

**AVRUPA BİRLİĞİ'NİN ORTAÖĞRETİME ERİŞİMİ
ARTTIRMA POLİTİKASI BAĞLAMINDA TÜRKİYE İÇİN
YENİ STRATEJİLER**

**NEW STRATEGIES FOR TURKEY IN TERMS OF THE
POLICY ON INCREASING ACCESS TO UPPER
SECONDARY EDUCATION IN EUROPEAN UNION**

Hilal Zehra UZUN

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Hilal Zehra UZUN'un hazırladığı "Avrupa Birliği'nin Ortaöğretime Erişimi Arttırma Politikası Bağlamında T¼rkiye İçin Yeni Stratejiler" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Y¼netimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Y¼ksel KAVAK

¼ye (Danışman) Doç. Dr. Berrin BURGAZ

¼ye Doç. Dr. Murat ¼ZDEMİR

¼ye Yrd. Doç. Dr. Ayhan URAL

¼ye Yrd. Doç. Dr. Funda NAYIR

ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 31 / 08 / 2015 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

AVRUPA BİRLİĞİ'NİN ORTAÖĞRETİME ERİŞİMİ ARTTIRMA POLİTİKASI BAĞLAMINDA TÜRKİYE İÇİN YENİ STRATEJİLER VE HEDEFLER

Hilal Zehra UZUN

ÖZ

Bu tezin amacı Avrupa Birliği'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikası bağlamında, Türkiye'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikası için yeni stratejiler üretmektir. Bunu gerçekleştirebilmek için öncelikle 1990'lardan bu yana Avrupa Birliği'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikası için stratejileri ve hedefleri incelenmiştir. Bunu takiben Türkiye'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikası için stratejileri ve bunların sonucundaki ilerlemeler değerlendirilmiştir. En son olarak Türkiye'de ortaöğretime erişimi arttırma politikası için 2015-2030 yılları arasında izlenmesi gereken stratejiler üretilmiştir.

Araştırma betimsel nitelik arz etmekte olup, tarama modelinde kavramsal bir çalışmadır. Nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yapılan çalışmanın kapsamına 1990 yılından itibaren yayınlanan uluslararası ve ulusal belgeler dâhil edilmiştir. İstatistikî verileri ise 2000 ve 2012 yılları arasındaki AB ve Türkiye'ye ait okullaşma oranı, cinsiyet eşitliği ve öğretmen öğrenci oranı göstergeleri oluşturmaktadır. Veriler elde edilirken doküman incelemesine uygun olarak uluslararası ve ulusal kuruluşlar tarafından yayınlanan istatistik, kitap, makale ve tez gibi dokümanlardan araştırmacı tarafından taranarak elde edilmiş ve veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular ilgili bölümlerde yer almış ve araştırma problemleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. En son olarak Türkiye'nin ortaöğretime erişiminin arttırılması politikası için yeni stratejiler üretilmiş ve buna bağlı olarak hedefler geliştirilmiştir.

Yapılan çalışma ile incelenen süreçte Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde olan Türkiye'nin ortaöğretimde okullaşma oranlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ülkede son yıllardaki iyileşmeye rağmen cinsiyet eşitliğinin sağlanamadığı ve öğretmen öğrenci oranlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında ortaöğretime erişimin iyileştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu amaçla politika yapıcılar, eğitim politikası analistleri, eğitim danışmanları, eğitim bürokratları ve öğretmenlerin faydalanabilecekleri ulusal politika belgelerinde

ortaöğretim okullaşma oranının artırılması, cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve öğretmen öğrenci oranının düşürülmesinin önceliğini vurgulamak, nüfus projeksiyonlarını dikkate alarak öğretmen ataması yapmak, öğretmen öğrenci oranı ile ilgili öğretmenlere yönelik faaliyetler düzenlemek ve ortaöğretime erişimin artırılması istikrarını sağlamak gibi birçok yeni stratejiler üretilmiştir. Çalışmada elde edilen bulguların diğer araştırmacılar için gerek konunun farklı yönlerinin incelenebilmesi gerekse başka konularda yapacakları çalışmalar için yol gösterici olması umulmaktadır.

Anahtar sözcükler: Eğitim politikası, Türkiye ortaöğretim politikası, Avrupa Birliği ortaöğretim politikası, eğitime erişim, eğitim stratejisi, Avrupa Birliği eğitim programları.

Danışman: Doç. Dr. Berrin BURGAZ, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

NEW STRATEGIES FOR TURKEY IN TERMS OF THE POLICY ON INCREASING ACCESS TO UPPER SECONDARY EDUCATION IN EUROPEAN UNION

Hilal Zehra UZUN

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to establish new strategies for the policy on increasing access to upper secondary education in Turkey in terms of the policy on increasing access to upper secondary education in European Union. First of all, with this purpose, the strategies for the policy on increasing access to upper secondary education in European Union from 1990s were evaluated. Following this, the strategies for the policy on increasing access to upper secondary education in Turkey and the outcome of these were analyzed. Finally, new strategies were developed for the policy on increasing access to upper secondary education in Turkey to be employed between 2015 and 2030.

The research is descriptive in nature and poses a conceptual survey model. In line with qualitative research it includes the records published by international and national organizations from 1990 till now. The statistical data, on the other hand, includes European Union and Turkey's indicators of the participation rate, the participation rate by gender (gender parity), and the teacher student ratio between 2000 and 2012. While gathering the data statistics published by international and national organizations, books, articles, reports and dissertations were scanned by the researcher according to document analysis method. The gathered data were analyzed by descriptive analysis technique. The findings were included in the relevant sections and evaluated in accordance with the research problems. Finally, new strategies were produced and thus goals were developed for the policy on increasing access to upper secondary education in Turkey.

In the process of the study, it was determined that Turkey's participation rate of upper secondary education was low. In addition, the gender disparities were noted down despite the improvements in recent years in the country. It was also found out that the teacher student ratio was still very high. These findings have suggested that there is a need for improvement in upper secondary education. To

this end, new strategies such as implying the importance of increasing the participation of upper secondary education, enabling gender parity and decreasing the teacher student ratio in national reports, employing teachers according to population projections, organizing facilities for teachers about teacher student ratio and providing stability about the policy on increasing access to upper secondary education have been developed to be used by policy makers, educational policy analysts, educational advisors, educational managers and teachers. It is expected that the findings obtained in this study can help other researchers examine the different aspects of the problem as well as guiding their research that they will do in other areas.

Keywords: Educational policy, upper secondary education policy of Turkey, upper secondary education policy of European Union, access to education, educational strategy, European Union education programs.

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Berrin BURGAZ, Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

İmza
Hilal Zehra UZUN

TEŞEKKÜR

Çalıőmamın her aşamasında, derin bilgi ve deneyimleri ile yönlendirmede bulunan, bana yol gösteren ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen tez danıőmanım Doç. Dr. Berrin BURGAZ'a en içten teőekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Bunun yanında tez çalıőmam sırasında tanışmaktan onur duyduğum, bilgi ve deneyimleri ile çalışmaya katkı sağlayan değerli jüri üyelerine saygılarımı sunarım. Ayrıca öğrenimim boyunca bana gerekli olan akademik bilgi ve beceri düzeyinin kazandırılmasına katkıda bulunan tüm Eğitim Bilimleri Öğretim Üyelerine teşekkür ederim.

Üyesi olmaktan gurur duyduğum aileme, bana verdikleri eğitim, sağladıkları olanaklar, gösterdikleri sabır ve hissettirdikleri sevgi için teşekkür ederim. Her şeyden önemlisi tez çalıőmamın asıl mimarı olan ve her zaman benimle olduğunu bilmekten onur ve mutluluk duyduğum canım babama sonsuz saygı ve sevgilerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|------|
| ÖZ..... | iii |
| ABSTRACT..... | v |
| ETİK BEYANNAMESİ | vii |
| TEŞEKKÜR..... | viii |
| İÇİNDEKİLER..... | ix |
| TABLolar DİZİNİ | xi |
| ŞEKİLLER DİZİNİ..... | xii |
| SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ | xiii |
| 1. GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu..... | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi..... | 6 |
| 1.3. Problem Cümlesi | 7 |
| 1.3.1. Alt Problemler..... | 7 |
| 1.4. Sayıtlılar..... | 8 |
| 1.5. Sınırlılıklar..... | 8 |
| 1.6. Tanımlar..... | 8 |
| 1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli | 10 |
| 1.7.1. Eğitime Erişim ile İlgili Kavramlar | 11 |
| 1.7.2. Küresel Gelişmeler | 19 |
| 1.7.3. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Üyelik Süreci | 28 |
| 1.7.4. Avrupa Birliği ve Türkiye'de Eğitim Politikaları | 31 |
| 1.7.5. Avrupa Birliği ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim..... | 44 |
| 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 49 |
| 2.1. Eğitim Politikası ile İlgili Çalışmalar..... | 49 |
| 2.2. Avrupa Birliği Programları ile İlgili Çalışmalar | 62 |
| 2.3. İlgili Araştırmalar Özet | 69 |
| 3. YÖNTEM | 73 |
| 3.1. Araştırma Modeli..... | 73 |
| 3.2. Araştırmanın Kapsamı | 74 |
| 3.3. Verilerin Elde Edilmesi..... | 75 |
| 3.4. Verilerin Analizi | 77 |
| 4. BULGULAR VE TARTIŞMA | 83 |
| 4.1. 1990'lardan Bu Yana Avrupa Birliği'nin Ortaöğretime Erişimi Arttırma Politikası İçin Stratejileri..... | 83 |
| 4.2. 1990'lardan Bu Yana Türkiye'nin Ortaöğretime Erişimi Arttırma Politikası İçin Stratejileri ve Bunların Sonucundaki İlerlemeler | 118 |
| 4.3. Türkiye'de Ortaöğretime Erişimin Arttırılması Politikası İçin 2015-2030 Yılları Arasında İzlenmesi Gereken Stratejiler | 141 |
| 5. SONUÇ ve ÖNERİLER | 197 |

| | |
|---|-----|
| 5.1. Sonuçlar..... | 197 |
| 5.2. Öneriler..... | 203 |
| 5.2.1. Araştırmacılara Dönük Öneriler..... | 204 |
| 5.2.2. Uygulayıcılara Dönük Öneriler | 204 |
| KAYNAKÇA..... | 210 |
| EKLER DİZİNİ | 230 |
| EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ..... | 231 |
| EK 2. Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Ortaöğretim Net Okullaşma Oranı: 2000-2012 | 232 |
| EK 3. Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Ortaöğretim Kadın Erkek Net Okullaşma Oranı: 2000-2012 | 233 |
| EK 4. Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Ortaöğretim Cinsiyet Değişim Oranı: 2001-2012 | 235 |
| EK 5. Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Ortaöğretim Cinsiyet Eşitliği İndeksi: 2000-2012..... | 237 |
| EK 6. Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Ortaöğretim Öğretmen Öğrenci Oranı: 2000-2012 | 238 |
| EK 7. Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Genel Lise Dağılım Oranı: 2000- 2012 | 239 |
| EK 8. Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Mesleki Lise Dağılım Oranı: 2000- 2012 | 240 |
| EK 9. Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Genel Lise Kadın Erkek Dağılım Oranı: 2000-2012 | 241 |
| EK 10. Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Mesleki Lise Kadın Erkek Dağılım Oranı: 2000-2012..... | 243 |
| EK 11. Tablo: Türkiye’de Ortaöğretime Erişimi Arttırma Politikası İçin 2015-2030 Yılları Arasında İzlenmesi Gereken Stratejiler..... | 245 |
| EK 12. Mail: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency- EACA | 252 |
| EK 13. ORİJİNALLİK RAPORU | 253 |
| ÖZGEÇMİŞ. | 254 |

TABLULAR DİZİNİ

| | |
|--|-----|
| Tablo 1: AB ve Türkiye Genel ve Mesleki Lise Dağılım Oranları: 2000, 2004, 2008, 2012 | 108 |
| Tablo 2: AB ve Türkiye Ortaöğretim Kadın Erkek Net Okullaşma Oranı ve Cinsiyet Eşitliği İndeksi: 2000, 2012..... | 111 |
| Tablo 3: AB ve Türkiye Ortaöğretim Kadın Erkek Net Okullaşma Oranı ve Cinsiyet Farkları: 2000 ve 2012 Yılları Arasındaki Değişmeler (%)..... | 113 |
| Tablo 4: AB ve Türkiye Kadın Erkek Genel ve Mesleki Lise Dağılım Oranları, 2000, 2012 | 114 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| | |
|---|-----|
| Şekil 1. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Örgüt Şeması | 41 |
| Şekil 2: Eğitim Politikası Yapma Aşamaları | 97 |
| Şekil 3: AB ve Türkiye Ortaöğretim Net Okullaşma Oranı: 2000, 2004, 2008, 2012 | 106 |
| Şekil 4: AB ve Türkiye Ortaöğretim Öğretmen Öğrenci Oranı: 2000, 2012 | 116 |
| Şekil 5: Yeni Strateji Oluşturma Süreci..... | 143 |
| Şekil 5: Türkiye’de Ortaöğretime Erişimi Arttırma Politika Döngüsü | 190 |
| Şekil 6: Ortaöğretime Erişimi Arttırma Politikası | 192 |

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AB: Avrupa Birliği

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

Eurostat: Office of the European Communities (Avrupa İstatistik Ofisi)

Eurydice: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (Avrupa Eğitim Bilgi Ağı)

GPI: Gender Parity Index (Cinsiyet Eşitliği İndeksi-CEİ)

ISCED: International Standard Classification of Education (Uluslararası Eğitim Standart Sınıflandırma Sistemi)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)

UN: United Nations (Birleşmiş Milletler)

UNDP: United Nations Development Program (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı)

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kùltür Organizasyonu)

1. GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle araştırma ile ilgili problem durumu tartışılmıştır. Bunu takiben yapılan çalışmanın hangi amaçla gerçekleştirildiği ve öneminin ne olduğu üzerinde durulmuştur. Problem cümlesinin belirtilmesinden sonra alt problemler sıralanmıştır. Çalışmanın üzerine dayandırıldığı sayıtların tespit edilmesinden sonra ise sınırlılıklar tartışılmıştır. Konu ile ilgili tanımları takip eden bölümde araştırmanın kuramsal temelleri açıklanmıştır. Bu bağlamda eğitim olgusu, politika, eğitim politikası, strateji, eğitim stratejisi, eğitime erişim, eğitimle ilgili küresel gelişmeler, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne (AB) üyelik süreci, AB ve Türkiye eğitim politikaları ve zorunlu eğitim konularına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşme, ülkelerin birçok alanda ortak hareket etme zorunluluğunu ortaya koymuştur. Çünkü küreselleşme, ulusal hükümetlerin ekonomik rollerini azaltmış, küresel rekabetin ülkelerden çok, uluslararası şirketler arasında olmasına yol açan bir süreci hızlandırmıştır (Balay, 2004, s. 62-3). Erdoğan (2010) söz konusu süreç ile birlikte yeni değer, düşünce ve tavırlara sahip olan bireylere duyulan gereksinimin ortaya çıktığı bu noktada eğitim ile küreselleşme arasında yakın ilişki bulunduğunu belirtmektedir (s. 59). Çünkü küresel gelişmeler için gerekli olacak yeni tavır ve değerlerle donanmış bireyler ancak eğitim yolu ile sağlanabilir. Bu süreçte bilgi en önemli değer haline gelmiş ve ülkelerin hedefledikleri ekonomik ve sosyal seviyeye ulaşması ve sahip oldukları hayat standartlarını yükseltmeleri için bilgiyi kullanan insanın eğitimi daha önce hiç olmadığı kadar kıymetli bir konuma ulaşmıştır. Bunu gerçekleştirmek ancak dikkatli bir şekilde hazırlanarak kullanılan eğitim politikaları ve stratejileri ile mümkün olabilir. Alanyazında küreselleşmenin karmaşa, yerel kimlik ve alışkanlıkların kaybedilmesi, ulusal egemenlikleri tehdit etme, toplumların kendi kültürlerini kaybetmesine hizmet etme, toplumlarası farklılaşmaya neden olma ve okula ve öğretmene daha fazla sorumluluk yükleme gibi olumsuz sonuçları da içinde barındırdığı savunulmaktadır (Güven, 1999, s. 146-151). Bu bağlamda insan kaynaklarının eğitim yolu ile geliştirilmesi ve etkin kullanılması, küreselleşmenin olumlu sonuçlarından yararlanılması, olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi, küreselleşmenin getirilerinin olumluya çevrilmesi yine eğitim sektörünün uzun dönemli politika ve stratejilerinin belirlenmesi ve

uygulanması ile olanaklıdır. Zira sürdürülebilir dengeli gelişmenin, büyümenin ve paylaşımın en önemli unsuru insan kaynağıdır (TÜBİTAK, 2005, s.10).

AB eğitim politikalarına önem vererek aynı zamanda işbirliğini artırmayı hedeflemiştir. Avrupalılık bilincine sahip, Avrupalılık fikrini özümsemiş bireyleri bilgi ve deneyimin ülkeler arası değişimini sağlayarak yetiştirmeye çalışan AB'nin genişlemesi ve üye ülkeler arasındaki işbirliğinin daha da artması bu gereksinmeden kaynaklanmıştır. Birliğin amacı, ekonomik, toplumsal ve kültürel yaşamın her kesiminde ülkeler arasında ortaklıklar kurarak sinerji yaratmak ve bu sinerjiyi ülke halklarının yaşam standartlarının yükseltilmesine yansıtmaktır (Gedikoğlu, 2005, s. 67).

Türkiye küreselleşme sürecinde tercihini AB'ye üye olmaktan yana kullanmıştır. Ancak AB'ye geçişin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için birçok alanda olduğu gibi eğitim alanının da önemli çalışmaların yapılması gerekir. Çünkü diğer alanlarda yapılacak geçiş çalışmaları, eğitim anlayışı ve uygulamaları ile desteklenmez ise sekteye uğrayabilir (Erdoğan, 2003, s. 249). Sonuç olarak eğitim, Türkiye'nin AB'ye adaylığı sürecinde ilerleyebilmesi ve küresel rekabet gücünü yükseltmesi açısından son derece önem taşımaktadır. Bu bağlamda, AB süreci, eğitim reformu için bir fırsat ve itici güç olarak ortaya çıkmaktadır (Cansever, 2009, s. 224). Bu yüzden Türkiye her boyutta etkin bir güç olabilmek için eğitim ve öğretimin AB bütünleşmesinde oynağı rolün önemini fark etmeli ve daha somut adımlar atabilmelidir.

Bu anlamda eğitim, AB'nin genişlemesinde ve sürekliliğinin sağlanmasında kritik bir işlev üstlenmektedir. Çünkü bireylerin tutumları, Birliğin gerçekleştirmeye çalıştığı projelerin başarısında belirleyici olmaktadır (Gültekin ve Anagün, 2006, s. 147). AB ülkeleri, kültürel, ekonomik ve sosyal nedenlerle farklı eğitim sistemlerine sahiptir. AB eğitime Avrupa boyutu getirmek için üye ülkelerin eğitim sistemlerindeki bu farklılıklara, zenginlik getirecekleri gerekçesiyle karışmamakta ve çeşitliliğe saygı prensibi ile hareket etmektedir. AB'nin amaçlarının gerçekleştirilmesinde eğitim bir araç olarak görülmekte, eğitim sistemleri ve ülkelerin izledikleri eğitim politikaları arasında yakınlaşmanın sağlanmasına önem verilmektedir. AB eğitim politikalarının temel amacı, üye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı sağlayarak ortak anlayışı özendirmek ve Avrupalılık bilincini geliştirmek; bu süreçte öğrenci ve öğretmenleri eğitmek ve tüm ar-ge alanlarına

etkin katılımlarını sağlamaktır. AB, küreselleşmenin uluslararasılaşma gibi bir özelliğe sahip olmasının yanı sıra, ekonomik, politik, kültürel ve eğitim gibi birçok boyutuyla farklı ulusal sonuçları da içinde barındıran bir süreç olmasından dolayı her üye ülkeyi kendi sosyo-ekonomik yapısına uygun modelleri uygulamakta serbest bırakmasına karşın, ulusal sistemler içinde yer alması gereken göstergeler belirlemiştir (Olssen, Codd ve O'Neill, 2004, s. 11).

Birliğin eğitim alanındaki temel yaklaşımı, üye ülkelerin belirlenen genel ilkeler ve göstergelerle çelişmeyecek biçimde kendi eğitim sistemlerini düzenlemeleri yönündedir. Çünkü AB dünya ölçeğinde bir ekonomik güç olmak için ortak hedefler belirlemekle birlikte, bu hedeflerin hangi politikalar ve hangi araçlarla gerçekleştirileceğini devletlerin ulusal ve yerel tercihleri olarak değerlendirmektedir (Karip, 2005, s. 205). Dolayısıyla, Birliğin, üye ve aday devletlerin eğitim sistemleri üzerinde egemenlik haklarına etkisinin son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Ancak, ulusal ve yerel düzeyde otonominin nasıl kullanılacağı konusunda Birliğin daha fazla etkiye sahip olduğu da bir gerçektir.

AB eğitim konusundaki temel politikasını belirlerken bazı gerçekleri kabul etmiş ve ona göre hareket etmiştir (Kihtir, 2004, s. 85-6). Bu gerçekler temelde ülkelerin eğitim sistemlerinin kendi milli geleneklerine göre şekillendiği ve ülkelerin farklı kültürel özellikleri olduğu içindir. Bütün bunlar ışığında tüm AB vatandaşlarının aynı eğitim modeli ile eğitilemeyeceği, buna karşılık eğitim sistemlerindeki ortak noktaların bulunarak buna yönelik çalışmaların yapılması, sonuçta aynı model ve sistemle olmasa da aynı kalitede eğitimden geçirilmeleri eğitim konusundaki temel hedef olmuştur. Bu noktada eğitim kalitesinin yükseltilmesi eğitim politikasına yönelik çalışmaların temel nedenini oluşturmaktadır. Şüphesiz, üye ülkelerin farklı eğitim sistemlerine sahip olmaları tek bir eğitim sistemi oluşturulmasını engellemektedir. İşte bu nedenle hiç olmazsa özellikle eğitimin kalitesi konusunda, söz konusu programlar aracılığıyla birtakım benzeşmeler sağlanmaya çalışılmaktadır.

Türkoğlu'nun (2006, s. 93) da belirttiği gibi çağımızda eğitim uluslararası bir nitelik kazanmıştır. AB ülkelerinde eğitimin amacı ortaktır. Dolayısıyla, eğitim sorunları da bir dereceye kadar ortaktır. Birlik üyesi ülkelerde eğitim sorunlarındaki benzerlikler nedeniyle alınan önlemler kadar uygulanan çözümlerde de benzerlik ve ortaklıklar vardır. Sorunların çözümü için uluslararası işbirliği çalışmaları yoğunlaşmıştır.

Birlik üyesi ülkeler ortak araştırma projelerine ağırlık vermişlerdir. Çağımızın ortak özelliklerinden olan kolektif çalışma, otomasyon, bilgi çağının insan yaşamı üzerinde yaratacağı sorunların eğitimle çözümleneceği kabul edilmektedir. Üye ülkeler bu sorunlar üzerinde ortak çözümler üretmektedir.

Bu süreçte eğitimin toplumları bilinçlendirme ve bütünleştirmedeki öneminin farkında olan AB, üye ülkelerin eğitim sistemlerinde söz konusu olan farklılıkları bir potada eriterek işbirliğini sağlamak ve bu çeşitliliğin yaratabileceği olası olumsuzlukları minimize etmek için üye ülkeler arasında eğitim öğretim alanında işbirliğine yönelik çeşitli programlar meydana getirmiştir. Ortak değerler çevresinde ve çerçevesinde buluşan Avrupa toplumlarının birlikte var olma amacıyla süregelen Avrupa bütünleşmesi kavramını, devletler düzeyinde yaşanan soyut bir gelişmeden halkın günlük yaşamında bizzat hissedebileceği bir gerçekliğe dönüştüren eylemler, çeşitli konularda oluşturulmuş ve özelleşmiş finansal destek mekanizmaları olan AB Programları altında toplanmıştır (Türkoğlu, 2006, s. 94).

AB kapsamında eğitimin küreselleşmesinin müzakere sürecine hazırlanan Türkiye'nin eğitim ve yetiştirme sistemleri üzerinde çeşitli şekillerde etkili olduğu gözlenmektedir. Karip'e göre ise bu etki birçok alanda sistematik değildir ve daha çok gelişimsel niteliktedir (2005, s. 205). Türkiye, AB'ye girme süreci içerisinde eğitim sistemine ilişkin sorunlarını çözebilirse, Avrupa ülkeleri ile eğitim alanında uyum sağlanmış ve sistemler arası iletişim ve işbirliğine uygun bir zemin hazırlanmış olacaktır. Bu nedenle Türkiye AB'ye uyum sürecinde birçok alanda olduğu gibi çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olan eğitimde de gerekli yasal düzenlemeleri yapmaktadır. Ancak, bu süreç içerisinde yasal düzenlemelerin yapılmış olması yeterli değildir. Ayrıca, AB müktesebatı içerisindeki mevzuat uyumunun da ilgili kurumlarca sağlanması gerekmektedir. Bu ise uzun ve yorucu uğraşlar gerektirmektedir (Gülcan, 2010, s. 6).

Son yıllarda eğitim sektöründe çok şey başarılmıştır ancak Türkiye'yi AB ile entegre etmek ve Türkiye'de yaşam standartlarını arttırmak için büyük çaplı eğitim reformuna ihtiyaç vardır. Çünkü Türkiye'deki eğitim sistemi, idari işleyiş ve finansal yapı gibi belli kalıplar arasında sıkışıp kalmıştır. Bu yüzden verim, üretkenlik ve kapasite açısından potansiyelinin çok altında bir düzeyde performans sergilemektedir. Bazı yapısal düzenlemelerin gerçekleşmesi halinde, Türk eğitim sisteminin kendisinden beklenen her türlü talebi rahatlıkla karşılayabilme

potansiyeline sahip olduğu bilinmektedir (Erdoğan, 2006, s. 57). Dünya Bankası Türkiye eski Direktörü Andrew Vorkink'in (2006) de belirttiği gibi değişim kolay olmayan bir süreçtir ancak Türkiye, değişmenin gerektiği konusunda ulusal mutabakat olduğu zaman, iyi yönde değişme kapasitesine sahip bir ülkedir (s. 40). AB ile bütünleşme, Türkiye için kendi birikimlerini, değerlerini ve önceliklerini koruyarak dünyaya açılma projesi olarak görülmelidir. İşte bu noktada eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Bütün toplumlar yaşadıkları tarihsel dönüşümler için eğitimden yararlanmışlardır. Yeni dönemlere eğitim yoluyla hazırlanmışlar, bir anlamda yeniden inşa edilmişlerdir (Erdoğan, 2006, s. 46). Ancak eğitimde gelişme bir süreç işidir. Yapılan çalışmaların sonuçlarını anında görmek mümkün değildir. Bu çerçevede hedeflerin dikkatli bir şekilde ortaya koyulmasında yarar vardır. Yapılan çalışmaların düzenli aralıklarla değerlendirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması önemli hususlar arasında yer almaktadır.

Türkiye küresel dünyadaki bu değişikliklere ayak uydurabilmek, küreselleşmenin olumlu sonuçlarından yararlanabilmek, eğitimle ilgili gelişmeleri takip edebilmek ve AB'ye üye olabilmek adına eğitim politikalarında birçok yenilikler yapmış ve buna bağlı olarak çeşitli stratejiler geliştirmiştir. Bu anlamda adaylık sürecinde müzakere fasılları uyarınca AB politikalarını özümsemiş, eğitim stratejisini modernleştirmiştir. Bu alanda AB tarafından belirlenen eğitim hedeflerine doğru ciddi oranda ilerleme kaydetmiştir. Özellikle AB merkezli faaliyetlere katılım ve etkilerinin yayılması hususunda gerekli hassasiyeti göstermiştir (Döş ve Çetin, 2013, s. 314). Fakat şu an gelinen nokta değerlendirildiğinde yukarıda da belirtildiği gibi alınması gereken birçok önlemin bulunduğu da göz ardı edilmemelidir. Bu durum kendini en çok ortaöğretime erişimin artırılması politikasında uygulanan stratejilerde göstermektedir. Ortaöğretim, bugünkü parçalı yapıdan kurtarılarak birlik içinde çeşitliliği yansıtan, kaynak kullanımında verimliliği getiren, yeterliğe dayalı, çok amaçlı, okullaşma oranı yüksek, cinsiyet eşitliği olan, sınıf mevcutları az ve demokratik bir yapıya dönüştürülmelidir.

Küreselleşme sürecindeki tercihini AB'ye üye olmaktan yana kullanan Türkiye'nin birçok alanda olduğu gibi eğitimde de ilerleme kaydetmesi gerekmektedir. Özellikle ortaöğretime erişimi artırma politikası için stratejilerinde yapılacak düzenlemeler, konu ile ilgili olumlu etki yaratabilir. Bu ihtiyaçtan hareketle çalışmada yeni stratejiler geliştirilerek, bunlara bağlı olarak hedefler oluşturulmuştur. Alan yazında

konu ile ilgili yeter sayıda kaynak bulunmadığı ve var olan kaynakların da belli bir düzen içinde sıralanmadığı göz önüne alınırsa, yapılan çalışma ile Türkiye'nin AB'ye üye olmaya çalıştığı bu dönemde, ortaöğretime erişimi artırma politikası ile ilgili bilgi eksikliğinin giderilerek belli oranda, alana katkı sağlanacağı düşünülmüştür. Türkiye'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası için stratejilerinin, AB'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası için stratejileri bağlamında incelenmesinde öncelikle AB değerlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü Türkiye'nin eğitim sisteminde yer alan stratejilerde ulusal değerlerin benimsenmesinin yanı sıra AB'nin değerlerinin de bireylere aktarılmasına yön verecek bir nitelik taşıması gerekmektedir. Bu ise ancak AB eğitim politikası stratejilerinin analiz edilerek ulusal eğitim politikası stratejileri ile bütünleştirilmesi yoluyla gerçekleştirilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çalışmada Türkiye'nin ortaöğretime erişimi artırma politikasının mevcut durumuna dayalı olarak AB'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası bağlamında yeni stratejilerin üretilmesi amaçlanmıştır. Bu ana amaç doğrultusunda öncelikle 1990'lardan bu yana AB'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası için stratejileri ve hedefleri incelenmiştir. Bunu takiben 1990'lardan bu yana Türkiye'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası için stratejileri değerlendirilmiş ve bunların sonucundaki ilerlemeler tespit edilmiştir. Böylece gerek AB gerekse Türkiye'de ortaöğretime erişimi artırma politikasının bugünkü durumuna netlik kazandırılmıştır. Ayrıca araştırmanın son bölümünde Türkiye'de ortaöğretime erişimi artırma politikası için 2015 ve 2030 yılları arasında izlenmesi gereken stratejiler geliştirilmiştir.

Araştırmanın Türkiye ve AB'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası için stratejilerinin belirlenmesi, Türkiye'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası ile ilgili çalışmalarının ve yürütülen eğitim projelerinin ortaya koyulması açılarından değerli olduğu düşünülmektedir. Bu yönüyle bakıldığında konu ile ilgili yapılmış diğer araştırmaları destekleyici nitelikteki çalışmanın mevcut bilimsel birikime ve üretime katkı sağlayacağı da beklenmektedir. Yapılan araştırmada AB'ye üye olmaya çalışan Türkiye ve Birliğin ortaöğretime erişimi artırma politikasının genel yapısı ortaya koyularak, Türkiye'de ortaöğretim sisteminin örgüt ve yönetim yapısının yeniden yapılanması sorununa dikkat çekilmiştir. Böylece bu çalışmanın

ihitiyaç duyulan toplumsal destek ve dönüşümün sağlanmasına, ortaöğretime erişimi arttırma politikası için stratejileri ile ilgili gerekli değişikliklerin ortaya koyulması doğrultusunda bir fikir vereceği umulmaktadır.

Türkiye'nin AB'ye üye olma girişimleri tüm sistemlerinde AB normları çerçevesinde değişimi zorunlu kılmaktadır. Söz konusu değişim ancak eğitim politikaları ve stratejilerinde yapılacak iyileştirme ve yenilik çalışmalarıyla gerçekleştirilebilir. Bu sebepten Türkiye'nin üyesi olmaya çalıştığı Toplumun eğitim politikaları bağlamında kendi eğitim politikalarını incelemeye gereksinimi vardır. Çalışmada ortaöğretim düzeyinde böyle bir incelemenin yapılması hedeflenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda elde edilen verilerin, araştırma bulgularına dayalı bilimsel tartışma olanağı yaratılması yoluyla ileride yapılacak çalışmalar için de yol gösterici olması beklenmektedir. Ayrıca çalışmada Türkiye'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikası için 2015-2030 yılları arasında izlenmesi gereken yeni stratejilerin üretilmesi amaçlandığından ülkenin söz konusu eğitim kademesinin iyileştirilmesinde faydalanılabilecek kayda değer öneriler sunulmuştur.

1.3. Problem Cümlesi

Türkiye'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikası için yeni stratejilerin geliştirilmesinin amaçlandığı araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibidir:

Avrupa Birliği'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikası bağlamında, Türkiye'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikası için önerilebilecek yeni stratejiler neler olabilir?

1.3.1. Alt Problemler

AB'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikası bağlamında Türkiye'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikasının incelendiği araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1.1990'lardan bu yana Avrupa Birliği'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikası için stratejileri nelerdir?

2.1990'lardan bu yana Türkiye'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikası için stratejileri nelerdir ve bunların sonucundaki ilerlemeler nasıldır?

3.Türkiye'de ortaöğretime erişimin arttırılması politikası için 2015-2030 yılları arasında izlenmesi gereken stratejiler nasıl olmalıdır?

1.4. Sayıtlar

Araştırmada veri toplamak için kullanılan ilgili ve ulaşılabilen kaynakların yeterli olduğu varsayımından hareket edilmiş ve çalışma bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırma sırasında, AB resmi internet sitesi Eurostat, T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı (DPT), T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Ulusal Ajans) ve T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) dokümanlarından alınan tüm verilerin gerçek durumu yansıttığı kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

AB'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikası bağlamında, Türkiye'de ortaöğretime erişimi arttırma politikası için yeni stratejilerin üretildiği araştırma, AB'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikası ile ilgili olan eğitime yatırım (öğrenci başına yapılan harcama), cinsiyet eşitliği, okullaşma oranı, okuma-yazma, matematik ve fen bilgisi derslerindeki başarı durumu, öğretmen öğrenci oranı, yabancı dil öğrenme göstergelerinin arasından eğitim yönetimi ile ilgili olarak seçilen ortaöğretime erişimi arttırma politikasının incelenmesinde kullanılan okullaşma oranı, cinsiyet eşitliği ve öğretmen öğrenci oranı göstergeleri ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bazı kavramlara ait tanımlar aşağıda verilmiştir.

Eğitim Politikası: Takip edilen ya da edilmesi gereken ve planlanan hedeflere ulaşmak için oluşturulan eğitim konuları ile ilgili ana ilke ve yöntemlerdir (Trowler, 2003, s. 95). Diğer bir deyişle eğitimde yapılması gerekenlerin ilkeler bağlamında belirgin hale getirilmesidir. Bu yönde eğitimin dörtlü boyutundan da hareket ederek, eğitilecek olan bireylerin ya da yetiştirilmek istenen insan modelinin zemininde kültürel, ideolojik, toplumsal ve ekonomik yönlü ilkelerin belirlenmesidir (Döş ve Cömert, 2013, s. 320). Eğitim politikasında bireylere kazandırılmak istenen bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor davranışların oluşturulmasında belirlenen ilkeler; evrensel, sürekli, barışı ve düzeni öngören, uzlaşmacı ve meşru olmalıdır. Ayrıca bu ilkeler esnek olmalıdır. Çünkü toplumsal ve ekonomik bir takım değişikliklerin meydana geldiği dönemlerde eğitsel niteliklerin de bu değişen toplumsal ve ekonomik koşullara uyum sağlaması gerekir. O halde eğitim politikası

sürekli evrim geçiren ve yeni önceliklere ve gelişmelere çabucak uyum sağlayarak devamlı bir değişim içinde olan alandır (Garrat ve Forrester, 2012, s. 156).

Türkiye Ortaöğretim Politikası: MEB ve DPT tarafından ortaöğretime yönelik oluşturulan, planlarda yer alan ve eğitim sisteminin temel yönelimlerini kapsayan politikalara Türkiye ortaöğretim politikaları denilmektedir (Okçabol, 2008, s. 83). Türkiye’de eğitim politikalarının yönlendiricisi MEB’dir. Türk kamu yönetimi anlayışına uygun olarak, eğitim yönetiminde merkezi yönetim güçlüdür. Dolayısıyla ortaöğretim politikaları merkezi yönetim tarafından oluşturulur. Bu politikalar oluşturulurken, öğrencilere asgarî ortak bir genel kültür verme, birey ve toplum sorunlarını tanıtmaya ve çözüm yolları arama, ülkenin sosyoekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda hem yüksek öğretime hem de mesleğe veya hayata ve iş alanlarına hazırlama amaçları göz önünde bulundurularak Avrupa boyutunu yakalamak hedeflenmektedir (Akçay, 2006, s. 34; Erdem, 2010, s. 37; MEB, 2011a, s. 46).

Avrupa Birliği Ortaöğretim Politikası: AB’nin eğitim alanında işbirliği ve uyumun sağlanmasına yönelik olarak AB Konseyi, Avrupa Komisyonu gibi kurumlar tarafından ortaöğretim ile ilgili alınan kararlara dayanan temel yönelimler AB ortaöğretim politikasıdır (Ertl, 2003a, s. 13). Ortaöğretim politikaları AB’de uluslararası düzeyde oluşturulmaya çalışılmaktadır. Söz konusu politikalar AB’yi kuran ve geliştiren antlaşmalarda, AB Zirvesi, AB Bakanlar Konseyi, AB Komisyonu, Avrupa Parlamentosu ve Adalet Divanı (Avrupa Topluluğu Mahkemesi) kararlarında yer almaktadır. Eğitim politikaları Birlik düzeyinde örgün ve yaygın eğitim konularını kapsamaktadır. Üye devletlerin arasında eğitim ile ilgili işbirliği, AB hareketinin önemli bir parçasıdır. Üye devletlerin eğitim geleneklerinin çeşitliliğine saygı duyularak, eğitim yöntem ve programlarını standartlaştırmamaya büyük önem verilmiş ve bu yönde kararlar alınmıştır (Kihir, 2004, s. 52).

Eğitime Erişim: Bir kişinin bir eğitim veya yetiştirme faaliyetine katılmaya fırsatının olmasıdır (Otero ve McCoshan, 2005, s.17). Eğitime erişim aynı zamanda belirli bir hedefe ya da niteliğe ulaşma konusunda sağlanan başarı ile de ilişkilidir. Bazı kaynaklarda erişim söz konusu programlara katılıp katılmadığı tam olarak araştırılmadan sadece kişinin eğitim ve yetiştirme programına katılma hakkına vurgu yapılarak incelenmekte, diğerlerinde ise mezuniyetin çok önemli

olduğu herhangi bir eğitim ve yetiştirme programını tamamlamanın ön plana alındığı bir kavram olarak ele alınmaktadır. Genel olarak bakıldığında ise eğitime erişim herhangi bir eğitim ve yetiştirme programına katılım ile ilgilidir. Böylece kişilerin eğitim ve yetiştirme programlarına katılma fırsatlarının olup olmadığı incelenerek eğitimin hem nicel hem de nitel boyutuyla ilgili bir fikir edinilebilir.

Eğitim Stratejisi: Eğitim kurumunun hangi işi yaptığını veya yapmak istediğini, ne tür bir eğitim kurumu olduğunu veya olmak istediğini tanımlayan amaç, hedef ve görevlerin tümü ve bunları gerçekleştirmek için gerekli yöntemlerdir (Ereş, 2004, s. 23). Diğer bir deyişle amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan bir eğitim kurumunun uygulayacağı hareket biçimi eğitim stratejisini oluşturmaktadır. Meydana gelebilecek bütün durumların önceden tahmin edilemediği kısmi belirsizlik koşullarında alınan karar türü olduğu için tasarlama, ileriye görme ve sezme özelliklerini kapsamaktadır. Bunlara ek olarak eğitim stratejisi eğitimle ilgili verilen kararlar doğrultusunda amaçların oluşturulması ve kaynak kullanma kararlarının verilmesini sağlama konusunda bir araç işlevini görür (Mintzberg, 1978, s. 935). Bu yüzden devamlı değişken olma özelliğini gösterir ve kontrol altında bulundurulması gereken, ne yönde gelişeceği kesin olarak bilinmeyen ortamlarda oluşturulmaktadır.

Avrupa Birliği Eğitim Programları: Socrates ve Leonardo Da Vinci gibi programlardan oluşan, fırsat eşitliğinin artırılması, aktif vatandaşlık fikri, çok kültürlü bir oluşumda bilgi edinme, hem eğitim hem öğretimi kapsayan ve değerleri güçlendirmeyi amaçlayan programlar AB eğitim programlarıdır (Ertl ve Phillips, 2003, s. 5). AB programları, Avrupa entegrasyonu sürecinde olan ülkelere sosyo-ekonomik, kültürel ve bilimsel katkılarda bulunmaktadır. AB eğitim politikalarının temel amacı olan üye ülke yurttaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmek ve üye ülkelerin yurttaşlarına Avrupalılık bilincini aşılmak, bu süreçte öğrenci ve öğretmenleri eğitmek ve tüm ar-ge alanlarına üye ülkelerin etkin katılımlarını sağlamak söz konusu programlar aracılığı ile gerçekleşmektedir (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011, s. 91).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Çalışmanın bu bölümünde eğitime erişim ile ilgili kavramlar, küresel gelişmeler, Türkiye'nin AB'ye üyelik süreci, AB ve Türkiye'de eğitim politikaları, AB ve

Türkiye’de zorunlu eğitim alanları incelenerek geniş bir perspektiften konuya bakılmaya çalışılmıştır.

1.7.1. Eğitime Erişim ile İlgili Kavramlar

Hızlı bir değişimin ve dönüşümün yaşandığı günümüzde toplumlar, sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik vb. yönlerden çeşitli gelişmelere tanıklık etmektedir. Şüphesiz, bu değişimden ve dönüşümden en çok etkilenen alanların başında eğitim gelmektedir. Eğitim olgusu tarih boyunca ülkelerin yönetiminin merkezinde yer alan konular arasında olagelmıştır. Geniş anlamda eğitim; çocuklara, ergenlere ve yetişkinlere kazandırılacak zihinsel ve bedensel yeteneklerin tümünü kapsayan her çeşit yetiştirme (Özen, Gül ve Gülaçtı, 2007, s. 111). ISCED “eğitim”i ‘öğrenmeyi ortaya çıkarmak için oluşturulmuş iletişimin organize edilmesi ve korunması’ olarak tanımlamıştır (OECD, 2004, s. 29). “İletişim” (communication) bilginin (mesaj, fikir, bilgi ve strateji gibi yöntemler aracılığıyla) iki ya da daha fazla kişi arasında paylaşımını ifade etmektedir. “Organizeli iletişim” (organised communication) belirli amaç ya da programların olduğu bir yapı ya da düzen anlamına gelmektedir. Bu yapı bilinçli olarak iletişimi kuran öğrenme durumu ve/veya işe alınan öğretmenlerin (maaş almayan gönüllüler de dâhil) olduğu bir eğitim kuruluşunu da içermelidir. “İletişimin korunması” (sustained communication) öğrenme deneyiminin bir parçası olan sürerlilik ve devam edilebilirliği sağlayan parçaları ifade etmektedir. “Öğrenme” (learning) harekette, bilgide, anlamada, davranışlarda ve yeteneklerde fiziksel olgunlaşma ya da kalıtımla geçen davranış kalıplarının gelişimi şeklinde kabul edilemeyecek değişimler olarak ele alınmaktadır.

Eğitim, belli amaçlara göre bireylerin davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesinin kural ve ilkelerini bulmaya ve bunu sağlamak için teknikler geliştirmeye çalışmaktadır (Genç ve Eryaman, 2008, s. 89; Konuk, 2003, s. 265). Eğitimin siyasal, kültürel ve ekonomik görevleri bu durumun sebeplerindedir. Bir ülkenin sahip olduğu rejimi sürdürebilmesi, bir ulusun kendi kültürünü sonraki kuşaklara aktarabilmesi yani kültürel sürekliliği sağlayabilmesi ve ülkelerin ekonomilerinin işleyebilmesi için eğitim anahtar role sahiptir. Çünkü bir disiplin dalı olarak eğitim, kişinin hareketlerini arzu edilen doğrultuda en etkili bir şekilde nasıl değiştirdiğini açıklar, inceler ve onu bedensel, ruhsal, zihinsel, toplumsal, ahlaksal

yönleri ile inşa edip geliştirerek varlığındaki değer kaynaklarını ortaya çıkarmaya yönelik yöntem ve teknikleri dönüştürür (Turgut, 1997, s. 95).

Ayrıca Freire (2003) tarafından özgürleştirme pratiği olarak tanımlanan eğitim, bireyin kendi kendini geliştirmesine, ufkunun genişlemesine ve niteliğinin artırılmasına olanak sağlar (Çalık, 2003, s. 251). Bunu bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimini ve uyumunu destekleyen, onu kültürlüyerek sosyalleştiren bir süreç oluşturarak gerçekleştirir (Ural, 2014, s. 46). Bunlara ek olarak eğitim bireyin gerek kişisel, gerek toplumsal ve gerekse ekonomik anlamda yaşamdaki yerini belirlediğinden insanların mutluluğunun oluşturulmasında hayati önem taşımaktadır (Ural, 2009, s. 1249). Doğru ve sistemli bir eğitim, kişinin yaşamdaki yerini alması için yetenek ve ilgi alanlarını saptar ve uygulamalarını bu yönde yapar (Taş ve Yenilmez, 2008, s. 158). Eğitimin bireye dönük faydaları olduğu kadar topluma dönük faydaları da bulunmaktadır. Bunları sağlayabilmek eğitimin çağdaş gelişmeler doğrultusunda düzenlenmesi ile mümkün olabilir. Bu sebeptir ki eğitimin çağdaş gelişmeler doğrultusunda, toplumun ve bireylerin gereksinimlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmesi tüm dünya ülkelerinin en önemli öncelikleri arasında yer almaktadır (Gültekin ve Anagün, 2006, s. 146). Çünkü toplumdaki insan kaynaklarının çağdaş bilim ve teknolojinin, toplumun ve çalışma yaşamının gereklerine uygun niteliklerde yetiştirilmesi, ancak nitelikli bir eğitimle olanaklıdır. Bütün bu unsurlar, ülkeleri eğitim sistemlerini geliştirmeleri konusunda hareket ettirmek için itici güç olmakta ve onlara yön vermektedir.

Kihtir (2004, s. 1) toplumu oluşturan bireylerin ideal, çağcıl bir eğitim alması ile söz konusu toplumun da ideal ve çağcıl bir toplum olma özelliğini kazandığını belirtmektedir. Toplumların dolayısıyla milletlerin ilerlemesi uygulanan eğitim politikalarının kalitesi ile doğru orantılıdır. Modern eğitim politikaları ile eğitim başarılarının yüksek olduğu ülkeler birçok alanda ilerleme kaydederler. Bu ülkeler toplumların gelişiminde eğitimin önemini kavrayıp milli gelirlerinin önemli bir bölümünü eğitime ayırarak insan kalitesine yatırım yaparlar ve bu sayede işgücünün niteliklerinin gelişimine katkıda bulunarak üretime, verimliliğe ve bunlara paralel olarak da ekonomik gelişmeye katkıda bulunmuş olurlar. Bütün bunlara dayanarak ülkeler arasında kalkınma anlamında karşılaştırma yaparken asıl değişkenin eğitim olduğu söylenebilir.

Eğitimi incelerken politika ve ideoloji arasındaki ilişkiler de incelenmelidir. Çünkü farklı fikir sistemlerinin etkilerinden kaçmak mümkün değildir. Eğitim politikasının takip edilen ya da edilmesi gereken ve planlanan hedeflere ulaşmak için oluşturulan eğitim konuları ile ilgili ana ilke ve yöntemleri kapsadığı göz önüne alınırsa farklı ideolojiler (politik ve eğitimsel), değerler, davranışlar ve inanışlardan etkilenmesi kaçınılmazdır. Eğitim ideolojileri aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecini de etkiler (Garrat ve Forrester, 2012, s. 7-10; Trowler, 2003, s. 95). Bu açılardan bakıldığında politika bir parça kâğıt, politika yapanların algıladığı, olmasını istedikleri uygulamalar, planlar ya da bir niyetin ifadesi, örneğin politik bir dokümanda yazılan şey olarak algılanabilir (Garrat ve Forrester, 2012, s. 2). Bu çeşit bir bakış açısı oldukça yzeyselidir. Politika sadece bir ürün ya da sonuç (politik doküman gibi) değildir. Aksine durağan olmayan, dinamik, etkileşimli ve devam eden bir süreçtir. Öyleyse politikayı statik olmaktan çok dinamik bir süreç olarak ele almak daha doğru olacaktır. Bu dinamizm birçok sebepten kaynaklanmaktadır.

Eğitim politikası, eğitime ait işler anlamına gelir. Eğitimde yapılması gerekenlerin ilkeler bağlamında belirgin hale getirilmesidir, bu yönde eğitimin dörtlü boyutundan da hareket ederek, eğitilecek olan bireylerin ya da yetiştirilmek istenen insan modelinin zemininde kültürel, ideolojik, toplumsal ve ekonomik yönlü ilkelerin belirlenmesidir (Dş ve Cömert, 2013, s. 320). Eğitim politikasının özellikleri ya da nitelikleri politikanın kendi özelliklerinden bağımsız düşünülemez. Chomsky (1997) eğitim politikasının özelliklerini şu şekilde özetlemiştir:

1. Bireylere kazandırılmak istenen bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor davranışların oluşturulmasında belirlenen ilkeler; evrensel, sürekli, barışı ve düzeni öngören, uzlaşmacı ve meşru olmalıdır.
2. Eğitsel değişikliklerin belirlenmesinin yasal bir temeli olmalıdır.
3. Eğitim örgütlerince ya da eğitim bireylerince saptanan ilkeler bireylerce anlaşılabilir ve açık olmalıdır.
4. Eğitim politikası; esnek olmalı, toplumsal ve ekonomik bir takım değişikliklerin meydana geldiği dönemlerde eğitsel niteliklerin de bu değişen toplumsal ve ekonomik koşullara uyum sağlaması gerekir.
5. Eğitim politikaları, kapsamlı ve tutarlı olmalıdır.

6. Eğitim değişiklikleri ile ilgili ilke ve değişikliklerin belirlenmesinde tüm iş görenlerin bu kararları alma sürecine katılmaları sağlanmalıdır.
7. Eğitim politikalarının oluşturulmasında iki yön dikkate alınmalıdır. Biri ulusal, diğer bir deyişle toplumsal bağlam, diğeri ise uluslararası özellikler. Tabii ki, bu özelliklerin yine eğitimin dörtlü boyutuyla yakından ilgisi vardır; kültürel, ekonomik, ideolojik ve toplumsal.
8. Eğitsel niteliklerin belirlenmesinde ya da yapılmak istenen eğitsel değişikliklerde, bunların tespiti noktasında temel ölçüt bilimsellik olmalıdır.
9. Eğitim politikası en başta daha kapsamlı bir alan olan eğitim planlamasının genel muhtevsından dışarı çıkmamalıdır. Çünkü eğitim politikasına yön veren bir anlamıyla da eğitim planlamasıdır; ama eğitim planlamasının daha uzun bir dönemi kapsamasına karşılık, eğitim politikası daha kısa bir dönemi kapsar ve planlamaya göre alanı daha sınırlıdır.
10. Eğitim politikalarını saptayacak organlar ve bu organların uygulanabilir eğitim politikaları saptayabilme koşullarının belirlenmesi gerekir (s. 25-6).

Politika kararlarını vermeye resmen yetkili olan veya politika yapılmasında son sözü söyleyen politika yapanlara yardımcı, içerde ve çevredeki kuvvetler ise politika yapıcı unsurlardır (Bursalıoğlu, 1969, s. 51). Bir anlamda politikadaki bu unsurlar gerçekten sadece bir süreç olduğuna göre politika eğitim, ulaşım ve işle ilgili genel problemlerin çevresindeki insanlar ve programların hareketidir. Bu alanlardaki söz konusu önceliklerin hiçbiri uzun süre sabit kalmaz. Çünkü problemlerin kendisi değişmeye ve hareket etmeye devam eder (Considine, 1994, s. 3). Bu sebepten politika yapanlar ve bunları uygulayanlar arasında önemli politik konular, problemler ve ulaşımak istenen hedefler arasında daima bir çatışma bulunmaktadır. Politikayı tanımlamak aktif bir süreçtir. Politik durumlar, yorumlama işini yapan kişilerin bakış açılarına bağlı olarak neredeyse her zaman birçok değerlendirmeye maruz kalmıştır. Ayrıca politika uygulamaları hem tanımını yapmak hem de bunları uygulamaya koyma açılarından oldukça karmaşıktır. Basit politika tanımları konunun çeşitliliği ve karmaşıklığını kapsayamamaktadır. Ayrıca politikayı uygulamaya koymak çoğu zaman politika yapanların amaçlarından farklı yönlere sapmaktadır. Bu durumda politika hem teori hem de uygulamadır. Sözler ve başarılarıdır. Hedeflenen kararların uygulamaya koyulmasıdır. Politikalar daima tamamlanmamış süreçlerdir. Buna bağlı olarak da eğitim politikası sürekli evrim

geçiren ve yeni önceliklere ve gelişmelere çabucak uyum sağlayan bir alandır (Garrat ve Forrester, 2012, s. 156).

Örgütsel düzeyde politika ise Özen, Gül ve Gülaçtı'ya (2007, s. 118) göre bir örgütün amaçlarının planlanan düzeyde gerçekleştirilmesini yöneten ilkeler ve kurallarıdır. Politikayı oluşturan ilkeler ve kurallar iş görenlerin görevlerini en iyi biçimde düzenlemektedir. İlkeler örgütün üreteceği ürüne ilişkin temel düşünceleri, kurallar ise yapılacak eylem yollarını göstermektedir. Politika örgütte alınacak kararlara ve yapılacak eylemlere yön vermek amacıyla konulmuş ilkelerdir. Politikanın örgüt amaçları, görevleri ve değerlerine ilişkin açıklamalar kadar, bunların gerçekleşmesine ilişkin gereken rehberliği de yapması gerekir. Politikanın amacı, örgütün işleminde kararlılık, tutarlılık, bütünlük ve süreklilik sağlamaktır. Özellikle çatışma ve sürtüşmelerden kaçınmak yoluyla, gelecekteki eylemleri başarmak, politikanın gerçek amacı olmalıdır.

Bu açılarından yola çıkarak Bursalıoğlu (1969) politikayı, alınacak kararlara ve uygulanacak faaliyetlere yön vermek amacıyla konulmuş prensipler şekliyle kavramsallaştırmıştır (s. 50). Bu prensiplerin eldeki ve beklenen problemlerin çözüm yollarını ve kalıplarını kapsamaması gerekir. Politika amaçlar, fonksiyonlar ve değerlere ilişkin açıklamalar kadar; bunların gerçekleşmesi için gerekli rehberliği de gelecekteki faaliyetlerin nasıl ele alınacağını ve gerçekleştirileceğini belirten stratejiler geliştirerek yapar. Böylece, istikrar, tutarlılık, bütünlük ve süreklilik sağlanır. Çünkü strateji, öncelikle yeniliği, ilerlemeyi ve kurumun ya da devletin devamlı olarak çevreye intibakını ve çevre ile karşılıklı uyum içinde olmasını sağlayan, meydana gelen değişiklikleri kontrol altına alan bir yönetim aracı yani bütünün yönetimidir (Yılmaz, 2002, s. 69; Zanoni, 2012, s. 4). Uygulamalarla ilgili ilkeler dizisi ve kurallar toplamından meydana gelen politika ise yol gösterme ve belirlenmiş amaçlara ulaşmak için izlenen yol veya genel plandır. Strateji daha çok operasyonel boyut ile ilgilidir. Diğer bir deyişle düşünceyi uygulamaya götüren yolda, en üst basamakta politika daha sonra da strateji bulunmaktadır (Denk, 2011, s. 1; Shirley, Peters ve El-Ansary, 1981, s. 37).

Yukarıdaki açıklamaların aksine politika ve strateji arasındaki ilişki farklı şekillerde de ele alınmaktadır. Mockler (1972) hedeflerin kararların içindeki faktörlerden sadece biri olduğunu, politikanın da söz konusu hedeflere ulaşmak için kullanılacak rehberlerin arasında olduğunu ileri sürmektedir (s. 90-1). Bu açılarından

bakılacak olursa stratejinin daha geniş bir kavram olduğu ve diğer faktörlerin yanı sıra politika ve hedefler arasında köprü kurduğu söylenebilir. Kısaca politika belirli bir stratejiyi gerçekleştirmek için yararlanılan anlık kararlarda kullanılan rehber olarak belirtilmektedir. Bu durumda strateji daha geniş ve kolay tanımlanamayan bir kavramı ifade etmektedir (Bates ve Eldredge, 1984, s. 213; Whittington, 1993, s. 2). Ancak böyle bir bakış açısı daha çok işletmelerin stratejik yönetimlerinde ele alındığı için bu çalışmanın kapsamı dışında kalmaktadır.

Stratejinin meydana gelebilecek bütün durumların önceden tahmin edilemediği kısmi belirsizlik koşullarında alınan karar türü olduğu göz önüne alınırsa belirlenmiş amaçlara ulaşma yollarını kapsayan politikadan tasarlama, ileriye görme ve sezme özelliklerini kapsamaması bakımından ayrılmaktadır (Güçlü, 2003, s. 68). Politika karar vermede bir düşünme rehberi iken (Bates ve Eldredge, 1984, s. 210), strateji söz konusu rehber doğrultusunda amaçların oluşturulması ve kaynak kullanma kararlarının verilmesini sağlayan araçtır (Mintzberg, 1978, s. 935). Politika bir kere belirlendikten sonra sık sık değişmez. Strateji ise devamlı değişken olması nedeniyle, kontrol altında bulundurulması gereken, ne yönde gelişeceği kesin olarak bilinmeyen bir ortamda alınmaktadır ve kritik başarı etmenleri üzerine oluşturulurlar. (Eren, 2002, s. 14-5; Küçüksüleymanoğlu, 2008, s. 408-9). Bunlara ek olarak politika eylemlerle planlar arasındaki bağlantıyı oluşturarak hedeflere ulaşmayı sağlar. Ancak her ikisi de uzun süre için saptanır. Fakat politikadaki esneklik stratejiye nazaran daha azdır, çünkü stratejiyi belirleyen değişken çevre, onun içerdiği temel kararların da değiştirilmesine neden teşkil eder.

Politika ve strateji amaca bağlılıkları yönünden birbirlerine çok benzerler, ancak, strateji amaçla daha yakından ilgilidir. Stratejik faaliyetlerdeki bütün güçlerin amaca yöneltilmesi şeklindedir. Hâlbuki politikada bu bağlılık daha gevşektir. Dinçer (1998) ve Kırım'ın da (2006) belirttiği gibi politikalar, uyulması arzu edilen prensipleri belirtirken, stratejiler amaçları ve arzu edilen bu prensipleri yerine getirmede kullanılacak araçları sunan ve fark yaratan kararlar olarak ele alınabilir (s. 16; s. 9). Öyleyse strateji amaçlara bağlı bir unsur olarak amaçlarla araçlar arasındaki dengeyi sağlar (Akad, 2003, s. 13; Eren, 2002, s. 7). Strateji aynı zamanda analiz etme sanatıdır. Bu bağlamda eğitim stratejisi de eğitim kurumunun hangi işi yaptığını veya yapmak istediğini, ne tür bir eğitim kurumu

olduğunu veya olmak istediğini tanımlayan amaç, hedef ve görevlerin tümü ve bunları gerçekleştirmek için gerekli yöntemler olarak tanımlanabilir (Ereş, 2004, s. 23). Diğer bir deyişle amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan bir eğitim kurumunun uygulayacağı hareket biçimi eğitim stratejisini oluşturmaktadır.

Yukarıda bahsedilen hareket biçimini kapsayan eğitim politikasına bir toplumun ya da eğitim kurumunun, istenen örgün ve yaygın eğitim amaçlarına ulaşması için alacağı kararlara hukuksal bir temel oluşturacak yargılarını kapsayan temel bir plan gözüyle bakılabilir (Öncül, 2000, s. 407). Trowler'e (2003) göre eğitim politikasının belirlenmesinde toplumun değerler düzeni ile değişen toplumsal ve ekonomik koşulların payı ağır basar (s. 146). O halde eğitim politikası çok boyutlu bir olgudur. Hemen hemen her ülkenin eğitim, sağlık, ekonomi, askeri, ulaştırma, tarım, sanayi vb. birçok alanlarda takip ettiği, planlanan hedeflere ulaşmak için oluşturulan ana ilke ve yöntemleri kapsayan politikaları bulunmaktadır. Eğitim politikaları ise okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, hayat boyu öğrenme ve öğretmen eğitimi gibi alanlarda yapılmaktadır. Bunların arasından ortaöğretim politikaları eğitime yatırım, öğretmen eğitimi, eğitime erişim vb. alanları içermektedir.

Söz konusu politikalardan biri olan eğitime erişim ise bir kişinin bir eğitim veya yetiştirme faaliyetine katılmaya fırsatının olması demektir (Otero ve McCoshan, 2005, s. 17). Eğitime erişimin derecesi nüfusun yaş yapısı, zorunlu eğitimin başlama ve bitişiyile ilgili yasal zorunluluklar ve eğitim kaynaklarının ulaşılabilirliği gibi birçok faktöre bağlıdır (European Commission/Eurostat, 2014, s. 55). Çalışmada eğitime erişim belirli bir hedefe ya da niteliğe ulaşma konusunda sağlanan başarı ile ilişkilendirilmemiştir. Aksine belirtilen eğitimle ilgili politika alanlarına kişilerin katılımı odak noktasına alınmıştır. Bu bağlamda eğitime erişim bir kişinin eğitim ve yetiştirme programlarından birine katılmaya fırsatının olması ile ilgilidir. Böylece erişim söz konusu programlara katılıp katılmadığını tam olarak araştırmayan sadece kişinin eğitim ve yetiştirme programına katılma hakkına vurgu yapan ve mezuniyetin çok önemli olduğu, herhangi bir eğitim ve yetiştirme programını tamamlamanın önemine vurgu yapan iki farklı tanımdan ayrılmaktadır. Eğitime erişimde katılım kavramı ön plana alınarak herhangi bir eğitim programını yarıda bırakma, parçalı programlara devam etme ya da son zamanlarda Avrupa'da oldukça yaygınlaşan uzaktan eğitime ait verilerde karşılaşılabilecek muhtemel

karışıklıkların önüne geçilmiştir. Böylece ortaöğretime erişimi artırma politikası için stratejiler ve hedefler incelenebilmiştir.

Ülkeler eğitim politikalarını oluştururken bazı boyutları göz önünde bulundurlar. Bu boyutlar amaç, yapı, süreç ve iklim boyutlarıdır. Eğitime erişim ile ilgili veriler politikalarla ilgili uygulamalar konusunda bilgi verdiği için, daha önce oluşturulan politikaların süreç boyutuyla ilgili sonuçları içerir. Ayrıca söz konusu veriler eldeki süreç politikalarının etkililiğinin değerlendirilmesi yoluyla sistemin daha başarılı bir şekilde işleyebilmesi için yeni strateji ve hedeflerin oluşturulabilmesine olanak sağlama yolunu açar. Sağlam'a (2006) göre ülkelerin eğitim sistemlerinin yapı, amaç ve işlevleri kendi iç toplumsal dinamiklerinin yanı sıra, bilgi ve teknolojinin gelişmesi, bilişim ve iletişimin olanaklarının ilerlemesi ve erişiminin kolaylaşması, küreselleşme, ülkeler arasında coğrafi, ekonomik ve siyasi birleşme ve ayrılma gibi uluslararası olgu, oluşum ve değişimlerden de etkilenir. Eğitim politikaları oluşturulurken sistemlerin özellikle süreç boyutu dikkate alınmalıdır.

Özellikle bilginin, teknolojinin ve ürünlerinin sınır konulamayan gelişimi ve yayılması, her ülkede bireysel ve toplumsal yaşamda; sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi sistemlerde ve üretim-istihdam ilişkilerinde köklü değişimlere neden olmaktadır. Bu durum tüm ülkelerde bu değişimin gerektirdiği insan gücünün yetiştirilmesi sorununu ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunun çözümü için bir bütün olarak eğitim sisteminin çağın gereklerine uygun olarak düzenlenmesi ve eğitim basamakları arasındaki görev dağılımının yeniden belirlenerek bu basamaklarda yer alan okulların eğitim programlarının bu yeni göreve dönük olarak geliştirilmesi gerekir. Örneğin temel eğitimden sonra yükseköğrenim ve iş yaşamı için bir geçiş basamağı ya da girdi kaynağı olan ortaöğretimin işlevleri hem yükseköğretimin beklentilerine hem de iş yaşamının gereksinimlerine göre belirlenir. Ortaöğretimin bu iki yararlanıcısının beklenti ve gereksinimleri dikkate alındığında, işlevinin, temel eğitimden kendisine gelen insan kaynaklarının öğrenme yetilerini ve bilgi birikimlerini geliştirerek onları ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda ileri öğrenim süreçleri ile üretim ve hizmet süreçlerine katılabilecek nitelikte yetiştirmek olduğu açıktır. Bu nedenle ortaöğretimde yapılacak düzenlemelerin bu iki yönlü işlevine işlerlik kazandırma yönünde olması önemli bir toplumsal gerekliliktir (s. 229).

Bu gereklilik dikkate alınarak oluşturulan eğitim politikaları toplumları şekillendirir. Modern Türkiye'de de eğitim politikaları daima çok önemli bir rol oynamıştır (Nohl, 2008, s. 15). Bazı zamanlarda toplumda değişmelere neden olduğu kadar insanların sosyal değişmelere ayak uydurabilmelerinde (ör: ekonomik reformlar) önemli bir araç olmuştur. Diğer zamanlarda eğitimin önemi politik platformlarda bir araç konumuna indirgenmiştir. Bu sebepten Türk eğitim politikasını anlayabilmek için arka planı oluşturan ve eğitimi şekillendiren sosyal, politik ve ekonomik gelişmeleri de incelemek gerekir. Günümüzde Türkiye'deki eğitim politikaları daha çok Avrupa ve Amerika'dan esinlenmektedir. Bu durum küreselleşmenin kaçınılmaz bir sonucudur. 1990'ların sonlarından itibaren küresel bir şekilde

yaşanan devasa ekonomik, politik ve kültürel değişimleri ifade eden küreselleşme farklı milletlerin hükümetleri, şirketleri ve insanları arasındaki katılımı ve iletişimi hızlandırmakta ve artırmaktadır (Rothenberg, 2003, s. 4). Sadece küresel medya ve iletişim teknolojileri aracılığı ile değil göç, turizm, iş bulma ve eğitim görme gibi amaçlarla insanların hareketliliği gerçekleşmekte ve bu da kültürlerin ulusal sınırlar arasında hızlı bir şekilde aktarılmasıyla kültürler üstü uygulamalar haline gelmektedir (Rizvi, 2000, s. 208-9).

1.7.2. Küresel Gelişmeler

Eğitim, küreselleşme sürecinden etkilendiği gibi aynı zamanda küresel güçlerin insanların yaşamlarını etkilediği ana elementlerden biri haline gelmiştir (Ball, 2010, s. 127; Tikly, 2001, s. 155). Küreselleşmenin belki de en önemli etkileri ulusal eğitim sistemleri üzerinde görülmektedir. Bu sistemler üzerindeki küresel etkiler son yıllarda üzerinde durulan en önemli konulardan biri olmuştur (Garrat ve Forrester, 2012, s. 140). UNESCO ve OECD gibi uluslararası çok yönlü kuruluşlar gittikçe artan bir yoğunlukta eğitimi yönlendirmektedir. UNESCO tarafından eğitimde fırsat eşitliği sağlamak için konulan standartlar ve OECD'nin ülkeler arasında karşılaştırma yapabilmek için her üç yılda bir 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarındaki bilgilerini ölçen PISA sınavları bunlara örnek olarak gösterilebilir. İlgili kuruluşların hazırladıkları testlerden alınan sonuçlara göre politikacılar ve politika yapanlar farklı ülkelerin eğitim sistemleri ve sosyo-ekonomik performanslarını karşılaştırabilmek, var olan politikalarını desteklemek ve bunların değiştirilmelerini sağlamak için bir fırsat elde etmektedirler. Bu anlamda küreselleşme ulusal eğitim politikalarını etkilemektedir. Bu yüzden küresel politikalar ve ulusal politikalar arasında sıkı bir ilişki vardır.

Eğitimle ilgili dünyadaki gelişmelere bakılacak olursa uluslararası düzeyde iki temel hareket bulunduğu görülebilir. Bunlardan ilki *UNESCO'nun Herkes İçin Eğitim (EFA)* konusundaki çalışmalarıdır. Bu çalışma 1990 yılında Jomtien'de (Tayland) yapılan Dünya Konferansı'yla başlatılmış olup, 2000 yılı için EFA amaç ve hedefleri belirlenmiştir. Bu konferanstan 10 yıl sonra, bu süre içerisinde gerçekleştirilen çalışmaların değerlendirilmesi amacıyla, yine UNESCO'nun önderliğinde 2000 yılında Dakar'da (Senegal) *Dünya Eğitim Forumu* düzenlenmiştir. Dünya Eğitim Forumu katılımcıları tarafından yapılan değerlendirmelere dayalı olarak "*Dakar Eylem Çerçevesi*" kabul edilmiştir. Bu

çerçeve de eğitime eşit erişimin ve cinsiyet eşitliğinin sağlanması için altı çizilmiştir (UNESCO, 2000b, s. 8). Aynı şekilde küresel düzeyde yoksulluğun ortadan kaldırılması ve gelişme sağlanması amacıyla 2000 yılında 189 ülke tarafından “*Binyıl Bildirgesi*” yayımlanmıştır. Yayımlanan bu bildirmede de ortaöğretimdeki cinsiyet farklılıklarının azaltılması amaçlanmıştır.

Birleşmiş Milletlerin 1995 yılının Eylül ayında Beijing şehrinde 4. Dünya Kadınlar Konferansı’nda yayınladığı deklarasyonla paralel bir şekilde Avrupa Komisyonu 1996 yılında cinsiyet boyutunu tüm politikaları ile içeren cinsiyet yaygınlaştırılması yaklaşımını desteklediğini ifade etmiştir (European Commission, 2006b, s. 188). Kadınların ilerlemesini ulusların gelişmesinin önemli bir stratejik boyutu olarak kabul eden Dünya Ekonomik Forumu, toplumsal cinsiyet eşitliğinin belli göstergelerini rekabet ölçümleri (measures of competitiveness) arasına katmıştır. İki 2005’te yayımlanan Küresel Toplumsal Cinsiyet Uçurumu Raporlarından 2006 tarihli olanı, kadınlarla erkekler arasındaki eşitsizliğin derinliğini ölçmekte dört kritik alan belirlemiştir. Eğitime erişim; ekonomik katılım ve fırsatlar, sağlık ve siyasal güçlenme ile birlikte bu dört kritik alandan biridir. Forum’un raporlarında pek çok ülkede yüksek eğitim görmüş kadınların erkekleri geride bıraktığı saptamaları yer almaktadır (TÜSİAD, 2008, s.10).

Yukarıda da görüldüğü gibi ortaöğretime erişim ile ilgili gelişmelerin takip edilebilmesinde okullaşma oranının yanı sıra cinsiyet eşitliği de üzerinde önemle durulan bir konudur. Kadın ve erkek arasındaki eşitlik, kadın ve erkek tüm insanların kendilerini geliştirme ve stereo tipler, kalıplaşmış cinsiyet rolleri ve önyargıları olmadan tercih yapabilme özgürlüğüne sahip olma gibi hususları kapsar. Cinsiyette eşit olma ihtiyaçlarına göre kadın ve erkeklere adil muamele yapılması demektir. Bu eşit muamele ya da hak, fayda, yükümlülük ve fırsatlar konusunda eşdeğerde olan farklı bir muameleyi kapsayabilir (UNESCO, 2000a, s. 5). Fakat Magno ve Silova (2007, s. 649) arada şu şekilde bir fark olduğunu savunmaktadırlar: ‘Cinsiyet eşitliği’ aynı anlama gelir, örneğin ‘tüm öğrenciler aynı müdahaleyi aynı zamanda aynı şekilde görmelidirler’ diğer taraftan daha çok tercih ettikleri ‘cinsiyette eşit olma’, ‘cinsiyet farkına bakılmaksızın adil eğitim çıktıları garantisini’ kapsar. Son olarak da, sınav performansı okul ve öğrenci başarısında eşdeğer görülmeye başlandığı için cinsiyet ayrımı kavramı son yıllarda ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ayrımı belli konularda çalışan ve başarılı olan kız ve erkek

oranını ifade eder, öyle ki cinsiyet ayrımının boyutu ve doğası konuya göre değişiklik gösterir. Cinsiyet eşitliği cinsiyet ayrımını ve bazı ülkelerde bazı konulara indirgenen ayrımları azaltmayı hedefler (European Commission/Eurydice, 2010, s. 22).

Dünyada cinsiyet ile ilgili politikaların henüz destek görmediği belirlenmiştir (UNESCO, 2000a, s. 30). Sınırlı araştırma bulguları sonucunda eğitim kavramı hakkında kız ve erkeklerin deneyimleri ile ilgili ülkeler arası karşılaştırmaya imkân verecek kapsamlı çalışmalar yerine bağımsız küçük çapta araştırmalar yapılmış ve sosyal yapısal faktörler gibi cinsiyet dengesini sağlayabilecek faktörlerin sistemli bir şekilde incelenmesi gerçekleştirilememiştir. Ancak her ne kadar devlet politikaları bağlamında olmasa da bazı görüşler ön plana çıkmıştır. Bunlardan ilki 'gizli tedbirler' başlığı altında fiziksel şiddet, zorbalık, taciz gibi az miktarda erkekleri ve asıl kadınları etkilediği konusunu kapsamaktadır. İkincisi 'sessizlik' ana teması etrafında ergen hamileliği ve evliliği konularını içermektedir. Sonuçta bu gibi konuların ülkeler tarafından gerektiği gibi ele alınmadığı ve bu yüzden de tedbir alma aşamasına geçilemediği belirtilmiştir (UNESCO, 2000a, s. 31).

Bununla birlikte dünyada konu ile ilgili alınan önlemlere bakıldığında ülkeler bazında birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (UNESCO, 2000a, s. 80). Örneğin bazı ülkeler kızların okula katılımlarını artırmak için şartlı para transferleri ve bursları vermektedir. Transferler çocuklarını okula gönderen ailelere mali yardım sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Bazı ülkeler ailelere sağlık ve yiyecek yardımı yapmakta bazıları kızlarını okula gönderen ailelere yatırım yapmalarına yardımcı olmaktadır (Kızların Programına Ortaokul Maaşı – Secondary School Stipend for Girls Programme). Birçok ülkede kadınların iş hayatına girmelerini sağlamak için özel çaba sarf edilmekte hatta bu konuda gelişmeleri takip etmesi için özel birimler kurulmakta ve hükümetlerin icraatları takip edilmektedir. Bazı ülkelerde cinsiyete duyarlı planların hazırlanması, yönetilmesi ve finansmanına özel destek verilmekte, bazılarında da hükümetlerin konu ile ilgili farkındalıklarının artması için çalışmalar düzenlenmektedir (Okuryazarlık Programlarında Cinsiyet Dengesini Koruma - Gender Mainstreaming in Literacy Programmes).

UNESCO eğitimde cinsiyet eşitliğini engelleyen faaliyetlerin talep, arz, kültürel faktörler ve okulla ilgili konular olmak üzere dört grupta toplandığını ve bunların öneminin ülkeden ülkeye değiştiğini belirtmektedir

(<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-gender-sensitive-edstats-indicators.pdf>, s. 9). Talep faktörü sosyo ekonomik bağlamda ele alınmaktadır. Yoksulluk, ücretler (harç, forma, ulaşım), yüksek harcama/düşük kazanma, kızlara ev işlerinde ihtiyaç duyulması, kırsal kesimde yaşama, mezuniyet sonrası işsizlik ve kadınların düşük ücretlerle çalıştırılması bunların arasında sıralanabilir. Arz faktörü ise politika ile ilgilidir. Bu faktörler arasında bütçe kısıtlamaları, fakirler için ulaşım sisteminin yetersizliği, politik istikrarsızlık, tutarsız eğitim politikaları, düşük kaliteli eğitim politikaları ve bunların yerel ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde ayarlanamaması, kadın ve kızların eğitimi için net strateji eksikliği, bilimsel alanlarda kadınlara halk desteğinin sağlanamaması, kısıtlı iş imkânları, eksik veri toplama sistemleri, gelişme ve politika oluşturmada yetersiz çalışmalar sayılabilir.

Ebeveynlerin eğitimsiz olması, kızların eğitimine gereken önemin verilmemesi, dini inançlar ya da geleneksel inanışlardan dolayı kızların eğitiminin önemsiz sayılması, erken evlilik ve hamilelikler, kadının eş ve anne olarak sahip olduğu roller, kadınların eğitiminin getirilerine karşı şüpheli yaklaşım gibi faktörler ise kültürel kökenlidir. Okulla bağlantılı faktörler ise kısıtlı sayıda okul ve sınıflar, yüksek burslar, bayan öğretmen oranının azlığı, öğretmenlerin cinsiyet hassasiyeti konusundaki bilgi yetersizliği, müfredat ve okul kitaplarındaki steryotipler, geleneksel kültürle bağdaşmayan okul müfredatı, kızların bilimle ilgili olmayan alanlara yönelmesi, genç hamile ve annelerin dışlanması, öğrencilerin barınma sorunları, taciz, güvensizlik, okula uzaklık, okul kantinlerinin yetersizliği, hijyen eksikliği, hasat zamanıyla uyumsuz olan okul takvimi gibi durumları içerir. Bu faktörlerin devreye girmesi ile de okula erişimde düşme, kadın okullaşma oranında olumsuz yönde ilerleme, özellikle ergenlik döneminde okul terkleri, bilimsel sahalarda kadınların az yer alması, okumaz-yazmaz kadın oranının artması, düşük miktarda iş imkânları, ulusal ekonomi ve sosyal gelişmeye düşük katkı, düşük pazarlık gücü, kadının politik karar alma süreçlerinde yer almaması gibi Türkiye’de de görülen kadınların aleyhine sonuçlar ortaya çıkmaktadır (<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-gender-sensitive-edstats-indicators.pdf>, s. 9).

Dünyada eğitime erişim ya da başarı alanlarında bazen erkeklerin bazen de kadınların aleyhine eşitsizlikler oldukça yaygındır. Eğitim sistemleri okullaşma

oranlarında cinsiyet eşitliğini sağlama yoluyla etkili olabilecek en önemli güçlerdendir (Commission of the European Communities, 2011, s. 110). Bazı ülkelerde kadınların ve erkeklerin okullaşma oranları aynı seviyede değildir. Yüksek eğitim yapmak için çoğunlukla daha az fırsat ve/veya uyarıcılara sahip olan kadınlar eğitimin üst kademelerinde daha az temsil edilmektedir. Fakat bu durum yıllar içerisinde değişmeye başlamış aradaki fark belirgin bir şekilde azalmış hatta bazı durumlarda öncekinin tersi sonuçlar ortaya çıkmıştır (OECD, 2011, s. 46; OECD, 2012b, s. 42). Bazı ülkelerde kadınların okullaşma oranının fazla olmasının nedeni gelişmiş eğitime erişim imkânlarına bağlanmaktadır. Diğer taraftan düşük okullaşma oranları da düşük çocuk bakımı ve kültürel engellerle ilişkilendirilmektedir (OECD, 2011, s. 298; OECD, 2012b, s. 326). Çoğu ülkede genç kadınlar genç erkeklerden daha fazla eğitime katılmaktadır.

Yukarıda da belirtildiği gibi her ne kadar dünya çapında cinsiyet gittikçe artan bir oranda ele alınsa da kadınların eğitimi ve cinsiyet eşitliği hala tam olarak çözülebilmemiş değildir. Bunlara ek olarak bu konu sadece kadınların okullaşma oranlarının artırılmasıyla çözülebilecek bir konu da değildir (UNESCO, 2000b, s. 80). Birçok ülke cinsiyet duyarlı ulusal eğitim politikaları üretmeye başlamış ve ders kitaplarında yer alan erkek egemen yapıyı büyük ölçüde kaldırmışlardır. Cinsiyet eşitliğini sağlama konusunda atılabilecek en önemli adımlardan biri okulda ve toplumda cinsiyete bakış açılarını düzeltmektir. Bununla ilgili bilgilerin içeriklerine fazla rağbet gösterilmemekte ve sonuç olarak cinsiyetle ilgili konulara yeterince yer verilememektedir. Okullar cinsiyete duyarlı eğitimi ne müfredat ne de sınıf çalışmalarında sağlayamamaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları değerler ve davranışlarında toplumun kültür olgusu ağır gelmekte ve sonuçta cinsiyet kimlikleri şekillenmektedir. Asıl sosyalleşmenin gerçekleştiği okullarda öğrenciler cinsiyet sınırlarını korumaktadır. Bütün bunların sadece okullaşma oranlarının artmasıyla çözülebileceğini düşünmek doğru değildir. Fakat yukarıda bahsedilen anlamda eşitliğin sağlanabilmesi için öncelikle yapılması gereken kadınların okullaşma oranlarının artırılmasıdır.

Günümüzde küresel eğitim takvimi henüz tamamlanmamıştır ve 2000 yılındaki Dünya Eğitim Forumu Herkes İçin Eğitim Toplantısında ve Binyıl Kalkınma Bildirgesi'nde hedeflenen noktalara ulaşabilmek için halen kat edilmesi gereken uzun bir yol bulunmaktadır (UNESCO, 2013, s. 20-2). Söz konusu hedefler

arasında yer alan eğitimdeki eşitsizlikleri azaltmak için cinsiyet eşitliği alanı dikkatlerden kaçmamalıdır. Konu ile ilgili tartışmalara daha çok yer verilmeli kaliteli erişim her alanda yer almalıdır (UNESCO, 2013, s. 35). EFA Herkes İçin Eğitim ve Binyıl Kalkınma Bildirgesindeki ilköğretime erişim gibi bazı konularda gösterilen gelişme oldukça iyi seviyededir. Ancak 2000 Herkes İçin Eğitim (Hedef 5) ve 2005 Binyıl Kalkınma Bildirgesindeki cinsiyet eşitliği hedefleri gibi birçok konudaki gelişmeler belirsizdir.

EFA Dünya Eğitim Forumu'nda cinsiyet eşitliğinin başarılması ile ilgili *2005 yılına kadar ilk ve ortaöğretimde cinsiyet eşitsizliğinin kaldırılması ve 2015 yılında tüm kızların nitelikli temel eğitime eşit erişimi ve başarısının sağlanması (Hedef 5)* hedefindeki gelişmelere daha detaylı bakıldığında, ortaöğretimde 2015 yılında ancak hedeflenen seviyenin yarısına gelinerek başarıya ulaşılmadığı, ancak ülkelerin ilgili verilerinin birbirine yaklaştığı tespit edilmiştir (UNESCO, 2015a, s. 153, s. 220). 2012 yılında ülkelerin %63'ü ortaöğretime erişimde eşitliği henüz sağlayamamıştır ve bölgeler arasında ciddi farklılıklar bulunmaktadır (s. 160-3). Eşitsizliği düşük ilköğretim okullaşma oranları, lise terkleri, erken evlilik ve hamilelik arttırmaktadır. 2015'te cinsiyet eşitliğinin sağlanması hedefinin ölçülmesi zordur ve bu alanda daha net hedef ve göstergelerin belirlenmesi gerekmektedir (UNESCO, 2015a, s. 286).

Bunu takiben eğitimde cinsiyet eşitliğini korumak ve bunu 2015 eğitim takviminde öncelikli konu haline getirmek üzerinde güçlü bir görüş birliği oluşmuştur (s. 29). Binyıl Bildirgesindeki *eğitimin tüm kademesine eşit erişim ve eğitimde cinsiyet eşitliği* (Hedef 5) gibi eğitim öncelikleri 2000 yılında olduğu kadar önemini korumaktadır (UNESCO, 2015b, s. 1-3). Her ne kadar belirgin ilerleme olsa da, 2000 yılında taahhüt edilen *Herkes İçin Eğitim* de dâhil birçok hedef tamamlanmaktan oldukça uzaktır. Ülkeler arasında eğitime erişim, eşitlik, kalite ve öğrenme başarıları ile ilgili çok sayıda farklılık bulunmaktadır. Özellikle ortaöğretime erişim bütün müzakerelerde üzerinde görüş birliğine varılan eksik alanlardan biridir. Bundan dolayı hedeflerin güncellenmesi gerekmektedir (UNESCO, 2015b, 3).

Bütün bu gelişmeler üzerine, EFA Dünya Eğitim Forumu'nun devamı niteliğinde, 2015 sonrası (Post 2015) hedefleri belirlenmiştir (UNESCO, 2015a, s. 285):

1. 2030 yılına kadar kadın ve erkeklerin parasız, adil ve kaliteli ilk ve ortaöğretimi etkili öğrenme sonuçları ile tamamlaması.
2. 2030 yılına kadar bütün kadın ve erkeklerin ulaşılabilir ve kaliteli mesleki eğitim ve üniversite de dâhil yüksek öğretime erişiminin sağlanması.
3. 2030 yılına kadar eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin kalkması, eğitimin her kademesine ve mesleki eğitime erişimin, dezavantajlı gruplar da dâhil olmak üzere, sağlanması.

Bu hedeflerin uygulanması için burs, kayıt oranı gibi veriler 2020 yılına kadar yapılacak takvimde belirlenmiştir. 2015 sonrası takviminin farklı yanı temel eğitim hakkına ulaşma ve sürdürülebilir büyüme ile eğitimin her kademesinde eşitlik için yatırım yapma gerekliliği arasında denge kurmasıdır (UNESCO, 2013, s. 23). 2015 sonrası hedefleri herkes için eğitim hareketinin bütüncül bir yaklaşımını yansıtmaktadır (UNESCO, 2015a, s. 284-5). Herkes için eğitim kaliteli temel eğitime erişimi vurgularken, 2015 sonrası hedefleri çıktılar üzerine daha çok odaklanmakta ve ortaöğretimi tamamlama, üniversiteye erişim gibi eğitimin üst kademelerine önem vermektedir. Ayrıca sektörde gerekli olan yetilerin öğrencilere kazandırılması, insan hakları, barış kültürel çeşitlilik gibi konulara da ağırlık verilmektedir (GCE,

http://www.campaignforeducation.org/docs/post2015/GCE%20post-2015%20policy%20briefing%20and%20proposed%20indicators_EN.pdf s. 2; GCE,

http://www.campaignforeducation.org/docs/post2015/GCE_POST2015_FINAL_GOAL_EN.pdf s. 2-3). Ancak gelecekteki 15 yılda uluslararası alanda ortaöğretime erişimin sağlanması birçok ülke için olası görülmemektedir. Bu yüzden hedefler, içinde bulunulan şartlara göre uyarlanmalıdır (UNESCO, 2015a, s. 286; UNESCO, 2015b, s. 4). Çünkü bazı hedefler ölçülebilir değildir. Gerçekçi ve geçerli hedeflerin önemi göz ardı edilmiştir. Eğitimde adalet meseleleri net bir şekilde belirtilmemiştir. Bazı hedeflerde eşit erişim vurgusu ya yoktur ya da tam olarak tanımlanmamıştır. Bu durumda 2015 sonrasında eğitimin çerçevesi için verilmesi gereken karar, adil erişim olmalıdır. Özellikle ortaöğretime erişim arttırılmalıdır (UNESCO, 2013, s. 35). Ayrıca her bir eğitim hedefinde kritik meseleler belirtilmelidir.

2030 yılına kadar kadın ve erkekler parasız, adil ve kaliteli ilk ve ortaöğretimin etkili öğrenme sonuçları ile tamamlaması hedefi ortaöğretimi alt ve üst olarak ayırmamaktadır. Buna ilaveten *2030 yılına kadar dünya çapında ortaöğretimde başarının sağlanması* gerçekçi bir hedef değildir (UNESCO, 2015a, s. 287). Bu hedef ortaöğretimin zorunlu olması gerekip gerekmediğini de belirtmemektedir. *2030 yılına kadar bütün kadın ve erkeklerin ulaşılabilir ve kaliteli mesleki eğitim ve üniversite de dâhil yüksek öğretime erişiminin sağlanması* fazla oranda gerçekçi olmayan bir takvimi öngörmektedir (UNESCO, 2015a, s. 288). *2030'a kadar küresel anlamda ortaöğretime erişime ulaşılması* da mümkün görülmemektedir. *2030 yılına kadar eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin kalkması, eğitimin her kademesine ve mesleki eğitime erişimin, dezavantajlı gruplarda dâhil olmak üzere, sağlanması* hedefi eğitimde adaletin sağlanmasının önemini göz ardı etmektedir (UNESCO, 2015a, s. 289; UNESCO, 2015c, s. 4; UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227658E.pdf>, s. 1). Bu konu eşit erişim kavramından da önemli bir konudur ve çıktılardaki eşitliği de kapsamaktadır. Bu hedef yalnızca cinsiyet farklılığını vurgulamaktadır. Yani cinsiyet eşitsizliğini kapsamamaktadır.

Okullaşma oranı ve cinsiyet eşitliğinin yanı sıra eğitime erişim ile ilgili gelişmelerin takip edilmesinde kullanılabilecek bir diğer gösterge sınıf büyüklüğü ile karıştırılmaması gereken öğretmen öğrenci oranıdır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013, s. 139). Öğretmen öğrenci oranı öğrencilerin öğretmenlere (tam zamanlı eşitleriyle) erişimi anlamına gelmektedir. Çünkü öğretmen öğrenci oranı belli bir eğitim düzeyindeki öğrencilerin sayısının aynı düzeyde çalışan tam zamanlı eşdeğer öğretmenlerin sayısına bölünerek elde edilir. Birkaç istisna dışında sadece iş başındaki öğretmenler dikkate alınır. Buna öğretimden başka görevler verilen personel (müfettişler, ders vermeyen okul müdürleri, başka bir kurumda görevlendirilmiş öğretmenler) ve okullarda öğretmenlik alıştırması yapan aday öğretmenler dâhil değildir (European Commission, 2009b, s. 227).

Gerçekte öğretmenler, öğrencilerin eğitiminde en önemli kaynakları oluşturmaktadır (OECD, 2004, s. 147). Öğretmen öğrenci oranı ülkelerin eğitime ayırdıkları kaynakları gösteren en önemli belirleyici politika alanlarından biridir. Eğitimin niteliğinin direkt ölçümünün oluşturulmasının zor olmasından dolayı bu

gösterge daha az öğretmen öğrenci oranının, öğrencilerin öğrenme kaynaklarına ulaşmasını sağladığı varsayımından hareketle kalite temsilcisi olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte düşük öğretmen öğrenci oranı her zaman öğrenme ve eğitim desteklerine daha iyi erişimi ifade etmeyebilir ve insan kaynakları kullanımının yetersizliğinin bir belirtisi de olabilir. Fakat çok yüksek öğretmen öğrenci oranı kesinlikle özellikle dezavantajlı aile geçmişlerine sahip öğrenciler olmak üzere yetersiz öğrenme desteği anlamına gelmektedir.

Aynı zamanda bu çeşit sonuçların, diğer faktörlerin öğrenme sonuçlarını etkileyebileceği ihtimaline karşı çok ciddi bir şekilde incelenmeleri gerekmektedir. Öğretmen personeline düşen öğrenci miktarındaki düşme öğretmenlerin maaşlarında daha yaygın bir şekilde yükselme, eğitim teknolojilerine daha çok yatırım ya da tecrübeli öğretmenlerden belirgin derecede daha az maaş alan yardımcı, asistan öğretmen çalıştırma gibi anlamlara gelebilir. Burada “eğitim personeli” öğrencilere direkt olarak eğitim veren profesyonel personeli ifade etmektedir. Sınıflandırma sınıf öğretmenlerini, özel eğitim öğretmenlerini, ders dışında sınıfta bütün öğrencilerle veya kaynak odalarında küçük gruplarla ve sınıf içinde, dışında çalışan öğretmenleri de içermektedir. Öğretim personeli aynı zamanda bir miktar öğretme görevi olan bölümlerin başkanlarını da kapsamaktadır fakat öğretmen yardımcıları ve diğer yardımcı personel gibi öğrencilere eğitim vererek öğretmenleri destekleyen ve profesyonel olmayan personeli kapsamamaktadır (OECD, 2004, s. 148).

Öğretmen öğrenci oranlarındaki eğitim kademesi yükseldikçe artan düşüş, eğitim süresindeki farklılıkları göstermektedir. Bu durum öğretmen sayısını nüfus değişmelerine ayarlama ya da öğretmenlerin farklı kademelerdeki ders saatlerini eşleştirmedeki gecikmelerden kaynaklanabilmektedir. Ders saatlerinin eğitim kademesi arttıkça azalma eğilimi göstermesine karşın öğretmen profesyonelliği artmaktadır. Genel eğilim ülkeler arasında birbirine yakındır. Fakat sonuç kafa karıştırıcıdır. Çünkü yüksek eğitim kademelerinde düşük öğretmen öğrenci oranlarının eğitimsel açıdan daha istenilen bir durum olup olmadığı belli değildir (OECD, 2010 s. 382; OECD, 2011 s. 398; OECD, 2012a, s. 445; OECD 2014 s. 447).

Ortaöğretimde, dünyada 1999 ve 2012 yılları arasında öğretmen öğrenci oranı 50 ülkenin 44’ünde düşmüştür (UNESCO, 2015a, s. 198). Bu oran 146 ülkenin

%83'üne denk gelmektedir. Ancak bu alanda gelişme sağlanması gerekmektedir (s. 187-9). Eğitime erişim artırılırken nitelikli eğitimin oranı da aynı zamanda yükseltilebilir. Bu anlamda başta okuryazarlık, sayısal beceri ve gerekli yaşam becerileri olmak üzere, herkes tarafından kabul edilen ve ölçülebilen öğrenme sonuçlarını başararak, eğitimin kalitesini tüm yönleriyle iyileştirme eğitimde mükemmelliği sağlama hedefi de erişimi artırma hedefiyle birlikte başarıya ulaşabilir. AB'de birçok ülke öğretmen başına 10 ile 15 öğrenci arasında değişen öğretmen öğrenci oranlarına sahiptir (European Commission, 2005b, s. 290; European Commission, 2009b, s. 227; European Commission, 2012a s. 156; European Commission/EACEA/Eurydice, 2013, s. 69, European Commission/Eurostat, 2009, s. 181; European Commission/Eurostat, 2010, s. 249; European Commission/Eurostat, 2012, s. 10).

Eğitimi geliştirme, çok boyutlu bir mücadele alanıdır. Birçok ülke, eğitime erişimi artırma, okulu tamamlama oranlarını geliştirme ve cinsiyet farklılıklarını ortadan kaldırma konularında özellikle 1990 sonrasında çok önemli gelişmeler kaydetmiştir. Bu konulardaki en büyük mücadele alanı, kız çocuklarının ve kırsal kesimdeki çocukların okula kayıtlarını ve düzenli devamlarını sağlamaktır (Kavak, 2010, s. 28). Bu bağlamda küresel alanda ortaöğretime erişimi arttırmak için uluslararası çalışmalar yapılmıştır. Bunlar arasında okullaşma oranının artırılması, cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve öğretmen öğrenci oranının düşürülmesi konularına yapılan vurgu dikkat çekicidir.

1.7.3. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Üyelik Süreci

Türkiye ile AB arasındaki ilişkilere gelindiğinde, bu sürecin Avrupa Topluluğu ile 12 Eylül 1963 tarihinde imzalanan Ankara Antlaşması ve 1 Ocak 1973 tarihinde uygulamaya konan Katma Protokol ile düzenlenmiş olup Gümrük Birliğinin 1 Ocak 1996 tarihinde yürürlüğe koyulması ile ivme kazandığı belirtilebilir (Bac, 2000, s. 22; Bretherton ve Vogler, 2006, s. 141-2; Gülcan, 2010, s. 2; Karluk, 2007, s. 404; Szolucha, 2010, s. 8). Türkiye'nin AB'ye tam üyelik başvurusu ise bu tarihler arasında 1987 yılında yapılmıştır (Manisalı, 2003, s. 99). Ankara Antlaşması'nın 28'inci maddesinde de ifade edildiği gibi, AB'ye üye olma hedefini de kapsayan bu ilişki AB'nin genişleme sürecine girmesi ve Helsinki Zirvesi'nde Türkiye'nin aday ülke ilan edilmesi ile birlikte yeni bir boyut kazanmıştır (Dartan ve Hatipoğlu, 2006, s. 3; Palabıyık ve Yıldız, 2006, s. 81; Ülger, 2007, s. 131). Zirvede, üyelik için

gerekli olan reformların gerçekleştirilmesi kapsamında, “Katılım Öncesi Strateji”sinin geliştirilmesi ve Kopenhag Kriterleri’ne (ekonomik ve siyasi) uyum sağlamak üzere, Türkiye’nin AB müktesebatını üstlenmesine yönelik olarak bir “Ulusal Program” hazırlanmıştır (Baykal, 2002, s. 18; Smith, 2011, s. 317). Bu doğrultuda istenen gerekliliklerin yerine getirilmesi için değişik alanlarda birçok düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır. 2000 yılı sonunda hazırlanan; 2001 ve 2008’de yeniden düzenlenen Türkiye Ulusal Programı 35 başlık altında belirlenen değişme ve gelişmeleri içermektedir (T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı, <http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=233&l=1>).

Bu gelişmeler çerçevesinde, taraflarca gerçekleştirilecek çalışmalar kapsamında üyelik sürecinde AB’nin Türkiye’den beklentilerini içermekte olan Katılım Ortaklığı Belgesi, 8 Kasım 2000 tarihinde AB Komisyonu tarafından yayınlanmıştır (Bulut, 2005, s. 189; Tecer, 2007, s. 203). Bu çerçevede 2007 – 2013 yıllarını kapsayan IX. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2014-2018 yıllarını kapsayan X. Kalkınma Planı ve 2008 yılı Ulusal Programının Eğitim ve Kültür başlığında yer alan hedef ve ilkeler de birbirleriyle paraleldir. Günümüzde Türkiye AB’ye adaylık konusunda ayrıcalıklı bir statüye sahip olup “imtiyazlı ortaklık” pozisyonunda bulunmaktadır (Bongiovanni, 2012, s. 88).

2008 yılında AB tarafından yayımlanan Katılım Ortaklığı Belgesi’ne paralel olarak hazırlanan Ulusal Program, müktesebatın benimsenmesi açısından önemli bir yol haritası olmakla birlikte, güncelliğini yitirmiştir. Bu nedenle AB müktesebatına uyum amacıyla yapılacak çalışmalara yön vermek ve tüm fasıllardaki çalışmalara ivme kazandırmak amacıyla AB Bakanlığı koordinasyonunda, tüm Bakanlıkların, kamu kurum ve kuruluşlarının katılım ve katkılarıyla “AB’ye Katılım İçin Ulusal Eylem Planı” hazırlanmaktadır. AB’ye Katılım İçin Ulusal Eylem Planı iki aşamada hayata geçirilecektir. Birinci aşama 2015’e kadar olan dönemi kapsamaktadır. Eylem Planının ikinci aşaması ise 2015-2019 dönemine ilişkin olacaktır (T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı, http://www.ab.gov.tr/files/pub/turkiyenin_yeni_ab_stratejisi.pdf, s. 5). Türkiye’nin Avrupa Birliği katılım müzakereleri 3 Ekim 2005 tarihinde Müzakere Çerçeve Belgesi’nin kabulü ile başlamış, katılım müzakerelerinde şu ana kadar 14 fasıl müzakerelere açılmış, bir tanesi geçici olarak kapatılmıştır. 17 fasıl AB Konseyi veya bazı üye ülkelerin engellemeleri nedeniyle bloke edilmiş durumda olmakla

birlikte, Türkiye fasılların açılıp açılmadığına, askıya alındığına veya bloke edildiğine bakılmaksızın, AB müktesebatına uyum çalışmalarına tüm fasıllarda kararlı bir biçimde devam etmektedir. Son 12 yılda AB'ye uyum amacıyla 326 birincil, 1730 ikincil mevzuat çıkarılmıştır.

Eğitim programlarına katılımın artırılabilmesi için ilk olarak 2002 tarihinde Bakanlar Kurulu Kararı ile DPT bünyesinde Ulusal Ajans görevini yerine getirmek üzere bir Daire Başkanlığı kurulmuştur (AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi - ABEGPDB). Diğer taraftan, Türkiye'nin AB programlarından yararlanmasını sağlayacak olan ve daha önce taraflarca 26 Şubat 2002 tarihinde imzalanmış bulunan Çerçeve Anlaşmayı onaylayan 4763 sayılı Kanun da TBMM tarafından görüşülerek uygun bulunmuş ve 28 Haziran 2002 tarihli Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 01.09.2002). Bu sayede AB tarafından geliştirilen ve uygulanan her türlü program Türkiye tarafından da benimsenecek ve uygulanabilecektir. Bu hususta AB'nin eğitim sekreteryası gibi işleyen Ulusal Ajansa büyük görev düşmektedir. Buna göre; programlara 2000-2006 yıllarını kapsayan ikinci dönemde katılım sağlayan Türkiye, 2007-2013 yıllarını kapsayan üçüncü dönemin hemen başında ve programlara katılımının henüz 4. yılında 31 ülke Ulusal Ajansları arasında en fazla hibe dağıtan yedinci kuruluş olmayı başarmıştır (Döş ve Çetin, 2013, s. 310).

Türkiye, hali hazırda içinde eğitim programlarının da olduğu birçok programa katılmaktadır. Bu programlar, eğitimin bütün alanlarında fırsat eşitliğinin sağlanarak, eğitime yönelik Avrupa kaynaklarının uluslararası kullanımının teşvik edilmesi; açık bir Avrupa alanı oluşturulmasını sağlamak amacıyla, diplomaların, öğrenme sürelerinin ve diğer yeterliliklerin karşılıklı olarak tanınması amacını taşımaktadır. AB Komisyonu ve üye ülke temsilcilerinden oluşan Socrates Komitesi programların yönetiminden sorumludur. Uygulamada ise yetkili birimler; AB Komisyonu, ulusal merciler, Ulusal Ajanslar, AB düzeyinde Teknik Destek Ofisi'dir. Eğitim programlarına "Mutabakat Zaptı" nın imzalanması ile Mart 2004 tarihinden itibaren resmen katılım başlamıştır (Resmi Gazete, 08.05.2004).

Bu gelişmelerin yanı sıra Dünya Bankası tarafından 2010 yılında hazırlanan *Türkiye: Gelecek Nesiller İçin Fırsatların Çoğaltılması Raporunda* eşitliğe fırsat perspektifinden bakılmış ve Türkiye'de eğitimde fırsat ve imkân eşitliği konusunda sorunların önemli boyutlarda olduğu belirtilmiştir (s. 26). Bu çerçevede hiçbir

bireyin sorumlu tutulamayacağı dışsal faktörler olgusu koşullar olarak ele alınmış ve bunların yaşamın gidişatı üzerinde büyük etkisi olduğu ortaya koyulmuştur. Bunun için dezavantajlı çocukların eğitime erişiminin artırılması gerektiğinin altı çizilmiştir. Türkiye eğitim hususunda gerekli adımları atabilmek, fırsat ve imkân eşitliğini sağlayabilmek ve ilerleme kat edebilmek adına birçok girişimde bulunmuştur. Bu bağlamda 1993 Kopenhag Zirvesinden sonra AB'ye uyum amacı ile eğitim politikaları alanında çeşitli iyileştirmeler yapmıştır (Gedikoğlu, 2005, s. 66; Harris, 2005, s. 104). Bunun için yukarıda da belirtildiği gibi tüm düzeylerde eğitimde Avrupa boyutunun güçlenmesini, eğitimin tüm alanlarında fırsat ve imkân eşitliği oluşmasını ve üye ülkelerde işbirliği içerisinde yürütülecek bir dizi etkinlik yoluyla eğitimde kalitenin gelişmesine katkı yapmayı amaçlayan *Socrates*, *Leonardo da Vinci* ve *Erasmus+* Programlarının eylem alanları içerisinde yer almaktadır ve olabildiğince işbirliği yapmaya çalışmaktadır. Bu durum Avrupa'nın genç nüfusun genel nüfusa oranının en fazla olan ülkesi Türkiye'nin adaylık sürecinde AB Eğitim Programlarına katılması, eğitim kurumlarının Avrupa ile bütünleşmesi açısından çok önemlidir (Özkılıç ve Haspolatlı, 2008, s. 168).

Ancak Türkiye tarafından gerçekleştirilen bütün bu çalışmaların çıktıları göz önüne alındığında, ülkenin eğitim politikalarının şu anda bulunduğu yerin AB'nin eğitim politikaları bağlamında incelenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede çeşitli çalışmaların yapılması ihtiyacı bulunmaktadır. Söz konusu ihtiyaçtan hareketle bu çalışma, AB ve Türkiye'nin ortaöğretime erişimi artırma politikasının incelenmesini takiben Türkiye'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası için yeni stratejilerin üretilmesi ve hedeflerin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çünkü insanları etkilemek, farklılıkları amaç, eylem, duygu boyutunda gönüllü bir güç birliğine dönüştürebilmek; politika üretebilmeyi gerektirir (Erçetin, 2000, s. 18). İşte yapılan bu çalışma ile Türkiye için söz konusu politikaya bağlı olarak stratejiler üretilmiştir

1.7.4. Avrupa Birliği ve Türkiye'de Eğitim Politikaları

AB'nin kuruluşu, İkinci Dünya Savaşı sonrası, Avrupa'da kalıcı barışı sağlamak amacına dayanır (Desmond, 2008, s. 70; George ve Bache, 2001, s. 49; Laermans ve Roosens, 2009, s. 399; Moussis, 2004, s. 16) ve AB 1992 yılında Maastricht Antlaşması ile kurulmuştur (Dedeoğlu, 2003, s. 58; Goodman, 1996, s. 1; Mahieu, 2006, s. 17; Warleigh, 2004, s. 28). Birliğin amacı ekonomik, toplumsal

ve kültürel yaşamın her kesiminde üye ülkeler arasında ortaklıklar kurarak halklarının yaşam standartlarını yükseltmektir (Baun, 1995, s. 619). AB'ye üye ülkeler şu şekilde sıralanabilir: Almanya, Avusturya, Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hırvatistan, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İtalya, Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Malta, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Slovenya ve Yunanistan (T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı, <http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=233&l=1>; Alkan, 2007, s. 34). AB'nin altıncı genişlemesi kapsamında, 2003 yılında AB üyeliği adaylığı kabul edilen ve 3 Ekim 2005'te üyelik müzakerelerine başlayan Hırvatistan ile müzakereler 2011 yılında tamamlanmıştır. 1 Temmuz 2013 yılında ülke, AB'nin 28. üyesi olmuştur.

AB, başlangıçta ekonomik ve siyasi amaçlı bir birlik olmasına rağmen üye ülkelerin aldığı göçler, çok kültürlü yapıları gibi nedenlerle ekonomik ve siyasi boyutların yanında kültürel boyuta ve eğitim alanına da önem vermiştir (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011, s. 104). Çünkü AB, şu anda var olan siyasi ve ekonomik birlikteliği, Avrupa vatandaşlığı temelinde bireylere yerleştirebilmek için çaba sarf etmektedir. AB'nin ortak politikaları; Avrupa para sistemi ve para, rekabet, tarım, ticaret, ulaştırma, sanayi, vergi, bölgesel, sosyal, çevre, tüketici, kültür, balıkçılık, dış ilişkiler ve güvenlik, adalet ve iç işleri, bilim ve araştırma, eğitim ve kültür politikaları gibi politikalardan oluşmaktadır (European Communities, 2010, s. 51).

Temelinde ekonomik işbirliği ve kalkınma olan AB'nin, geleceğinde istihdam kapasitesini ve yaşam kalitesini arttıracak olan eğitim sektörüne yatırım yapması ve üzerinde önemle durması oldukça doğaldır (Döş ve Çetin, 2013, s. 303). Eğitim, Maastricht Antlaşmasına kadar geçen süre içerisinde AB politikalarının merkezinde hiçbir zaman yer almamıştır ve yasal dayanağı çok güçlü değildir. Bununla birlikte üzerinde ağırlıklı durulan önemli konulardan biri olmuştur ve Avrupa entegrasyonu içinde 1950'lerden beri ekonomik alandaki politikalarla birlikte daha fazla ön planda tutulmuştur (Alexiadou, 2007, s. 106; Çelebi, 2007, s. 62; Fredriksson, 2003, s. 524). AB ülkelerinin anayasalarında eğitim konusuna geniş yer verilmiştir ve yurttaşlara eğitim sağlamak devletin başta gelen görevleri arasında bulunmaktadır. Ayrıca eğitim devletin denetimi altına alınmıştır (Erginer, 2009, s. 344). Birlik, eğitim politikalarında bir yandan birbirinden farklı eğitim sistemlerine sahip ülkeler arasında eğitimde çeşitliliğe saygı prensibine önem

vermekte, bir yandan da Avrupa'nın geleceği için üye ülkelerin eğitim sistemlerinin birtakım ilkeler doğrultusunda düzenlenmesini öngörmektedir (Dartan, 2005, s. 232-3; Maya, 2006, s. 376).

Kihtir'e (2004) göre söz konusu durumun olumlu yanı eğitim konusunda her ülkenin kendi bilgi ve deneyimlerini katması sonucunda ortaya çıkacak yeni bakış açılarıdır (s. 51). Bu çeşitliliğin getirdiği zenginlik Topluluğun başlangıçtan beri eğitim alanında var olan çeşitliliğe saygı ilkesi ile örtüşmektedir. Buradaki temel hedef, sınırları içinde, çok kültürlülüğü de zedelemeyen yeni nesle ortak bir Avrupalılık ruhu aşılabilmesi ve modern çağın ihtiyaçlarına yanıt verebilecek yüksek yeteneklerle donatılmış gençler yetiştirilerek ortak bir gelecek yaratabilmesidir. Söz konusu politika Avrupalılık ruhunu güçlendirecek bir girişim olarak düzenlenmiştir. AB tarafından eğitim alanında yürütülen politika ve faaliyet programları Avrupa'nın inşasında çok önemli olmanın ötesinde Avrupa'nın ekonomik gücünü artırma ve kültürel ve sosyal birleşmesini hızlandırmada çok önemli rol oynamıştır (s. 8).

Dünyada eğitime verilen önemle paralel bir şekilde yukarıda da belirtildiği gibi eğitim politikaları AB'de uluslararası düzeyde oluşturulmaya çalışılmaktadır. Söz konusu politikalar AB'yi kuran ve geliştiren antlaşmalarda, Avrupa Birliği Zirvesi, AB Bakanlar Konseyi, AB Komisyonu, Avrupa Parlamentosu ve Adalet Divanı (Avrupa Topluluğu Mahkemesi) kararlarında yer almaktadır. Eğitim politikaları Birlik düzeyinde örgün ve yaygın eğitim konularını kapsamaktadır. Üye devletlerin arasında eğitim ile ilgili işbirliği, AB hareketinin önemli bir parçasıdır (European Communities, 2010, s. 121). Bu işbirliği ile uluslararası yakınlaşmanın gerçekleşmesi ve uluslara daha iyi bir yaşam ve çalışma koşulları sağlanması amaçlanmıştır. Antlaşmalarda doğrudan sözü edilmemiş olsa da eğitimin Avrupa'nın oluşumunda önemli rol oynadığı anlaşılmaktadır (Gülcan, 2010, s. 33).

Eğitim, somut bir biçimde Maastricht Antlaşması'yla, AB kurucu antlaşmalarına dâhil edilmiştir (European Communities, 2012, s. 120). Anılan antlaşmayla birlikte yürürlüğe giren hükümler, Birliğin gerek kuruluşundan bu yana gerekse günümüzde belirlediği eğitim politikaları ve hedefleri konusundaki kararlılığını göstermektedir (Atabay, 2007, s. 158-9). Nitekim ekonomik ve siyasi bütünleşmenin AB genelinde sağlanabilmesi için, yurttaşlık ve mesleki eğitim yaşamsal bir önem taşımaktadır. Ayrıca 1992 yılında iç pazarın gerçekleşmesiyle,

AB'de birçok alanda teknolojik ve toplumsal değişimler olmuş, gençlerin de bu değişimler yönünde becerilerini geliştirmeleri ve üretim sürecine daha etkin katılmaları gerekmiştir. Bu amaçla AB Komisyonu, Kasım 1993 tarihinde "Yeşil Kitabı" ve "III. Avrupa Gençlik Programını" kabul etmiştir. Yeşil Kitap'ta, işgücüne teknolojiye değişimlere uygun nitelik kazandırılmasında girişimcilik ruhunun ve mesleki-teknik eğitimin önemi vurgulanmış, mesleki-teknik eğitimde sistemli bir yaklaşımın izlenmesi gerekliliği belirtilmiştir. Bu sistemli yaklaşımın içinde, eğitim ve işgücü piyasasının değişken eğilimleri göz önüne alınarak işletme-içi iş gören eğitimi ve yönetim düzeyinde yapılacak eğitimler de yer almaktadır. Böylece eğitim ve mesleki eğitim AB'nin ortak politika ve müdahale alanına dâhil olmuştur. Bu yeni gelişme AB'nin daha önce çeşitli programlar aracılığı ile geliştirdiği eğitim faaliyetlerine yeni bir yasal kimlik kazandırmıştır. Buna göre eğitim alanında Topluluğun etkinliği artmakla beraber üye ülkeler arasında ulusal mevzuatların uyumlaştırılması gereği vurgulanmıştır.

AB ülkelerinde, genel olarak eğitim politikalarının belirlenmesinden Eğitim Bakanlıkları sorumludur. AB ülkelerinin eğitim sistemlerinin yönetim yapılarında ise bazı farklılıklar olmakla birlikte önemli benzerlikler de bulunmaktadır (Yıldırım, 2010, s. 584). Özellikle bu anlamda aynı yönde gelişmelerin hız kazandığı söylenebilir. AB ülkelerinde eğitim sisteminin yönetimi, genel olarak ulusal, bölgesel ve yerel düzeyde yapılandırılmıştır. Ayrıca eğitim yönetiminde yerel yönetimlere önemli yetkiler verilmiştir.

AB'nin, eğitim politikası başta olmak üzere, dünya görüşlerini yansıttığı tüm politikaları Birliğin dış dünyaya açılma ve değişimlere hızlı uyum sağlama gibi bir anlayışa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. AB bu görüşünü mesleki ve teknik eğitim yolu ile gelecek nesillere aşlamak istemektedir. Çocukların, gençlerin AB içinde fırsat eşitliği ile yetişerek toplumsal yapıdan eşit düzeyde yararlanabilmeleri eğitim ve mesleki eğitim ile doğru orantılıdır. Her anlamda ve her alanda değişimlerin yaşandığı dünyada yaşanan olası belirsizliklerin aşılabilmesi ancak eğitim ve mesleki eğitimin bu değişimleri yakalayabilecek şekilde yeniden yapılanması ve güçlendirilmesi ile mümkün olabilir. Sağlam bir eğitim sistemi üzerine yapılandırılmış bir Avrupa kimliği ve Avrupa vatandaşlığı bu sorunlarla mücadele edip başarılı olmanın vazgeçilmez ve tek yolu olarak kabul edilmektedir. İnsan kaynaklarında gelişim sağlayamayan ülkelerin doğal kaynak ve maddi güce

sahip olsalar bile başarıya ulaşamayacakları günümüzün en belirgin gerçeklerindendir (Yıldırım, 2010, s. 585).

Bu eğitim politikalarının sonucunda son yıllarda tüm üye ülkelerin eğitim sistemlerinde bazı dönüşümler olmaktadır. AB'de pek çok alanda ortak politikalar uygulanırken eğitimde özellikle de, "genel eğitimde" ulusallık ve karışmama ilkeleri geçerliyken, "mesleki eğitimde" giderek artan bir işbirliği ve uyumlaşma geçerlidir. AB'de mesleki teknik eğitim politikaları AB üyesi ülkelerin kültürlerine, dünya görüşlerine uygun bir özelliğe sahip olmak durumundadır (Commission of the European Communities, 1993b, s. 2). Bu bağlamda Roma Antlaşması'nın 48., 52. ve 59. maddeleri dolaylı olarak mesleki eğitim politikalarına yönelik düzenlemelerdir.

Yine Maastricht Anlaşmasınının 127. maddesinin 1. fıkrasına göre Birlik, üye devletlerin mesleki eğitim veya mesleki eğitim kuruluşları konusundaki sorumluluklarını belirleyerek bu devletlerin faaliyetlerine de destek olacak ve katkıda bulunacak bir mesleki eğitim politikasını uygulamaya koymuştur (European Communities, 1992, s. 23; Leney ve Green, 2005, s. 261; Peterson ve Smith, 2004, s. 197). Antlaşmanının 2. fıkrasına göre Birlik özellikle tekrar eğitim ve mesleki eğitim yoluyla endüstriyel değişikliklere uyumu ve mesleki eğitime girme yolunu kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Bilhassa gençlerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin değişimini özendirmek ve eğitim öğretim kuruluşları ile sektörler arasında eğitimle ilgili işbirliği faaliyetlerini geliştirmeyi hedeflemiştir. 1997 yılında imzalanan ve AB kurucu antlaşmalarını bütünleştiren Amsterdam Anlaşması'nın 149. ve 150. maddeleri ile mesleki eğitim konusu kaleme alınmıştır. AB söz konusu bu maddelere dayanarak eğitime ilişkin birtakım hedefler belirlemiştir ve oluşturduğu eğitim ve mesleki eğitime yönelik programlar aracılığı ile bu hedeflere ulaşmaya çalışmaktadır. İlgili programlarda temel hedef eğitime Avrupa boyutunu kazandırmaktır.

Birlik üyeleri, sistemlerindeki değişikliklerde her tür eşitsizliğe karşı mücadele ederek kişiliğin tam gelişmesini sağlamak ve çocukların, sosyal yaşama hazırlanmasını kolaylaştırmak, bireylerin mesleki hayata geçişlerini güvence altına almak amaçlarına yönelmişlerdir (Scott ve Kelleher, 1996, s. 470; Tuncer ve Taşpınar, 2004, s. 4). Ortak eğitim politikaları çerçevesinde yürütülen faaliyetler birçok alt politika alanlarında gerçekleşmektedir. Bunlar öğretmen ve öğrenci

değişimi, birlik mevzuatında eğitim, yabancı dil öğretimi, okul hayatından iş hayatına geçiş, yeni bilgi teknolojisi, her yeni yıl yaklaşırken eğitim ve öğretim değerlendirilmesi, eğitime yatırım, zorunlu eğitim, eğitime erişim ve eğitimde fırsat eşitliği politikalarından oluşmaktadır. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği kadın okuryazarlığı, göçmenler, özürllüer, okumaz-yazmazlık alanlarını kapsamaktadır. Eğitime erişimi sağlanmış öğrencilerin, eğitim sistemi içinde ne kadar kaldıkları, mezuniyet oranları ve okulda akademik başarı sağlayıp sağlayamadıkları eğitimde kalite ve eşitlik tartışmalarının temelini oluşturmaktadır (ERG, 2014, s 24). Bu bağlamda AB eğitimde fırsat ve imkân eşitliği konusunda önemle durmaktadır.

AB'nin söz konusu bu eğitim politikalarının oluşumunda iki dönüm noktası bulunmaktadır (Novoa ve Lambert, 2003). Bunlardan ilki yukarıda da söz edilen 1992 yılında imzalanan Maastricht Antlaşması diğeri 2000 yılında yayınlanan Lizbon hedefleri ve takiben AB Eğitim ve Yetiştirme 2010 ve 2020 programlarıdır. Maastricht Antlaşması'nın 126. maddesinin 1. fıkrasına göre Birlik; üye devletlerin eğitim kuruluşlarının, dil ve kültür farklılığından doğan sorunlara önem vereceği gibi, bu devletlerin arasında işbirliği sağlayarak ve gerektiğinde etkinliklerini destekleyip katkıda bulunarak eğitimin kalitesinin gelişmesine yardımcı olacaktır (European Communities, 1992, s. 23). Aynı maddenin 2. fıkrasına göre Birliğin amacı özellikle üye devletlerin dillerini yayma ve öğretme yoluyla eğitimde Avrupa standardını yükseltmektir.

Ayrıca akademik çalışma sürelerinin ve diplomalarının tanınmasını destekleyerek öğretmen ve öğrenci değişimini geliştirmek, eğitim kuruluşları arasındaki işbirliğini arttırmak, üye devletlerin eğitim sistemleri ile ilgili konularda bilgi ve deneyim alışverişini sağlamak, sosyal konularda branşlaşan öğretim elemanlarının ve bu alanda eğitim gören gençlerin değişimini özendirmek ve uzaktan eğitimi geliştirmek amaçlanmaktadır (Gülcan, 2010, s. 38-9; Özkılıç ve Haspolatlı, 2008, s. 161; Valle, 2006, s. 36). Aynı maddenin 3. fıkrasına göre Birlik ve üye devletler, diğer ülkelerle ve eğitim alanında yetkili uluslararası kuruluşlarla, özellikle Avrupa Konseyi ile işbirliğinin gelişmesine yardımcı olacaktır.

Yukarıda anlatılanlardan yola çıkılırsa dünyada bugün sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinin yaşandığı, iletişim ve enformasyon teknolojisinin toplumlarda bilgi sığmasına yol açtığı, özetle bilginin akılcı yöntem ve tekniklerle üretime sokularak üstün bir stratejik rekabet faktörü elde edildiği bir dönem

yaşandığı söylenebilir. Söz konusu küreselleşme süreciyle uluslararası bir nitelik kazanan eğitim alanı, AB’de önem ve öncelik taşıyan bir alandır. AB’nin günümüz dünyasındaki çağdaş görüntüsü ve gelişmiş konumu, ekonomik alanda yaptığı yatırımlar ve siyasi alanlardaki başarısının yanında eğitimi de gelişimi sürecinde tetikleyici olarak kullanmasından kaynaklanmaktadır. AB’de üye ülkelerin farklılıkları korunarak, üye ve aday ülkeleri kapsayan ortaklıklar oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu doğrultuda AB, eğitim politikaları geliştirerek, üye ülkelerle ortak bir eğitim amacı gütmekte ve AB’ye aday ülkelerin eğitim sorunlarını dikkate almaktadır (Sağlam, vd., 2011, s. 104).

AB ülkeleri birbirlerinden farklı kültürel, tarihi, politik kimliklere sahip olmalarının doğal bir sonucu olarak eğitim sistemlerinde de farklılık göstermektedirler. Bu durumun önemli yanı eğitim konusunda her ülkenin eğitim öğretim alanında kendi bilgi ve deneyimlerini katması ile ortaya çıkacak yeni bakış açılarıdır. Bu çeşitliliğin getirdiği zenginlik, Birliğin başlangıçtan beri eğitim alanında var olan “çeşitliliğe saygı” ilkesi ile örtüşmektedir (Kihtir, 2004, s. 241). Bu bağlamda önceden de ifade edildiği gibi AB eğitim ilkelerinin temel amacı, üye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı arttırmak, üye ülke yurttaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmek ve Avrupalılık bilincini aşılama, bu süreçte öğrenci ve öğretmenlerin ar-ge alanlarına etkin katılımlarını sağlamak, uluslararası rekabet gücü yüksek bir Avrupa yaratmak için tüm yurttaşlara yüksek nitelikli eğitim sunmak ve bunu yaşam boyu sürdürmek şeklinde özetlenebilir (Atabay, 2007, s. 159). Avrupa’nın ana değeri ve politikalarının odak noktası, Avrupa insanıdır.

Avrupa insanının bireysel gelişimleri ve etkin vatandaşlıktan iş piyasasına başarılı uyumlarına kadar, en üst düzeyde ve nitelikli eğitim görmeleri ve bu eğitimi sürdürmeleri önkoşuldur. Bu bağlamda mesleki eğitim, yükseköğretim ve yaşam boyu öğrenme özendirilmekte, vatandaşların bilgi, beceri ve bilinç gereksinimlerinin bugünü ve geleceği üzerinde durulmaktadır (Badescu, 2008, s. 5). Ülkeler arasında yükseköğretim öğrencilerinin yanı sıra çıraklık öğrencilerinin değişimi de özendirilmektedir. Çıraklık eğitimi gören işgücünün AB tek piyasasına uyumu ve küresel ekonominin olanaklarından yararlanması desteklenmektedir. Hızlı ve sürekli bir değişim içinde olan eğitim sektöründe, AB farklı görüş ve iyi uygulamaların paylaşıldığı bir 'forum' özelliği taşımaktadır. Bu alanda AB ortak bir

eğitim politikasına sahip değildir. Her üye ülke kendi eğitim sisteminin mevzuatından, içerik ve yapısından sorumludur.

Genel olarak belirtmek gerekirse AB, eğitimde her ülkenin kendi ulusal modellerini uygulamasını beklemekle, ortak bir eğitim modeli kullanmamakla ve teşvik etmemekle birlikte, olmazsa olmaz birkaç şartı eğitim politikalarında dile getirmektedir. Bunlar; ortak bir mesleki eğitim politikası ve mesleki eğitimin yaygınlaştırılması, dikey eğitim modellerinden yatay eğitim modellerine geçilmesi; zorunlu eğitim sürelerinin arttırılması ve zorunlu eğitim tamamlanmadan en az iki yabancı dil öğretilmesi gibi politikalar üzerinde durmaktadır. Sloganı ise; 'eğitim' ve 'istihdam'dır. Eğitimin amacı da mesleki becerisi olan bilinçli vatandaşların yetiştirilmesidir.

Sonuç olarak AB'nin eğitim politikaları, tek bir Avrupa için eğitim, öğrenen toplum, yüksek kalitede eğitim, sürekli eğitim, eğitimde fırsat eşitliği, eğitim ve mesleki yöneltmede işbirliği, karşılıklı deneyim paylaşımı, örgün eğitimde açıklık ve işbirlikçi yöntemlerin desteklenmesi, interaktif öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve okullarda öz değerlendirmeye dayalı yöntemin özendirilmesi ilkelerine dayanmaktadır. Diğer bir deyişle AB eğitim politikalarının temel amacı; üye ülke yurttaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmek ve üye ülkelerin yurttaşlarına Avrupalılık bilincini aşlamak, bu süreçte öğrenci ve öğretmenleri eğitmek ve tüm ar-ge alanlarına üye ülkelerin etkin katılımlarını sağlamaktır (Sağlam, vd., 2011, s. 91). Bunları gerçekleştirebilmek için başlatılan AB programları, Avrupa entegrasyonu sürecinde olan ülkelere sosyo-ekonomik, kültürel ve bilimsel katkılarda bulunmaktadır. Avrupa vatandaşlığı kavramının Avrupa yelpazesi altında bulunan toplumlarca benimsenmesi, kültür mirasının korunması ve çevre konusunda duyarlılığın arttırılması gibi pek çok proje, ülkelerarası işbirliği ile gerçekleşmektedir.

Avrupa Programlarından en önemlisi Socrates Programı, anaokulundan yetişkin eğitimine kadar eğitim ile ilgilenir (Ertl, 2003b). Avrupa'da eğitim sistemleri bir ülkeden diğer ülkeye değişiklik gösterdiğinden Socrates programı ile işbirliğinin azami seviyeye çıkarılması hedeflenmiştir. Socrates tarafından başlatılan işbirlikleri, ortak projeler oluşturulması, hareketliliğin teşvik edilmesi, karşılaştırmalı analiz ve çalışmalar, uyumlaştırma ve müfredat için destek gibi, diyalogu güçlendirmiş ve deneyim paylaşımını kolaylaştırmıştır. AB eğitim programı

Socrates, dört temel amaç için faaliyet gösterir. Eğitimin bütün seviyelerinde AB boyutunu güçlendirmek, AB'de konuşulan diller hakkındaki bilgileri genişletmek, özellikle diplomaların ve öğrenim sürelerinin karşılıklı olarak tanınmasının iyileştirilmesi ile öğrencilerin eğitim amaçlı dolaşımını, diğer bir deyişle hareketliliğini geliştirmek ve konu ile ilgili engelleri ortadan kaldırmak ve eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde yenilikleri teşvik etmek bu amaçlar arasında sayılabilir. Toparlanacak olursa Topluluğun genel eğitim politikasını yönlendiren program olarak eğitimin hemen tüm kademelerini içeren Socrates Programı genel eğitim ve mesleki eğitimde kaliteyi yükselterek eğitim alanında işbirliği sağlamak temel hedefine sahiptir. Birliğin her yerindeki bilgi alanının kullanılabilirliğini ve Avrupa işbirliğini artırarak çocuklar, gençler ve yetişkinlere yönelik eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi yoluyla bu hedefin gerçekleştirilmesi söz konusudur.

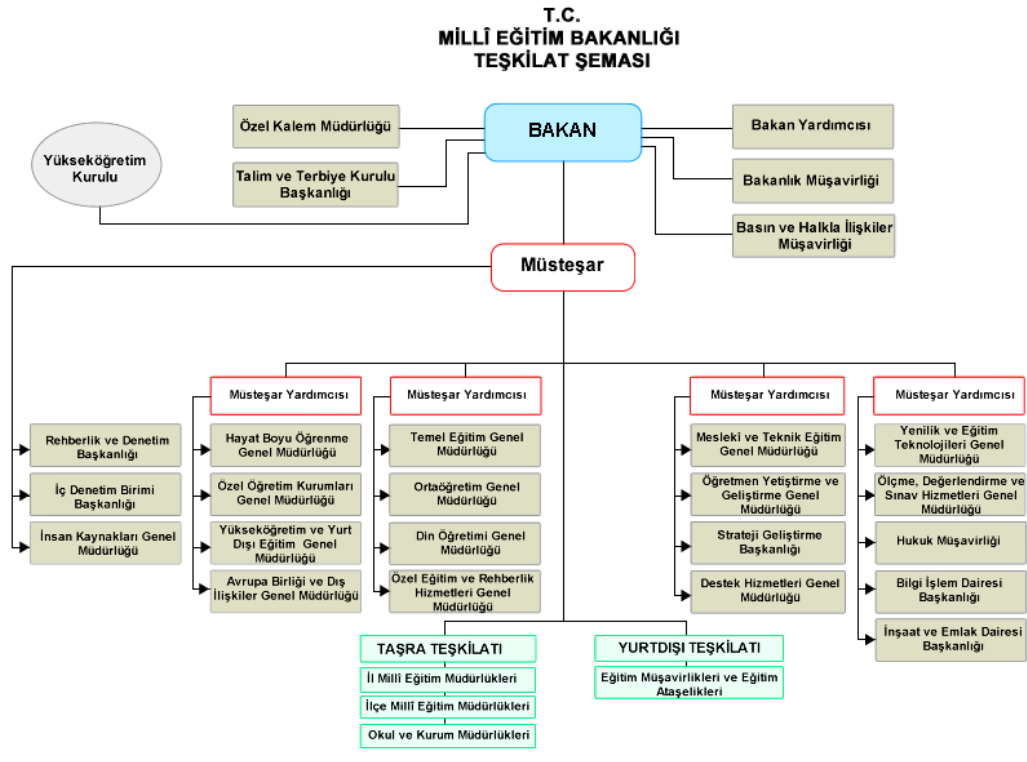
Bu çerçevede geliştirilen Socrates programında bazı hedefler belirlenmiştir. Bu hedefler şu şekilde sıralanabilir (Ertl, 2003b, s. 7; Kihir, 2004, s.153):

1. Avrupa bilincini güçlendirmek üzere, üye ülkelerin kültürel özelliklerini de koruyarak eğitimde Avrupa boyutunu bütün düzeylerde geliştirmek,
2. AB dilleri hakkındaki bilginin niteliksel ve niceliksel gelişimini desteklemek,
3. Eğitimin kültürler arası boyutunu desteklemek,
4. Üye ülkelerde eğitimin her düzeyindeki kuruluşlar arasındaki işbirliğini ve aralarındaki entelektüel ve öğretim potansiyellerini geliştirmek üzere desteklemek,
5. Çalışmalarda Avrupa boyutunu desteklemek amacıyla öğretmen değişimini teşvik etmek ve niteliklerinin gelişimine katkıda bulunmak,
6. Öğrenci hareketliliğini, öğrencilerin çalışmalarının bir parçasını bir başka üye ülkede tamamlamalarına olanak sağlayarak teşvik etmek,
7. Her türde okulun öğrencileri arasında iletişimi teşvik etmek,
8. Eğitimde işbirliği için açık bir Avrupa alanının gelişimini kolaylaştırmak üzere diplomaların, eğitim sürelerinin ve diğer özelliklerin tanınmasını teşvik etmek,
9. Eğitim sistemlerindeki bilgi değişimine yardım etmek ve üye ülkelerdeki eğitim politikalarını yönlendirenler arasındaki deneyim değişimini desteklemek ve geliştirmek.

Socrates Programı AB Antlaşması'nın 149. ve 150. maddeleri temel alınarak 1995 yılında başlatılmıştır (European Union, 2011, s. 61). Socrates Programı sekiz eylem alanından oluşmaktadır: *Erasmus* (yükseköğretim), *Comenius* (örgün eğitim), *Grundtvig* (yaygın eğitim), *Minerva* (açık-uzaktan eğitim), *Lingua* (Avrupa dilleri eğitimi), *Observation and Innovation* (eğitim sistemlerinin/politikalarının izlenmesi ve bu alanlarda yenilik), *Joint Actions* (diğer Avrupa programları ile ortak eylemler), *Accompanying Measures* (diğer eylem alanlarında yer almayan destek önlemleri) (Archer ve Butler, 1996, s. 113; Erdem, 2010, s. 45). AB eğitim programları içerisinde, ayrıca, ortaöğretimin mesleki eğitim alanında işbirliğini sağlamak ve politikaları ve uygulamaları desteklemek için *Leonardo da Vinci* ile gençlerin bireysel çalışmalarını desteklemek ve iletişimlerini sağlamak amacıyla kurulmuş *Youth* Gençlik Programı yer almaktadır. AB mesleki eğitim politikasını yerleştirme platformu Leonardo da Vinci programı, aynı zamanda bu alanda eğitim sisteminin ve pratiğin kalitesini geliştirmek için çeşitli uluslar ötesi işbirliği planlarının kullanımını sağlamaktadır. Bu nedenle Leonardo Programı stratejisini desteklediği projelerin değerini yükselterek bunları dağıtmaktadır.

AB tarafından eğitim ve gençlik alanında 2007-2013 yılları arasında uygulanmış olan Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programlarının yerine 2014-2020 yılları arasında uygulanacak olan yeni program, ağırlıklı olarak proje faaliyetlerine dayanmakla birlikte bireysel faaliyetleri de içeren *Erasmus+* Programıdır (European Commission, http://ec.europa.eu/programmes/erasmusplus/discover/index_en.htm). Program ile kişilere yaş ve eğitim geçmişlerine bakılmaksızın yeni beceriler kazandırılması, onların kişisel gelişimlerinin güçlendirilmesi ve istihdam olanaklarının artırılması hedeflenmektedir. Bunlara ek olarak eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanlarını kapsayan Program bireylerin öğrenme hareketliliği, yenilik ve iyi uygulamaların değişimi için işbirliği, politika reformuna destek, spor destekleri ve Jean Monnet programı gibi eylem alanlarını kapsamaktadır. Mesleki eğitimde öğrenim görenlerin istihdamını ve becerilerini artırmak, Avrupa ekonomisinin rekabet edebilmesine katkıda bulunmak, mesleki eğitim alanında güçlendirilmiş Avrupa işbirliğini desteklemek ve kalite güvencesini sağlamak da Programın amaçları arasında bulunmaktadır.

Türkiye’de resmi olarak, ulusal eğitim politikaları ve stratejileri Atatürk ilkeleri ile paraleldir. Eğitim politikalarının incelenmesi için öncelikle ülkede merkezi bir yönetim yapısının olduğunu belirtmek yerinde olacaktır (Ercan, 2002). Eğitim politikalarının oluşturulmasında karar alma aşaması merkezi hükümet tarafından gerçekleştirilmektedir. Eğitim alanında devletin liderliği ve sorumluluğu geleneği, Türk tarihinin ilk yıllarında gelişmeye başlamıştır (Kaya, 2003, s. 163). 1973 tarihli Temel Millî Eğitim Kanunu’na göre, MEB eğitim sisteminden sorumludur ve MEB’e bağlı genel müdürlükler ve bunların birimleri, temel eğitim, ortaöğretim, mesleki eğitim, özel eğitim, rehberlik ve danışmanlık gibi eğitimin farklı yönlerinden ve politikaya uyumdan sorumludurlar (OECD, 2013a, s. 15). Bakanlık merkez örgütü Bakanlık Makamı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ana hizmet birimleri, danışma ve denetim birimleri, yardımcı birimler ve sürekli kurullardan oluşur (Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun; Madde 3-4). Aşağıda Türkiye Cumhuriyeti MEB örgüt şeması yer almaktadır.



Şekil 1. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Örgüt Şeması

Kaynak: MEB, Teşkilat Şeması

Bağlantı: <http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.html> (Ocak 2015 tarihinde alınmıştır).

Bakanlık Makamının başında Bakan bulunmaktadır. Bakan, Bakanlık hizmetlerini mevzuata, hükümetin genel siyasetiyle milli güvenlik siyasetine, kalkınma planlarına ve yıllık programlara uygun olarak yürütmek ve Bakanlığın faaliyet

alanına giren konularda diğler bakanlıklarla ve kuruluşlarla işbirliğı ve koordinasyonu sağlamakla görevlidir. Bakanlığın en üst düzeydeki bürokrati ise müsteşardır. Müsteşar, Bakanın yardımcısı olup, Bakanlık hizmetlerini Bakanlığın amaç ve politikalarına, Kalkınma Planlarına, yıllık programlara ve mevzuat hükümlerine uygun olarak Bakan adına düzenleyerek yürütmektedir. Hizmetlerin yürütülmesinde Müsteşara yardımcı olmak üzere Müsteşar Yardımcıları görevlendirilebilir (Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun; Madde 5, 6, 7, 2011b). Şekilde de görüldüğü gibi Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Merkez Teşkilatının eğitim-öğretim için yönetsel kararlar üreten ana hizmet birimlerinden biridir ve diğler hizmet birimleri gibi örgün eğitim kurumları ile direkt ilişkilidir (3397 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun; Madde 9, 2011b). Türkiye'nin 81 iline yayılmış İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri eğitim politikasının uygulanmasını desteklemektedir. Türkiye'de eğitim politikasının şekillendirilmesine yardımcı olan diğler kurum ve kuruluşlar şunlardır:

Milli Eğitim Şurası: Milli Eğitim Bakanlığı için öneri niteliğinde kararlar almak üzere dört yılda bir toplanır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Müfredatı, planları ve amaçları belirler ve ders kitaplarını onaylar.

Strateji Geliştirme Başkanlığı: Danışma birimi olarak görev yapmaktadır ve eğitim stratejilerinin, politikaların ve amaçların belirlenmesi çalışmalarını koordine eder.

Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı: Teftiş birimi olarak görev yapmaktadır.

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ve Avrupa Birliğı ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü: Uluslararası ölçüm araştırmalarına katılımı koordine ederler.

Mesleki Eğitim Kurulu/Konseysi: İlgili bakanlıkların, iş ve işveren sendikalarının temsilcileri ve diğler kilit sosyal taraflarla birlikte planlama ve geliştirme faaliyetleriyle ilgili kararlar alır.

Mesleki Yeterlilikler Kurumu (VET): Mesleki yeterliliklerin mesleki standartlara uyumunu sağlar ve her ilde bir Mesleki Eğitim Kurulu bulunmaktadır.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Komisyonları: Yükseköğretim politikalarından sorumludur; Yükseköğretim Kurulu kurumları denetler.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM): MEB ile işbirliği içinde olarak, üniversiteye giriş sınavlarından ve öğretmenlerin yerleştirilmesinden sorumludur.

Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi: YÖK ve MEB arasında koordinasyonu sağlayan bir danışma organıdır.

Harici paydaşlarla gerçekleştirilen istişareler: Dünya Bankası, Avrupa Yatırım Bankası, Birleşmiş Milletler, UNICEF ve AB gibi uluslararası örgütlerle, özel sektör, sivil toplum kuruluşları ve öğretmen sendikalarıyla gerçekleştirilen çalışmaları kapsar.

MEB'in yukarıda ifade edilen yapılanmasından da anlaşılacağı üzere eğitim politikalarının oluşturulması merkezi hükümet tarafından gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte ülke, küresel düzeyde alınan kararların yanı sıra, AB'ye aday ülke olarak, AB tarafından belirlenen hedeflere de tabidir. Bu hedefler göz önüne alınarak eğitim politikaları DPT ve MEB tarafından Hükümet Programları ve Kalkınma Planları ile oluşturulmaktadır. DPT ülke için gerekli olan işgücü ve eğitim de dâhil her sektörün ihtiyacı olan araçları belirlemektedir. Teşkilat beş yıllık kalkınma planlarını hazırlar; var olan durumu denetler ve her bölümün amaçlarını oluşturur. Söz konusu planlar yakın zamana kadar Dünya Para Fonu (International Money Foundation-IMF) beklentileri ile uyumlu bir şekilde hazırlanmaktaydı (Okçabol, 2008, s.88). Öğrenme-öğretme müfredatı ile ilgili karar verme farklı birimlerde farklı seviyelerde gerçekleşmektedir. Öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme, yönerge ve eğitim ile ilgili diğer faaliyetler MEB'in ilgili birimlerince gerçekleştirilir. Son değişiklikler üst makamlarda şekillendirilir. Alınan kararlar Bakanın onayına sunulur. İlgili birimlerce uygulanan kararlar MEB tarafından çıkarılan Tebliğler Dergisinde yayınlanır. Milli Eğitim Şuralarında eğitimle ilgili yeni fikirler üretilir. MEB'in çağrısı ile çok sayıda katılımcı eşliğinde (bakanlık ve özel sektörden) öneriler oluşturmak, uygulamaları tartışmak için şuralar düzenlenir (s. 89).

Planlama ve yapı konularında okullaşma kararları merkezi idare tarafından alınmaktadır. Merkezi idare ayrıca bölgelerdeki eğitim kurumlarının ve işgücü piyasasının ihtiyaçlarına yönelik tedbirleri alır. Personel ve finansal yönetimle ilgili kararlar il idareleriyle paylaşılırken, okullar eğitimi organize ederler. Eğitim kurumları nüfus ve işgücü piyasasındaki çeşitli değişimlere cevap vermelidir

ancak, Türkiye'nin oldukça merkeziyetçi eğitim sistemi ve bürokratik yapısı okulların birebir karşı karşıya oldukları zorluklara çözüm geliştirme kapasitelerini sınırlandırmaktadır. Yükseköğretim kurumları ve mesleki eğitim kurumları bu ihtiyaçlara çözüm geliştirme açısından yeterli özerkliğe sahiptir (Türk, 2002). Eğitim kurumları düzeyindeki yönetime bakıldığında, okulları okul müdürleri yönetir. Tüm okullar Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlıdır. Okul yönetimleri gerek personel gerekse bütçe yönünden tamamen merkez örgütüne bağımlıdırlar. Kendi kaynaklarını yaratma ve kendi personelini belirleme konularındaki yetki ve güçleri çok sınırlıdır. Anadolu türü okullar dışındaki okulların müdürleri valiliklerce, bu türdeki okulların müdürleri ile öğretmenler merkez tarafından atanırlar ve görevlerin sürekliliği esastır (Okçabol, 2008, s. 89).

1.7.5. Avrupa Birliği ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim

Zorunlu eğitim, bir yuttaşın belirtilen bir çağa girince, eğitim kurumlarında belli bir süre öğrenim görmesini zorunlu kılan yasal bir deyimdir (Gültekin, 1998, s. 74). Devletin, her vatandaşını devamlı yükümlü kıldığı eğitim süresini ifade eder. Zorunlu eğitim kimi ülkelerde yalnızca ilkokulu içine alırken, kimi ülkelerde de ortaokulu hatta ortaöğretimi tümüyle içine almaktadır. Bugün, dünya ülkeleri, zorunlu eğitim süresinin artırılmasını hedeflemekte ve bu yönde çaba sarfetmektedir. Birçok ülke, zorunlu eğitim süresini 12 yılın üstüne çıkarabilme olanaklarını yaratmaya çalışmaktadır. Dünyada 172 ülkeden sadece 12'sinde zorunlu eğitimin 5 yıl olması bunun göstergesidir. Çünkü ülkelerin kalkınmışlık ve gelişmişlik seviyeleri ile zorunlu eğitim süreleri arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu ülkelerde zorunlu eğitim en az 8 yıldır.

AB'ye üye ülkelerde zorunlu eğitimde amaç, öğrencilere temel eğitim vermek, kişiliğin gelişmesini sağlamak, geniş anlamda sosyal yaşama hazırlanmalarını kolaylaştırmak, meslek seçimine yönlendirmek ve bu yönde yoğun bir mesleki eğitim olanağı sağlayarak, meslek hayatına hazırlanmalarını güvence altına almaktır (Gültekin, 1998, s. 75). AB'yi oluşturan ülkelerde örgün eğitim sisteminde, sistemin genellikle zorunlu olmayan okul öncesi eğitimden sonra ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim basamaklarından oluştuğu görülmektedir. Tüm yurttaşlar için gerekli olan genel ve ortak eğitimin verilmesinin amaçlandığı zorunlu eğitim kapsamında olan ilköğretimden sonra ortaöğretim basamağı yer alır. Ortaöğretimin, iki devrelidir ve ilk devresi (kimi ülkelerde ortaöğretim II. devre de)

zorunlu eğitim kapsamındadır. Bu bağlamda Avrupa'da zorunlu tam zamanlı eğitim en az 8 yıl sürmektedir, ancak, ülkelerin büyük çoğunluğunda, süresi 9 ile 10 yıldır (European Commission 2012c, s. 28-9; OECD, 2013b, s. 262). Birçok ülkede, zorunlu eğitim daha da uzun sürmektedir. Bu süre Letonya, Lüksemburg, Malta ve İngiltere'de 11 yıl, Portekiz ve Kuzey İrlanda'da 12 yıl, Macaristan ve Hollanda'da 13 yıldır. Zorunlu eğitim, çoğu ülkede ilköğretim düzeyinde (genellikle 5 ile 6 yaşındaki çocuklar için) başlamaktadır. Bulgaristan, Yunanistan, Kıbrıs, Letonya, Lüksemburg, Macaristan ve Polonya'da, zorunlu eğitim ilköğretim öncesi düzeye çekilmiştir ve çocukların (dört/beş veya altı yaş) okul türü bir çevreye alışmaları için tasarlanan okul öncesi eğitim programlarına katılmaları gerekmektedir. Hollanda, Malta ve İngiltere'de, zorunlu eğitim dört veya beş yaşlarında başlamaktadır ve öğrenciler ilköğretim programlarına doğrudan entegre edilmektedir.

Zorunlu tam zamanlı eğitimin sonu, genellikle ortaokuldan liseye geçişle ya da tek yapı eğitimin sonuyla çakışmaktadır. Ancak, bazı ülkelerde (Belçika, Bulgaristan, Fransa, İtalya, İrlanda, Hollanda, Avusturya, Slovakya ve İngiltere'de, ortaokuldan liseye geçiş, tam zamanlı zorunlu eğitimden bir veya iki yıl önce gerçekleşmektedir. Macaristan, Hollanda ve Portekiz'de, zorunlu eğitim lise düzeyinin tamamını kapsamaktadır. Belçika, Almanya ve Polonya'da, tam lise düzeyi de zorunlu eğitim kapsamına girmektedir. 15 veya 16 yaşından sonra gençler en az iki ya da üç yıl yarı zamanlı eğitim almak zorundadır. Çekirdek yeterliklerin edinimini garanti etmeye yönelik daha uzun zorunlu eğitime doğru genel bir eğilim, 1980 yılından bu yana hemen hemen tüm ülkelerin eğitim sistemlerinde gözlenmiştir. Üstlenilmiş olan çeşitli reformlar, okulu erken bırakma oranlarının azaltılması amacı ile zorunlu eğitimin uzamasını, birkaç durumda ise, tüm öğrencilerin temel eğitim sertifikası almalarını sağlamayı içermektedir. On ülkede, zorunlu eğitimin başlangıcı, bir yıl (ya da Letonya durumunda iki) öne çekilmiştir. On üç ülkede ise tam zamanlı zorunlu eğitimin süresi, mevcut reformlardan sonra, bir ya da iki yıl ve Portekiz'de üç yıl uzatılmıştır. Yarı zamanlı zorunlu eğitim kavramı da genişletilmiştir. Belçika, Almanya ve Polonya'da, zorunlu eğitim 1980 yılı ile karşılaştırıldığında şu anda üç ya da dört yıl daha uzundur. Hollanda'da, son on yıldaki zorunlu yarı zamanlı eğitim artık öğrencilerin

18 yaşına girdiği ya da temel bir yeterlilik elde ettiği okul yılının sonuna varılan tam zamanlı eğitime dönüştürülmüştür.

2009 yılında, Belçika, Çek Cumhuriyeti, İrlanda, Letonya, Litvanya, Polonya, Slovenya, Finlandiya, İsveç ve Hırvatistan'da, zorunlu eğitimin sonunda gelen yıllarda katılımda çok hafif bir düşüş olmuştur. Bu ülkelerde, okullaşma oranları zorunlu eğitimin bitiminden sonraki ikinci yılda %90'ı aşmıştır. Belçika ve Polonya'daki yüksek katılım oranı, kısmen zorunlu tam zamanlı eğitimi 18 yaşına kadar zorunlu yarı-zamanlı eğitimin takip etmesi gerçeğiyle açıklanabilir. Hırvatistan'da, zorunlu eğitimin bitiminden sonraki ikinci yılda yüksek katılım oranı olmasının nedeni, zorunlu eğitim için nispeten düşük üst yaş sınırı olabilir (14). Buna karşılık, Macaristan, Hollanda ve Türkiye'de, gençlerin %65'inden daha azı, zorunlu eğitimden sonraki iki yılda eğitime kaydolmuştur. İngiltere'de, bu oran yaklaşık %52'dir. Macaristan ve Hollanda'da, zorunlu eğitim için nispeten yüksek üst yaş sınırının (18) yükseköğretim düzeyine geçişle çakışması, zorunlu eğitimin sonunda katılımdaki önemli düşüşü açıklayabilir. Şaşırtıcı bir durum Malta'da görülmüştür, burada, zorunlu eğitimin sonundaki %51 okullaşma oranı, zorunlu eğitimin bitiminden sonraki ikinci yılda yaklaşık %71'e yükselmiştir (European Commission, 2012c, s.75).

Zorunlu eğitimden sonraki ikinci yılda, çoğu ülkede, eğitime katılan kadınların sayısı erkeklere göre daha yüksektir. Bu eğilim, özellikle kadın okullaşma oranlarının erkeklere göre yaklaşık 15 puan daha yüksek olduğu İrlanda ve Malta'da belirgindir ve Romanya'da, bu rakam 11 puanı aşmıştır. Buna karşılık, Bulgaristan, Avusturya, Slovenya, İsveç ve İsviçre'de, erkek okullaşma oranları kadınlara oranla biraz daha yüksektir; Türkiye'de, bu fark yaklaşık %5 puandır. Zorunlu eğitimin sonunda birinci ve ikinci yıllardan elde edilen veriler karşılaştırıldığında, cinsiyetler arasındaki fark daha da belirgindir. Kıbrıs, Letonya, Macaristan, Romanya, Slovakya, İzlanda ve Lihtenştayn'da, zorunlu eğitimin bitiminden sonra ilk yıl ile karşılaştırıldığında, ikinci yılda cinsiyetler arasındaki okullaşma farkı, %5 puan daha fazla artmıştır. İrlanda ve Malta'da, bu fark %13 puanı aşmıştır (European Commission, 2012c, s.76).

Son yıllarda, zorunlu eğitim sonrası okullaşma oranları ya artmıştır ya da Avrupa ülkelerinin çoğunda sabit kalmıştır. 2000 ve 2009 yıllarındaki okullaşma oranları karşılaştırıldığında, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Litvanya, Slovenya ve İsveç'te 2000

yılında gözlenen özellikle yavaş gerilemenin 2009 yılında sabit kaldığı görülmektedir. Ayrıca, Almanya, Finlandiya ve Norveç gibi ülkelerde, zorunlu eğitimin sonundaki bir ya da iki yılda %90'dan fazla katılım oranı bulunmaktadır. Diğer yandan, Estonya, İrlanda, Yunanistan, Kıbrıs, Letonya, Polonya ve Portekiz (2009 yılından itibaren zorunlu yaş 18 yıla çıkarılmıştır) ilerlemeler olmuş ve bugün zorunlu eğitimden sonraki birinci yılın sonunda %90'dan fazla katılıma ulaşılmıştır.

Zorunlu eğitim sonrası bir ve iki yılda en düşük katılım oranı olan üç ülke Bulgaristan, Malta ve Romanya, 2000 yılında, son on yılda en ilginç gelişmeye sahip ülkeler arasında yer almıştır. Ancak 2009 yılında, zorunlu eğitim sonrası birinci yılda, okullaşma oranı hala %80'den azdır. Zorunlu eğitimin sonu 18 yaş ve yükseköğretim programlarına mümkün olan tek geçiş olduğundan Macaristan bu bakımdan özel bir duruma sahiptir. Son on yıl boyunca İspanya, Fransa, Lüksemburg, İngiltere ve İzlanda'daki okullaşma oranı değişmemiş ve yükselme görülmemiştir. Bu ülkelerde, zorunlu eğitim sonrası iki yılda, okullaşma oranı, bu oranın sadece %52 olduğu İngiltere'de, önemli bir azalma ile %60 ile %80 arasına düşmüştür (European Commission, 2012c, s.77).

Toparlanacak olursa AB'de zorunlu eğitim genellikle ortaöğretime kadar sürmektedir. Zorunlu eğitimin üst sınır yaşı ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Üst sınır yaşın 14 olduğu ülke Türkiye'dir. 15 olan ülkeler ise Avusturya, Belçika, Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, Portekiz, Slovenya ve Hırvatistan'dır. Bulgaristan, Danimarka, Estonya, İspanya, Finlandiya, Fransa, İrlanda, İtalya, Litvanya, Letonya, Lüksemburg, Malta, Polonya, Romanya, İsveç, Slovakya, Almanya ve İngiltere'de 16 olan üst sınır Macaristan ve Hollanda'da 18'dir. AB'de okullaşma oranları zorunlu eğitimin sonunda düşme eğilimi göstermektedir. Bu düşüş oranı ülkeden ülkeye değişmektedir. Okullaşma oranları Çek Cumhuriyeti, Fransa, İrlanda, Litvanya, Lüksemburg, Avusturya, Slovenya, Finlandiya, İsveç ve Norveç'te düşmektedir. Bu ülkelerde zorunlu eğitimden sonraki ikinci yılda okul terkleri görülmektedir (European Commission, 2005b, s. 141).

Türkiye'de Anayasa'nın 42. maddesinde *İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır* ifadesiyle bireylerin asgari ve temel seviyede eğitim almaları zorunlu kılınmıştır ve zorunlu eğitimde amaçlar, 1739 Milli Eğitim Temel Kanununa göre, AB'nin amaçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu bağlamda ilk hedef beş yıllık ilkokulun yut çapında yaygınlaştırılması olmuştur

(Gültekin, 1998, s. 75). İlköğretim seferberliği sonucunda bu çağ grubunda okullaşma oranının %100 artması sonucunda zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması gündeme gelmiştir. Bunun üzerine *sekiz yıllık kesintisiz zorunlu temel eğitimi* öngören yasa Resmi Gazete'nin 18 Ağustos 1997 tarihli sayısında yayımlanarak yürürlüğe girmiş ve ilköğretim kurumlarının sekiz yıllık okullardan oluşması kararı alınmıştır. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılmış ve bitirenlere ilköğretim diploması verilmiştir.

Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim ile birlikte ilkokul mezunlarının bir üst öğrenim kurumuna geçiş oranı yükselmiş ve okullaşma oranında artış yaşanmıştır. Bunun üzerine zorunlu eğitim süresinin arttırılması gündeme gelmiş ve 2011 yılında yürürlüğe giren *652 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname* ile MEB'in merkez teşkilatı küçültülmüş ve örgün eğitimde okul sürelerinde değişiklikler yapılmıştır (Resmi Gazete, 14.09.2011). Bu yapısal reformla birlikte zorunlu eğitimin süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış ve sistem her biri 4 yıl süreli 3 seviye (ilk, alt ve üst ortaöğretim) olarak yeniden tanımlanmıştır. Bu durumda ülkede zorunlu eğitim süresi 4+4+4 toplam 12 yıl olmuştur. OECD'nin belirlemelerine göre bu ilk ve alt öğretim kurumlarının birbirinden ayrılması için iave finansman, personel ve okulların yapılanmasını gerektirmektedir (2013a, s. 6).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu kısmında konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Söz konusu çalışmalar eğitim politikaları ve eğitim programları ile ilgili yapılan çalışmalar olarak iki bölüme ayrılmıştır. Bu anlamda AB ve Türkiye’de birçok yüksek lisans ve doktora araştırmalarının yapıldığı tespit edilmiş ve bu çalışmalar detaylı bir şekilde incelenmiştir. İncelemelerde 1990’lardan bu yana konu ile ilgili yapılan araştırmalar çalışma kapsamına alınmıştır. En son olarak yapılan çalışmalar hakkında genel bir değerlendirme yapılarak ulaşılan sonuçlar sıralanmıştır.

2.1. Eğitim Politikası ile İlgili Çalışmalar

Türkiye ve AB’nin eğitim politikaları ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen bunlar konunun önemi nedeniyle yeterli sayıda değildir. Yapılan çalışmalar daha çok Birlik ve Türkiye’nin eğitim sistemlerinin karşılaştırılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Aşağıda söz konusu bu çalışmalar ile ilgili bilgi verilmektedir.

İlk belirlemelere göre konu ile ilgili 1991 yılında *Educational Change and Politics in Turkey, 1940-1971 (Türkiye’de 1940 ve 1971 Yılları Arasındaki Eğitim Değişimleri ve Politikaları)* başlıklı doktora tezi Gök tarafından yazılmıştır. Çalışmada Türkiye’de 1946 ve 1971 yılları arasında eğitim politikası ve politik görüş arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu anlamda başarılı bir şekilde gerçekleşen Kurtuluş Savaşı’ndan sonra özgürlüğün baskın olabilmesi için politika analizinin yapılması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Araştırmada eğitim politikaları, mücadeleler ve dönemin seçenekleri vurgulanmıştır.

Bu açıdan bakılacak olursa, çalışma tarihi açıdan politik bir analizin sonucunda gerçekleşmiştir. Bunun için öncelikle tarihi gelişmelere yer verilmiştir. Daha sonra genel tarihi birikim ekseninde politik görüşlerle bağlantılı bir şekilde eğitim politikası oluşturmanın doğası ve kapsamını açıklayabilmek için eğitim politikaları incelenmiştir. Eğitim politikalarının oluşturulmasında merkezi kararların rol aldığı üzerinde durulmuş bu konudaki en etkili organ olarak da MEB gösterilmiştir. Sonuç olarak eğitim politikaları oluşturulurken merkezilik kavramının önemli olduğu ve

eğitim sistemlerinin uluslararası gelişmelerin etkisi altında kaldığı belirtilerek eğitimin kendi dinamiğinin doğal bir sonucu olarak çağın gelişmelerinden uzak kalamayacağı ve yerel politikalarından da aynı oranda etkileneceği eklenmiştir.

Women's Education in Turkey: Education Policies & Gender Equality (Türkiye'de Kadın Eğitimi: Eğitim Politikaları & Cinsiyet Eşitliği) başlıklı doktora tezi 2002 yılında Coker tarafından yazılmıştır. Çalışmada eşit olmayan sosyal sonuçlara yol açan eğitimde cinsiyet eşitsizliğine karşı yapılan çalışmalar ele alınmaktadır. Türkiye' de örgün ve yaygın eğitimde erkeklerin lehine olan eğitim sisteminin oluşmasında Türk eğitim politikalarının rolü detaylı olarak incelenerek konu ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Eğitimde cinsiyete bağlı sonuçların ortaya çıkmasında devletin rolünün incelendiği araştırmada eğitimle ilgili belgeler ve kadınların eğitimdeki durumlarını gösteren istatistiklerden yararlanılmıştır.

Çalışmada ayrımcılığa karşı uygulanan politikalar, kadınların eğitimi için özel olarak takip edilen politikalar, kadınların eğitimindeki uygulamalar ve eğitim kademelerindeki durumları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerin sonucunda merkezi hükümetin eğitim süreçlerini belirlemede oldukça etkin bir rol oynadığı ve böylece kadınların eğitimini şekillendirdiği bulunmuştur. Ayrıca Türkiye'de eğitim politikaları ve uygulamaları konusunda kadınların dezavantajlı durumda oldukları ve çeşitli alanlarda cinsiyet eşitliğinin genellikle göz ardı edildiği tespitlerinde bulunulmuştur. Araştırmada neredeyse tüm eğitim politikalarının cinsiyet ile ilgili tarafsız oldukları, söz konusu durumun da eğitim fırsatlarından erkeklerin ve kadınların eşit bir şekilde yararlandığının düşünülmesinden kaynaklandığı ifade edilerek bütün bunların eğitime katılım oranlarının ve eğitim tecrübelerinin gerçekte kadınlar ve erkekler arasında çok farklı olduğunun gözden kaçırılmasına sebep olduğu belirtilmiştir.

Konu ile ilgili 2003 yılında Topsakal tarafından *Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Bu Politikalara Türk Eğitim Sisteminin Uyumunu* başlıklı başka bir doktora tezi yazılmıştır. Tezde AB eğitim politikalarının detaylı bir şekilde incelenmesi ve Türk eğitim politikalarında AB politikalarına uyum sağlamak için yapılan değerliklerin ele alınması amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle AB eğitim politikaları saptanmıştır. Bu politikalar sırasıyla eğitim ve öğretim sistemlerinin amaçları, eğitim planlaması, öğretmen ve öğrencilerin üye ülkeler arasında dolaşımı, diplomaların tanınması, yabancı dil öğrenimi ve öğretimi, okul eğitimi ve

yükseköğretimde kalitenin geliştirilmesi, eğitim programları, yaşam boyu öğrenme, eğitim ve öğretim alanında eğitim teknolojisinin kullanımı, bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda öğretmenlerin eğitimi, istihdam ve eğitim, eğitim ve öğretimde işbirliği, yabancı düşmanlığı ve ırkçılık problemi, okulda güvenlik, AB vatandaşlığı eğitimi başlıkları altında incelenmiştir. Ortaöğretimle ilgili konulara eğitim programları bölümünde Socrates ve Leonardo da Vinci bölümlerinde yer verilmiştir. Takip eden bölümlerde önemli bir politika olarak AB kimliği/vatandaşlığı ve eğitimi incelenerek bu politikalara Türk Eğitim Sistemi'nin uyumu MEB, Yüksek Öğretim Kurulu ve üniversiteler, hükümet düzeyi ve sivil toplum kuruluşları düzeylerinde ele alınmıştır.

Tezde ayrıca AB'nin, kuruluşunda amaçladığı ekonomik ve parasal birlik hedeflerine ulaşmış gözüktüğü, politik amaçlarına ulaşmada önemli ilerlemeler kaydeden AB'nin bu süreçte uyguladığı politikaların ve bu politikalarından biri olan eğitim politikalarının söz konusu sürece katkı sağladığı belirtilmiştir. Eğitim politikalarının aday ülkelerin entegrasyon sürecine etki ettiğinin de vurgulandığı çalışmada 12-13 Aralık 2002 tarihlerinde yapılan Avrupa Birliği Kopenhag Zirvesi sonuç bildirgesinde Türkiye'nin siyasi kriterleri yerine getirmesi koşuluyla Aralık 2004 yılında tam üyelik müzakerelerine başlama kararı alındığı hatırlatması yapılmıştır. Türkiye'nin tam üyelik yolunda AB eğitim politikaları ile entegrasyonu/uyumu zorunlu görüldüğü sonucuna varılarak araştırma tamamlanmıştır.

Göktaş tarafından 2003 yılında *A Comparative Study Between The European Union Countries' and Turkey's Education System Regarding The Integration of Information and Communication Technologies (Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye'nin Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Eğitim Sistemlerine Bütünleştirilmesi Açısından Karşılaştırmalı Bir Çalışma)* başlıklı yüksek lisans tezi bilgi ve iletişim teknolojilerinin ulusal eğitim politikalarına, müfredata ve öğretmen yetiştirme programlarına bütünleştirilmesi açısından AB ülkeleri ve Türkiye'nin eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak amacıyla yazılmıştır. Bu amaçla AB eğitim politikaları incelenmiş ve bu politikaların müfredata yansımaları sonucunda gerçekleşen değişiklikler ortaya koyulmuştur. Aynı şekilde yürütülen ulusal projeler de AB eğitim politikaları bağlamında değerlendirilmiştir. Tezde ayrıca bilgi çağının başlangıcıyla toplumun tüm sistemlerinde, eğitim

sistemi de dâhil olmak üzere, önemli değişikliklerin ortaya çıktığı üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda bilgi ve iletişim teknolojilerinin bütün ülkelerde bilginin yayılmasında etkili bir role sahip olduğu vurgulanmıştır.

Çalışmada AB eğitim politikalarının temel amacının üye ülkeler arasındaki eğitimin kalitesinin artırılması olduğu ve bunun da ülkeler arasında yapılan işbirliği ile gerçekleştiği belirtilerek AB ülkelerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin ulusal eğitim politikalarına bütünleştirilmesine öncelik tanıdıkları ve bu yolla eğitim sistemlerini düzenledikleri belirtilmiştir. Türkiye’de de bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik eğitim politikalarının belirlenmesine ve AB’ye giriş sürecinde bu konuda bir yol haritası çıkarılmasına ihtiyaç olduğu tespitinin yapıldığı çalışmada çeşitli sonuçlara varılmıştır. Bunlardan en önemlisi eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin öneminin Türkiye ve AB ülkelerinde giderek artmasına yöneliktir. Ancak Türkiye’nin AB standartlarını yakalayabilmek için gerekli tedbirleri alması gerektiği de vurgulanmıştır.

Aynı şekilde 2005 yılında Birlik ve Türkiye eğitim politikalarının incelendiği ve değerlendirildiği *Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Yönetimi ve Finansmanı* başlıklı doktora tezi İnandı tarafından yazılmıştır. Tezde AB ülkeleri eğitim sistemleri ile Türk eğitim sisteminin, yönetim ve finansmanının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle AB ülkelerinin ve Türkiye’nin eğitim sistemlerinin genel yapısı incelenmiş, sistemlerdeki eğitim finansmanı ve bunun dağılım oranlarına bakılmıştır. İlaveten AB ve Türkiye arasındaki ilişkilerin gelişimine tarihsel perspektiften bakılmış ve halen var olan eğitim politikalarına değinilmiştir. Ortaöğretim ile ilgili incelemeler ise AB eğitim programları bölümünde ele alınmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda ulaşılan bilgilere göre AB ülkelerinde eğitimin yapısının merkezi, yerel, hem merkezi hem de yerel olmak üzere üç farklı şekilde örgütlendiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ülkelerin çoğunun merkezi eğitim sisteminden uzaklaşmaya başladığı ve eğitimin yerel ve bölgesel düzeyde verildiği tespiti yapılmıştır. Çalışmada eğitim yönetimindeki yapılanmanın da aynı şekilde yerel ve bölgesel ağırlıkta olduğu ifade edilmiştir. Bunlara karşı Türkiye’de hem örgüt hem de yönetim yapısının merkezi bir şekilde yapılandırıldığı ve çalışmaların bu doğrultuda gerçekleştiği bilgilerine yer verilmiştir.

Uyum Sürecinde Türkiye Eğitim Politikalarının Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Doğrultusunda Değerlendirilmesi doktora tezi Terzi tarafından 2005 yılında yazılmıştır. Tezde AB eğitim politikaları doğrultusunda Türkiye eğitim politikalarının değerlendirilmesi amaçlanarak Türkiye ve AB eğitim politikaları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye ve AB'nin eğitim politikaları eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve öğretmen eğitimi başlıkları altında karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Bu noktada Türkiye'nin ortaöğretim politikalarına AB ortaöğretim politikaları bağlamında yer verilmiştir. Çalışmada Türkiye'nin küreselleşme sürecinde AB ile ilişkilerini tam üyelik müzakereleri aşamasına getirdiği ve Türkiye'nin geleceğin dünyasındaki yeri açısından önem taşıyan bu süreçte kendisinden beklenen ölçütleri karşılaması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu ölçütler arasında yer alan eğitim politikalarının AB ile uyumlaştırılmasının, diğer AB politikaları ile uyumun sağlanmasında harekete geçirici temel öge olarak görülmesi gerekliliği üzerinde durulduktan sonra Türk Eğitim Sistemi'nde uluslararası standartlara uyum sağlayacak politikaların geliştirilmesinin önemli olduğu belirtilerek AB'ye üye olmanın Atatürk'ün Türkiye Cumhuriyeti'ne çizdiği uygar ülkeler arasında yer alma hedefinin aracı olduğunun unutulmaması gerektiğinin altı çizilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Türkiye eğitim politikalarının AB eğitim politikaları ile eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetilmesi boyutunda örgütlenme ve yönetim anlayışı, yaşam boyu eğitim ve eğitim sisteminin amaçları açısından farklılık taşıdığı saptanmıştır. Okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde Türk eğitim politikalarının nicel sorunlara yoğunlaştığı, eğitimde Avrupa boyutunun geliştirilmesine yönelik politikaların bulunmadığı belirlenmiştir. Yükseköğretim kademesinde, ECTS, akreditasyon, öğrenci ve öğretim elemanı değişimi, kalitenin geliştirilmesi boyutlarında AB eğitim politikaları ile tutarlılık sağlandığı saptanmıştır. Öğretmen eğitimi politikaları açısından, Türk eğitim politikalarının mevcut nitel ve nicel gereksinimleri karşılamaya yönelik olduğu, öğretmen eğitimine ilişkin düzenlemeleri konusunun AB'nin bilgi toplumu, iletişim teknolojileri, heterojen eğitim sistemleri politikaları doğrultusunda gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili bir diğerk yüksek lisans tezi Aydınert tarafından 2006 yılında *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması* başlığı altında yazılmıştır. AB ile bütünleşme sürecinde, Birliğin eğitim politikaları ve uygulamalarının Türk Eğitim Sistemine olan yansımasının incelendiğı çalışmada istenilen düzenleme ve değişiklikler ile gerçekleştirilmiş olan düzenlemeler belirlenmiştir. Çalışma kapsamında ayrıca, AB'nin eğitim ve mesleki eğitim alanındaki politikaları ve uygulamaları incelenmiş, tam üyelik sürecinde Türkiye'den yapılması istenilen düzenleme ve değişiklikler ele alınmıştır. Bunların Türk Eğitim Sistemi üzerindeki etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca ortaöğretim ile ilgili AB'nin Lizbon stratejisinde ve Eğitim ve Yetiştirme 2010 Programlarında yer alan hedeflerden bahsedilmiş, Socrates Programlarından Comenius Programı ve özellikle mesleki eğitim politikalarıyla ilgili Leonardo da Vinci Programı üzerinde durulmuştur. Bu politikalara uyum sağlamak üzere Türkiye tarafından yapılan çalışmalar tezde bulunan diğerk konular arasındadır.

Türkiye'nin AB'ye giriş sürecinde eğitimin önemli müzakere başlıklarından biri olması, AB eğitim politikalarının neler olduğunun tespiti ve Türkiye'de konuyla ilgili yapılan uyum çalışmalarının belirlenmesi ve bu çalışmaların sonuçlarının orta ve uzun vadede eğitim sistemine olan etkilerinin ortaya koyulması açılarından önemli olduğu belirtilen araştırmada konu ile ilgili çeşitli tespitlerde bulunulmuştur. Bunlardan ilki eğitimin AB üyesi tüm ülkelerin en önemli gündem maddelerinden biri olmakla beraber yapısının tüm ülkelerde farklılıklar göstermesi ile ilgilidir. AB'nin eğitim alanında tek bir politikanın olmadığı ancak ülkeler arasında görüş alışverişinde bulunulan bir forum niteliğinde olduğunun belirtildiğı araştırmada üye ülkelerin eğitimin içeriğı ve organizasyonu açılarından özgür olduğu ve AB nezdinde işbirliği yapabildikleri vurgulanmıştır. AB'nin eğitim alanında sunduğu olanaklar ise uluslararası eğitim, mesleki eğitim ve gençlik ortaklıkları, değişim programları ve yurtdışında eğitim olanakları, yenilikçi öğretim ve eğitim programları, eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması ve diplomaların karşılıklı tanınması, akademisyenler ağı ve mesleki uzmanlık, karşılaştırma ve politika üretme amaçlı danışma platformu olarak sıralanmıştır.

Role of Education and Cultural Policies in the Social Construction of The European Union (Avrupa Birliği'nin Sosyal Oluşumunda Eğitim ve Kültür Politikalarının Rolü) başlıklı yüksek lisans tezi Akbaba tarafından 2007 yılında AB

eğitim politikalarının detaylı bir şekilde incelenmesi amacıyla yazılmıştır. Tezde Avrupa bütünleşme sürecinin bazı zorluklarla karşılaşmasına rağmen gerek genişleme gerekse de derinleşme politikalarıyla yoluna devam ettiği, bu bütünleşme süreci içinde parasal birlik ve tek pazarın tam başarıya ulaşılmış alanlar olarak öne çıktığı, ancak bu iki politika alanının gölgesinde kalan pek çok konunun da AB'nin geleceğini şekillendirdiği belirtilerek bu alanlardan ikisi olan eğitim ve kültürün özellikle günümüzde AB ve kamuoyunda tartışılan, insanların veya toplumların bütünleşmesi ya da uyumu sağlamalarıyla ilişkili olduğu üzerinde durulmuştur. Çalışmada ortaöğretimle ilgili olarak bu seviyede AB Socrates programlarından diğer programların yanı sıra ortaöğretimi içine alan Comenius Programı detayları ile incelenmiş ve ayrıca mesleki eğitim politikaları üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır. Bu seviyelerdeki politikaların uluslararası düzeyde yarattığı etkiler üzerinde durulan diğer konular arasındadır.

Eğitim ve kültür politikalarının AB içinde iki önemli amacı olduğunun ifade edildiği çalışmada bu amaçlardan ilkinin kendi alanları doğrultusunda hedeflerin gerçekleştirilmesi olduğu söylenmiştir. Bu hedefler eğitim alanında Avrupa yüksek öğretim alanı projesini hayata geçirmek, kültür alanında Avrupa'nın sahip olduğu ortak kültür mirasına sahip çıkmak ve bunu yaymak olarak sıralanmıştır. Bunların dışında yukarıda sözü edilen eğitim ve kültür politika alanları ikinci bir amacı üstlenerek bu görev AB'nin 'Avrupa Toplumu' yaratma projesi olarak sunulmuştur. Eğitim ve kültür alanları içinde başlatılan öğrenci değişim programlarının, öğrenci hareketliliği aktiviteleri ya da kültür programlarının eğitim ve kültürün yanı sıra toplumların birbirleriyle kaynaşmasını, daha yakından tanınmasını ve müşterek bir çatı altında olduklarını sürekli hatırlatma ve 'biz' duygusu içinde hareket etmelerini sağladıkları da eklenmiştir. Bu sebeple bu tezde ortaya koyulan eğitim ve kültürün sadece kendi alanları içinde sınırlandırılmaması gerektiği aksine çok daha geniş ve önemli bir amaca hizmet ettiğinin altı çizilmiştir. Ayrıca eğitim ve kültürün AB içindeki yeri ve öneminin yanı sıra uluslararası boyutu ve AB'nin üçüncü ülkelerle olan işbirliği anlatılmıştır. Çalışmada AB'nin özellikle gelecekteki hedef ve beklentileri çerçevesinde ve Lizbon Stratejisi gereğince 'dünyadaki en rekabetçi ve dinamik bilgi tabanlı ekonomisi' olma yolundaki hedefi bu iki politika alanını yakın zamanda daha da önemli kılacağı konusu ayrıca önem verilen sonuçlardan biri olmuştur.

Bir başka yüksek lisans tezi 2007 yılında Suner tarafından *Avrupa Birliği Eğitim Politikasının Öncelikleri: Kavramsal Bir Analiz* başlığıyla AB eğitim politikasının önceliklerini bazı analitik araçlar yardımıyla tartışmak amacıyla yazılmıştır. Modern toplumlarda eğitimin ekonomik, toplumsal ve siyasi-ideolojik olmak üzere üç temel işlevi olduğunun belirtildiği çalışmada söz konusu kavramın milliyetçilik ideolojisiyle de ilgili olduğu belirtilmiştir. Sanayi Devrimi sonucu toplumsal yapıdaki değişimin, eğitimin işlevlerindeki değişikliğe de yansımış olduğu bu tespitlere eklenmiştir. Ayrıca modern eğitimin, modern toplumun ihtiyaçlarına cevap verdiği ve bu ihtiyaçlardan birinin de ortak kimlik olduğunun üzerinde durulmuştur. Araştırmada AB’de entegrasyon sürecini açıklamak için yola çıkan neo fonksiyonalist yaklaşımın da eğitim politikalarının AB bütünüleşmesindeki bir türevi olarak görüldüğu tartışılmıştır. Çalışmada ayrıca modern toplumlarda eğitimin işlevleri incelenmiş ve AB’de eğitim politikasının bu işlevlerle anlaşılabilirliği tartışılmıştır. İkinci aşamada AB’de eğitim alanında ‘politika oluşturma’ ve ‘politika uygulama’ düzeyleri arasındaki farklılıklardan ve eğitim politikasındaki önceliklerden bahsedilmiştir.

Yukarıdakilere ek olarak ulus-devlet düzeyinde standart bir eğitim politikası oluşturma ve uygulamanın ortak bir kimlik duygusuna yol açacağı tezinden hareketle Gellner’ci ve neo-fonksiyonalist yaklaşımların AB düzeyinde geçerli olup olmadığı tartışılmıştır. AB’de bir eğitim politikası oluşturmanın ve bu politikalar arasında yaratılmaya çalışılan yakınlaşmanın nedeninin ekonomik hedeflerle bağlantılı olduğu fakat bunların çeşitli siyasi ve kimlikle ilgili olabilecek sonuçları doğurduğu belirtilmiştir. Bu politikaların hoşgörü, karşılıklı anlayış, sosyal dışlamaya karşı olma gibi kültürel sonuçlarının ancak bu kimliğin, ulus-devlet kimliğiyle yer değiştirecek bir kimlik modeli olarak tasarlanmadığı sürece bir Avrupa kimliği oluşurmada etkisi olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

2007 yılında Buğday tarafından *The Political Implications of Vocational Education and Training Policy of The European Union: A Case Study of Svet Project (Avrupa Birliği’nin Mesleki Eğitim ve Yetiştirme Politikalarının Politik Sonuçları: Svet Projesinin Bir Durum Analizi)* başlığıyla yazılan tezde AB’de mesleki eğitim alanındaki gelişmelere politik açıdan yorum getirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ayrıca günümüzde eğitim politikalarının bilgiye dayalı bir Avrupa kurmanın önemli bir faktörü olarak görüldüğu ve AB’nin 2010 yılında ulaşmayı hedeflediği ekonomik

ve sosyal stratejilerin merkezinde yer aldığı belirtilmiştir. Türkiye'nin ise AB üyeliğine aday bir ülke olarak, mesleki ve teknik eğitimini yenilemesi açısından bir yol ayrımında olduğu ifade edilerek buna Türkiye'de gelişen yeni iş alanlarının da daha yüksek beceri seviyesini gerektirmeye başladığı tespiti eklenmiştir. Bu değişimin hızına yetişebilmek için çok daha etkin ve üretken bir mesleki eğitim ve öğretim sistemine sahip olmanın gerekliliğinin her kesim tarafından kabul gördüğü vurgulanmıştır. Diğer taraftan araştırmada Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) ve Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projeleri (MTEM) ile Türkiye'de mesleki eğitim öğretim sisteminin AB üyesi ülkelerin seviyesine çıkarma girişiminde bulunulduğu da üzerinde durulan konular arasındadır.

Tezde bir yandan AB'de mesleki eğitim ve öğretim kavramının tarihi gelişimi incelenirken, diğer yandan Türkiye'nin bu alandaki tecrübesi mercek altına alınmıştır. Daha sonra, Türkiye'deki sistemin sorunları masaya yatırılmış ve daha iyi bir mesleki eğitim sistemi için ülkenin beklentileri ve gereklilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için halen devam etmekte olan MEGEP projesi ele alınmış, AB düzenlemelerinin aday ülkelerin politika geliştirme süreçlerine etkileri açıklanmaya çalışılmış ve Türkiye'nin Topluluk Müktesebatına uyum kapasitesinin artırılması için bu proje çerçevesinde geliştirilen kurumsal kapasitelerin ana hatları çizilmiştir. Tezde projenin yaygınlaştırılma aşamasında karşılaşılabilecek, göz önüne alınması gereken muhtemel engeller de tespit edilmeye çalışılmıştır.

2007 yılında Yıldırım tarafından yazılan *Türk Eğitim Sisteminin Avrupa Birliği Eğitim Politikalarına Uyumu* başlıklı yüksek lisans tezinde ise AB eğitim politikalarına uyum bağlamında Türk Eğitim Sisteminin değişik düzeylerinde yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırmada AB giriş sürecinde Türk Eğitim Sisteminin AB Eğitim Politikalarına uyumuna ilişkin tarihi gelişimi, Genel Eğitim, Mesleki ve Teknik Eğitim, Yüksek Öğretim, Özel Eğitim, Özel Öğretim ve Yaygın Eğitim alanlarında yapılan çalışmalar ortaya koyularak bu çalışmaların analiz edilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca AB eğitim politikaları konusunda günümüze değin ulusal düzeyde yapılan çalışmaların irdelenmesi, bundan sonra çizilecek yol haritasının genel çerçevesinin belirlenmesi tezin diğer amaçları arasındadır. Çalışmada ortaöğretimle ilgili olarak sırasıyla ortaöğretim projesi, ortaöğretimin

yeniden yapılandırılması, ortaöğretime yönelik ilerleme raporları, Kalkınma Planlarında ortaöğretimle ilgili maddeler konularına yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda AB eğitim politikaları bağlamında ulusal düzeyde kurumsal ve hukuki düzenlemeler yapıldığı, proje başvuru ve yararlanıcı sayılarında artış gözlemlendiği ve gerçekleştirilen çalışmaların eğitim sistemine –niteliği net olmasa da– kesin olarak katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu yoğun çalışmalara sadece AB eğitim politikalarına uyumu veya yapılması gereken yükümlülükler açısından değil aynı zamanda Türk eğitim politikalarına nitelik yönünden olumlu kazanımlar sağlayan politikalar şeklinde bakılması gerektiği saptanmıştır. Türkiye'nin genel eğitimin ortaöğretim düzeyinde AB eğitim politikalarına uyum sağlamak için özellikle mesleki ve teknik eğitim konuları bağlamında AB politikalarını daha fazla dikkate alması gerekliliği vurgulanarak bu konuda gelişmiş AB üyesi ülkelerinin mesleki ve teknik eğitim sistemlerinin yol gösterici olabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Jensterle tarafından 2008 yılında *Establishment of Joint International Education Centre in India: Study of Feasibility from the European Union Perspective (Hindistan'da Birleştirilmiş Uluslararası Eğitim Merkezinin Kuruluşu: Avrupa Birliği Perspektifinden Bir Geçerlilik Çalışması)* isimli yüksek lisans tezi, AB'nin eğitim politikalarının Hindistan başta olmak üzere gelişmekte olan ülkeler üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla yazılmıştır. Buna ek olarak tezde projelerin amacıyla bağlantılı olarak AB Programlarının analizini yapma hedeflenmiştir. Çalışmaya Slovenya, Hindistan ve AB ülkelerinde görevli olan eğitimciler dâhil edilmiştir. Yapılan araştırmalar sonunda kurulan eğitim merkezi vasıtasıyla Hindistan özelinde Asya ve AB arasında öğrenci değişiminin hızlandığı ve böylece ekonomik anlamda hareketliliğin arttığı sonucuna varılmıştır. Bunun sonucunda ortaya çıkan eğitim sektörünün üçüncü dünya ülkelerinin eğitim politikalarının gelişimine katkıda bulunabileceği belirtilmiş ve eğitim alanında ortaya çıkan fırsatlarla birlikte öğrencilerin kişisel yeterliliklerinin de artacağı vurgulanmıştır.

Tezde ayrıca ülkedeki insan kaynaklarının gelişiminin bu tür politikalarla daha da arttırılabileceği üzerinde durulmuştur. Böylece eğitimle başlayan gelişme politika, sağlık, ekonomi gibi ülkenin her alanına yansıtacağı açık, modern ve mücadeleci bir toplumun oluşabileceği belirtilmiştir. Avrupa ve Asya ülkelerinde var olan kültürel farklılıklar konusunda farkındalık yaratılması ve öğrenci değişim

programları ile bu farklılıkların zenginlik olarak kabul edilmesinin önünün açılabileceği de ulaşılan sonuçlar arasında yer almıştır. Oluşan bu fırsatlarla üçüncü dünya ülke vatandaşlarının Avrupa ile kurulması muhtemel bağlarla ilgili daha gelişmiş bir anlayışa sahip olacakları, akademik alanda gerçekleştirilen bu değişimlerle politik ve kültürel bakış açılarının değişeceği vurgulanmıştır. Bu değişimler sadece Asya ülkelerindeki öğrencilere değil aynı zamanda Avrupa'daki öğrencilere de uluslararası standartlarda deneyim kazanma yoluyla faydalı olacağı belirtilmiştir.

2008 yılında bir başka çalışma Tarman tarafından *The European Union and the Modernization of Turkish Education System (Avrupa Birliği ve Türk Eğitim Sisteminin Modernleşmesi)* başlığı altında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı Türkiye'nin AB eğitim standartlarını ve politikalarını uygularken Birliğe katılım ile ilgili konuları bağdaştırmaktadır. Çalışmada üzerinde durulan konu Türkiye'de eğitim ve ulusal gelişme arasındaki ilişkidir. Aynı zamanda bu gelişme üzerindeki AB etkisinin miktarının belirlenmesi de hedeflenmiştir. Çalışmadaki asıl amaç ise Türkiye'nin ulusal merkezlilikten AB üyeliğine geçişin getirdiği çok kültürlü ve milliyetli yapıya uyum sağlama yolunda AB ve Türk eğitim sisteminin modernleşmesini incelemektir. Ayrıca Avrupa'da Türkiye'nin üyeliğini zorlayan bağımsız, uluslararası konuları irdelemek, Türkiye'de örgün eğitim ve politik etkilerin arasındaki ilişkiyi çözümlenmek, son sosyal çalışma programlarına yansıyan gerginliği belirlemek, bütün bu şartlar altında ilerleme, karşılaşılan zorluklar ve Türkiye'de AB üyeliği için gereklilikler konusunda eğitimde yapılması gereken reformları ortaya çıkarmak çalışmadaki diğer amaçlar arasında yer almaktadır.

Elde edilen sonuçlara göre, Türkiye'deki eğitim sisteminde yapılacak bir değişiklik için öncelikle insanların zihninde değişiklik yapılması gerektiği, bu yapıldığı takdirde diğer yapısal değişikliklerin kolayca uygulanabileceği tespit edilmiştir. Yıllardır Türkiye Cumhuriyeti'nin AB'ye tam üye olmak için birçok sorunu çözdüğünün kabul edildiği araştırmada bu sürecin uzun ve zor olduğu ve son aylarda Türk Hükümeti ve AB temsilcileri arasında ilişkilerin yoğunlaştığı belirtilmiştir. Bunun için özellikle eğitim alanında çalışmalar yapıldığı ve ilerlemeler kaydedildiği ayrıca üzerinde durulan konular arasındadır. Ortaöğretim ile ilgili konulara Socrates Programı ile ilgili bölümde Leonardo da Vinci Programı

incelenerek yer verilmiş ve söz konusu programlarda Türkiye'nin aktif rol oynadığı vurgulanmıştır. Bu çalışmaların etkili olabilmesi için ise insanların genel olarak eğitime bakış açılarının değişmesinin önemine vurgu yapılmıştır.

European Union Education and Training Objectives within The Lisbon Strategy: Performance of Turkey and The European Union Countries (Lizbon Stratejisindeki Avrupa Birliği Eğitim ve Yetiştirme Hedefleri: Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Performansları) başlıklı yüksek lisans tezi Sertdemir tarafından 2010 yılında yazılmıştır. Tezde Lizbon Strateji'sinin eğitim ve öğretim hedefleri doğrultusunda Avrupa Ülkelerinin ve Türkiye'nin performanslarını ve ilerlemelerini analiz etmek amaçlanmıştır. Eğitimin sosyal ve ekonomik faydalarının yanında ekonomik büyümedeki rolü de incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada eğitimin rapor edilmiş sosyal ve ekonomik faydaları, eğitim ile ekonomik büyüme arasında kanıtlanmış bir ilişki olup olmadığı, Lizbon Stratejisinin detayları ve stratejinin başlıca amaçlarıyla bölümleri, özellikle eğitim ve öğretim hedefleri, bu hedefler doğrultusunda ülkelerin gelişmeleri, karşılaştırma yapmak için gereken kriter ve göstergeler doğrultusunda, ülkelerin karşılaştırmalı performans ve gelişimi incelenmiştir. Ortaöğretimle ilgili olarak ise Türkiye ve AB ülkelerinde ortaöğretimi tamamlama oranlarına bakılmış bunlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Ayrıca yeni büyüme teorilerinin, insan sermayesinin en önemli boyutu olan eğitimi, ekonomik büyümenin motoru olarak tanımlamadığı çalışmada üzerinde durulan konular arasındadır. Bununla beraber, eğitimin faydalarını ölçmeye dayanan yeni çalışmaların eğitimin önemini çok daha açık olarak gösterdiği ve buna göre ileri eğitimin; gelir artışı, verimlilik artışı ve yüksek özel ve kamu geri dönüşleri gibi ekonomik faydalarının yanında daha iyi kişi ve kamu sağlığı, daha gelişmiş demokratikleşme, daha fazla politik istikrar, daha gelişmiş çevre kalitesi, daha az doğurganlık ve suç oranları, açlık ve eşitsizlikte azalma gibi sosyal faydaları olduğu belirtilmiştir. Avrupa Konseyi tarafından sürece rehberlik etmek ve süreci izlemek amacıyla oluşturulan eğitim alanındaki beş kıstas ve on altı gösterge kullanılarak yapılan uluslararası karşılaştırma eğitimde ülkeler arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir. İskandinav ülkeleri en iyi performansa sahip olurken; Birliğe yeni katılan ülkelerin, AB ortalamalarıyla karşılaştırıldığında önemli eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Hemen hemen tüm eğitim göstergelerinde,

Romanya ve Bulgaristan ile beraber Türkiye'nin performansının da Avrupa ve OECD ülkeleri arasında en alt sıralarda olduğu belirtilmiştir.

2013 yılında Dinçer tarafından *Education Policy Issues in Turkey (Türkiye'de Eğitim Politikaları Meseleleri)* başlıklı doktora tezinde Türkiye'de 1990ların ortasından itibaren eğitim alanında gerçekleşen gelişmeler incelenmiştir. Tezde Türk Eğitim Sisteminin kısa bir tarihçesi verildikten sonra sistemin yapısı incelenmiştir. Bunun için öncelikle organizasyon yapısı ele alınmış daha sonra müfredat ve ders saatleri hakkında bilgi verilmiştir. Bunu takiben sırasıyla okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise basamakları incelenerek, bu basamaklar verilen eğitimin kalitesi açısından değerlendirilmiştir. Bir diğer bölümde ise Türkiye'de öğretmen seçimi ve kalitesi konusu açıklanmıştır. En son bölümde ise eğitime katılım ve doğurganlık oranları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tezde 1990'ların ortalarına kadar eğitim politikalarındaki ana hedefin AB'ye girmek olduğu belirtilmiştir. Bunun için çıkarılan iki yasanın çok önemli olduğu vurgulanmıştır. Bunlardan ilki 1997 yılında çıkarılan yasa ile zorunlu eğitimin sekiz yıl olması diğeri de 1992 yılında MEB'in öğretmenleri KPSS sınavı ile seçerek almaya başlaması olarak sıralanmıştır. Bu sınavla birlikte çalışmaya başlayan öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin uluslararası sınavlarda daha yüksek başarılar elde ettikleri sonucuna ulaşılan çalışmada eğitim süresinin artması ile doğurganlık arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Bunlara ek olarak çalışmada Türkiye'de gerçekleşen söz konusu iki gelişmenin eğitim sistemini hem nicel hem de nitel olarak olumlu etkilediği vurgusu yapılmıştır.

Yukarıda da görüldüğü gibi AB eğitim politikaları birçok tezde çeşitli açılardan ele alınarak değerlendirilmiştir. Çalışmalarda Türkiye ile yapılan karşılaştırmalar sonucunda elde edilen bulgular ışığında, Türkiye'nin performansının AB ülkeleri arasında alt sıralarda olduğu belirtilmiştir. AB'nin başarısının daha çok yenilikçi eğitim ve öğretim uygulamalarının sonucunda elde edildiği vurgulanan noktalar arasında yer almaktadır. Ayrıca ortaöğretim ile ilgili konulara Socrates Programı ile ilgili bölümde Leonardo da Vinci Programında yer verilmiştir. Türkiye'nin söz konusu bu programlara katıldığı ve aktif rol oynadığının üzerinde durulmuştur.

2.2. Avrupa Birliği Programları ile İlgili alışmalar

Yapılan araştırmalarda AB'nin eğitim programları üzerinde yoğun bir şekilde çalışıldığı ve analizler yapıldığı gözlenmiştir. Bu anlamda birçok veri sunulmuş ve incelemelerde bulunulmuştur. Ayrıca çeşitli çalışmalarda AB'nin eğitim politikalarının yanında Türkiye'nin bu eğitim programlarına katılımı ele alınmıştır. Söz konusu çalışmalar detayları ile aşağıdaki bölümde incelenmiştir.

2006 yılında *Avrupa Birliği'ne Tam yelik Sürecinde "Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları" nın İncelenmesi ve Türk Eğitim Sisteminin Bu Programlardan Yararlanma Düzeyinin Analizi* başlıklı yüksek lisans tezi Aşar tarafından "Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları" ve bu programlardan Türk Eğitim Sistemi'nin yararlanma düzeyinin incelenmesi amacıyla yazılmıştır. Eğitim Sisteminde iyileştirme ve entegrasyon sürecinde olan Türkiye'nin AB'nin en önemli eğitim politikalarından birisi olan "Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları"na katıldığının belirtildiği çalışmada Türk Eğitim Sisteminde kalitenin arttırılıp yeniliklerin desteklenerek "Eğitimde Avrupa Boyutu"nu geliştirmek için diğer üye ülkelerle işbirliği yoluna gidildiği ifade edilmiştir. Araştırmada bu programlar çerçevesinde elde edilen kazanımların hangi alanlarda ve nasıl olduğunun ortaya çıkarılarak yararlanıcıların faydalanma düzeyi, projelere katılanların görüşleri ve yaşadıkları sorunlar vb. gibi sorulara cevaplar aranarak bir durum değerlendirmesi yapılmış ve Türk Eğitim Sistemi'nin bu programlardan yararlanma düzeyi analiz edilmiştir. Söz konusu analiz sürecinde ortaöğretimle ilgili incelemeler Socrates ve Leonardo da Vinci Programlarının açıklandığı bölümlerde gerçekleştirilmiştir.

Kişilikli, kendine güvenli, bilgide dünyanın her yerinde yaşışabilecek bir gençlik yetiştirilmesine yeni katkılar sağlaması sebebiyle bu ve benzeri proje çalışmalarına katılmanın, fırsatları değerlendirmenin eğitim politikalarını yönlendirenler için de ulusal bir görev olması gerektiği sonucuna varılan araştırmada, dünyada gittikçe artan acımasızca bir rekabet olduğu ve bu rekabetin üstesinden gelmenin çaresinin de yeni projelerle yeni fikirler üretmek ve başarılı projelerin sonuçlarını, programlardan yararlanan tüm ülkelere yaygınlaştırarak ülkelerin eğitimlerinin dolayısıyla insanların kalitesinin yükseltilmesinde bulunabileceği vurgulanmıştır. Buna eğitilmiş insanların kalitesinin yükselmesinin, bu insanların ürettikleri mal ve hizmetlerin kalitesinin de yükselmesi anlamına geleceğinden, ülkelerin dolayısıyla AB'nin dünya üzerindeki rekabet edebilirlik kapasitesinin de artacağı eklenmiştir.

Eğitim yöneticileri ve eğitime yön veren politikacıların; “Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları” ile başlatılan “Rönesans ve Reform Hareket”lerini derinlemesine incelemeleri gerekliliğinin ve Türkiye’de başlatılan projelere devam edilmesinin şart olduğu yapılan diğer önemli tespitlerdendir.

Haspolatlı tarafından 2006 yılında yazılan *Avrupa Birliği Eğitim Programı Comenius I ve Eğitim Kurumları Proje Koordinatörlerinin Program Hakkındaki Görüşleri* başlıklı yüksek lisans tezinde 2004 yılında kabul edilen Comenius okul ortaklıkları projelerinin hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan güçlüklerin tespit edilmesi, toplanan verilerin AB Comenius okul ortaklıkları proje verileri ile karşılaştırılması ve okullarda görev yapan proje koordinatörlerinin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaçla Socrates ve Comenius programları detayları ile incelenerek elde edilen bilgiler gelişim süreçlerine göre sıralanmıştır. Bunlara ek olarak Türkiye Cumhuriyeti’nin AB eğitim programlarına katılım süreci de aynı şekilde değerlendirmeye alınmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda Türkiye’de AB eğitim programlarına yapılan başvuru sayısında sürekli bir artış gözlendiği buna rağmen proje başvurusu kabul edilen okul ortaklığı projelerinde bölgeler ve iller arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Projelerin büyük kısmının gelir seviyesi yüksek iller tarafından gerçekleştirildiği ve bunların türlerine ve okul çeşitlerine göre incelendiği, elde edilen oranların genel olarak AB ortalamalarına benzer olduğu belirlenmiştir. Proje koordinatörlerinin çoğunlukla projelerden memnun oldukları gözlenmiş, koordinatörlerin de yerel kurumlardan daha fazla destek bekledikleri ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda proje koordinatörlerine göre öğrencilerin yabancı kültürlere ve yabancı dile olan ilgileri artmış, öğretmenler ise mesleki alanda kendilerini geliştirmiştir. Koordinatörler ise kendilerini özellikle proje hazırlama ve uygulama alanlarında geliştirdiklerini söylemişlerdir.

2007 yılında *Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları: Leonardo Da Vinci Programı Araştırması* başlıklı yüksek lisans tezi zaşık tarafından yazılmıştır. Bu alışmada, Türkiye’nin katılmış olduğu AB Eğitim ve Gençlik Programlarından, mesleki eğitim alanında uluslararası hareketliliği sağlayan ve yararlanıcılara nitelik ve deneyim kazandırmayı hedefleyen Leonardo da Vinci Programının özellikle istihdam açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, değerlendirme kapsamına alınan projelerin hem yürütücüleri hem de yararlanıcıları ile

derinlemesine mülakatlar yapılmış ve projelerin başarılı ve eksik yönleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Tezde elde edilen bulguların genel anlamda projelerin başarılı sonuçlara ulaştığını gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca yararlanıcıların proje kapsamında aldıkları eğitimler sayesinde mesleki beceri, nitelik ve deneyim kazandıkları, hatta kazanılan deneyimlerin istihdama yansıtılabildiği sonucuna varılmıştır. Buna yararlanıcıların bir kısmının aldıkları eğitim sayesinde iş bulabileceğini düşündükleri, bir kısmının ise proje sonrasında bir işe yerleştirildikleri eklenmiştir. Bu verilerin, projelerin istihdama olan katkısı açısından son derece önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle projelere daha fazla önem verilmesi ve belirlenen eksik yönlerin gelecekteki projelerde göz önüne alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Kapsamında Yurt Dışına Giden Öğretmenlerin Değerlendirilmesi başlıklı yüksek lisans tezi Akçakaya tarafından 2008 yılında yazılmıştır. Söz konusu araştırmada, Türkiye'nin dâhil olduğu Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları kapsamında yurt dışına giden öğretmenlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, İstanbul ilinde Ulusal Ajans tarafından 2006 yılı içerisinde projeleri kabul edilip desteklenmeye değer görülen ve bu projeler kapsamında yurt dışına giden meslek liselerinde görevli öğretmenleri kapsamaktadır. Bunu gerçekleştirebilmek için öncelikle AB'nin eğitim politikaları ve programları incelenmiştir.

Yapılan ilk tespitlere göre eğitimin rekabet gücünün yükseltilmesinin temel araçlarından birisi ve rekabet içinde hayat boyu öğrenmenin eğitimde anahtar kavram konumunda olduğu ifade edilmiştir. Çalışmada hayat boyu öğrenme politikalarının, kişisel doyum, etkin vatandaşlık, sosyal ve mesleki bütünleşmeyi kolaylaştırdığı bu amaçla önce 2003 Yılında Ulusal Ajansın kurulması ve sonrasında da 1 Nisan 2004'ten itibaren Türkiye'nin de AB Eğitim ve Gençlik Programlarına dâhil olması bilgileri verilmiştir.

Öztürk tarafından 2009 yılında *Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları ve Türkiye* başlığıyla yazılan yüksek lisans tezi, AB'nin kuruluşundan bugüne izlediği eğitim politikalarından hareketle oluşturulan ve Türkiye'de Ulusal Ajans tarafından yürütülen Eğitim ve Gençlik Programları ve bu programların Türkiye'deki gelişimini ele almak için hazırlanmıştır. Bunu gerçekleştirebilmek için ilk olarak; AB eğitim

politikasının tarihsel süreci anlatılmıştır. Daha sonra, Türkiye’de uygulanan ve Ulusal Ajans tarafından yürütülen AB Eğitim ve Gençlik Programları örneklerle ve ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Son olarak ise, bu programların Türkiye’deki gelişimi yetkililerin görüşleri ve raporları ele alınmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda medeniyetler çatışması tezlerinin ve ırkçılığın arttığı, buna karşın eğitim ve gençlik programlarının toplumsal ve kültürel tanınmayı ve kaynaşmayı sağlaması açısından büyük önem taşıdığı sonucuna varılmıştır. Bu durumun, özellikle, Avrupa ülkelerine kıyasla daha fazla negatif imaja sahip Türkiye açısından olumlu kazanımlar sağlayacağı, programların etkisine genel olarak bakıldığında projelerin, kültürlerarası diyalogu desteklediği ve eğitimde uluslararası işbirliğini teşvik ederek güçlendirdiği belirtilmiştir. Ayrıca proje kapsamında gidilen ülkede, ders alınan ya da birlikte çalışılan insanlarda Türkler konusunda olumlu bir değişim olduğu ve programların katılımcılara kişisel ve mesleki açıdan olumlu katkıları olduğu ifade edilmiştir. Takım çalışması, proje hazırlama ve uygulama becerilerinin gelişmesinin yanı sıra projelerin katılımcılara bağımsız karar alabilme becerilerini, yaratıcılık ve girişimcilik duygularıyla özgüvenlerini geliştirmelerini sağladığı vurgulanmıştır.

2009 yılında bir diğer yüksek lisans tezi Gençler tarafından *Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları; Erasmus Programı ve Türkiye Yüksek Öğretiminde Programın Uygulanması* başlığıyla yazılmıştır. Tezin yazılmasındaki ana amaç yükseköğretim programının incelenmesi olsa da AB eğitim politikaları ve programları da aynı ölçüde dikkate alınmıştır. Bunun için sırasıyla AB süreci, AB eğitim politikalarının tarihçesi ve Maastricht Antlaşması incelenmiştir. Bunları takiben AB eğitim programları ele alınmış ve daha sonra da Erasmus Programı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tezde varılan sonuçlara göre eğitim AB üyesi tüm ülke hükümetlerinin en önemli gündem maddelerinden biri olmakla beraber eğitimin yapısı tüm ülkelerde farklılık göstermektedir ve AB eğitim alanında tek bir politikanın olmadığı ancak ülkeler arasında görüş alışverişinde bulunduğu bir forum niteliğindedir. Bunlara ek olarak üye ülkeler eğitimin içeriği ve organizasyonu açısından özgür olup AB nezdinde işbirliği yapabilmektedir. AB’nin eğitim alanında sunduğu olanaklar ise, uluslararası eğitim, mesleki eğitim ve gençlik ortaklıkları, değişim programları ve yurtdışında eğitim olanakları, yenilikçi öğretim ve eğitim programları, eğitimde yeni

teknolojilerin kullanılması ve diplomaların karşılıklı tanınması, akademisyenler ağı ve mesleki uzmanlık karşılaştırma ve politika üretme amaçlı danışma platformudur. Bunlara ek olarak çalışmada topluluk eğitim politikasının özel okullardan öğretmenlere, velilerden öğrenci ve idarecilere, üniversite rektörlerinden mesleki kuruluşlara, uzmanlardan bakanlara her türlü alanı ve eğitim şeklini kapsadığı ve üye devletlerin programlarını tamamladığı belirtilmiştir.

Yukarıdakilere ek olarak yapılan çalışma sonucunda MEB'in, AB Eğitim ve Gençlik Programlarının tanıtımına yönelik daha fazla etkinlik göstermesi, öğretmenlerin yabancı dil öğrenimini teşvik etmesi ve kolaylaştırması, AB Eğitim ve Gençlik Programlarına yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerini arttırması, bu programlar kapsamında yurt dışına giden öğretmenlerin aldıkları eğitim/çalışma sertifikalarını Hizmetiçi Eğitim Programı kapsamında değerlendirmesi gibi gerekliliklerin üzerinde durulmuştur. Bunların yanı sıra okul proje ekibi ile il proje ekibi arasındaki bütünleşmenin sağlanması, eğitim kurumlarının ilgili öğretmenlerle programları tanıtmaya yönelik düzenli bilgilendirme faaliyetlerini gerçekleştirmesi ve bu kurumların proje hazırlama kapasitelerini geliştirmede personelin bilgi ve beceri düzeyini arttıracak eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi tespitleri yapılmıştır.

2011 yılında Naumovski tarafından *EU Youth Policies (AB Gençlik Politikaları)* başlıklı yüksek lisans tezi söz konusu politikaları incelemek ve analiz etmek için yazılmıştır. Bunun için öncelikle AB gençlik politikalarının yasal dayanağı, daha sonra gençlik politikalarının yer aldığı beyaz kitap incelenmiştir. Bunları takiben gençlik alanında İşbirliğine Açık Yöntem masaya yatırılmış, AB'nin gençlik üzerine takip ettiği stratejiler ve öncelikler hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde ise AB'nin gençlik programının Erasmus Programı ile birleştirilmesi üzerinde durulmuştur.

Yapılan incelemeler sonucunda AB'nin gençlik programlarının tek çatı altında toplanması gerektiği belirtilmiş, bunun da en etkili olarak Erasmus Programı ile gerçekleştirilebileceğinin üzerinde durulmuştur. Ayrıca gençlik programlarının AB'nin eğitim politikalarında önemli bir Avrupalılık boyutuna sahip olduğu ve gençlerin bu programlar vasıtasıyla verilen önerilerin eyleme geçirilmesine daha çok önem verdikleri tespit edilmiştir. Bu amaçla Gençlik Programının Beyaz Kitapta yayınlanan stratejilerden daha somut adımlara sahip olduğunun üzerinde durulmuştur. Her ne kadar karar verme süreçlerine gençler ve gençlerle ilgili

organizasyonlar daha çok dâhil edilseler de gençlerin büyük bir çoğunluğunun karar alma aşamasında politikalara katılmadıklarından şikâyet ettikleri belirtilmiştir.

Yıldız tarafından 2012 yılında hazırlanan *Avrupa Birliği'nde Eğitim ve Avrupa Birliği Eğitim Programlarına Türkiye'nin Katılımı* başlıklı yüksek lisans tezinin amacı AB'yi tam bir bütünlüğe götürmesi açısından büyük önem taşıyan eğitim konusunda hem AB'de hem de AB'ye üyelik yolunda uyum çalışmaları yürüten Türkiye'de yapılan çalışmalar, uygulanan politikalar ve ortak eğitim-öğretim programları hakkında bilgi vermektir. Çalışmada AB eğitim ilkelerinin temel amacı, üye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı artırmak, üye ülke yurttaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmek ve Avrupalılık bilincini aşılacak, bu süreçte öğrenci ve öğretmenlerin her alana etkin katılımlarını sağlamak, uluslararası rekabet gücü yüksek bir Avrupa yaratmak için tüm yurttaşlara yüksek nitelikli eğitim sunmak ve bunu yaşam boyu sürdürmek şeklinde verilmiştir. AB'nin eğitim ilkeleriyle Türkiye'nin eğitim ilkelerinin paralel olduğunun belirtildiği çalışmada Türkiye ve AB ülkeleri eğitim sistemlerinin genel amaçlarının; öğrencilerin zihinsel, bedensel, mesleki ve etik yönden gelişmelerine, kendi kültürleri ve diğer kültürlere saygıya, ulusal kimliğin korunmasına, demokrasinin gelişimi ve demokratik yaşama katılıma odaklanmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ortaöğretimle ilgili konular Socrates Programlarından Comenius ve Leonardo da Vinci Programlarında ele alınmıştır.

Türkiye ve AB ülkeleri eğitim sistemlerinin genel amaçlarının; öğrencilerin zihinsel, bedensel, mesleki ve etik yönden gelişmelerine, kendi kültürleri ve diğer kültürlere saygıya, ulusal kimliğin korunmasına, demokrasinin gelişimi ve demokratik yaşama katılıma odaklanma olduğunu ancak Türkiye'nin, bu ilkeleri gerçekleştirme hızında geri kaldığının tespiti yapılmıştır. Eğitim alanında Türkiye'nin temel eksikliği, çoğu zaman sanıldığı gibi eğitim politikasının olmamasında değil; var olan politikaların gereklerinin, sistemli bir yaklaşım, süreklilik ve siyasi kararlılık içinde yaşama geçirilememesi tespitinin üzerinde durulmuştur. AB'nin eğitim alanında en önemli beklentisi, tüm üye ve aday ülkelerin eğitim programlarına Avrupalı bir anlayışı yerleştirmeleri gerekliliği ve diğer aday ülkeler gibi Türkiye eğitiminin de AB düzeyinde olması, AB politikalarına ve çalışma yöntemlerine uyum sağlaması yönündedir. Türkiye'nin ise AB'den, öncelikle diploma ve

sertifikaların tanınmasını isteği bilgisine yer verilen çalışmada, bunun AB eğitim programları aracılığıyla gerçekleşebileceği ifade edilmiştir.

Türkiye eğitim politikasının AB eğitim politikalarıyla uyumlaştırılmasında olduğu gibi bu sürecin AB'nin yapısı, işleyişi ve Avrupalılık bilincinin kazanılması açısından önem arz ettiğinin ve Türkiye'nin AB'ye üyeliği ve bilgi toplumu olma hedefinin, planlı olduğundan, bu sürece hız kazandırmak için, AB örnek ve uygulamalarından yararlanılmasının şart olduğunun üzerinde durulmuştur. Tam üyelik sürecinde eğitime, her zamankinden daha fazla önem verilmesi, Türkiye'de eğitimin, AB eğitim düzeyine en kısa sürede ulaştırılması ve izleyen dönemlerde en azından AB eğitimiyle eşzamanlı gelişmesi de vurgulanan diğer hususlar arasında bulunmaktadır.

2012 yılında Akyüz tarafından *Milli Eğitim Bakanlığınca Tamamlanmış Avrupa Birliği Eğitim Projelerinin Yönetici ve Uzman Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* başlığıyla yazılan doktora tezinde; MEB'in sonuçlandırdığı AB finansmanlı eğitim projelerinden (Temel Eğitime Destek Programı, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi ve Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi) karar ve uygulama aşamasında rol alan Türk ve yabancı yöneticilerin ve uzmanların görüşlerine göre amaç, süreç, sonuç ve sürdürülebilirlik boyutlarında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın katılımcıları AB finansmanlı projelerde görev alan Türk ve yabancı yöneticiler ve uzmanlardır. Bu anlamda çalışmada projelerin incelenmesine geçilmeden önce AB eğitim politikaları üzerinde durulmuş ve AB, Türkiye ilişkileri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre AB finansmanlı TEDP, MEGEP ve MTEM projelerinin çıktılarının ülke geneline yaygınlaştırıldığı görölmüştür. Tezde ayrıca bu projelerin hazırlık, uygulama ve sonuçlarına bakıldığında, genel olarak taraflarca iyi sahiplenilmesi, iş tanımının ve hedeflerinin iyi hazırlanmış olması, yeterli bütçeye sahip olmaları güçlü; uzun süreli olmaları, çok farklı bileşenleri ele almaları, mevzuat yönünden karşılaşılan satın alma prosedürleri, deneyimli personel azlığı ve yerel yönetimlerce sürdürülebilmesinde karşılaşılan zorluklar zayıf yönler olarak ortaya çıkmıştır. Projelerin MEB'in kurumsal yapısında ilk olmaları açısından vizyon değişimine önemli bir etkisi olduğu, TEDP'in, Türkiye'nin AB'ye katılma sürecinde "Eğitim ve Kültür" faslında ayrıca "Temel İnsan Hakları" faslında verdiği taahhütleri yerine getirmesi konusuna katkı sağladığı belirlenmiştir.

Bunlara ek olarak Türkiye Hükümeti'nin eğitim reformu konusundaki kararlılığını ortaya koymasına, Türkiye'nin AB normlarını yakalamasına ve üyelik sürecine önemli katkısı olduğu tespit etmiştir. Çalışmada MEGEP Projesinin, mesleki eğitim üzerine yapılan tartışmaların hangi zeminde ve hangi ölçülerle tartışılacağı konularını çözdüğü belirtilmiş ve AB'nin mesleki eğitim konusundaki tecrübesinin bu konuda önemli bir kıyaslama aracı sayıldığı ifade edilmiştir. Fakat bunun sonunda Türkiye'ye özgü bir sistemin oluşturulmasının esas alındığı eklenmiştir.

Tezlerde yapılan genel çıkarımlara göre AB'ye üye ülkelerin eğitim sistemlerinde önemli farklılıklar bulunduğu ve AB'nin, hem bu farklılıkların diğer ülkeler tarafından görülebilmesi, hem de farklılıkları ortadan kaldırmadan ortak bir eğitim politikası oluşturulması amacıyla, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları adı altında Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim), Socrates (Genel Eğitim) ve Youth (Gençlik) Programlarını oluşturduğuna yer verilmiştir. Programların ortak amacının eğitimde fırsat eşitliğini sağlayarak yaşam boyu eğitimi sürdürmek olduğu ve Türkiye'nin 2004 yılında Programlara katılarak bu alandaki faaliyetlerine başladığı üzerinde durulan diğer konular arasındadır.

2.3. İlgili Araştırmalar Özet

Genel olarak bakıldığında Türkiye ve AB'nin ortaöğretime erişim politikası ile ilgili bilgilere AB eğitim politikaları incelenirken yer verilmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen incelemelerde eğitim politikasının etkililiği eksenine yoğunlaşmış ve elde edilen sonuçlar detaylarıyla değerlendirilmiştir. AB eğitim politikasının tek bir yasa çerçevesinde ele alınmadığı daha çok uygulamada çeşitliliğe saygı prensibi çerçevesinde geliştirildiği, buna karşın belirli strateji ve hedeflerle politikaların belirlendiği vurgulanmıştır. Bu gerçekleştirilirken de düzenli aralıklarla ülkelerin gelişmelerinin takip edilmesi ve ilerleme kaydedilebilmesi için alınabilecek önlemlerin neler olabileceği üzerinde durulması araştırmalarda tespit edilen diğer konular arasında bulunmaktadır.

Yapılan çalışmalarda Türkiye'nin söz konusu politikayı benimseyip AB üyesi ülke olabilmek için kat ettiği gelişmeler üzerinde durularak bu anlamda öncelikle AB ülkeleri içinde bulunduğu yerin tespit edilmesine önem verilmiştir. Halen uygulanan ülke politikaları ile diğer AB ülke politikaları arasında var olan farklar ve benzerlikler sıralanarak AB'nin Türkiye'nin yaptığı çalışmaları değerlendirmesi ile

ayrıca ilgilenilmiştir. Bunun için ilerleme raporları analiz edilmiş ve bazı göstergeler kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu anlamda var olan çalışmalar genellikle Türkiye'nin eğitim konusunda daha çok ilerlemesi gerekliliğine vurgu yapılarak sonlandırılmıştır. Ortaöğretime erişimi artırma politikası ile ilgili konulara çoğunlukla AB Socrates Eğitim Programı incelenirken yer verilmiştir. Özellikle Comenius genel eğitim programında elde edilen başarılar, gerçekleştirilen projeler ve ortaklığı sürdürülen proje sayıları ile ilgili bilgiler verilerek Türkiye'de ortaöğretim kademesinde böylece ortaya çıkan iyileşmeler aydınlığa kavuşturulmuştur.

Bunlara ek olarak çalışmalarda AB'nin konuya verdiği önemle paralel bir şekilde mesleki eğitime oldukça fazla yer verilmiştir. AB'nin mesleki eğitimde uygulanan programlarda uluslararası standartları yakalamanın yanı sıra programların ülkelerin yerel ihtiyaçlarına cevap verebilecek düzeyde oluşturulabilmesine önem vermesinin üzerinde durularak bu alanda yapılan çalışmaların bir ürünü olan Leonardo da Vinci Programının ayrıntıları incelenmiştir. Türkiye'nin bu programın eylem alanları arasında olduğu ve mümkün olduğu kadar işbirliği içerisinde bulunduğu araştırmalarda vurgulanan hususlar arasındadır. Bununla birlikte mesleki eğitim konusunda her ne kadar öğrencilerin işyerlerinde staj yaparak uygulama konusunda ilerleme kaydettikleri belirtilse de henüz bu konuda Avrupa standartlarını yakalayamadıkları yapılan tespitler arasındadır.

Çalışmaların detaylarına inildiğinde bunların daha çok tez şeklinde yapılan araştırmalardan meydana geldikleri belirlenmiştir. Bu anlamda yüksek lisans tezlerinin sayıca doktora tezlerinden daha fazla olduğu ve teorik çalışmaların uygulamalı çalışmalara kıyasla daha çok yer aldığı bulunmuştur. Bu durumun konunun içeriği açısından daha etkili olduğunun belirtildiği araştırmalarda konular incelenirken arka planı oluşturan detaylara da yer verildiği görülmüştür. Veri kaynakları olarak daha çok resmi kaynaklar tercih edilmiş ve bu kaynaklar belirli bir sistem içerisinde incelenmiştir. Uygulamalı çalışmalarda ise en çok AB eğitim programlarına katılan öğretmenler ve yöneticilerle yapılan görüşme sonuçlarından elde edilen çıkarımlara bağlı olarak yorum yapılmış ve programların etkililiği üzerinde karar verilmiştir.

Bu anlamda yapılan çalışmalarla ulaşılan sonuçlarda sağlam bir eğitim sistemine vurgu yapılmış, bunun da dikkatli ve titiz çalışmalar ve eldeki deneyimler sonucunda oluşturulabilecek politikalarla vücuda getirebileceği üzerinde

durulmuştur. Böyle bir oluşum üzerine yapılandırılabilir bir Avrupa kimliği ve Avrupa vatandaşlığı var olan sorunlarla mücadele edip başarılı olmanın en etkili yolu olarak sunulmuştur. AB'nin bunu başarabilmek için yukarıda da belirtildiği üzere pek çok alanda ortak politikalar oluştururken ve özellikle genel eğitimde ulusallık ve serbestlik sağlarken mesleki eğitimde işbirliği ve bütünleşme yoluna gittiği belirlenen noktalardan biri olmuştur. Böylece hem genel hem de mesleki eğitim alanında Avrupa vatandaşlığı kavramının toplumlarca benimsenmesi, kültür mirasının korunması ve çevre konusunda duyarlılığın arttırılması gibi amaçları da içeren pek çok projenin eğitim programları aracılığıyla sağlanmaya çalışıldığının üzerinde durulmuştur.

Toparlanacak olursa çalışmaların konuları çoğunlukla AB ile bütünleşme sürecinde Birliğin eğitim politikaları, bu politikaların tespitinde etkili olan unsurlar, politikaları uygulama araçları olan eğitim programları (Socrates, Leonardo Da Vinci ve Youth), AB destekli eğitim projeleri ve AB eğitim politikalarının Türk eğitim sistemine olan yansımalarının belirlenmesi ile ilgilidir. AB eğitim politikalarının “dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilgiye dayalı ekonomisi olma” amacı doğrultusunda yapılandırıldığı saptanarak bu doğrultuda eğitim sistemlerinin yönetimi ve örgütlenmesi açısından yaşam boyu öğrenme, yerelleşme, eğitim sistemlerinin tüm dünyaya açılması ve eğitim sistemleri arasında işbirliğinin geliştirilmesi, eğitim sistemlerinin rekabetçi yapısının geliştirilmesi, hareketliliğin teşvik edilmesi, okulların bilgi teknolojileri ile donatılması yönünde politikaların benimsendiğinin üzerinde durulmuştur.

AB'nin tüm eğitim kademelerini kapsayan eğitim politikaları ise Avrupa boyutunun geliştirilmesi, Avrupa vatandaşlığı ve kimliğinin geliştirilmesi, kadın erkek eşitliğinin sağlanması, okul performanslarının değerlendirilerek geliştirilmesi, ailelerin eğitime katılımlarının sağlanması yönünde olduğunun vurgulandığı araştırmalarda Türkiye eğitim politikalarının AB eğitim politikaları kapsamında değerlendirilmesi sonucunda, bu politikaların genellikle ulusal sorunlara odaklandığı, eğitim sisteminin nicel yönlerinin geliştirilmesini hedeflediği ve AB eğitim politikaları ile büyük ölçüde uyumluluk göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak Türkiye'nin söz konusu eğitim programlarına hem genel eğitim hem de mesleki eğitimi geliştirmek amacıyla katılımında bulunduğu altı çizilerek bu programlardan yararlanılarak oluşturulan projelerin önemine de vurgu yapılmıştır.

Ancak Türkiye tarafından gerçekleştirilen söz konusu çalışmaların hedeflenen çıktılara ulaşılmasını tam olarak sağlayamadığı dikkate alındığında uygulanan eğitim politikalarının detaylı olarak incelenmemesi yapılan çalışmaların eksik noktaları olarak tespit edilmiştir. Ayrıca politikaların genel olarak incelenmesi eğitim kademelerinden özellikle ortaöğretime erişim ile ilgili ayrıntılara gereken önemin verilmesini engellemiştir. Bu anlamda yukarıdaki araştırmaların kayda değer çalışmalar olduğu belirlenmiş, fakat en azından ortaöğretime erişimi arttırma politikası ile daha geniş kapsamlı bir tarama, inceleme ve değerlendirme çalışmasının yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın kapsamı, verilerin elde edilmesi ve analizlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli betimsel niteliktedir ve çalışma tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarına tarama modelleri denilmektedir (Best, 1970, s. 116; Karasar, 2010, s. 77; Van Dalen, 1966, s. 203). Söz konusu modelde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, gerçekleştirilen araştırmalar, görüşler, inançlar ve hissedilen etkiler kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olaylar, nesnelere, süreçler ya da kişilerle ilgili doğru tanımlamalara ulaşılmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan araştırma konusunu uygun bir biçimde inceleyip belirleyebilmektir.

Araştırmada var olan bir durum incelenmiş ve önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara (yazılı belge ve istatistikler vb.) başvurularak elde edilen dağınık veriler, bir sistem içinde bütünleştirilerek yorumlanmıştır. Bunun ardından veriler raporda ilgili bölümlere yerleştirilerek var olan bir durum incelenmiş ve önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara (yazılı belge ve istatistikler vb.) başvurularak elde edilen dağınık veriler, bir sistem içinde bütünleştirilerek yorumlanmıştır. Bunun ardından veriler raporda ilgili bölümlere yerleştirilerek nitel araştırma yaklaşımına uygun hareket edilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Bansal, 2013, s.127; Işıkoğlu, 2005, s. 159; Woods, 2006, s. 3; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45). Nitel araştırmalarda yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen veriler araştırma raporunda sistemli bir şekilde ilgili yerlere kaydedilir (Fraenkel ve Wallen, 2006, s. 86). Böylece elde edilen mevcut duruma ait veriler tutarlı, anlamlı bir resim oluşturacak şekilde düzenlenir ve söz konusu verilerden genellemeler çıkarılarak analiz yapılır (Neuman, 2008, s. 233). Bu açılarından ele alındığında yapılan çalışma yukarıda da belirtildiği gibi nitel bir

araştırmadır ve çalışmada eğitim politikası eksenine yoğun bir şekilde odaklanılarak konu ile ilgili detaylara olabildiğince yer verilmiştir. Bu yönüyle araştırma kuramsal/kavramsal bir çalışmadır ve Türkiye ve AB'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası ile ilgili strateji ve hedefleri kendi koşulları içinde incelenmiştir. İncelemeye söz konusu strateji ve hedeflerin sonucundaki ilerlemelerin değerlendirilmesi ile devam edilmiş ve gelinen nokta tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak Türkiye'de ortaöğretime erişimin artırılması politikası için üretilebilecek yeni stratejiler ve geliştirilebilecek hedeflerin neler olabileceği üzerinde durulmuştur.

3.2. Araştırmanın Kapsamı

Araştırmanın kapsamını AB ve Türkiye'de ortaöğretime erişimi artırma politikası oluşturmaktadır. Bu bağlamda AB'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası için stratejileri ve hedefleri ilk bölümde, Türkiye'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası için stratejileri ve hedefleriyle bunların sonucundaki ilerlemeler ikinci bölümde ve Türkiye'de ortaöğretime erişimin artırılması politikası için 2015-2030 yılları arasında izlenmesi gereken stratejiler ve hedefler üçüncü bölümde yer almaktadır.

Araştırmanın kapsamına 1990'lardan itibaren yayınlanan politika belgeleri dâhil edilmiştir. Veriler ilgili kaynaklardan olduğu gibi alınmış ve konu ile ilgili var olan durum UNESCO, OECD, Eurostat gibi uluslararası kuruluşlar ve MEB, AB Bakanlığı gibi ulusal kuruluşlardan elde edilen verilerle desteklenerek var olduğu şekliyle verilmiştir. İstatistikî veriler ise 2000 ve 2012 yılları arasını kapsamaktadır ve bunlar çalışmanın gerçekleştirildiği tarihlerde verilerin yorumlanabilmesi için o dönemde yayınlanmış en son eğitim istatistiklerini oluşturmaktadır. İncelemeye alınan süre için mail yoluyla Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yönetim Ajansı (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency- EACA) ile iletişime geçilmiş ve en güncel veriler araştırmaya dâhil edilmiştir (Ek 12). Çünkü eğitimde uluslararası istatistikler için standartlar üç uluslararası kuruluş tarafından yayınlanmaktadır (Eurostat, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>, s. 55). Bunlardan çalışmada temel istatistikî veri kaynağı olarak kullanılan Eurostat, eğitim, iş piyasası, göç, hayat standardı, para, finans politikaları, ulaşım ve turizm gibi birçok alanı kapsayan veri setleri sunmaktadır (May, 2010, s. 73). Kurumun

görevleri arasında genel politikaların planlanması, uygulanması ve değerlendirilebilmesi için istatistikler sunmak, Avrupa İstatistik Sistemini genel terminolojiyi kullanarak ulusal istatistik sistemleriyle bütünleştirmek ve halka yararlanabilecekleri elektronik medyanın kullanımı da içeren istatistiksel bilgi sunarak dünyanın geri kalan bölgelerine teknik işbirlikleri teklif etmek bulunmaktadır. Çalışmada kurumun amaçlarından biri olan genel politikaların planlanması, uygulanması ve değerlendirilebilmesi için sunulan istatistiklerden yararlanılmıştır.

3.3. Verilerin Elde Edilmesi

Nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilen çalışmada doküman incelemesi yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırılmak istenen konu hakkında bilgi sağlayan her türlü yazılı materyale doküman denir (Balcı, 2013, s. 185). Doküman bir olay ya da sürecin kaydı olarak da tanımlanabilir (Altheide, 1999, s. 236; Cohen, Manion ve Morrison, 2011, s. 249; Corbin ve Strauss, 2008, s. 26). Dokümanlar gerçeğin birer yansımalarıdır ve herhangi bir çalışmayı desteklemek için kullanılacakları gibi bizzat çalışmanın inceleme amacını da teşkil edebilirler (May, 2010, s. 182; Scott, 1990, s. 12). Bu çeşit kayıtlar kişiler ya da gruplar tarafından oluşturulabilir ve farklı şekillerde alabilirler (Bryman, 2012, s. 324). Önemli olan ana kaynaklara ulaşabilmektir. Fakat söz konusu bu kayıtlar elde edildikten sonra dikkatli bir analiz ve titiz bir yorum sürecine tabi tutulmalıdır. Dokümanın orijinalliği diğer bir deyişle yazarı, üretim tarihi ve yeri gibi bilgilerinin bulunması en önemli noktalardandır (May, 2010, s. 189; Platt, 1999, s. 208). Ayrıca dokümanlar her zaman mevcut olma, düşük maliyetle elde edilebilme ve gerçekçi olmalarıyla ilgi çekicidir (Bryman, 2012, s. 313; Cohen, vd., 2011, s. 236; May, 2010, s. 179-197). Çalışmada dokümanların kullanılmış olması araştırmacıya verilerin elde edilme zamanının değerlendirilmesi ve maddi açıdan kolaylık sağlaması gibi yararlar getirmiştir. En önemlisi ise araştırılan konunun üzerine doğrudan yoğunlaşılabilmiş ve detaylı incelemeler yapılabilmiştir.

Dokümanlar kesin hatlarla olmasa da bazı gruplara ayrılmaktadır (Balcı, 2013, s. 219; Cohen vd., 2011, s. 249-50; May, 2010, s. 180; Payne ve Payne, 2009, s. 61; Scott, 1990, s. 16) ve çalışmada ulusal ve uluslararası kuruluşlara ait dokümanlar incelenmiştir. Bu dokümanlar arasında resmi kayıtlar, ulusal raporlar, ulusal ve uluslararası istatistikler yer almaktadır. Bu bağlamda araştırma yazılı dokümanlara

dayanılarak gerçekleştirilmiş ve araştırmacının dışında oluşan dokümanlar incelenmiştir. Devletlerin ve uluslararası kuruluşların resmi internet sitelerindeki belgeler birincil dokümanlardır (May, 2010, s. 179). Devlet kuruluşları veya özel kuruluşlar sistematik olarak pek çok bilgiyi toplar (Bryman, 2012, s. 311; Phillips, 1971, s. 147). Bu tür bilgiler politika kararları için veya bir kamu hizmeti olarak toplanır. Özellikle eğitim politikaları incelenirken kurumların hazırladığı ve yayınladığı raporlar, dosyalar ve yayınlar etkili bir şekilde veri kaynağı olarak kullanılabilir. Çalışmada temel kaynak olarak söz konusu ulusal ve uluslararası resmi yayınlar seçilerek birincil dokümanlardan yararlanılmıştır. Ayrıca bilginin en yoğun şekilde sunulduğu kaynaklardan olan kitaplardan yararlanılmış ve kitapta yer alan bilgiler seçilirken yoğun bir şekilde doğruluk süzgecinden geçirilmiştir. Bunun için doküman incelemesine uygun olarak bu bilgiler diğer kaynaklardaki bilgilerle karşılaştırılmış ve daha sonra çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Doküman incelemesi resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan bir metottur (Best, 1970, s. 133; Cohen vd., 2011, s. 253; Ekiz, 2003, s. 70; Van Dalen, 1966, s. 207) ve araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Doküman incelemesinde dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama ve verileri analiz ederek kullanma aşamaları oldukça önemlidir. İlgili literatürde söz konusu metot belgesel tarama olarak da yer almaktadır. Tarananlar sonradan yazılmış ve çizilmiş her türlü rapor, kitap, ansiklopedi, resmi ve özel yazı ve istatistikler, tutanak vb. leridir (Karasar, 2010, s. 183-4). Belgesel tarama, yukarıda da değinildiği gibi belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar. Araştırmacılar, zamanlarının büyük bir bölümünü önceden yapılmış çalışmalarını inceleyerek değerlendirilmesine harcarlar. Doküman incelemesi eğitim gibi insanın olduğu sosyal oluşumların anlaşılmasında detaylara inilebilme fırsatını yaratır.

Yukarıda da belirtildiği gibi uluslararası kuruluşların raporları resmi kaynaklar arasında yer almaktadır. Özellikle eğitim alanında bu çeşit raporlar kullanılmakta ve alınan kararlar ilk elden öğrenilebilmektedir. Bu sebepten çalışmada söz konusu raporlarda sunulan veriler değerlendirilmiştir. Buna ek olarak hükümetler ve diğer organizasyonlar tarafından yayınlanmış raporlar büyük ölçüde

yararlanılan kaynaklar arasındadır. Bu kaynaklardaki veriler ülkelerin yararına bilgi verilme ihtimaline karşı (May, 2010, s. 86) sürekli diğer kaynaklardaki bilgilerle desteklenerek kullanılmıştır. Araştırılan dokümanların Türkiye ve AB'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikasını temsil etme düzeylerinin yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü dokümanların araştırılan konuyu temsil etme düzeyi oldukça önemli bir konudur (May, 2010, s. 190 ve Scott, 1990, s. 24). Bu nedenle kitaplar, raporlar, makaleler, tezler vb. incelenirken seçici ve dikkatli davranılmış ve geçerlikleri bilinmeyen dokümanlar çalışma kapsamına alınmamıştır. Yine doküman incelemesine uygun olarak dokümanların özellikle yazarı, tarihi ve basım yeri bilgilerini üzerinde taşımasına dikkat edilmiştir.

Çalışmada doküman incelemesine uygun olarak takip edilen veri hazırlık süreci şu şekilde özetlenebilir:

1. Literatür incelemesinin ardından araştırmanın amacı doğrultusunda ne tür dokümanlara gereksinim duyulduğuna karar verilmiştir.
2. İlk aşama olarak AB ile ilgili politika belgeleri incelenmiştir. Bunun için Eğitim ve Yetiştirme 2010 (ET 2010) ile Eğitim ve Yetiştirme 2020 (ET 2020) uluslararası politika belgeleri değerlendirilmiştir.
3. İkinci olarak Türkiye ile ilgili ulusal politika belgeleri incelenmiştir. Bunlar Hükümet Programları, Kalkınma Planları, MEB Stratejik Planı ve TÜBİTAK Vizyon 2023 Teknoloji Öğörü Projesini kapsayan resmi belgelerden oluşmaktadır.
4. Son olarak istatistikî veriler incelenmiştir. Bu aşamada AB Eurostat istatistikî verileri değerlendirmeye alınarak kapsamlı bir tarama süreci gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler betimsel analiz yöntemine dayalı olarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel araştırmada “nedir?” sorusunun cevabı aranmaktadır (Karasar, 2010, s. 23; Van Dalen, 1966, s. 203). İlk önce dokümanların ana teması oluşturulur. Daha sonra elde edilen verilerin özetleri çıkarılır, not alınır, eşleştirme ve karşılaştırma yapılır. Yani elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Bryman, 2012, s. 579; Demir, 2014, s. 313; Ritchie, Spencer ve O'Connor, 2003, s. 221; Ryan ve Bernard, 2003, s. 85; Yıldırım ve

Şimşek, 2013, s. 256). Son olarak alınan notların düzenlenmesiyle analiz edilerek anlamlı bir bütün oluşturulur (Bryman, 2012, s. 557). Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Ekiz, 2003). Farklı kaynaklarda tema; kategori, kod, tasnif, ifade, olay, bölüm, tematik birim, veri parçaları, yığın, ünite ve kavram olarak nitelendirilmektedir. Bunlar olmadan araştırmacıların açıklayabileceği, inceleyebileceği ya da karşılaştırma yapabileceği olgular da olmayacaktır. Temalar, verilerden, literatür taramasından, araştırmacının ön çalışmaları ya da kişisel deneyimler gibi birçok kaynaktan ortaya çıkarılabilir (Ryan ve Bernard, 2003, s. 87-8). Çalışmada temaların belirlenmesi araştırma sorularını içeren sosyo-bilimsel kavramlara göre gerçekleştirilmiştir.

Betimsel analizin en önemli faydası araştırma sürecini engelleyici herhangi bir etkinin olmamasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2006, s. 494). Dokümanlar araştırmacının varlığından etkilenmeyeceğine göre başkası tarafından karışılma olmaksızın incelenebilir. Bazı konularda farklı yöntemleri kullanarak toplanamayacak veriler bu yolla kolayca elde edilebilir. Bunlara ek olarak araştırmacı araştırdığı konuyla ilgili zaman ya da mekân açısından sınırlandırılmamıştır. Bu durum araştırılan verilerin ulaşılabilir olmalarından kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda elde edilen veriler istenildiği takdirde diğer araştırmacılar tarafından tekrar çalışılabilir ve düzenlenebilir. Bütün bu sebeplerden araştırmada verilerin çözümlenip yorumlanabilmesi için betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve elde edilen sonuçların incelenmesi araştırma süreci boyunca hiçbir nedenden ötürü engellenmemiştir. Ayrıca alanında uzman olan çeşitli öğretim üyelerinden yapılan araştırmayı birçok boyutuyla incelemeleri istenmiş ve elde edilen geribildirimlerle araştırma yöntemi, sonuçlara ulaşma ve yorum aşamalarının tutarlı olması sağlanmıştır. Böylece yeniden düzenlenen veriler raporda yorum katılmadan ve verilerin doğasına sadık kalınarak yer almıştır.

Kapsamlı bir biçimde toplanan veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiştir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanmış ve değerlendirilmiştir. Böylece veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre bir çerçeve içerisinde düzenlenmiştir. Araştırmacının konuyla uzun süredir ilgili olması verilere ulaşılmasına ve birçok veri seti arasından uygun verilerin seçilebilmesine yardımcı

olmuştur. Konuya aşina olma bu analiz yönteminde oldukça önem arz etmektedir. Aksi takdirde doğru verilerin seçilmesinde problemler yaşanması kaçınılmaz olabilir. Buna göre çalışma 1990'lardan bu yana AB'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası için stratejileri ve hedefleri, 1990'lardan bu yana Türkiye'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası için stratejileri ve hedefleri ve bunların sonucundaki ilerlemeler, Türkiye'de ortaöğretime erişimin artırılması politikası için 2015-2030 yılları arasında izlenmesi gereken stratejiler ve hedefler olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Son yıllarda uluslararası düzeyde, veriye dayalı politika yapma yaklaşımları giderek artmaktadır. Bu yaklaşımların temelinde, sistematik, kanıta dayalı politika kararlarının daha iyi çıktılar üreteceği sayılı yatmaktadır. Veriye dayalı politika yapımına yönelmeyle birlikte daha nitelikli veriye duyulan gereksinim de artmış ve bu veri gereksinimini karşılamada kurumsallaşma çabaları giderek yoğunlaşmıştır. Küresel ve bölgesel düzeydeki eğitim politikalarına temel oluşturmada, UNESCO, OECD ve Avrupa Komisyonu gibi uluslararası kurumların veri ve gösterge destekleriyle eğitim izleme raporları eğitim politikalarının biçimlenmesinde önemli rol oynamaya başlamıştır (ERG, 2011, s. 152).

Bu anlamda söz konusu aşamaları gerçekleştirebilmek için AB (Eurstat) yayınlarındaki veriler araştırılmış ve bunların arasından çalışmanın konusu ile ilgili olanlar ayıklanmıştır. Ayrıca bu veriler, OECD, UNESCO, Dünya Bankası (World Bank), Birleşmiş Milletler, UNDP ve MEB gibi kuruluşların verileri ile de karşılaştırılarak çalışma kapsamına alınmıştır. Bu safhada okullaşma oranı, cinsiyete göre okullaşma oranı ve öğretmen öğrenci oranı göstergeleri çalışmanın amacına uygun olarak düzenlenmiştir. Okul çağındaki çocukların ve gençlerin, çeşitli düzeydeki eğitim kademelerine erişimi eğilimlerini ve buna dayalı olarak ulusların eğitim alanındaki çabalarını gösteren üç temel gösterge bulunmaktadır. Bunlar BOO (brüt okullaşma oranı), NOO (net okullaşma oranı) ve TYOO (tek yaşa göre okullaşma oranları)'dur. Bunlara ek olarak, toplam okul çağı nüfusunun örgün eğitime katılımını yansıtan ve sadece UNDP Human Development Index'te kullanılan GOO (Genel Okullaşma Oranı) bulunmaktadır (OECD, 2004, s. 41). Bu göstergelerden; UNESCO brüt ve net okullaşma oranlarını (ülkelerin okul yapılarına göre), OECD ve EUROSTAT ise sadece net okullaşma oranlarını (tek yaşa ve yaş gruplarına göre) hesaplamakta ve kullanmaktadır.

Araştırmada, ortaöğretimde yaş aralığı yükseköğretimdeki gibi geniş olmadığından, ortaöğretim net okullaşma oranı verileri kullanılmış ve brüt okullaşma verileri sadece genel ve mesleki lise dağılım oranlarının incelendiği bölümlerde değerlendirmeye alınmıştır. Bilindiği üzere brüt okullaşma oranı (gross enrolment ratio - GER), yaşlarının o eğitim kademesiyle ilişkili olup olmadığına bakılmaksızın, belli bir eğitim kademesine (örneğin ortaöğretim) kayıtlı öğrenci sayısının, o eğitim kademesiyle ilişkili yaş grubu nüfusuna oranını ifade ederken, net okullaşma oranı (net enrolment ratio - NER), belli bir eğitim kademesine kayıtlı öğrencilerden, o eğitim kademesiyle ilişkili yaş grubu içinde bulunanların, yine o eğitim kademesiyle ilişkili yaş grubu nüfusuna oranını (UNESCO, 2010, s. 270) belirtmektedir. Okul çağı nüfusu eğitim kademelerine göre biçimlenmektedir. Ülkelerin eğitim kademeleri ve yapılanmalarının farklı olması nedeniyle eğitim kademelerine göre teorik yaş grupları da farklılaşmaktadır. UNESCO, OECD ve AB yayınlarında genellikle ISCED sınıflandırma sistemi dikkate alınarak bir gruptandırılmaya gidilmekte, bu gruptandırma zaman içinde eğitim sistemlerindeki değişiklikleri izlemektedir. AB yaş gruplamalarında ortaöğretim kademesi (upper secondary education) için 15-19 yaş gruplaması (ISCED 3) kullanılmaktadır.

Cinsiyet eşitliği ile ilgili verileri inceleyebilmek için ise aşamalı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Öncelikle Türkiye ve AB'nin kadın ve erkek net okullaşma oranları incelenmiş ve bunu takiben cinsiyet eşitliği indeksi ve cinsiyet farkları ve 2000 ile 2012 yılları arasındaki değişimler hesaplanmıştır. Son olarak AB ve Türkiye kadın erkek genel ve mesleki lise dağılım oranları değerlendirilmiştir. Cinsiyet indeksi ve farkları ile ilgili hesaplamalar Microsoft Office Excel programı kullanılarak gerçekleştirilerek tablo ve grafikler oluşturulmuş ve bulgular birbirleri ile karşılaştırılıp gerekli düzenlemeler yapılarak sonuçlar arasında tutarlılık sağlanmıştır. İnceleme esnasında kullanılan göstergelerin ifade ettikleri anlam konunun anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Bunlardan biri olan cinsiyet eşitliği indeksi eğitim göstergelerinde cinsiyet farklılıklarını ifade etmek için kullanılan bir ölçümdür ve kızlar için bir göstergenin erkekler için aynı göstergeye bölünmesinin değeri olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2011b, s. 302). Cinsiyet eşitliği indeksi en çok okullaşma oranlarıyla birlikte kullanılmaktadır ve cinsiyetler arasındaki dengeyi gösterir. "1" cinsiyet eşitliği değeri kızlar ve erkekler için göstergelerde fark olmadığını belirtir ki bu durumda mükemmel bir eşitlik söz

konusudur. UNESCO indeksin yuvarlamalar yapıldıktan sonra 0,97 ve 1,03 aralığında olduğu takdirde cinsiyet eşitliğinin başarılı olarak tanımlandığını belirtmiştir. Araştırmada kullanılan diğer gösterge, öğretmen öğrenci oranı, belli bir eğitim kademesindeki öğrenci sayılarının aynı eğitim kademesindeki öğretmen sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013, s. 139). Okullaşma oranı, cinsiyet eşitliği ve öğretmen öğrenci oranı ile ilgili veriler Türkiye, AB ortalaması ve AB üyesi olan ülkeler için ayrı ayrı verilerek yorumlanmıştır. AB ortalaması için 27 ülkeye (AB 27) ait veriler alınmıştır (Hırvatistan 2013 yılında Birliğe katıldığı için çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir).

Ayrıca ilgili bölümler içinde verilemeyen istatistikî tablolar ve göstergeler (Avrupa Birliği ve Türkiye ortaöğretim net okullaşma oranı: 2000-2012, Avrupa Birliği ve Türkiye ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı: 2000-2012, Avrupa Birliği ve Türkiye ortaöğretim cinsiyet değişim oranı, Avrupa Birliği ve Türkiye ortaöğretim cinsiyet eşitliği indeksi: 2000-2012, Avrupa Birliği ve Türkiye ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı: 2000-2012, Avrupa Birliği ve Türkiye genel lise dağılım oranı: 2000-2012, Avrupa Birliği ve Türkiye mesleki lise dağılım oranı: 2000-2012, Avrupa Birliği ve Türkiye genel lise kadın erkek dağılım oranı: 2000-2012, Avrupa Birliği ve Türkiye mesleki lise kadın erkek dağılım oranı: 2000-2012, Türkiye’de ortaöğretime erişimin artırılması politikası için 2015-2030 yılları arasında izlenmesi gereken stratejiler ve hedefler) araştırmanın ekler dizini bölümünde yer almaktadır.

Elde edilen sonuçlar *AB ve Türkiye ortaöğretim net okullaşma oranı: 2000, 2004, 2008, 2012; AB ve Türkiye genel ve mesleki lise dağılım oranları: 2000, 2004, 2008, 2012; AB ve Türkiye ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı ve cinsiyet eşitliği indeksi 2000, 2012; AB ve Türkiye ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı ve cinsiyet farkları: 2000 ve 2012 yılları arasındaki değişimler (%)*, *AB ve Türkiye genel ve mesleki lise kadın erkek dağılım oranları: 2000, 2012; AB ve Türkiye ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı 2000, 2012* tablo ve grafikleriyle ilgili bölümlerde verilmiştir. Türkiye’de ortaöğretime erişimi artırma politikası için 2015-2030 yılları arasında izlenmesi gereken stratejiler ve hedefler oluşturulurken UNESCO’nun 2013 yılında yayınladığı “*Making Education a Priority in the Post-2015 Development Agenda*” uluslararası raporu temel alınmıştır. Bu bölümde *yeni*

strateji ve hedef oluşturma süreci, Türkiye’de ortaöğretime erişimi arttırma politika döngüsü ve ortaöğretime erişimi arttırma politikası Şekillerine yer verilerek söz konusu strateji ve hedeflerin oluşum ve işleyiş aşamalarına açıklık getirilmiştir.

Toparlanacak olursa araştırmada elde edilen veriler okuyucu için daha anlamlı ve somut olabilmeleri amacıyla yukarıda da belirtildiği gibi tablo ve grafikler haline getirilmiştir. Her bir alt amaç için farklı düzenlemelere gidilmiştir. Bu yolla araştırma konusuna btncl olarak bakılabilmis ve ortaöğretime erişimi arttırma politikası ile ilgili oldukça fazla veri elde edilerek detaylı incelemeler yapılabilmiştir. Elde edilen veriler raporda ilgili bölümlerde sunulmuş ve tartişılmıştır. Böylece veriler istenildiği takdirde başka araştırmacılar tarafından tekrar çalışılabilir ve düzenlenebilir hale getirilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle AB'nin 1990'lardan bu yana ortaöğretime erişimi arttırma politikası için stratejileri incelenmiştir. Bunu takiben Türkiye'nin 1990'lardan bu yana ortaöğretime erişimi arttırma politikası için stratejileri değerlendirilmiş ve bunların sonucundaki ilerlemeler ele alınmıştır. Son olarak ise Türkiye'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikası için AB'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikası doğrultusunda 2015-2030 yılları arasında izlenmesi gereken stratejiler üretilmiştir.

4.1. 1990'lardan Bu Yana Avrupa Birliği'nin Ortaöğretime Erişimi Arttırma Politikası İçin Stratejileri

AB'de politika oluşturma ve buna bağlı olarak strateji geliştirme özellikle son zamanlarda ulusal politikaları birbirine yaklaştırma (policy convergence) şeklinde gerçekleşmektedir (Bennett, 2009, s. 215 ve Knill, 2005, s. 765). Bu durum uluslararası uyumlaşma ile birlikte ortaya çıkmıştır. Uyumlaşma uluslararası birleşmelerden ortaya çıkan ve hükümetlerin politikalarını üyesi oldukları uluslararası organizasyonların gerekliliklerine göre uyarladıkları belirli sonuçları içerdiğinden ulusların birlikte hareket etmesinin önemini vurgulamaktadır (Dimitrova ve Steunenberg, 2000, s. 201; Holzinger ve Knill, 2005, s. 781-2). Aynı zamanda Birlik, ülkelerin farklılıklarının olabileceğini de kabul etmektedir. Bu bakımdan Konsey yasama aşamasında birtakım ulusal çeşitliliklere izin vermektedir (Dimitrova ve Steunenberg, 2000, s. 218). Ulusal politikadaki bu çeşitlilik yasama aşamasında üye devletlerin onayını almada bir yol olarak kullanılmaktadır. Eğitim politikaları bağlamında konuya bakıldığında AB çeşitli ülkelerin bir araya gelmesiyle oluşan bir devletler topluluğu olduğundan her ülkede geçerli olan tek bir eğitim politikasının olmadığı, aksine AB eğitim politikalarının yerel eğitim politikaları doğrultusunda stratejilerin geliştirilmesi için rehber niteliğinde olduğu görülmektedir. Gültekin ve Anagün'e (2006) göre bir devlet ve uluslararası bir birlik olmayan AB, uluslar üstü bir birlik olarak pek çok alanda zorunlu düzenlemeler getirmesine karşın, eğitim politikasında işbirliğine dayalı bir yaklaşım öngörmektedir. Bu yaklaşımın temel nedeni, özellikle eğitim konusunda farklı geçmişlere sahip devletlerin, var olan eğitim politikalarını yalnızca yasa

yaparak tek bir politika haline getirmelerinin zor olmasıdır (s. 147). Bu yüzden AB eğitim alanında her ülkeden bu politikalara uygun kendi politikalarını geliştirerek bu anlamda AB’de ortak bir çizgi oluşturulmasını istemekte ve şeffaf ve kolay ulaşılabilen bir eğitim döngüsünü hedeflemektedir (Cansever, 2009, s. 230; Döş ve Cömert, 2013, s. 307).

AB’de kendi içinde ortak stratejiler üretmekte, ortak göstergeler oluşturma ve eğitim programları arasında uyum sağlamak üzere politikalar oluşturulmaktadır (Karip, 2005). Eğitim göstergeleri yapılan çalışma ve değerlendirmelerin durumu hakkında analizlerini yapabilmeleri için politika yapanlara bilgi vermek için oluşturulmaktadır (Neves, 2008, s.76). Böylece eski ve yeni politik durumlar arasından sorgulamalar yapılmaktadır. Eğitim ile ilgili göstergeler son yirmi yılı aşkın bir süredir gelişmiş ülkelerdeki politika göstergeleridir. Asıl amacının eğitim maliyetlerinin gösterilmesi olan bu göstergeler günümüzde eğitim ve yetiştirmenin değerlendirilmesinde, planlanmasında ve yönetiminde kullanılmaktadır. Söz konusu gösterge ve referans değerleri, ilerleyen bölümlerde açıklanacak olan Açık Yöntemin uygulanması ve Lizbon Stratejisi’nin başarılı olabilmesi için çok önemlidir. Böylece ülkeler buldukları yeri tespit ederek ilerleyebilirler. Çünkü göstergeler ve referans noktaları eğitim sistemleri için belirlenen politikaları ölçmek için kullanılırlar ve böylece alınacak önlemler için yol gösterici olurlar. Bunun için çalışmada okullaşma oranı, cinsiyet eşitliği ve öğretmen öğrenci oranı göstergeleri kullanılarak ortaöğretime erişimi artırma politikası değerlendirilmiştir.

Bu bağlamda oluşturulan alt boyutların her biri AB’nin belirlediği politikalara hizmet etmek adına yol almışlardır. AB’nin temel politika anlayışı sürdürülebilir gelişme olarak tanımlanabilir. Her ne kadar iç politikada Avrupalılık boyutu uluslar üstü bir AB politikası oluşturmasa da, Birliğin eğitim alanındaki etkinlikleri hiç şüphesiz bir AB politikası oluşturmuştur (Döş ve Çetin, 2013, s. 308). Eğitim ve yetiştirmedeki yeni yönelimleri eğitimin AB’de önceki rolünün ışığında görmek gerekir (Fredriksson, 2003, s. 524-6). AB’nin Avrupa’da sürdürülebilir bir huzurun kurulmasını sağlamak gibi genel hedeflerinin yanında, bölgede ticareti arttırmak gibi ekonomi üzerine kurulu somut hedefler de oluşturulmuştur. Bu anlamda eğitim AB politikasında hiçbir zaman merkezde yer almamıştır. Bunun tek nedeni dikkatin başka yerlere verilmesinde değil daha çok AB’ye üye devletlerin arasında eğitimi

Avrupa boyutuna taşıma konusunda herhangi bir güç kullanma ile ilgili çengince olmuştur.

Bunlarla paralel bir şekilde AB'nin resmi dokümanlarında sıklıkla vurgulandığı gibi, eğitim politikalarının ve sistemlerinin ulusal olma niteliği korunmakla birlikte, belirli alanlarda uyum sağlandığı ve ortak yapıların, içeriklerin ve işleyişlerin oluşturulduğu görülmektedir. Bu uyum iki farklı düzeyde incelenebilir. Birinci düzeyde çeşitli ülkeler ortak politikalar, stratejiler ve hedeflerde bir uyum sağlayabilir. İkinci düzeyde ise, daha çok birinci düzeyde sağlanan uyumun bir sonucu olarak, eğitim sisteminin/kurumlarının yapısında, süreçlerinde, ürünlerinde ve sonuçlarında benzerlikler, birliktelikler sağlanabilir (Karip, 2005).

AB'de karar alma oldukça karmaşık bir iştir. Şu anda 28 farklı üyesinin olduğu göz önüne alınırsa bu durum oldukça doğal bir süreç olarak kabul edilebilir (Warleigh ve Drachenberg, 2010, s. 210). AB'nin milletler üstü politik kurumları olan Avrupa Komisyonu ve Parlamentosu, bu noktada önemli rol oynamaktadır. Birlik bünyesinde parasal konular gibi belirli alanlarda temel rol oynayan Avrupa Merkez Bankası (European Central Bank-ECB) gibi kurumlar bulunmaktadır. Vergi gibi bazı alanlarda politika oluşturma konusunda AB'nin ya hiç ya da çok az etkisi bulunmaktadır. Tarım ve rekabet gibi diğer bazı alanlarda ise ana güç ülkelerden ziyade AB'dedir. AB ile üye ülkeler arasındaki bu güç dengesi zaman içinde değişikliğe uğrasa da Avrupalılaşıma gibi alanlarda politika oluşturma gücü AB'dedir.

Bütün bunların ötesinde AB, politik kararları birçok şekilde almaktadır. Fakat asıl amaç uluslararası bir yönetim şeklini uygulamaktır (Commission of the European Communities, 2001, s. 5). Karar alma yöntemi ya da kuralları sistemdeki farklı seviyeler ve AB'deki değişik kurumlar arasında eldeki duruma göre güç dengesini değiştirmektedir. Bu karar alma kuralları zaman içinde *Toplumsal Metot*dan (Community Method) farklı mekanizmaların yer aldığı çok değişik şekillere dönüşme eğilimi göstermiştir. John Peterson (1995) AB karar alma sürecini iki aşamaya ayırmıştır. Bunlardan ilki 'tarih yapma' (history making) diğeri 'günlük kanun yapma' (daily law-making) ile ilgilidir. İlk aşamada gündeme gerçekten önemli bir konu geldiğinde –örneğin AB için uzun yılları kapsayan bir strateji oluşturma ya da anlaşmalarda yapılacak değişiklikler- üye ülkelerin hepsi eşit

haklara sahiptir. Avrupa Konseyi'nin başkanlığında yapılan toplantılarda hepsinin eşit hakkı vardır. Kabul edilmeyen bir durumda veto etme haklarını kullanabilirler.

Toplumsal Metot 1970 yılında David Coombes tarafından incelenmiştir. Coombes bütünleşme sürecini Komisyon ve Konsey başkanları arasında politik gücün ayrımı olarak iki parçalı bir şekilde tanımlamıştır. Avrupa Parlamentosu bu durumda çok az yetkiye sahiptir. İlgili grupları lobiler tarafından desteklenir fakat Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi (European Economic and Social Committee – EESC) dışında resmi yetkileri bulunmamaktadır. Bu metot 1980'lerin ortasında Tek Avrupa Hareketi (Single European Act-SEA) sürecinde tek pazar oluşumunun bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Bu önemli hedefi gerçekleştirmek için üye devletler birçok konuda veto haklarını kullanmaktan vazgeçmişlerdir. Bu durum AB'de nitelikli çoğunluk oylaması (qualified majority voting-QMV) olarak isimlendirilmiş ve Konseyi desteklemek için gerekli olan bir kararı belli orandaki üyelerin kabul etmesi yeterli sayılmıştır (Garret ve Tsebelis, 1996, s. 271).

AB'nin kararlarının çoğu yönerge şeklindedir. Böylece kararların uygulanmasında üye devletlere azami ölçüde süre verilmektedir. Bu önemli bir noktadır çünkü böylece farklı devletlere kararların uygulanmasında kendilerine uygun yolları bulmaları sağlanmaktadır. Fakat aynı zamanda AB kurumları oluşturulan politikaların sonuçlarının izlenmesinde çok az yetkiye sahiptir. Bu durumda Toplumsal Metodun AB seviyesinde Komisyon ve Konsey arasında iki yönlü güç ayrımını öngördüğü söylenebilir. Zaman içerisinde bu yöntem farklı içerikler eklenmiştir. Diğer bir deyişle AB karar alma süreçleri karar alınacak politik duruma göre değişime uğramıştır.

Yeni yöntemlerden en önemlisi İşbirliğine Açık Yöntem (The Open Method of Coordination) uygulaması olarak söylenebilir (Héritier, 2001, s. 6; Warleigh ve Drachenberg, 2010, s. 218). Bu yöntemin benimsenmesi Avrupa Komisyonu'nun 2000 yılında Lizbon'daki süreçlerine dayanarak gerçekleşmiştir (Borrâs ve Greve, 2004, s. 334; Borrâs ve Jacobsson, 2004, s.187; Citi ve Rhodes, 2007, s. 8; Kröger, 2009, s. 3). Yöntem, hükümetler arası, işbirliğinin gayri resmi olmasına ve gönüllülük esasına dayanmaktadır. Açık Yöntem bir yönetim aracıdır. Hem devlet hem de özel unsurları içinde barındırır (Lange ve Alexiadou, 2007, s. 322). Böylece her ülke kendi şartlarına göre kararlarla ilgili uyarılama yapabilmektedir. İşbirliğine Açık Yöntem genel hedefler çerçevesinde ve üye devletlerin ulusal

hareket planları doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamaların paylaşımını içermektedir (Commission of the European Communities, 2001, s. 22). Bununla birlikte Komisyon bu yöntemin Toplumsal Yöntemin uygun olduğu kanuni durumlarda uygulanmaması gerektiğini belirtmiştir. Böyle bir durum yoksa “Komisyon uygulamalarda yer almalı ve destekleyici bir rol oynamalıdır”.

Bu yöntem bağımlılık prensibiyle aynı doğrultuda merkezileştirilmemiş bir yaklaşım ve gösterge (benchmarking) aracılığıyla en etkili bir yolla işleyecek şekilde dizayn edilmiştir. Çünkü eğitim politikalarında her bir ülke için somut hedef olmasa da Avrupa ölçeğinde ortalama referans noktaları bulunmaktadır (Arrowsmith, Sisson ve Marginson, 2004, s. 315; Citi ve Rhodes, 2007, s. 12). Ayrıca birçok politik konuda politika oluşturma yöntemi olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte yöntemin belirli kalıplaşmış aşamaları bulunmaktadır. Çünkü belirli durumlardaki farklı politik konulara göre bu yöntem benimsenebilir.

İşbirliğine Açık Yöntem üye devletlerin iş, sosyal güvenlik, sosyal içerme, eğitim ve yetiştirme gibi farklı ülkelerin rekabet alanlarında kullanılabilir (Eberlein ve Kerwer, 2002, s. 4; Kaiser ve Prange, 2002, s. 5). Bunun için Birlik adına kısa-orta-uzun vadeli hedefleri başarmak için belirli tarifelerle uyumlu yönergelerin oluşturulması gerekmektedir. Buna ek olarak gerekli yerlerde farklı ülkelerin ihtiyaçlarına uygun nitel ve nicel gösterge ve hedeflerin ortaya koyulması da gerekmektedir. Oluşturulan bu Avrupa ana hatlarının uluslararası ve bölgesel farklılıkların göz önüne alınarak her ülkenin yönetim farklılıklarına göre yeniden yorumlanması oldukça önemlidir (Warleigh ve Drachenberg, 2011, s. 1004). Bütün bunların düzenli olarak takip edilerek değerlendirilmesi ise bir diğer önemli konudur. Çünkü AB etkili bir yönetimin beş prensibin uygulanmasıyla gerçekleşebileceğini belirtmektedir (Commission of the European Communities, 2001, s. 10; Wincot, 2003, s. 535). Bunlar; açıklık, katılım, hesap verebilirlik, etkililik ve bütünlük olarak sıralanabilir.

Yönetimin bir çeşidi olarak İşbirliğine Açık Yöntemin kullanılması eğitim ve yetiştirme de oldukça aydınlatıcı sonuçlar vermektedir. Çünkü eğitim konusu yukarıda da belirtildiği gibi AB’de yasal dayanağı güçlü olmayan, Avrupa Lizbon Konseyi’nden önce neredeyse göz ardı edilen bir Avrupa politika konusudur. Eğitim ve yetiştirme, birlikte çalışmayı mümkün kılan araçların ve yolların bulunmasını kısıtlayan durumların toplamı olan karmaşık bir politik alandır

(Warleigh ve Drachenberg, 2010, s. 213). Burada öncelikle anlaşma safhası bulunmaktadır. Bu safhada AB sadece rekabeti desteklemektedir. Yani Birliğin önceliklerinin yasal bağını kapsam dışında bırakmaktadır. İkinci olarak ülkelerin eğitim ve yetiştirme sistemlerinin çok çeşitli olması birlikteliği zorlaştırmakta hatta yeterli politik talebin teklifini imkânsızlaştırmaktadır. Sonuç olarak, eğitim ve yetiştirme alanında AB'nin işi 1990'ların sonlarına kadar ERASMUS gibi programları gerçekleştirmekten ibaret olmuş ve gerçek anlamda politika yapılamamıştır.

1990'ların sonlarında eğitim ve yetiştirmede bir takvim (rolling agenda) belirlenerek işbirliğini artırma yoluna gidilerek strateji ve hedefler geliştirilmiştir. Böylece Konsey eğitim ve yetiştirme konusuna sürekli ilgi göstermiştir. Özellikle iş, kalite standartlarının geliştirilmesi, profesyonel hareketlilik ve AB çerçevesi dışında da şebekeler kurma (Bolonya süreci gibi) konularına daha çok değinilmiştir. Bununla birlikte daha önceden de belirtildiği gibi politika yapma 2000 yılında Lizbon'da Avrupa Konseyi'nin toplanmasına kadar gerçekleşmemiştir. Burada Avrupa Konseyi eğitim ve yetiştirme ile ilgili iki öncelik belirlemiştir. Bunlardan ilki AB'nin dünyanın en rekabetçi ve bilgi ekonomisini oluşturmasıdır. Böylece eğitim ve iş ile ilgili politikalar arasında bağlantı kurulmuş ve AB'nin rekabet edebilirliğinin artması için eğitim ve yetiştirmenin bir zorunluluk olduğu ortaya çıkmıştır. İkinci öncelik ise Avrupa Konseyi'nin AB'nin eğitim sistemlerinin gelecekteki somut hedeflerinin genel yansımalarını üstlenmesini ve değerlendirmesini istemesidir. Bu durum üye devletlerin yönetim yoluyla bağlı oldukları durumdan sakınırken anlaşmanın temelinden sapmamalarına olanak sağlamaktadır (Warleigh ve Drachenberg, 2010).

Lizbon Avrupa Konseyi toplantısında İşbirliğine Açık Yöntemle ilgili genel olarak konuşulmuş ve bu yöntemin eğitimde anahtar rol oynaması gerektiği ilk kez belirtilmiştir (Lange ve Alexiadou, 2007, s. 322). Yöntem Pepin tarafından Lizbon Stratejisinin motoru olarak nitelendirilmektedir (2011, s. 25). Bu yöntem önceden de üzerinde durulduğu gibi bir yönetim aracıdır. Sadece uluslar üstü bir AB yönetim şekli değildir. Bu durum süreçte hem devlet hem de özel paydaşların rol almasından kaynaklanmaktadır. Yöntem AB Konseyindeki üye devletlerin başkanlarını ve uluslar üstü Avrupa Komisyonu, Avrupa Parlamentosu, Bölgeler Komisyonu ve Ekonomik ve Sosyal Komisyon gibi AB resmi kuruluşlarını

içermektedir. Örneğin İşbirliğine Açık Yöntemde eğitimle ilgili herhangi bir karar alınırken ulusal değerlendirme kuruluşları, öğretmenler, akademisyenler, eğitim alanında çalışan memurlar, ticari birimlerin temsilcileri ve özel eğitim kuruluşları sürece dâhil edilmektedir. İşbirliğine Açık Yöntem AB politika yapma süreçlerini tanımlarken kullanılmaktadır. Bazen de bu politika yapma süreçlerinin eldeki sonuçlarını açıklamak için tercih edilmektedir.

Eğitim ve yetiştirmedeki yasal dayanakların Roma Antlaşması ile arttığını söylemek yanlış olmaz. Maastricht Antlaşması'ndan önce AB'de politika yapılmasını belirleyen hükümetler arası yaklaşım, 1990'ların sonlarında bu antlaşma ile birlikte uluslar üstü seviyede bağımlılık ve uyumsuzluğun ilkeleri ile Bolonya ve Kopenak Deklerasyonlarıyla birlikte, uluslararası düzeyde gönüllü bağıllık arasında ikiye ayrılma durumu ile sonuçlanmıştır (Ertl, 2006, s. 21). Eğitim ve yetiştirmede ulusal politikalar için genel amaçlar oluşturma ile birlikte bu politik sahada Birliğin gelişme olarak tanımlanmış kalite göstergeleri ve referans noktalarıyla birlikte Maastricht Antlaşması ile belirlenen atıfların ötesine geçilmiştir. Bununla birlikte Otero, Fleckestein ve Dacombe (2008) AB'nin son yıllardaki eğitim ve yetiştirme konusundaki politikalarını dört safhaya ayırmışlardır (s. 235). İlk safha Roma Antlaşması'ndan 1970'lerin ortalarına kadar süren bir zaman dilimini kapsamaktadır. Bu dönemde çok güçlü olan ve eğitim yetiştirme konusunda Komisyonun çok az rol aldığı devletlerarası bir politika izlenmiştir.

İkinci safha 1975 ve 1992 yılları arasında eğitim ve yetiştirme alanında büyük gelişmelerin gerçekleştiği dönemdir (Pepin, 2011, s. 27). Bu süreç Komisyon hareket programlarının oluşturulması vasıtasıyla politika yapma ve yasal düzenlemelerin yapıldığı dönem olarak nitelendirilebilir. Bu dönemdeki programların önemi göz ardı edilemez. AB hareket programları son otuz yılda eğitimle ilgili konularda AB ülkeleri arasında işbirliğini arttırmada Avrupa Komisyonu'nun temel yaklaşımı olmuştur. Bu da üye devletlerin eğitim politikalarının belli dereceye kadar bir noktada birleştirilmesiyle sonuçlanmıştır. Üye devletler yeni problemlerle karşılaştıklarında, benzer yöntemlerle hareket edebilmişlerdir. Üçüncü safha eğitim alanında AB politikalarının yasal bir dayanak kazandığı Maastricht Antlaşmasıyla başlayıp 2000 yılında bitmiştir. Bu zaman aralığında Komisyon Topluluk programlarına devam etmekle birlikte 1992'den

sonra hem mesleki hem genel eğitimde Avrupa hareketi için daha büyük eylemleri ele almış ve güven oluşturmuştur (Otero, vd., 2008, s. 236).

1993 ve 1994 yıllarında yayınlanan Beyaz Kitap'ı da içeren eğitim ve yetiştirme alanındaki tartışmaların yer aldığı birçok rapor ve not yayınlanmıştır. Bunların çoğu 'ödülleri ve performans değerlendirmeleri' ve bunların gelişimi için genel kabul edilebilirliği gibi konuların şeffaflığı üzerine odaklanmıştır. Söz konusu dokümanlar takip edilen eğitim ve yetiştirme politikaları ile ilgili görüşmeleri içermektedir. Bu model belirgin bir kabul edilebilirlik ve saygınlık kazanmıştır. Bu dönem üye devletler arasında karşılıklı anlayışın arttığı bir dönemdir. Aynı zamanda yeni politika oluşturma ile ilgili değişik fikirlerin geliştirildiği bu safhada İşbirliğinde Açık Yöntem için öneriler sunulmuştur.

2000 yılında itibaren ulusal eğitim sistemleri için genel hedeflere bağlı Avrupa Sahasının ortaya çıktığı dördüncü safha başlamıştır (Otero, vd., 2008, s. 237). Lizbon Anlaşması'na bağlı olarak yukarıda da bahsedildiği gibi bu dönemde İşbirliğine Açık Yöntem kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntem göstergeler, yönergeler ve karşılıklı düzeltmeleri içermektedir ve ortak hedeflere uygun olarak genel bir değerlendirmenin ışığında, bir ülkenin eylemini haklı gösterme baskısının ulusal hükümetlerin üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Belirgin kanıtlar olmamasına rağmen İşbirliğine Açık Yöntemin etkinliğine politik sonuçlar açısından bakıldığında, bu yöntemin daha iyi yönetimin saptanması, ortak göstergeler ve en iyi uygulamalar yoluyla politika geliştirmenin sağlanması, pazarlığı görüşmelere çevirme ve uzun vadede sosyal politikaların arttırılmasında hükümetler arası ve hükümetler üstü yeni bir denge oluşturulması, sosyal Avrupa'nın ve Avrupalı müreffeh devletlerinin oluşmasına katkıda bulunması beklenmektedir.

Bu safha aynı zamanda üye devletlerin kendi eğitim sistemlerini uygulayabilmelerine saygı duyulduğu ve böylece de çeşitliliğin önemsendiği dönemdir. Asıl hedef Avrupa eğitim sistemlerinde kalite ve etkililiği arttırmak ve eğitim ve yetiştirme sistemlerini tüm dünyaya açabilmektir. Topluluk hareket programları Birliğin politika uygulayabileceği ana kaynaklardır. Son zamanlarda Komisyon üye devletler arasında herhangi bir mali destek almadan direkt işbirliğini desteklemiş ve böylesi bir durum İşbirliğine Açık Yöntemin kullanılmasına zemin hazırlamıştır (Otero, vd., 2008, s. 244).

2000 yılında Lizbon Stratejisine imza atan devlet başkanları 2010 yılında kadar AB'nin dünyada daha çok ve iyi iş imkânlarıyla, sürdürülebilir ekonomik büyüme yeterliliğine sahip en rekabetçi ve dinamik bilgi kaynaklı ekonomisine sahip olacağı konusunda fikir birliğine varmışlardır (Commission of the European Communities, 2007, s. 24). Eğitim ve yetiştirme alanında Açık Yöntem kullanılarak oluşturulan eğitim politikalarına ilaveten eğitim ve yetiştirme 2010 ve 2020 programları ile üç ana stratejik hedef belirlenerek bunlardan ikincisi direkt olarak eğitim ile ilişkilendirilmiştir. Bu hedef eğitim ve yetiştirmenin her kademesinde eşitliği öngörmektedir. Yeni hedefler yeni politika oluşturma yöntemlerini de beraberinde getirmiştir. Lizbon Stratejisini takiben yukarıda da belirtildiği gibi İşbirliğine Açık Yöntem bunların sonucunda ortaya çıkmış ve Avrupa'nın eğitim ve yetiştirme sisteminde üç ana hedefin belirlenmesi sağlanmıştır. Bu hedefler yerel öğrenme merkezlerinin geliştirilmesi, yeni temel yetilerin kurulması, özellikle bilgi teknolojileri bağlamında yeterlilik şeffaflığının artırılması olarak sıralanabilir (Ertl, 2006, s. 5-6).

Her ne kadar antlaşmalarla birlikte gelen sorumluluklar olsa da bu yöntem işbirliği yapılmasına yeni boyutların gelmesini sağlamıştır (Fredriksson, 2003, s. 524-5). Uyumlaşmanın ötesinde bir şey olarak açıkça algılanan ulusal politikaların bir noktada birleşmesini sağlamıştır. Bunu belirli strateji ve hedefler oluşturarak, hedeflerle ilgili gelişmeleri takip edebilmek için göstergeler belirleyerek ve hedefleri gerçekleştirmede kullanılacak araçları sağlayarak üç şekilde gerçekleştirmiştir.

Bu hedeflerin gerçekleşmesinin ancak eğitime erişimi artırma politikasının uygulamaya geçirilmesiyle mümkün olabileceği belirtilmiştir. Konsey ayrıca eğitim kademelerindeki okullaşma oranları ve cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesinde ve eğitimde kalitenin artırılmasında önemli olan bir diğer alan öğretmen öğrenci oranlarının da yakından izlenmesi gerektiğini belirtmiştir. 2006 yılında Avrupa Konseyi tarafından Avrupa eğitim ve yetiştirme sistemlerinin hem etkili hem de birbirlerine eşdeğer olması gerektiği tekrar edilmiştir. Etkililik ve eşitliğin, daha önce vurgulandığı gibi, kişilerin fırsatlar, erişim, yetiştirme ve sonuçlar açısından eğitim ve yetiştirmeden tam olarak yararlanabildikleri ölçüde, yani eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlandığı oranda, eğitim politikalarının etkililiğinin analiz edilmesi ile başarılabacağı belirtilmiştir (Fredriksson, 2003, s. 526).

Lizbon Antlaşması birçok aktiviteyi de tetiklemiştir (Ertl, 2006, s.17). Bunlardan bir kısmı 1980 ya da 1990 yıllarında başlamış projelerin yoğunlaştırılması bazıları da

işbirliğinde yeni alanların oluşturulması şeklinde gerçekleşmiştir. Lizbon hedefleri eğitim ve yetiştirmenin her aşamasındaki gelişmeleri etkileme atılımları ile çok yönlü bir yapı olarak tanımlanabilir. İşte Lizbon 2010 kararlarında öngörülen hedeflerin izlenmesine ve uygulanmasına ilişkin izlenecek strateji ise İşbirliğine Açık Yöntemdir. Üye devletlerin aynı ulusal politikalara odaklanmalarını öngören yeni bir işbirliği çatısı ve herkesçe paylaşılan kesin hedefler oluşturmayı amaçlayan bir sistem olan bu yöntem, geleneksel yasal tariflerin aksine daha esnek kanunlar kullanarak AB'de politikaların koordinasyonunu ve etkililiğini arttırmayı amaçlayan politik bir araçtır (Alexiadou, 2007). Pepin'e (2011) göre de Lizbon Antlaşması'nın eğitim ve yetiştirmedeki en olumlu etkisi o zamana kadar var olan farklı ve bazen müzakere ile gerçekleşen işbirliğinin bir araya getirilmesini zorunlu kılmasıdır (s. 27). Çünkü üye devletleri ilgilendiren ortak konularda altı ayda bir değişen Başkanlıkların öncelikleri yerine Avrupa seviyesinde her ülkenin önceliklerini de dikkate alarak sürekli devam eden işbirliği yapılmaya başlanmıştır. Bunu Açık Yöntemin sağladığı tekniklerinden olan derin yansımalar, yoğun müzakereler ve somut politik gelişmeleri kapsayan hususlarla gerçekleştirmektedir.

Eğitimde İşbirliğine Açık Yöntem, Lizbon Stratejisinin altında yatan *dünyanın en rekabetçi bilgi toplumu olmak için ne alınır ve eğitim burada nasıl bir rol oynar* ifadelerinden kaynaklanan belirsiz politikaları açıklama gayretidir (Gornitzka, 2006). Bu yöntemle üye ülkelerde Lizbon hedefleri uyarınca hayat boyu öğrenmenin teşvik edilmesi, okuryazar oranının artırılması, erken yaş okul terkinin en aza indirgenmesi gibi önemli hususlarda işbirliği yapılabilecektir. Ayrıca gerek ekonomik gerek sosyal nedenlerle yenilik ve girişimciliğin desteklenmesi, erken yaşta yabancı dil öğretimi, bilişim teknolojileri eğitimi, eğitimde cinsiyet eşitliği, göçmen ailelerin çocuklarının eğitimi, matematik ve fen bilimleri alanlarında etkili eğitim gibi bir dizi alt hedef çizilmiştir ve bu hedefler sürekli güncellenerek göstergeler dâhilinde değerlendirilmiştir. Komisyon tarafından gösterilen ulusal eğitim politikalarına ulaşmada karşılıklı politika ve eğitim bileşenlerinin paylaşımı da oldukça güçlü rol oynamaktadır (Alexiadou, 2007; Döş ve Çetin, 2013, s. 307).

İşbirliğine Açık Yöntemde çok çeşitli boyutlar bulunsa da bu yönetim aracının bazı anahtar boyutlarını belirlemek mümkündür. Bunlardan ilki Lizbon Antlaşması'nda da belirtilen 'esneklik' boyutudur. Bu yöntem katı olmayan esnek yapıya sahip

yargıya dayanmaktadır. Klasik Toplumsal Yöntem gibi resmi kanunlara dayalı şekli benimsemediğinden diğer AB politika yapma yöntemlerinden farklıdır. Klasik Yöntem Avrupa Komisyonu, Avrupa Parlamentosu ve Konsey Başkanlarını çoğunlukla ortak karar verme aşamalarında sürece katmaktadır. Avrupa Komisyonu yasal teklifi yaparken, Konsey veto etme hakkına sahip Avrupa Parlamentosu ile birlikte karar verir. Çünkü hem Konsey'in hem de Avrupa Parlamentosu'nun yasal ayarlamalar yapılırken gerektiğinde onay hakları vardır. İşbirliğine Açık Yöntem resmi AB kurumlarından Avrupa Komisyonu ve AB Antlaşmalarında politika geliştirmenin gerekli olduğu ya da üye devletlerin AB hareketlerinin genişletilmesinde belirgin politik direnç gösterdiği durumlarda kullanılmaktadır. Bu işleyiş direkt olarak AB eğitim politikalarında geçerli olmaktadır (Alexiadou, 2007).

Genel olarak eğitim ve yetiştirmede Açık Yöntemin kullanılması Lizbon'da oluşturulan durumlarla tutarlıdır (Gornitzka, 2006, s. 10). Çünkü üye devletler genel hedef ve göstergeleri tanımlamışlar ve belirli bir program ve zaman aralığında bunların üstünde çalışacaklarını belirtmişlerdir. Birlikte öğrenme faaliyetleri katılımcıların performanslarını en iyi şekilde gerçekleştirebilecekleri, birbirlerinden öğrenmenin en iyi yollarını bulabilecekleri şekilde gerçekleştirilmiş ve sürekli kontrol ile uygulamalar izlenerek raporlama safhasında dönütler oluşturulmuştur. Sonuç olarak eğitim ve yetiştirme 2010'da Açık Yöntemin kullanılması için bütün bu unsurlar toparlanarak bir çerçeve oluşturulmuştur.

Söz konusu yöntemin işleyiş döngüsüne daha yakından bakıldığında Komisyon ve Konsey'in eğitim ve yetiştirme konusunda ana merciler oldukları görülebilir. İlk bakışta Konseyin ilk ve son sözü söylediği, stratejileri, hedefleri ve göstergeleri belirlediği, Konsey sonuçlarını ve raporlarını vurguladığı için önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Fakat Komisyonun rolü de göz ardı edilmemelidir. Çünkü Komisyon kararları başlatan, sürdüren ve zamanlama ayarını içeren temel görevleri gerçekleştirmektedir. Diğer taraftan Avrupa Parlamentosunun eğitim ve yetiştirme alanında Açık Yöntemdeki rolü yalnızca kararlar hakkında bilgilendirilme konumuna getirilerek kısıtlanmıştır. Hükümet temsilcilerinin yanında süreçte yer alabilecek diğer unsurların da bu sürece dâhil edilmesi desteklenmiştir. Toplum destekçileri, bölgedeki hükümetler ve sivil toplumun uygulama safhasında sürece dâhil olması üye devletlerin geleneklerine ve politik yapılarına bağlıdır. Örneğin

federal devletler, merkezi yönetime sahip olanlardan daha çok İşbirliğinde Açık Yöntemi bölgelerine dâhil etmektedir (Gornitzka, 2006).

İşbirliğine Açık Yöntem işbirliğinin resmi olmayan gönüllük esasına dayalı olarak politik kararların tartışıldığı ve oluşturulduğu bir çerçeve üzerine oturtulmuştur (Warleigh ve Drachenberg, 2011, s. 1005). Ayrıca bu yöntem AB'de eğitim göstergeleri ve istatistiklerinin kullanımının kalitesini arttırmıştır. Üye devletlerarasında sıkı bir işbirliği ve Komisyonun gelişmeleri değerlendirmesi yoluyla sistemlerin karşılaştırılması ve takip eden politikalar gibi hassas konularda uyumlaşmanın artması sağlanmıştır (Pepin, 2011, s. 28). AB eğitiminde İşbirliğine Açık Yöntemin kullanılmasının getirdiği asıl yenilik, hükümet-toplum-ekonomi arasındaki ilişkileri kabul edilenin ötesinde yeni yöntemlerle ve kısmi olarak kullanılan araçlarla sunmasından kaynaklanmaktadır. İşte bu yüzden söz konusu yöntem AB'nin eğitim yönetimi sistemine yeni bir boyut eklemiştir (Borrâs ve Greve, 2004, s. 335). Çeşitli ulusal düzeylerde yeni deneyimlerle karşılıklı öğrenme temeline oturmuş yöntem, katı kurallar yerine ulusal düzeydeki farklılıklara göre uyarlanmış esnek deneyimleri içermektedir (Eberlein ve Kerver, 2004, s. 123; Hêritier, 2001, s. 7). Ayrıca söz konusu yöntem zaman içerisinde birleşmenin sonunda üye devletleri birlikte çalışırken daha da yakınlaştırmaktadır (Warleigh ve Drachenberg, 2011, s. 1000). Bütün bu sebeplerden AB ortaöğretime erişimi artırma politikasını uygularken söz konusu yöntemi kullanmaktadır.

Eğitim ve yetiştirmede Açık Yöntemin etkililiğini ölçmek ne kadar güç olsa da bu yöntemin hem Avrupa hem de üye devletlerde politika yapmakta oldukça etkili olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Tabii bu durum önceden de belirtildiği gibi yönetim şekillerine bağlı olarak ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Bazı üye devletler politikayı Avrupa boyutunda gerçekleştirmekte ve böylece daha az değişime ihtiyaç duymaktadır. Hatta bazı durumlarda AB standartlarını kendi milli standartlarına eş tutmaktadırlar. Diğer durumlarda ise üye devletler Açık Yöntemi kullanmaya karşı temkinli yaklaşmaktadırlar. Bununla birlikte Açık Yöntem, üye devletlerin eğitim ve yetiştirme konularında politika yapmalarından, rekabet konusunda sınırlı kalma gibi, sosyal politikadan uzaklaşmaya doğru bir eğilim göstermelerine sebep olmuştur. Bunlara ek olarak ulusal eğitim ve yetiştirme politikası Avrupa bağlamında ortak hedeflere sahip olma olarak algılanmakta ve bunun eğitim ve yetiştirme Açık Yöntemine katılarak şeffaflık, ikili öğrenme

metodu, hayat boyu öğrenme, öğrenme çıktıları, Avrupa'da ulusal düzeye öğrenme aktarımı gibi konularda birlikte hareket etme gerekliliğini doğurduğu düşünülmektedir. Esasında Avrupa Kalite Çerçevesi birçok üye ülkede ulusal kalite çerçevelerinin oluşturulmasında gönüllülük esasına dayalı bir uygulama olmuştur. Bu her zaman kolay olmamaktadır. Çünkü birçok üye devlet aynı terminoloji ve kavramları kullansalar da bunlardan farklı anlamlar çıkarmaktadırlar. Bu durum da sık sık ulusal düzeyde bir takım tartışmalara yol açmaktadır.

Bütün bunlara rağmen eğitim ve yetiştirme politikalarında Açık Yöntemin kullanılmasının AB'ye resmi yaptırımlar getirmediğinin üzerinde durulması yerinde olacaktır. Bununla birlikte söz konusu yöntem Komisyonun bu konudaki etkinliğini de arttırmıştır. Örneğin okul öncesi eğitimden, ortaöğretim, yükseköğretim ve hayat boyu öğrenmeye kadar birçok alanda AB yer almaktadır. Devlet başkanlarının eğitim ve yetiştirmede AB'nin artan etkisi ve önemini fark etmelerini sağlamıştır. Bunlara ek olarak eğitim ve yetiştirmenin Avrupa boyutundaki politik çıktısının artışı günümüzde yönetim politikalarında direkt sonuçlara sahiptir. Burada Açık Yöntemin kullanılması vasıtasıyla ulusal konu ve yaklaşımlar aynı bakış açısıyla ele alınmaktadır. Belçika ve Fransa'da öğretmen eğitimi politikalarında sağlanan eşitlik buna örnek olarak verilebilir. Sonuç olarak politika yapma kararlarında oldukça zayıf ve yeni olan Açık Yöntem başarılı sonuçlar vermiştir. Son birkaç yılda AB ortak çalışmalarında eğitim ve yetiştirmede politika yapma oldukça artmıştır ve Komisyon gittikçe büyüyen bir etkinliğe sahip olmuştur. İşbirliğine Açık Yöntem ile üye devletlerin eğitim ve yetiştirmede Avrupa boyutunu yakalamaları için politik bağlılıkları sağlanmış ve 2000 Lizbon öncesindeki durum büyük değişikliğe uğramıştır.

Sonuç olarak AB politika ile ilgili kararlarını birçok şekilde vermektedir. Yeni antlaşmalar sadece üye devletler tarafından yapılmakta, Avrupa Konseyi tarafından oluşturulan AB stratejik kararları da aynı şekilde alınmaktadır. Vergi gibi bazı politika alanları, tamamen ulusal düzeyde ülkeler tarafından yapılmakta, Avrupa Konseyi tarafından oluşturulan AB stratejik kararları da aynı şekilde alınmaktadır. Günümüzde yapılan yasal uygulamalarda, ulusal ve AB boyutu kullanılmakta ve AB kuruluşları arasındaki güç dengelerini sağlayabilmek için AB, resmi süreçleri takip etmektedir. Günümüzde AB rekabet politikasında etkili bir güce sahiptir. Fakat Avrupa Parlamentosu bu alanda çok az rol oynamakta, gücü

Toplumsal Yöntem vasıtasıyla Komisyona devretmektedir. Çevre politikasında ise AB'nin hiçbir etkisi yokken günümüzde önemli sayılabilecek kadar bir yetkiye sahip olmuştur ve bu alandaki çoğu politik karar da Konseyde Avrupa Parlamentosuna önemli yetkiler verilerek alınmaktadır. Burada vurgulanması gereken bir nokta gelişmiş ve daha da birleşmiş olan AB eylemlerinin halen ulusal sistemler üzerinde sınırlı etkiye sahip olduğu gerçeğidir. Bununla birlikte bahsi geçen süreç eğitim ve yetiştirilmedeki programların uygulanmasında, merkezilikten uzaklaşmanın artmasıyla, üye devletlerin diğer yönetim yapılarını uygulamaları ve ulusal program ajanslarını oluşturmaları ile sonuçlanmıştır.

Bu aşamada resmi yollardan kararlar alınmaktadır. Bu durum üye devletlerin AB antlaşmalarında bir değişiklik istediklerinde yaptıkları pazarlıklardan kaynaklanmaktadır. AB bugün karmaşık görünüyorsa üye devletler bu şekilde olmasını istediklerindedir. Hatta AB politik kararlar verirken yönetimde yeni yollar kullandığında, bu birçok şekilde gerçekleşebilir. Açık Yöntem bunların en belirgin olanlarından birisidir ve sosyal politika gibi sadece tek bir politik alanda bile birçok şekilde kullanılabilir. Yeni yönetim şekilleri Toplumsal Yöntemi tamamlayıcı, destekleyici hatta birlikte kullanıldığında daha etkili hale getirici olarak işleyebilir. İşbirliğinde Açık Yöntemin kullanılması Toplumsal Yöntemin yerine değil onu tamamlayıcı şekilde olmalıdır (Commission of the European Communities, 2001, s. 22). Söz konusu yöntem karşılıklı işbirliğini destekleyici oluşu, üye devletlerin hedeflerine ulaşmalarında birbirlerine yardımcı olmaları açılarından oldukça faydalıdır. Sürekli değerlendirmeler sayesinde bu devletler geldikleri yeri tespit edebilir ve diğer ülkelerin tecrübelerinden yararlanabilirler. Bu yöntemde eğitim politikası ile ilgili karar alma aşamaları aşağıdaki şekilde açık bir şekilde belirtilmiştir.



Şekil 2: Eğitim Politikası Yapma Aşamaları

Kaynak: Phillips ve Economou, 1999, s. 305.

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi AB’de ortaöğretim politikaları ve buna bağlı olarak stratejiler oluşturulurken öncelikle politika alanı kavramsal olarak açıklanarak belirli bir çerçeveye oturtulmaktadır. Bunu takiben oluşturulacak politik konu için makro seviyede genel olarak yapılacaklar belirlenmektedir. Bu aşamada Avrupa Komisyonu üyesi olan Eğitim Komiseri süreci yönlendirmektedir ve bürokrasi işlemektedir. AB’nin genel olarak aldığı kararlar bu aşamadan sonra makro altı seviyeye inmektedir. Burada üye devletler alınan kararları kendi ülkelerine göre uyarlamaktadır. Başta hükümet tarafından şekillenen kararlar ilgili bakanlık tarafından ele alınmakta ve bu konular bölgeler düzeyinde yetkili birimlere aktarılmaktadır. Mikro seviyenin devreye girdiği bu aşamada yerel otoriteler faaliyette buldukları bölgelerin şartlarını da göz önüne alarak politik kararları bölgelerine uygun olarak şekillendirmekte ve ortaya çıkan sonuçları ilgili kurumlara iletmektedir. Söz konusu kurumlar ise bu eğitim politikalarını uygulamaya koymaktadır.

AB’ye üye olan ülkelerin tümünde eğitim politikası oluşturma aşamaları yukarıdaki sırayla gerçekleşmemektedir. Fakat hepsi de makro seviyeden makro-altı seviyeye, bu seviyeden de mikro seviyeye doğru gelişen bir süreci takip

etmektedir. AB'nin asıl karakteristik özelliği üye devletlerin sahip olduğu dil ve kültür çeşitliliğidir. Bunun sonucunda da eğitim sistemleri her bir sistemde uygulanan farklı kurallarla bir dereceye kadar birbirinden ayrılmaktadır. Üye devletlerin bu çeşitlilikten faydalanabilmek için eğitim ve yetiştirme alanında mümkün olduğunca işbirliğine gitmeleri gerekmektedir. İşte bu nedenlerle AB son 20 yılda işbirliğini gerçekleştirmek için çalışmaktadır. Her üye devlet eğitim sistemlerinin içeriğini, müfredatını ve yapısını oluşturmadan kendisi sorumludur (Neves, 2008, s. 77-8). 'Yetki devri' ilkesi ile de AB bir kurum olarak eğitim ve yetiştirme alanlarında üye devletlere destek olmaktadır. Söz konusu işbirliği önceden de ifade edildiği gibi AB'nin gelecekteki eğitim ve yetiştirme hedeflerinin çalışma programına uyumunu sağlayan süreçte dönüm noktası olan Lizbon Antlaşması'ndan beri devam etmektedir. Daha önceden de üzerinde durulduğu gibi öncelikle Avrupa Komisyonu eğitim sistemleri üzerinde gelecekle ilgili somut adımların yer aldığı bir taslak rapor hazırlamıştır. Bundan sonra Mart 2001 yılında Stockholm'de Avrupa Konseyi final raporunu yayınlamıştır (Commission of the European Communities, 1993b, s. 4). Bu raporda aşağıdaki hususlara yer verilmiştir:

1. AB'de eğitim ve yetiştirme sistemlerinin kalitesini ve etkililiğini artırmak,
2. Eğitim ve yetiştirme sistemlerine erişimi kolaylaştırmak,
3. Eğitim ve yetiştirme sistemlerini dünyada daha geniş bir ölçüğe yaymak.

Rapor AB'nin eğitim politikaları ile ilgili ilk resmi belge olma özelliğini taşımaktadır. AB'de gelecekle ilgili somut hedeflerin yer aldığı daha detaylı bir çalışma programı 14 Şubat 2002 yılında yayınlanmıştır. Bu hedefler AB'de eğitim sistemlerinin farklılığına saygı duyulmakla birlikte çeşitli ülkelerde ve AB çapında reformlar için temel oluşturacak genel hedeflerin paylaşıldığı eğitim alanında yeni dönemin başlamasını sağlamıştır.

Avrupa eğitim ve yetiştirme sistemlerinin hem etkili hem de eşit olmasının sağlanması gerekliliği Avrupa Konseyi tarafından 2006 yılında tekrar edilmiştir. *Etkililik ve Eşitlik* bölümünde vurgulandığı gibi eğitim ve yetiştirmede eşitlik araştırmaları yapma, fırsatlar, erişim, uygulama ve sonuçlar bağlamında kişilerin eğitim ve yetiştirmeden azami ölçüde yararlanma analizini yapma anlamına gelmektedir (Commission of the European Communities, 2007, s. 25). Eğitim sistemlerinin eşitliğini araştırma grubu (European Group of Research on Equity of

Educational Systems - GERESSE) AB'de eğitim ve yetiştirme sistemlerini analiz etmiş ve beş politik yöntemin uygulandığını tespit etmiştir. Bunlar erişim ya da fırsatlarda eşitlik, uygulamada eşitlik, başarı ya da akademik çalışmalarda eşitlik, sosyal çıktılarda eşitlik ve 'eşitlikle ilgili sorularla ilgilenmeme' pozisyonu olarak sıralanabilir.

Genel olarak ifade edilirse AB'de politika yapma ulusal düzeyde yapılan politikalardan farklıdır (Hix, 1998, s. 39). Yapılacakları belirleyen bir başkan ve uyulacak bir ajanda yoktur. Süreç başlangıçtan uygulama safhasına kadar oldukça karmaşıktır ve üye olan ve olmayan devletlerin birlikte çalışmasını gerektirir. Özellikle uygulama safhasında bölgesel farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir. Karar verme safhası, Konsey ve Parlamentosu'da gerçekleşir. Bu safha şebekeler gibi resmi olmayan bağlantılarla politika seçeneklerini tanımlandığı ve politik sonuçların şekillendirildiği safhadır. Ayrıca bu safhada Parlamentosu'da karar alınabilmesi için nitelikli çoğunluk oyu yeterlidir. Son olarak uygulama safhasında üye ülkeler alınan kararları kendi şartlarına göre uyarlayarak yürürlüğe koyarlar (Commission of the European Communities, 2007, s. 25).

Yukarıda bahsedilen Avrupa eğitim politikası, çalışmada ortaöğretime erişimi artırma politikasının incelenmesine ışık tutmuştur. AB eğitimde eşitliğin sağlanmasının kaliteli eğitimin ön koşulu olduğunu belirtirken bu alandaki önceliklerin en önemlilerinden birinin, eğitim alanında yer alan erişim politikalarının, her bireyin yararlanacağı şekilde geliştirilmesinin önemi üzerinde durmuştur. Bu amaçla yayınlanan politika belgelerinde eğitim kademelerinin her seviyesinde okullaşma oranları, cinsiyet eşitliği ve öğretmen öğrenci oranı ile ilgili gelişmelerin yayınlanan ilerleme raporları ile düzenli olarak takip edilmesi gerekliliği belirtilmiştir. Çalışmada bu noktadan hareketle eğitim yönetiminin inceleme alanına giren ortaöğretime erişimi artırma politikası okullaşma oranı, cinsiyet eşitliği ve öğretmen öğrenci oranı bağlamında incelenmiştir.

Eğitimle ilgili meydana gelen bu gelişmeler ortaöğretim kademesini de etkilemektedir. Ortaöğretime olan talep büyük ölçüde artmıştır ve bununla birlikte söz konusu eğitim kademesinin oynadığı rol değişmektedir (UNESCO, 2011a, s. 7). İlkokullarda okullaşma oranlarının artmasını takiben ortaöğretime olan talep büyümüştür. Küresel anlamda sadece ilkökul mezuniyeti eğitim politikalarının hedefi olmaktan çıkmıştır. Birçok ülkede ilkökul zorunlu eğitim kapsamındadır ve

ortaöğretimin de bu kapsama dâhil edilmesi yönündeki çalışmalar sürmektedir. Hatta birçok ülkede ortaöğretim öğrencileri iş piyasasının gerektirdiği yetenekleri ve bilgiyi kazandıran ve onları aktif vatandaş yapan zorunlu eğitimin son kademesidir (OECD, 2013b, s. 261). Bununla birlikte ortaöğretime olan talep ilkokulda edinilenlere ilaveten yeterli donanım, bilgiye ve yetilere sahip çalışanlara olan ihtiyacın artmasını da beraberinde getirmiştir. Yeterliliklere gerekli olan yatırım yapılmazsa toplumlar zayıf düşerler ve teknolojik gelişmeler üretken büyümeye dönüşemeyeceğinden gittikçe yaygınlaşan bilgi temelli küresel ekonomiyle başa çıkamazlar. Bu anlamda son yıllarda ülkeler ortaöğretim programlarındaki çeşitliliği arttırmışlardır (OECD, 2013b, s. 263). Bu çeşitlilik genel liselerdeki müfredatın ve mesleki liselerde kazandırılan pratik eğitimin evrim geçirmesini sağlayarak ortaöğretime olan talebi arttıran diğer etmenler arasında yer almıştır. Söz konusu değişim daha esnek hale gelen öğrenmenin her iki çeşidini de içeren daha anlaşılır programların su yüzüne çıkmasını sağlamıştır.

AB'yi oluşturan ülkelerde örgün eğitim sistemine bakıldığında ise, sistemin genellikle zorunlu olmayan okul öncesi eğitimden sonra ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim basamaklarından oluştuğu görülmektedir. Tüm yurttaşlar için gerekli olan genel ve ortak eğitimin verilmesinin amaçlandığı zorunlu eğitim kapsamında olan ilköğretimden sonra ortaöğretim basamağı yer alır. Ortaöğretimin, iki devreli olarak düzenlenen ve ilk devresi (kimi ülkelerde ortaöğretim II. devre de) zorunlu eğitim kapsamında olan, öğrencilerin ilgi, istek, yetenek ve başarıları doğrultusunda biri yükseköğrenime hazırlamak, diğeri de çalışma yaşamının gerektirdiği ara nitelikli insan gücünü yetiştirmek olan iki temel işlevi vardır. Bu işlevi gereğince ortaöğretim, genel olarak biri akademik eğitim, diğeri de mesleki-tekniik eğitim amaçlı iki temel alanda çeşitli eğitim programlarının uygulandığı bir ara eğitim basamağıdır. AB ülkelerinin çoğunluğunda ilköğretimi bitiren öğrencilerin ortaöğretim basamağında devam edebilecekleri programların belirlenmesinde farklı seçim veya karar ölçütleri uygulanır (Sağlam, 2006, s. 231).

Ortaöğretimde genel eğitim amaçlı programlarda öğrenciler, öncelikle akademik ders alanları olarak tanımlanan dil, edebiyat, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarından birinde yoğunlaşarak yükseköğrenime hazırlanırlar. Bu tür programı bitiren öğrenciler, aldıkları diploma ile diğer öngörülen giriş koşullarını da yerine getirerek bir yükseköğretim programına devam edebilirler. Mesleki-tekniik

eğitim amaçlı programlarda ise öğrenciler, öncelikle bir meslek alanında temel bilgi ve becerileri kazanarak çalışma yaşamına hazırlanırlar. Bu tür programları bitiren öğrenciler bir meslek diploması alırlar ve bu diploma ile ilgili meslek dalında çalışabilirler veya gene öngörülen diğer koşulları yerine getirmeleri durumunda öğrenimini gördükleri meslek alanıyla ilgili bir yükseköğretim programına devam edebilirler (Sağlam, 2006, s. 232).

Öğrenciler ortaöğretime genellikle 15 ile 17 arasında değişen bir yaşta başlar ve iki ile dört yıl arasında değişen bir sürede ortaöğretimden mezun olurlar. Okula başlama ve bitirme yaşları ülkelerin ulusal eğitim programlarına göre değişkenlik göstermektedir. Öğrenciler normal olarak eğitim programlarına büyümelerine yakın bir dönemde katılabilir. AB’de genel ortaöğretim öğrencilere temel eğitim kapsamında yoğun bir program sunmaktadır. Burada amaç okumaya devam edecek öğrencileri yeterli bilgilerle donatmaktır. Ortaöğretim ilkokulla başlayan ve genellikle 9 ya da daha fazla yıl süren zorunlu eğitimin ardından başlar. Genel ortaöğretim öğrencilerin üniversiteye girmelerini sağlayan başarılı bir şekilde mezuniyeti gerektirmektedir (Sağlam, 2006, s. 233).

Mesleki eğitim öğrencileri iş dünyasına hazırlamak ve daha fazla yüksek mesleki eğitime girebilmelerini sağlamak amacıyla yapılandırılmıştır. Birçok ülke mesleki eğitim programlarını yenilemiştir (OECD, 2013b, s. 264). Çünkü söz konusu ülkeler iş hayatına geçişi başarıyla gerçekleştirmeyi garantileyen yeterliliklerin meslek liselerinde kazandırılmadığını düşünmektedirler. Mesleki eğitim programında başarılı olan ülkelerde gençlerin işsizlik oranı oldukça düşüktür. Aynı zamanda bazı ülkelerde akademik programlı liseler mesleki liselere göre daha çekici olarak görölmektedir. Buna rağmen araştırmalara göre meslek liselerinde okullaşma oranlarının yüksek olması daha ileriki yıllarda ortaya çıkması muhtemel olan işsizlik riskini azaltmaktadır. Birçok ülkenin ortaöğretim kademesinde mesleki eğitim sadece okul bazlıdır. Bununla birlikte bazı ülkeler okul ve iş eğitimini birleştiren programlara sahiptir.

AB’de eğitim sistemleri her bir sistemin içinde farklı kuralların uygulanmasıyla bir dereceye kadar birbirlerinden ayrılabilir. Bu çeşitlilikten insanların faydalanabilmesi için üye devletler eğitim ve yetiştirmede daha fazla işbirliği yapmalı ve daha çok hareketlilik sağlamalıdır. AB bu alan üzerinde son yıllarda çalışmaktadır (Neves, 2008, s. 77). Her üye devlet eğitim sisteminin içeriği, müfredatı ve

organizasyonundan sorumludur. Yetki devri prensibi AB'ye eğitim ve yetiştirmenin belirli sahalarında her üye devleti desteklemek ve tamamlamak için bir kurum olma şansını vermektedir. Bu tarz bir işbirliği Mart 2000'deki AB eğitim ve yetiştirmenin geleceği için çalışma programının uygulanmasını sağlayan süreçte bir dönüm noktası olan Lizbon Avrupa Konseyinden beri desteklenmektedir. Mart 2003'te ise Brüksel'de Avrupa Konseyi resmi olarak en iyi uygulamaları belirleyebilmede insan kaynaklarına yapılan yatırımların etkililiğini sağlamak için gösterge ve referans noktaları kullanımını istemiştir (s.78).

Bu anlamda göstergeler eğitim sistemleri için belirlenen hedeflerdeki ilerlemeyi ölçmek için, referans noktaları da eğitim sistemlerinin gelişimi için gerekli ek çabaları gösteren noktalar olarak işlerlik sağlamaktadır. Ancak Komisyon göstergelerin tek başlarına gelişmeleri ölçmek için kullanılmaması ile ilgili uyarıda bulunmuştur. Bunlar aynı zamanda üye devletlerarasında ilişkilerin geliştirilmesinde, uygulamalardaki farklılıkların anlaşılmasında ve böylece ülkelerin birbirlerinin başarılarını örnek almalarında da kullanılmalıdır. Başarılı uygulamaların paylaşılması ve AB'de yeni politika yaklaşımların oluşturulmasında göstergelerin kullanılması, bazı ülkelerde belirlenen hedeflere ulaşmada zorluk yaşanırken çoğu ülkenin kayda değer şekilde ilerleme kaydetmesini sağlamıştır. İşte çalışmanın bu bölümünde AB'nin belirlenen okullaşma oranı, cinsiyet dengesi ve öğretmen öğrenci oranı göstergelerine göre ortaöğretime erişimi artırma politikası sonucunda bulunduğu yer tespit edilmeye çalışılmıştır.

Okullaşma Oranı

15-19 yaş arası kayıt oranı ortaöğretimde okullaşma oranı anlamına gelmektedir (ISCED 3). Birçok ülkede bu eğitim kademesi zorunlu eğitim kapsamında yer almaktadır ya da bu kademe daha yüksek eğitim kademelerine bir ara geçiş basamağını oluşturmaktadır. AB'de ortaöğretimde okullaşma oranı ile ilgili genel tabloya bakıldığında özellikle tüm ülkelerde 16 yaşındaki gençlerin neredeyse tamamının ortaöğretime geçtiği görülmektedir (European Commission, 2005b, s. 136; European Commission, 2006b, s. 97; European Commission, 2012a, s. 70). Belçika, İtalya, Kıbrıs, Avusturya ve Slovenya'da 15 yaşındakilerin neredeyse tamamı ortaöğretime geçmekte, İngiltere'de ise bütün 15 yaşındaki gençler ortaöğretime geçmektedir. 16 yaşına kadar gençler eğitime devam etme, mesleki eğitime girme ya da iş bulma konusunda seçim yapmak zorunda kalmaktadır. Son

yıllarda söz konusu yaş grubundaki gençlerin çoğu eğitimlerine devam etmeyi seçmektedir (European Commission/Eurostat, 2011, s. 61).

Daha uzun eğitimin daha iyi iş imkânlarını beraberinde getirmesini de içeren birçok nedenden dolayı gençler zorunlu eğitimi tamamlasalar da eğitim hayatlarına devam etmekte ve ortaöğretimi bitirmeyi hedeflemektedir (OECD, 2010, s. 296; OECD, 2011, s. 294; OECD, 2013b, s. 262; OECD, 2014, s. 306). Ortaöğretimde okullaşma oranlarındaki artış ülkelerin bu eğitim kademesinde çeşitli öğrenci gruplarına hitap etmelerini gerektirmektedir. Ülkeler söz konusu talepleri karşılayabilmek için farklı yaklaşımlara başvurmaktadır. Bazı ülkeler genel/akademik program seçimini içermeyen ve böylece tüm öğrencilere eşit öğrenme imkânı sağlayan geniş kapsamlı ortaöğretim sistemleri sunarken bazıları da öğrencilere akademik-mesleki hazırlık ve/veya mesleki programlar gibi farklı programlar hazırlamaktadır.

Çalışmanın ilk bölümünde üzerinde durulan eğitim ile ilgili küresel gelişmeler Avrupa düzeyine de yansımaktadır ve AB politikalarının gelişiminde etkili olmaktadır. Bu bağlamda AB'nin eğitim politikalarının oluşumunda Maastricht Antlaşmasından sonra önemli rol oynayan diğer dönüm noktası, 90'lı yıllarda ortaya koyduğu ekonomik büyüme, istihdam, işgücü verimliliği, AR-GE, eğitim, yatırımlar gibi belli başlı alanlarda ABD ve Japonya'nın gerisinde kaldığı gerçeğinden hareketle 2000 yılında aldığı kararla, Birliğin 2010 yılına kadar dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilgi ekonomisi olması amacını güden Lizbon Stratejisi'dir. Söz konusu strateji, Avrupalı liderlerin AB'deki uzun vadeli hedeflere ulaşabilmeleri için küreselleşme sonucunda yaşanan değişikliklere, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesine ve yaşlı nüfusun artmasına karşı verdikleri bir cevap niteliğini taşımaktadır (Dion, 2005, s. 298).

Ayrıca bilgi teknolojilerine dayalı olarak, daha fazla ve daha iyi istihdam ve sosyal uyum ile sürdürülebilir büyümenin gerçekleştirilmesi hedeflerini içermektedir (Çapanoğlu, 2010, s. 1; Nicolae, 2007, s. 56). Söz konusu hedefler bağlamında "dünyanın bilgi temelli, en rekabetçi ekonomisi haline gelmek" stratejisine cevap verebilmek için genel bir hareketlenmeye ihtiyaç duyulduğu belirtilmiş ve Barselona Zirvesi bu amacı açık sahaya taşımıştır. Adı geçen hedef Avrupa eğitim ve öğretim sistemini dünyada örnek gösterilecek standartlara kavuşturmaktır. Bu anlamda 23-24 Mart 2000 tarihinde kabul edilen Lizbon Stratejisi için AB'nin bir

gelecek projeksiyonu denilebilir (Döş ve Çetin, 2013, s. 306). Böylece AB uzun zamandır arayışını sürdürdüğü ve çeşitli girişimlerle yasal çerçevesini hazırladığı eğitimde sürdürülebilir işbirliğine kavuşmuştur. Buna göre Birlik şeffaf ve kolay ulaşılabilen bir eğitim döngüsünü hedeflemektedir. Avrupa Konseyi, eğitim politikalarını şekillendiren yukarıda da üzerinde durulan eğitim ve yetiştirme sistemlerinin kalitesi, erişimi, geniş bir ölçeğe yayılmasını kapsayan üç stratejik amaç üzerinde görüş birliğine varmıştır (Commission of the European Communities, 1993a, s. 4; Otero ve McCoshan, 2005, s. 1). Bunlardan ikincisi eğitim ve yetiştirme sistemlerine erişimi kolaylaştırmak olarak belirtilmiştir.

Ancak Lizbon Stratejisi'nin uygulamaya başlanmasından sonra 2005 yılında yapılan ara dönem değerlendirmesinde, öngörülen hedeflere ulaşamadığı ortaya koyulmuştur. Başta istihdam ve sosyal güvenlik olmak üzere ciddi sorunların devam ettiği ve elde edilen başarıların yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Başarısızlığın nedenleri arasında Komisyon ve üye ülkeler arasında eşgüdüm eksikliği, yüklü gündem ve birbirleriyle çakışan öncelikler, uygulamada etkili bir metot izlenememesi, en önemlisi de üye ülkelerde hedeflere yönelik siyasi irade eksikliği gelmektedir (Commission of the European Communities, 1993a, s. 5).

Bütün bu gelişmeler üzerine AB Lizbon Stratejisi bağlamında bu stratejinin uygulanmasını destekleyici bir program olarak AB Konseyi, eğitim ve yetiştirme alanlarında Avrupa ülkeleri arasındaki işbirliğini güçlendirmek amacıyla 2003 yılında "Eğitim ve Yetiştirme 2010 Çalışma Programı"nı (ET 2010) kabul etmiştir (Kavak, 2010, s. 42-3). Söz konusu çalışma programında Avrupa ülkeleri için 2010 yılında ulaşılması öngörülen beş hedef (referans değerleri/benchmarks) belirlemiştir (Council of the European Union, 2003, s. 3-6; Vorkink, 2006, s. 22).

Bu stratejik çerçeve ile birlikte AB ortaöğretime erişimi artırma politikasını belli zaman dilimlerinde gerçekleştireceği hedeflerin belirlenmesi stratejisine oturtmuştur. Bu anlamda belirleyici olan okullaşma oranı ile ilgili ET 2010'da "2010'a kadar AB'de 22 yaşındaki nüfusun en azından %85'i ortaöğretime tamamlamalıdır" (Hedef 3) ve "Erken yaşta okulu terk edenlerin oranı %10'dan fazla olmamalıdır" (Hedef 1) (Council of the European Union, 2003, s. 5; Council of the European Union, 2009, s. 8-10) hedefleri AB'nin konu ile ilgili çizdiği yolu belirlemektedir. Ortaöğretim mezuniyeti ile ilgili hedefteki 22 yaşındakilerin en azından ortaöğretime tamamlaması kastedilmektedir (Eurostat Force Survey-

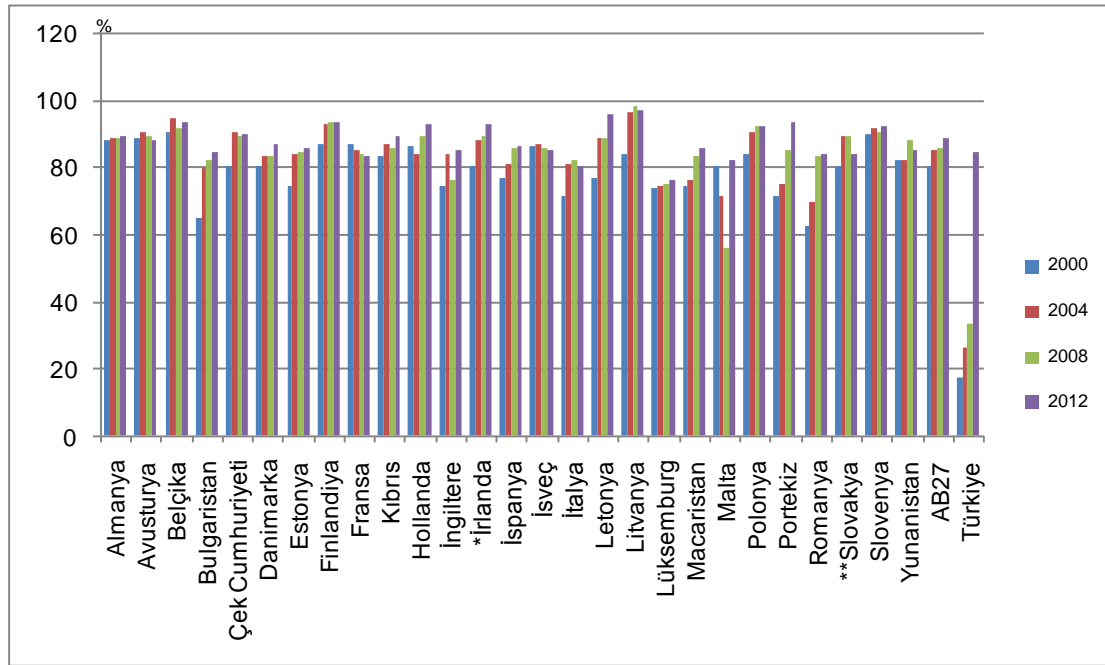
ISCED 3). Aynı zamanda ve bu hedefle birlikte ortaöğretimde okullaşma oranının en az %85 olması gerekmektedir. Söz konusu hedef aynı zamanda Avrupa'nın 2003 yılından beri uygulanan 'Avrupa İş Stratejisi'nin de bir parçasıdır (Commission of the European Communities, 2007, s. 74). Üye devletler konu ile ilgili ulusal düzeyde hedefler de belirlemişlerdir. Bu iki hedef ortaöğretime erişimin artırılması politikasına hizmet etmektedir.

AB Konseyi 28 Mayıs 2009 tarihinde, "ET 2010" Çalışma Programını uzatarak yeni bir stratejik çerçeve ve 2020 yılı için "Eğitim ve Yetiştirme 2020 Çalışma Programını" hazırlamıştır. Avrupa 2020 Stratejisi yaşanan ekonomik ve mali kriz sonrasında Avrupa'yı eskisinden daha güçlü duruma getirme düşüncesinin ürünüdür. Söz konusu strateji, yaşanan güncel ekonomik krizi yeni bir ekonomiye giriş için bir başlangıç noktası ve fırsat olarak ele almaktadır (Akbaş ve Apar, 2010, s. 1-2). Strateji, küresel ekonomik kriz sonrası AB ekonomisinin yeniden canlandırılması için hazırlanan 10 yıllık kalkınma planıdır. Avrupa 2020'nin temelinde yatan amaç, günümüz koşullarına uygun bir sürdürülebilir büyüme modeli geliştirmek olarak özetlenebilir (Toygür, 2010, s. 1). Konsey bu programla 5 yeni hedef (referans değer/benchmarks) belirlemiştir (Council of the European Union, 2009, s. 8-9).

Komisyon bu hedeflere ulaşmak için Birlik ve üye devletler tarafından uygulanması gereken yedi temel girişimi de ortaya koymuştur. Bunlar "Yenilik için Birlik", "Hareketteki Gençlik", "Avrupa için Dijital Strateji", "Düşük Kaynaklı Avrupa", "Yeşil Büyüme için Sanayi Politikaları", "Yeni Yetenekler ve Düşler için Strateji" ve "Yoksulluğa Karşı Avrupa Platformu" olarak sıralanabilir. Lizbon Stratejisi ile ET 2020 arasındaki en temel farkın ne olduğuna ilişkin sorulara *çeşitlilik* diye cevap veren Barroso, her üye devletin konumuna bağlı olarak özel hedefler ve planlar hazırlayacağını, Komisyon'un her ülkenin amaçlarının kendine ait olduğunu hissedip sahiplenmesini çok önemseydiğini belirtmiştir (Szolucha, 2010, s. 4). Bu bağlamda AB'nin Lizbon Stratejisinde yer alan hedeflerin aksine daha esnek ve gerçekçi hedeflere yer verdiği ve daha somut ve ölçülebilir hedeflerle yönünü belirlemeyi tercih ettiği görülmüştür (USAK, 2010, s. 2).

Ortaöğretim mezuniyeti ile ilgili hedef 2020 Çalışma Programında yer almamıştır (Council of the European Union, 2003, s. 5; Council of the European Union, 2009, s. 8-10). Ancak "2020 yılına kadar, erken yaşta eğitim ve yetiştirme yaşamından

ayrılan çocukların oranı %10'dan az olmalıdır” (Hedef 3) hedefi ile okul terki ile ilgili benzer ama daha kesin bir ifadeye yer verilmiştir. Okul terki ile ilgili her iki çalışma programında yer alan bu hedefler 12 yıldan önce okulu terk etmemeyi vurguladıklarından ortaöğretim ile ilgilidir ve oldukça önemli bir yere sahiptir. Böylece Birliğin eğitim hayatından ayrılan öğrenci oranının azaltılmasına verdiği önem vurgulanmakta ve ortaöğretim okullaşma oranının artırılarak mezuniyetin sağlanmasının altı çizilmektedir. Bu noktadan hareket edilerek öncelikle aşağıdaki grafikte AB'nin 2000, 2004, 2008 ve 2012 yıllarındaki ortaöğretim net okullaşma oranı verileri incelenmiştir. Bütün yıllara ait okullaşma oranlarının yer aldığı tablo ise çalışmanın ekler dizini kısmında yer almaktadır (Ek 2).



Şekil 3: AB ve Türkiye Ortaöğretim Net Okullaşma Oranı: 2000, 2004, 2008, 2012

Kaynak: Eurostat, education and training statistics.

Bağlantı: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> (Ocak 2015 tarihinde alınmıştır).

Not: 2013 yılında AB'ye katıldığı için Hırvatistan dâhil edilmemiştir.

*2005 yılı verisi kullanılmıştır.

**2001 yılı verisi kullanılmıştır.

Grafikteki verilere göre 2000 yılında AB ortalamasında %81 civarında olan okullaşma oranı, 2012 yılına gelindiğinde %90 bandına yaklaşmıştır. Diğer bir deyişle 2000 ve 2012 yılları arasında AB okullaşma oranında yükselen bir ivme kazanmıştır. Bu durum son yıllarda ortaöğretime olan kayıt oranının artmasından kaynaklanmaktadır (OECD, 2013b, s. 263). 2012 yılı verilerine göre 15-19 yaş arasındaki gençlerin okullaşma oranları 27 AB ülkesinden 26'sında %80'nin üstündedir. Buna karşılık Lüksemburg'ta okul dışında kalan gençler %25

civarındadır. AB'nin 15-19 yaş arasındaki okullaşma oranı 2000 ve 2012 yılları arasında ortalama %8 puan artmıştır. İncelenen on üç yılda okullaşma oranları AB ülkelerinden Letonya, Portekiz, Romanya, Bulgaristan, İrlanda ve Litvanya'da yaklaşık %15 ve daha fazla artmıştır. Diğer ülkelerde önemli bir değişiklik olmamıştır.

2000 yılında okullaşma oranlarının AB ortalamasından düşük olduğu ülkeler Bulgaristan, Estonya, İngiltere, İspanya, İtalya, Lüksemburg, Macaristan, Malta, Portekiz ve Romanya'dır. Bu ülkelerden Bulgaristan, Estonya, İngiltere, İspanya, İtalya, Lüksemburg, Macaristan, Malta, Portekiz ve Romanya 2004 yılında da AB ortalamasından düşük okullaşma oranlarına sahip olmuş ve Danimarka, Hollanda ve Yunanistan'da aynı oran AB ortalamasının altında seyretmiştir. Okullaşma oranlarının 2008 yılında AB ortalamasının altında olduğu ülkeler Bulgaristan, Danimarka, Estonya, Fransa, İngiltere, İtalya, Lüksemburg, Macaristan, Malta, Portekiz ve Romanya olarak sıralanmıştır. 2012 yılındaki tabloda ise Avusturya, Bulgaristan, Danimarka, Estonya, Fransa, İngiltere, İspanya, İsveç, İtalya, Lüksemburg, Macaristan, Malta, Romanya ve Yunanistan yer almıştır. Aşağıdaki tabloda ise AB'nin 2000, 2004, 2008 ve 2012 yıllarında genel ve mesleki lisele dağılım oranları görülmektedir. Tüm yıllara ait dağılım oranları çalışmanın ekler dizini bölümünde yer almaktadır (Ek 7 ve Ek 8).

Tablo 1: AB ve Türkiye Genel ve Mesleki Lise Dağılım Oranları: 2000, 2004, 2008, 2012

| | 2000 | | 2004 | | 2008 | | 2012 | |
|--------------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
| | Genel Lise | Mesleki Lise | Genel Lise | Mesleki Lise | Genel Lise | Mesleki Lise | Genel Lise | Mesleki Lise |
| <i>Almanya</i> | 36,8 | 63,2 | 38,8 | 61,2 | 42,5 | 57,5 | 51,7 | 48,3 |
| <i>Avusturya</i> | 28,9 | 71,1 | 21,4 | 78,6 | 22,9 | 77,1 | 24,7 | 75,3 |
| <i>Belçika</i> | 33,2 | 66,8 | 31,8 | 68,2 | 27,1 | 72,9 | 27,2 | 72,8 |
| <i>Bulgaristan</i> | 44,3 | 55,7 | 44,8 | 55,2 | 47,7 | 52,3 | 49,4 | 50,6 |
| <i>Çek Cum.</i> | 19,8 | 80,2 | 20,6 | 79,4 | 25,8 | 74,2 | 27,3 | 72,7 |
| <i>Danimarka</i> | 45,3 | 54,7 | 53,2 | 46,8 | 52,0 | 48,0 | 53,9 | 46,1 |
| <i>Estonya</i> | 67,5 | 32,5 | 70,1 | 29,9 | 68,0 | 32,0 | 65,9 | 34,1 |
| <i>Finlandiya</i> | 44,7 | 55,3 | 39,9 | 60,1 | 32,1 | 67,9 | 29,9 | 70,1 |
| <i>Fransa</i> | 42,6 | 57,4 | 43,5 | 56,5 | 55,8 | 44,2 | 55,8 | 44,2 |
| <i>Kıbrıs</i> | 31,7 | 68,3 | 30,9 | 69,1 | 32,9 | 67,1 | 30,5 | 69,5 |
| <i>Hollanda</i> | 32,7 | 67,3 | 28,5 | 71,5 | 68,6 | 31,4 | 30,5 | 69,5 |
| <i>İngiltere</i> | 100,0 | v.y. | 66,5 | 33,5 | 66,1 | 33,9 | 61,4 | 38,6 |
| <i>İrlanda</i> | 66,5 | 33,5 | 61,3 | 38,7 | 56,2 | 43,8 | 54,5 | 45,5 |
| <i>İspanya</i> | 51,2 | 48,8 | 46,6 | 53,4 | 43,2 | 56,8 | 50,6 | 49,4 |
| <i>İsveç</i> | 75,4 | 24,6 | 46,6 | 53,4 | 40,6 | 59,4 | 40,8 | 59,2 |
| <i>İtalya</i> | 85,8 | 14,2 | 86,6 | 13,4 | 87,4 | 12,6 | 86,8 | 13,2 |
| <i>Letonya</i> | 61,4 | 38,6 | 63,2 | 36,8 | 65,2 | 34,8 | 61,0 | 39,0 |
| <i>Litvanya</i> | 60,4 | 39,6 | 75,2 | 24,8 | 73,7 | 26,3 | 71,3 | 28,7 |
| <i>Lüksemburg</i> | 36,5 | 63,5 | 36,1 | 63,9 | 37,9 | 62,1 | 39,3 | 60,7 |
| <i>Macaristan</i> | 89,7 | 10,3 | 76,3 | 23,7 | 75,6 | 24,4 | 72,7 | 27,3 |
| <i>Malta</i> | 75,2 | 24,8 | 45,0 | 55,0 | 49,9 | 50,1 | 88,2 | 11,8 |
| <i>Polonya</i> | 35,7 | 64,3 | 50,5 | 49,5 | 53,8 | 46,2 | 51,8 | 48,2 |
| <i>Portekiz</i> | 93,0 | 7,0 | 71,5 | 28,5 | 69,3 | 30,7 | 56,4 | 43,6 |
| <i>Romanya</i> | 37,5 | 62,5 | 35,2 | 64,8 | 35,2 | 64,8 | 38,1 | 61,9 |
| <i>Slovakya</i> | 21,4 | 78,6 | 25,9 | 74,1 | 27,7 | 72,3 | 29,7 | 70,3 |
| <i>Slovenya</i> | 27,7 | 72,3 | 31,4 | 68,6 | 35,5 | 64,5 | 33,8 | 66,2 |
| <i>Yunanistan</i> | 67,9 | 32,1 | 66,0 | 34,0 | 69,1 | 30,9 | 66,9 | 33,1 |
| AB27 | 44,9 | 55,1 | 39,4 | 60,6 | 49,7 | 50,3 | 49,8 | 50,2 |
| Türkiye | 51,0 | 49,0 | 62,7 | 37,3 | 61,0 | 39,0 | 56,1 | 43,9 |

Kaynak: Eurostat, education and training statistics.

Bağlantı: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> (Ocak 2015 tarihinde alınmıştır).

Not: 2013 yılında AB'ye katıldığı için Hırvatistan dâhil edilmemiştir.

Tablodaki verilere göre, incelenen süre içerisinde, AB'de genel ve mesleki lise dağılım oranları birbirine yakındır. 2012 yılı verilerine göre AB ülkelerinin yaklaşık yarısında ortaöğretimde %50'den fazla öğrenci -Avusturya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, Slovakya'da en az %70'i- mesleki liselere kayıtlıdır. Diğer yarısı ise genel liselere gitmektedir. Bu oran İtalya ve Malta'da %75'in üstündedir. İncelenen dört yılda 15-19 yaşındaki gençlerin mesleki liselere katılım oranlarında,

Avusturya, Çek Cumhuriyeti ve Slovakya %70'den fazla değerlerle bu eğitimi en cazip halde sunan ülkeler arasında yer almaktadır. Bunu aynı yaş grubunda %60'ı aşan oranlarla Belçika, Kıbrıs, Hollanda, Lüksemburg, Romanya ve Slovenya takip etmektedir. Estonya, İngiltere, Letonya, Litvanya, Macaristan ve Yunanistan'da %60'ın, İtalya'da ise %85'in üstünde öğrenci genel liselere kayıtlıdır. 2000 ve 2012 dönemlerinde genel eğitimde okullaşma oranı %5 civarında artarken, mesleki eğitimde aynı oranda azalma görülmüştür. Genel eğitimde en yüksek artış Almanya, Danimarka, Fransa, Litvanya, Malta ve Polonya'da kaydedilirken, mesleki eğitimde en yüksek artış Finlandiya, İrlanda, İsveç, Macaristan ve Portekiz'de tespit edilmiştir.

Cinsiyet Eşitliği

AB'de cinsiyet eşitliği üzerinde önemle durulan konular arasında yer almaktadır. Avrupa ülkelerinde konu ile ilgili yasa ve politika çerçevelerinin kapsamı farklılık göstermektedir ve çeşitli yasalara hangi cinsiyet eşitliği konularını nasıl dâhil ettikleri farklıdır. Cinsiyet eşitliğinin çerçevesi bir ya da birden fazla kavramla (eşit muamele, eşit olanaklar, çıktılarının eşitliği) ve çeşitli yollarla çizilebilir. Ülkeler çeşitli politik kararları uygularken genelde stratejiler yetersiz kalmaktadır. Özellikle kadınlara ve erkeklere eşit fırsatlar tanımak her yerde bahsedilse de sadece bir kaç ülke çıktılarının eşitliği amacına ulaşmayı açık ve net bir şekilde ifade etmiştir ya da eğitim alanında cinsiyet konusunu başarılı bir şekilde normalleştirmiştir. Geleneksel rolleri ve stereo tipleri değiştirmeyi hedefleyen potansiyel politika tedbirleri listesi uzun olsa da sadece bir kaç ülke bunları eyleme koymuştur (European Commission/Eurydice, 2010, s. 12-3). Birçok ülkede geçmişi elli yıl öncesine dayanan devlet okullarında karma eğitim eşitlik açısından bir adım olarak görülmektedir. Tek cinsiyetli ortamların yeniden ortaya çıkması Avrupa ülkelerinde fazla ilgi çekmemiştir. Ayrıca, tek cinsiyet ortamlarının olumlu etkilerine ilişkin araştırma sonuçları belirsizdir. Maliyetin uygunluğu açısından da okulları/sınıfları ayırmak ekonomik bir seçenek değildir.

Eğitimde kızlar ve erkekler arasında eşit imkânlar konusunda ilk hareket adımı 1990'lardan önce atılmıştır. Amaç eğitimdeki tüm paydaşların eğitimini geliştirmek, kızlar ve erkekler için çeşitli kariyerlere yönlendirecek rehberliği yapabilmek, mesleki eğitimin bütün dallarına kızların erişimini sağlamak, öğretmen eğitimi konusunu gözden geçirmek ve ders kitaplarındaki cinsiyet ayrımını azaltmak gibi

konulara dikkatleri çekebilmek için gerekli önlemleri almaktır (European Commission, 2006b, s. 139). Socrates ve Leonardo programlarının kadın ve erkeklere eşit imkânlar sunmasıyla birlikte 1990'ların ortalarından itibaren konu ile ilgili AB'nin ortak strateji oluşturma süreci başlamıştır.

Söz konusu önceliklerin ve çeşitli programların net değerlendirme kriterleri, ölçüm araçları cinsiyet boyutunun göz önüne alındığının teminatı ve bunun nasıl yapıldığının değerlendirilmesini içeren tek bir çerçeve ile birlikte bütün önceliklerin ve çeşitli programların birleştirilmesi şeklinde olmuştur. Eğitim ve yetiştirme eşitsizlikleri ortadan kaldırdığı için yukarıda bahsedilen hususlar başlangıçta AB'de cinsiyet eşitliği için yeni bir strateji oluşturmada önemli noktalardan sayılmıştır. Komisyon Birimleri eğitim ve yetiştirme alanında, özellikle Socrates ve Leonardo Programları, atılan adımları yıllık olarak rapor etme konusunda sorumlu tutulmuşlardır (European Commission, 2006b, s. 189). AB Antlaşması üye devletleri kadın erkek eşitliği konusunda zorlamamaktadır. Yıllar içerisinde cinsiyet eşitliği şartı özel yasalarla sağlanmıştır. 1990'ların sonlarında cinsiyet yaygınlaştırılması politikası gündeme getirilmiştir. Bu yeni strateji ile cinsiyet eşitliği konuları tüm alanlara "yaygınlaştırılarak" dâhil edilmiştir (Commission of the European Communities, 2008, s. 138).

ET 2010'da, Avrupa ülkeleri için 2010 yılında ulaşılması öngörülen beş hedeften birisi *cinsiyetler arasındaki dengesizlikleri azaltmak* olarak belirtilmiştir (Council of the European Union, 2003, s. 3-6). AB'de ortaöğretim cinsiyet eşitliği ile ilgili veriler söz konusu dengenin büyük ölçüde sağlandığını göstermektedir. Bunun üzerine 2020 yılı için hazırlanan "Eğitim ve Yetiştirme 2020 Çalışma Programı"nda konu ile ilgili bir hedef oluşturulmamıştır. Aşağıda yer alan tabloda AB'nin 2000 ve 2012 yıllarındaki ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı ve cinsiyet eşitliği indeksi verileri bulunmaktadır. Tüm yıllara ait verilerin yer aldığı tablo çalışmanın ekler dizini bölümünde yer almaktadır (Ek 3 ve Ek 5).

Tablo 2: AB ve Türkiye Ortaöğretim Kadın Erkek Net Okullaşma Oranı ve Cinsiyet Eşitliği İndeksi: 2000, 2012

| Ülke | 2000 | | | 2012 | | |
|--------------------|-------------------------|-------|---------------------------------------|-------------------------|-------|---------------------------------------|
| | E | K | *Cinsiyet Eşitliği İndeksi (CEI)(K/E) | E | K | *Cinsiyet Eşitliği İndeksi (CEI)(K/E) |
| | Net Okullaşma Oranı (%) | | | Net Okullaşma Oranı (%) | | |
| <i>Almanya</i> | 93,85 | 93,75 | 1 | 94,58 | 93,93 | 0,99 |
| <i>Avusturya</i> | 92,87 | 89,97 | 0,97 | 90,97 | 91,57 | 1,01 |
| <i>Belçika</i> | 97,03 | 99,47 | 1,03 | 98,97 | 100 | 1,01 |
| <i>Bulgaristan</i> | 71,3 | 71,3 | 1 | 88,23 | 84,23 | 0,95 |
| <i>Çek Cum.</i> | 98,83 | 99,73 | 1,01 | 97,93 | 97,77 | 1 |
| <i>Danimarka</i> | 85,5 | 87,25 | 1,02 | 92,48 | 93,25 | 1,01 |
| <i>Estonya</i> | 87,78 | 95,25 | 1,09 | 95,5 | 97,33 | 1,02 |
| <i>Finlandiya</i> | 92,9 | 95,05 | 1,02 | 95,33 | 95,28 | 1 |
| <i>Fransa</i> | 91,63 | 92,95 | 1,01 | 88,55 | 90 | 1,02 |
| <i>Kıbrıs</i> | 80,03 | 86,83 | 1,08 | 88,83 | 90,67 | 1,02 |
| <i>Hollanda</i> | 75,6 | 74,2 | 0,98 | 88,53 | 90,43 | 1,02 |
| <i>İngiltere</i> | 78,58 | 82,1 | 1,04 | 83 | 84,75 | 1,02 |
| <i>İrlanda</i> | 82,35 | 95 | 1,15 | 96,45 | 100 | 1,06 |
| <i>İspanya</i> | 80,43 | 85,63 | 1,06 | 90,05 | 92,13 | 1,02 |
| <i>İsveç</i> | 93,7 | 100 | 1,07 | 97,33 | 97,75 | 1 |
| <i>İtalya</i> | 80,38 | 77,48 | 0,96 | 88,95 | 90,8 | 1,02 |
| <i>Letonya</i> | 82,2 | 88,4 | 1,08 | 96,9 | 97,98 | 1,01 |
| <i>Litvanya</i> | 89,43 | 94,23 | 1,05 | 98,35 | 98,7 | 1 |
| <i>Lüksemburg</i> | 79,35 | 86,13 | 1,09 | 81,08 | 85,3 | 1,05 |
| <i>Macaristan</i> | 68,67 | 71,57 | 1,04 | 85,7 | 86,43 | 1,01 |
| <i>Malta</i> | 65,8 | 65,5 | 1 | 72,2 | 75,83 | 1,05 |
| <i>Polonya</i> | 88,15 | 91,08 | 1,04 | 94,85 | 95,7 | 1,01 |
| <i>Portekiz</i> | 91,63 | 86,2 | 0,94 | 100 | 98,2 | 0,98 |
| <i>Romanya</i> | 65,53 | 69,13 | 1,05 | 86,73 | 88,15 | 1,02 |
| <i>**Slovakya</i> | 84,6 | 85,8 | 1,01 | 91,6 | 92,1 | 1,01 |
| <i>Slovenya</i> | 95,03 | 96,97 | 1,02 | 96,53 | 96,87 | 1 |
| <i>Yunanistan</i> | 75,4 | 84,6 | 1,12 | 98 | 96,73 | 0,99 |
| <i>AB27</i> | 84 | 86,97 | 1,04 | 91,39 | 92,66 | 1,01 |
| <i>Türkiye</i> | 19,8 | 14,3 | 0,72 | 85,8 | 83,2 | 0,97 |

Kaynak: Eurostat, education and training statistics.

Bağlantı: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> (Ocak 2015 tarihinde alınmıştır).

Not: 2013 yılında AB'ye katıldığı için Hırvatistan dâhil edilmemiştir.

* Araştırmacı tarafından hesaplanmıştır

**2001 yılı verisi kullanılmıştır.

2012 yılında AB'de 15-19 yaş arasındaki gençlerden erkeklerin %91'i, kadınların %93'ü okula kayıtlıdır ve 2000 ve 2012 yılları arasında kadın erkek okullaşma oranları arasındaki farklarda düşüş tespit edilmiştir. Çoğu Avrupa ülkesinde, aynı yaş grubunda, kadın okullaşma oranı daha yüksektir. Lüksemburg ve Malta'da

kadınların lehine %4 civarında olmak üzere cinsiyet farkı bulunmaktadır. Erkeklerin lehine cinsiyet farkı Bulgaristan (%4) ve Portekiz'de (%2) bulunmaktadır. Diğer AB ülkelerinde aynı yaş grubunda kadın erkek okullaşma oranları arasında az miktarda fark bulunmaktadır. 2000 ve 2012 yılları arasındaki kadın erkek okullaşma oranı arasında farkların düşüşü AB üyesi ülkelerin dörtte üçüne yakınında gözlenmiştir.

AB cinsiyet eşitliği indeksi verilerine göre ortaöğretimde başarılı bir kompozisyon sergilendiği görülebilir. 2000 yılındaki 1,04 indeks değeri, 0,1'er puanlık düşüşlerle 2012 yılında 1,01'e gelerek mükemmel eşitlik değeri olan '1'e oldukça yaklaşmıştır. İndekse göre, ortaöğretimde kadınların lehine eşitsizlik tespit edilen ülke Bulgaristan (0,95) olurken, erkeklerin lehine eşitsizlik olan ülkeler İrlanda (1,06), Lüksemburg ve Malta (1,05) olarak sıralanmışlardır. 2012 yılı verilerine göre birçok ülkede kadın erkek okullaşma oranlarında mükemmel eşitlik sağlanmıştır. Bu eşitliği sağlayan ülkeler Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, İsveç, Litvanya ve Slovenya olarak sıralanmaktadır. Aşağıdaki tabloda ise AB'de 2000 ve 2012 yıllarındaki ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranları arasındaki cinsiyet farkları 2000 ve 2012 yılları arasındaki değişmelerin değerleri yer almaktadır. İncelenen süre içerisinde her yılın bir önceki yıla göre ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranları arasındaki fark değerleri çalışmanın ekler dizini bölümünde yer almaktadır (Ek 5).

Tablo 3: AB ve Türkiye Ortaöğretim Kadın Erkek Net Okullaşma Oranı ve Cinsiyet Farkları: 2000 ve 2012 Yılları Arasındaki Değişmeler (%)

| 2000 ve 2012 Değerleri Arasındaki Farklar: | | | |
|--|-------------|-------------|-----------------------|
| *Net Okullaşma Oranındaki Değişmeler, Ortaöğretim | | | |
| Ülke | E(%) | K(%) | Fark (E-K) (%) |
| Almanya | 0,73 | 0,18 | 0,55 |
| Avusturya | -1,19 | 1,6 | -2,79 |
| Belçika | 1,94 | 0,53 | 1,41 |
| Bulgaristan | 16,93 | 12,93 | 4 |
| Çek Cumhuriyeti | -0,9 | -1,96 | 1,06 |
| Danimarka | 6,98 | 6 | 0,98 |
| Estonya | 7,72 | 2,08 | 5,64 |
| Finlandiya | 2,43 | 0,23 | 2,2 |
| Fransa | -3,08 | -2,95 | -0,13 |
| Kıbrıs | 8,8 | 3,84 | 4,96 |
| Hollanda | 12,93 | 16,23 | -3,3 |
| İngiltere | 4,42 | 2,65 | 1,77 |
| İrlanda | 14,1 | 6,88 | 7,22 |
| İspanya | 9,62 | 6,5 | 3,12 |
| İsveç | 3,63 | -2,88 | 6,51 |
| İtalya | 8,57 | 13,32 | -4,75 |
| Letonya | 14,7 | 9,58 | 5,12 |
| Litvanya | 8,92 | 4,47 | 4,45 |
| Lüksemburg | 1,73 | -0,83 | 2,56 |
| Macaristan | 17,03 | 14,86 | 2,17 |
| Malta | 6,4 | 10,33 | -3,93 |
| Polonya | 6,7 | 4,62 | 2,08 |
| Portekiz | 8,37 | 12 | -3,63 |
| Romanya | 21,2 | 19,02 | 2,18 |
| **Slovakya | 7 | 6,3 | 0,7 |
| Slovenya | 1,5 | -0,1 | 1,6 |
| Yunanistan | 22,6 | 12,13 | 10,47 |
| AB27 | 7.39 | 5,69 | 1,7 |
| Türkiye | 67,4 | 68,9 | -1,5 |

Kaynak: Kaynak: Eurostat, education and training statistics.

Bağlantı: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> (Ocak 2015 tarihinde alınmıştır).

Not: 2013 yılında AB'ye katıldığı için Hırvatistan dâhil edilmemiştir.

* Araştırmacı tarafından hesaplanmıştır

**2001 yılı verisi kullanılmıştır.

AB'ye genel olarak bakıldığında erkek okullaşma oranlarındaki gelişme biraz daha yüksektir ve bunun doğal bir sonucu olarak da cinsiyet farklarında düşüş bulunmaktadır. AB ülkelerinin yaklaşık dörtte birinde cinsiyet farkları düşmüştür. Kadın ve erkek okullaşma oranlarındaki artış, erkek okullaşma oranlarında daha yüksektir. Hem kadın hem de erkek okullaşma oranlarındaki düşüş Çek Cumhuriyeti ve Fransa'da gözlenirken, Avusturya'daki düşüş sadece erkek

okullaşma oranlarında, İsveç ve Slovenya'da kadın okullaşma oranlarında tespit edilmiştir. Aşağıdaki tabloda ise 2000 ve 2012 yıllarında genel ve mesleki liselerde kadın erkek dağılım oranları görülmektedir. Tüm yıllara ait veriler çalışmanın ekler dizini bölümünde bulunmaktadır (Ek 9 ve Ek 10).

Tablo 4: AB ve Türkiye Kadın Erkek Genel ve Mesleki Lise Dağılım Oranları, 2000, 2012

| | 2000 | | | | 2012 | | | |
|--------------------|------------|-------|--------------|------|------------|------|--------------|------|
| | Genel Lise | | Mesleki Lise | | Genel Lise | | Mesleki Lise | |
| | E | K | E | K | E | K | E | K |
| Almanya | 31,4 | 42,8 | 68,6 | 57,2 | 44,4 | 60,4 | 55,6 | 39,6 |
| Avusturya | 24,5 | 33,9 | 75,5 | 66,1 | 20,1 | 29,9 | 79,9 | 70,1 |
| Belçika | 31,3 | 35,1 | 68,7 | 64,9 | 27,4 | 27,0 | 72,6 | 73,0 |
| Bulgaristan | 31,1 | 57,8 | 68,9 | 42,2 | 41,5 | 57,9 | 58,5 | 42,1 |
| Çek Cum. | 15,6 | 24,0 | 84,4 | 76,0 | 21,5 | 33,2 | 78,5 | 66,8 |
| Danimarka | 40,0 | 50,4 | 60,0 | 49,6 | 49,0 | 58,8 | 51,0 | 41,2 |
| Estonya | 56,6 | 77,7 | 43,4 | 22,3 | 55,8 | 76,3 | 44,2 | 23,7 |
| Finlandiya | 39,8 | 49,0 | 60,2 | 51,0 | 27,1 | 32,4 | 72,9 | 67,6 |
| Fransa | 37,0 | 48,5 | 63,0 | 51,5 | 50,4 | 61,3 | 49,6 | 38,7 |
| Kıbrıs | 28,7 | 34,9 | 71,3 | 65,1 | 29,0 | 32,0 | 71,0 | 68,0 |
| Hollanda | 35,6 | 30,3 | 64,4 | 69,7 | 61,4 | 61,4 | 38,6 | 38,6 |
| İngiltere | 100,0 | 100,0 | 0 | 0 | 69,1 | 66,5 | 30,9 | 33,5 |
| İrlanda | 65,4 | 67,5 | 34,6 | 32,5 | 51,2 | 57,7 | 48,8 | 42,3 |
| İspanya | 50,7 | 51,6 | 49,3 | 48,4 | 48,4 | 52,5 | 51,6 | 47,5 |
| İsveç | 74,2 | 76,8 | 25,8 | 23,2 | 30,6 | 51,6 | 69,4 | 48,4 |
| İtalya | 75,8 | 95,6 | 24,2 | 4,4 | 78,8 | 95,4 | 21,2 | 4,6 |
| Letonya | 52,1 | 70,2 | 47,9 | 29,8 | 54,2 | 68,2 | 45,8 | 31,8 |
| Litvanya | 52,1 | 68,6 | 47,9 | 31,4 | 64,2 | 79,2 | 35,8 | 20,8 |
| Lüksemburg | 34,0 | 39,0 | 66,0 | 61,0 | 36,7 | 42,0 | 63,3 | 58,0 |
| Macaristan | 86,7 | 92,8 | 13,3 | 7,2 | 67,8 | 77,8 | 32,2 | 22,2 |
| Malta | 68,9 | 80,8 | 31,1 | 19,2 | 85,5 | 90,9 | 14,5 | 9,1 |
| Polonya | 26,2 | 45,8 | 73,8 | 54,2 | 41,6 | 62,8 | 58,4 | 37,2 |
| Portekiz | 91,9 | 94,0 | 8,1 | 6,0 | 51,6 | 61,2 | 48,4 | 38,8 |
| Romanya | 29,2 | 45,8 | 70,8 | 54,2 | 30,1 | 46,5 | 69,9 | 53,5 |
| Slovakya | 18,3 | 24,3 | 81,7 | 75,7 | 23,9 | 35,4 | 76,1 | 64,6 |
| Slovenya | 22,6 | 32,8 | 79,4 | 67,2 | 26,9 | 41,2 | 73,1 | 58,8 |
| Yunanistan | 62,7 | 72,8 | 37,3 | 27,2 | 60,5 | 73,9 | 39,5 | 26,1 |
| AB27 | 41,9 | 47,8 | 58,1 | 52,2 | 44,5 | 55,2 | 55,5 | 44,8 |
| Türkiye | 54,1 | 60,0 | 45,9 | 40,0 | 54,4 | 57,9 | 45,6 | 42,1 |

Kaynak: Eurostat, education and training statistics.

Bağlantı: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> (Ocak 2015 tarihinde alınmıştır).

Not: 2013 yılında AB'ye katıldığı için Hırvatistan dâhil edilmemiştir.

Genel ve mesleki liselerde dağılım oranı cinsiyete göre analiz edildiğinde AB'de kadın ve erkeklerin genel ve mesleki lise dağılım oranlarının ortalama olarak

birbirine yakın seyrettiği görülmektedir. 2012 yılı verilerine göre AB’de mesleki liselere kayıtlı erkekler, kadınlardan %10 civarında daha fazladır. Bu oran 2000 yılında %4’tür. Bu bağlamda kadınların meslek liselerine erişiminde gelişme kaydedilmiştir. 2012 yılında genel liselere kayıtlı kadın oranı, erkeklerin kayıt oranından %10 daha fazladır. 2000 yılında bu oran %6 civarındadır. Bu durumda genel liselerdeki kadın dağılım oranı, erkek dağılım oranından daha fazladır ve erkeklerin genel liselere erişiminde ilerleme sağlanmıştır.

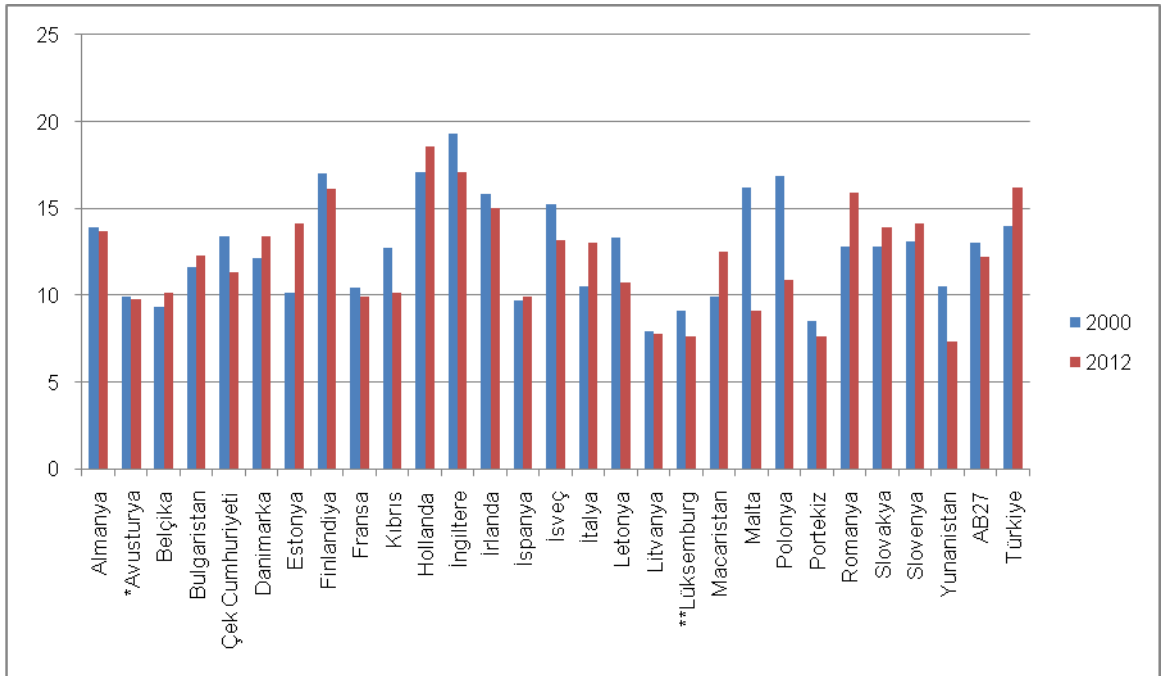
2012 yılında meslek liselerine kayıtlı erkeklerin, kadınlara oranla %10’dan daha fazla olduğu ülkeler Almanya, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Fransa, İsveç, İtalya, Letonya, Litvanya, Polonya, Romanya, Macaristan, Slovakya, Slovenya ve Yunanistan olarak sıralanabilir. Aynı ülkeler genel liselere kayıtlı kadınların, erkeklere oranla %10 daha fazla olduğu ülkelerdir. Hollanda’da kayıtlar cinsiyetler arasında her iki okul türünde birbirine eşittir ve Belçika’da arada çok az bir fark bulunmaktadır.

Birlik ortaöğretime erişimi artırma politikasına verdiği önem çerçevesinde cinsiyet eşitliği konusunda kadın erkek net okullaşma oranlarının birbirine yakın olmasını sağlayarak aradaki az miktarda olan açığın kapatılacağı öngörüsünü de beraberinde getirmiştir. Çalışmaya konu olan dönem içerisinde kadınlar ve erkekler okullaşma oranlarında hemen hemen aynı düzeyde sıçrama yapmışlar, böylece denge korunmuştur. Ülkeler bazında yapılan incelemeler de aynı sonuçları ortaya koymaktadır. Bazı ülkelerdeki birkaç yılda gerçekleşen istikrarsız seyre rağmen Birlik ortalamasında cinsiyet eşitliğinin sağlandığı tespit edilmiştir. Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı, cinsiyet eşitliği indeksi ve cinsiyet farkı değişim verileri sonucunda elde edilen bulgular bu sonucu desteklemektedir.

Öğretmen Öğrenci Oranı

Üniversite ve iş hayatı için gerekli olan bilgi ve mesleki yeterliliklerin kazandırıldığı ortaöğretim kademesine erişimin artırılması politikasının değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir diğer gösterge öğretmen öğrenci oranı, AB’nin önemle üzerinde durduğu ve konu ile ilgili gelişmeleri düzenli olarak takip ettiği alanlardan biridir. Genel olarak bakıldığında ortaöğretimde, birçok ülke öğretmen başına 10 ile 15 öğrenci arasında değişen öğretmen öğrenci oranlarına sahiptir (European Commission, 2005b, s. 290; European Commission, 2009b, s. 227; European

Commission, 2012a s. 156; European Commission/EACEA/Eurydice, 2013, s. 69, European Commission/Eurostat, 2009, s. 181; European Commission/Eurostat, 2010, s. 249; European Commission/Eurostat, 2012, s. 10). Ortaöğretimde öğretmen öğrenci oranı son yıllarda belirgin bir şekilde düşmüştür ve ülkeler arasındaki farklılık oldukça azdır. Bu durum ülkelerin okul sistemlerindeki öğretmen kaynaklarını düzelttiğini gösterse de öğretmenlerin öğrencilere daha çok zaman ayırdığı anlamına gelmeyebilir. Çünkü özel eğitim ve ortaöğretimde yer alan özelleştirilmiş sınıflar gibi faktörler de bu durumu etkilemektedir (Mejer, Turchetti ve Gere, 2011, s. 4). AB’de öğretmen başına düşen öğrenci sayısının gösterildiği aşağıdaki tabloda 2000 ve 2012 yılları arasındaki oranlar verilmiştir. Tüm yıllara ait veriler çalışmanın ekler dizini bölümünde bulunmaktadır (Ek 10).



Şekil 4: AB ve Türkiye Ortaöğretim Öğretmen Öğrenci Oranı: 2000, 2012

Kaynak: Eurostat, education and training statistics

Bağlantı: <http://stats.oecd.org/#> & <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> (Ocak 2015 tarihinde alınmıştır).

Not: 2013 yılında AB'ye katıldığı için Hırvatistan dâhil edilmemiştir.

*2001 yılı verisi kullanılmıştır.

**2001 yılı verisi kullanılmıştır.

AB ortalamasında öğretmen başına yaklaşık 12 ile 13 arasında değişen öğrenci düşmektedir. Bu oran, ülkeler bazında, 2012 yılında Hollanda’da öğretmen başına 19 öğrenciden, Litvanya, Lüksemburg ve Portekiz’de 8’den az öğrenciye kadar değişik oranlarda çeşitlilik göstermektedir. AB ülkelerinde 2012 yılında, 2000 yılına göre öğretmen başına yaklaşık 7 öğrenciden daha az düşen Polonya ve Malta

dışında önemli bir değişiklik olmamıştır. Bunların dışında öğretmen öğrenci oranı Finlandiya ve İngiltere’de yüksek seyretmiştir.

Öğretmen öğrenci oranı ile ilgili veriler incelendiğinde AB üyesi ülkelerin dolayısıyla da Birlik ortalamasının öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının oldukça makul seviyede olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğretmenlere olan erişimi anlamına gelen öğretmen öğrenci oranının yukarıda ifade edilen seviyelerde olması AB’de öğrencilerin özellikle eğitime ayrılan kaynaklar ve bilgi teknolojilerinin kullanımı açılarından oldukça avantajlı durumda olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme kaynaklarına rahat ulaşabilmeleri de verilen eğitimin niteliğinin yüksek olduğunun göstergesidir. AB’de uygulanan eğitime erişim politikalarının olumlu çıktılar alması ilerleyen yıllarda Birliğin konuya verdiği önemle paralel bir şekilde politika yapıcılar ve karar vericiler tarafından söz konusu oranların daha da düşeceği şeklinde yorumlanmaktadır.

Okullaşma oranı, cinsiyet eşitliği ve öğretmen öğrenci oranı verilerine göre 1990’lardan bu yana AB’nin ortaöğretime erişimi arttırma politikası sonucunda oldukça önemli bir yol katettiği görülmektedir. Ortaöğretim net okullaşma oranları Birlik ortalamasında ve ülkeler bazında oldukça yüksek seviyelerdedir ve 2000-2012 yılları arasında hemen hemen her yıl artış göstermiştir. Cinsiyet eşitliği ile ilgili veriler de benzer biçimde sonuç vermiştir. Uygulanan stratejiler kadın erkek net okullaşma oranlarının birbirine yakın olmasını ve konu ile ilgili başarılı sonuçlar elde edilmesini sağlamıştır. Ülkeler bazında yapılan incelemeler de aynı sonuçları desteklemektedir. Birkaç yıl için istikrarsız seyre sahip bazı ülkeler olmasına rağmen Birlik ortalaması, cinsiyet eşitliğine işaret etmektedir. Öğretmen öğrenci oranı verileri de benzer sonuçları içermektedir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının bazı ülkelerdeki dalgalı seyre rağmen oldukça makul seviyede olduğu için, Birlikte öğrencilerin öğretmenlere olan erişimi sağlanarak gerek eğitime ayrılan kaynaklar gerekse bilgi teknolojilerinin kullanımı açılarından olumlu çıktılar elde edilmektedir. Bütün bunların sonucunda AB’nin ortaöğretime erişimi arttırma politikasına bağlı olarak uyguladığı stratejilerin olumlu sonuçlar verdiği tespit edilmiştir.

4.2. 1990'lardan Bu Yana Türkiye'nin Ortaöğretime Erişimi Arttırma Politikası İçin Stratejileri ve Bunların Sonucundaki İlerlemeler

Türkiye'de eğitim politikalarının yönlendiricisi MEB'dir ve eğitimin yönetiminde merkezi yönetim güçlüdür. Eğitim politikalarının oluşturulmasında karar alma aşaması merkezi hükümet tarafından gerçekleştirilmektedir. Türkiye küresel düzeyde alınan kararların yanı sıra, AB'ye aday ülke olarak, AB tarafından belirlenen hedeflere de tabidir. Eğitim ve yetiştirme ile ilgili politikalar bu durum göz önüne alınarak DPT ve MEB'in işbirliğinde, Hükümet Programları ve Kalkınma Planları ile oluşturulmaktadır.

Türkiye'de bugünkü ortaöğretim sisteminin yasal çerçevesi 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir (MEB, 2011, s. 122). Bu yasa hem ulusal eğitim sisteminin genel amaçlarını hem de eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde göz önünde bulundurulacak temel ilkeleri ortaya koymaktadır. Söz konusu yasanın 26. maddesi ortaöğretimin kapsamını (okul türlerini ve süresini), 27. maddesi ortaöğretimden yararlanma hakkı ve ölçütlerini (giriş koşullarını), 28. maddesi de ortaöğretimin amaçlarını belirlemektedir. Ayrıca, bu yasalar tarafından yapılması öngörülen ayrıntılı düzenlemeleri içeren yönetmelik, yönerge ve genelgeler bulunmaktadır. Her okul türünün yapı ve işleyişini düzenleyen yönetmelikler yanında, çeşitli ortak konuları (sınıf geçme, haftalık ders saatleri, okul süreleri, not sistemi, kayıt-kabul işleri, disiplin vb.) düzenleyen yönetmelik ve yönergeler de bulunmaktadır. Aynı yasanın 18. maddesine göre; Türk Milli Eğitim Sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden kurulur (Kaya, 2003, s. 174-5). Örgün eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarını kapsar. Yaygın eğitim ise, örgün eğitimin yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar.

Türkiye'de ağırlıklı bir bölümü kamusal hizmet olarak üretilen ve sunulan eğitim kademelendirilmiş bir şekilde verilmektedir (Ural, 2014, s. 48). Sistemin ilk kademesinin isteğe bağlı kademe olan okul-öncesi eğitim düzeyi oluşturmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2010, s. 42-3). Okul-öncesi eğitim; ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukları (36-72 aylar) kapsar ve Ana Okulu/Uygulama Sınıfı ve Ana Sınıfı'nda verilir. İlkokul ve ortaokul kademeleri dörder yıllık iki aşamadan oluşmaktadır ve 6-14 yaş grubunu kapsamaktadır. Ortaöğretimin yeniden yapılandırılması çalışmaları çerçevesinde, liselerin öğretim

süresi, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak 4 yıla çıkartılmıştır. Bu çerçevede ortaöğretim düzeyi 14-17 yaşlarını kapsayan bir kademe haline gelmiştir. Ortaöğretim düzeyi için gerçekleştirilen bu düzenlemenin bir sonucu olarak yükseköğretim kademesi de teorik olarak 18-21 yaşlarını kapsamaktadır.

Türkiye’de ortaöğretim ilköğretime dayalı, en az dört yıllık genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar (MEB, 2006, s. 25-7; MEB, 2009, s. 53). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 28. maddesine göre, "Ortaöğretimin amaç ve görevleri, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; öğrencilere asgari ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda hem yükseköğretime hem de mesleğe veya iş hayatına hazırlamaktır" (Akçay, 2006, s. 34; Erdem, 2010, s. 37; MEB, 2011, s. 46). Aynı maddede ayrıca, bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplumun ihtiyaçları arasında dengenin gözetileceği belirtilmektedir. Ortaöğretim genel ortaöğretim ve mesleki ve teknik öğretim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ortaöğretim çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelir ve öğrenciler, istek ve kabiliyetleri ölçüsünde bu programlardan birine yönelerek yetişme imkânı bulurlar.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 29. maddesine göre, nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerindeki eğitim binaları, öğretmen, yönetici ve diğer personelden azami derecede yararlanarak kaynak israfını önlemek, ilköğretimi tamamlayan öğrencilere ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ortaöğretimden yararlanma olanağı sağlamak amacıyla 1992-1993 öğretim yılından itibaren çok programlı liseler (ÇPL) faaliyete geçirilmiştir. Çok programlı liselerde yüksek öğretime, mesleğe, hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlar uygulanmaktadır. Bu programlar genel, mesleki ve teknik liselerde uygulanan programlardır. 4702 sayılı Kanun gereğince, eğitim maliyetini azaltmak, kaynakları daha verimli kullanmak ve eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla, öncelikle Bakanlık tarafından belirlenen küçük yerleşim yerlerinde olmak üzere, 2001-2002 öğretim yılından itibaren Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri (METEM) kurulmuştur. Bu

merkezlerde, mesleki ve teknik eğitim alanında diploma, sertifika ve meslek belgesi verilen programlar uygulanmaktadır.

MEB yukarıda verilen genel amaçlar çerçevesinde her bir okul türü için dersleri ve haftalık ders saatlerini belirlemekte ve her dersin programını geliştirmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2010, s. 113). Programlarda; derslerin genel amaçlarına, öğrenme alanlarına ve kazanımlara yer verilmektedir. Başka bir anlatımla, yukarıda verilen genel amaçlar okul türlerine göre belirlenen programlar aracılığı ile somutlaştırılmaktadır. Bu bağlamda, genel eğitim sunan okullardaki derslerin içeriği ve yoğunluğu öğrencileri bir üst öğrenime (yükseköğretime) hazırlama amacına yönelik iken, mesleki ve teknik eğitim okullarının derslerinin bir bölümü genel eğitime, bir bölümü de mesleki-teknik eğitime yönelik konuları içermektedir.

Ortaöğretim okulları karmadır ve sınıfların oluşturulması genellikle giriş yılındaki öğrencilerin yaşlarına bağlı olmaktadır. Ancak, genellikle, sınıf tekrarı, okula geç başlama gibi istisnai durumlar dışında aynı yaş grubundaki öğrenciler aynı sınıflarda karma olarak öğrenim görürler. Mesleki-teknik eğitim okullarında bazı alanlar belirli bir cinsiyeti ilgilendiren bir meslekle ilişkili olmakta (örneğin, çocuk gelişimi, inşaat) ve bu nedenle kız ya da erkek öğrenciler bazı alanlarda çok ağırlıklı olabilmekte, hatta tek bir cinsiyetin olduğu sınıflar da oluşabilmektedir. Genel ortaöğretim, en az dört yıl öğrenim süreli eğitimi kapsamaktadır. Genel ortaöğretimin amacı; öğrencileri ortaöğretim seviyesinde asgari temel kültüre sahip, toplumun sorunlarını tanıyan, ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan insanlar olarak yetiştirmek ve yükseköğretime hazırlamaktır. Genel ortaöğretim; genel liseler, Anadolu liseleri, Anadolu öğretmen liseleri, Anadolu güzel sanatlar liseleri, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, spor liseleri ve çok programlı liselerden oluşmaktadır (MEB, 2011).

Genel ortaöğretim kurumlarını meydana getiren liselerin öğrenim süresi yukarıda da belirtildiği gibi dört yıldır. Ancak bazı liselerin önünde hazırlık sınıfları bulunmaktadır. Bu okullara kayıt olan öğrenciler hazırlık sınıfını başarıyla tamamladıktan sonra, normal lise programlarını almaya başlar. Hazırlık sınıfının amacı, öğrenciye bir yabancı dilin dört temel becerisini kazandırmaktır. Ağırlıklı okutulan yabancı dil İngilizcedir. Almanca, Fransızca, Japonca, İspanyolca,

İtalyanca, Rusça ve Çince dilleri de okutulmaktadır. Aşırı talep nedeniyle Anadolu, fen ve sosyal bilimler liseleri sınavla öğrenci almaktadır (MEB, 2011).

Genel ortaöğretim okullarında alan uygulaması yapılmaktadır. Bu okullarda Türkçe-Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Yabancı Dil alanları vardır. Öğrenciler bir alandan mezun olmaktadır. Genel ortaöğretim okullarında haftalık ders saati sayısı 35, Anadolu türü liselerde ise 40, hazırlık sınıfı bulunan Anadolu liselerinde 34, fen liselerinde 40, sosyal bilimler liselerinde 34, spor liselerinde 40, güzel sanatlar liselerinde 40, Anadolu öğretmen liselerinde 40'tır (DPT, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>). İkinci sınıfa geçen öğrenci yukarıda sıralanan alanlardan birini seçmektedir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim; öğrencileri yüksek öğretime veya hem mesleğe hem yüksek öğretime veya iş ve meslek alanlarına hazırlayan dört yıl öğrenim süreli eğitim kurumlarıdır. Türkiye'de mesleki eğitim politikaları oluşturulurken AB standartları yakalanmaya çalışılmaktadır (DPT, 2000). Mesleki eğitimi geliştirmek ve Avrupa boyutunu yakalayabilmek için Mesleki Eğitim ve Öğretimin Modernizasyonu Projesi (MVET, 2003-06), Sosyal ortakların işbirliği ve AB'nin desteğiyle yürütülen Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (SVET, 2002-07), İstihdam İçin Mesleki Eğitim Projesi (IMEP, 2009) gibi projeleri gerçekleştirmiştir. Öğretmenlik, Girişimcilik ve Liderlik Eğitimleri İşbirliği Protokolü devam eden diğer önemli çalışmalardandır. Türkiye'nin doğu ve batı arasındaki eşsiz konumu farklı fikirlerin oluşabilmesi için bir zemin hazırlamaktadır. Barabasch ve Petrick'in (2012) belirlemelerine göre orta vadede AB politikalarının Türkiye'nin gelecekteki mesleki eğitimi şekillendirmede önemli bir etkisi olacaktır (s. 120). Ülke mesleki eğitimin Avrupa standartları ile bütünleşmesi için ilk olarak eğitim felsefesinde uluslararasılaşmayı yakalamaya çalışmakta ve ikinci olarak da eğitimi geleneksel öğretmen merkezli yapıdan kurtararak öğrenci merkezli bir yapıya geçirmeye çalışmaktadır. Bunu takiben aşırı merkeziyetçi yapının etkileri de azaltılmaya ve mesleki eğitim ile ilgili algılar da düzeltilmeye çalışılmaktadır. Çünkü Türkiye'de mesleki eğitim daha çok dar gelirli ailelerin devam ettiği okullar olarak hizmet vermektedir.

Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretim, meslek liseleri, teknik liseler, Anadolu meslek liseleri, Anadolu teknik liseleri, sağlık, tarım, adalet, meteoroloji, tapu kadastro meslek liselerinden oluşmakta iken Mesleki ve Teknik Eğitim Genel

Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet gösteren bu 22 okul türünün, öğrenim süreleri ile mezunlarının hak ve yetkilerinde herhangi bir değişiklik yapılmaksızın “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi” ile “Çok Programlı Anadolu Lisesi” adı altında yeniden yapılandırılması Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 02.04.2014 tarihli ve 20880154/20/1359845 sayılı Makam Onayı ile yürürlüğe koyulmuştur (MEB, 2014). Mesleki ve teknik ortaöğretim okul/kurumlarında okutulan dersler, “ortak dersler” ve “alan/dal dersleri” olmak üzere iki ana grupta toplanabilir. Bunların dışında seçmeli dersler de okutulmaktadır.

Ortak genel kültür dersleri genel liselerle aynıdır. Mesleki ve teknik ortaöğretim okul/kurumlarında ortak genel kültür derslerinin büyük bölümü 9. sınıfta tamamlanmakta, diğer sınıflarda alan/dal dersleri ağırlık kazanmaktadır. Alan dersleri, öğrencilere mesleki yeterlilikleri kazandırmayı amaçlayan derslerdir. Teknik liselerde ve Anadolu teknik liselerinde okutulan genel bilgi ve fen bilimleri derslerinin haftalık ders saatleriyle öğretim programları genel lise fen bilimleri alanı derslerinin aynısıdır. Mesleki ve teknik ortaöğretim okul/kurumlarında haftalık ders saati; mesleki ve teknik Anadolu liselerinde 39, Anadolu meslek liselerinde 42 ile 45 arası, meslek liselerinde 37 ile 40 arası olarak değişmektedir (DPT, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>). 3308 sayılı Mesleki Teknik Eğitim Kanunu ile Anadolu meslek ve meslek liseleri öğrencilerinin beceri eğitimlerini iş yerlerinde yapmalarına fırsat tanınmış ve bunun için gerekli alt yapı hazırlanmıştır. Bu okulların son sınıfında okuyan öğrenciler, haftanın iki günü okulda teorik eğitim, üç günü işletmede beceri eğitimi almaktadır. İşletmede verilen beceri eğitiminin süresi haftada 24 saattir. Bu öğrenciler, Bakanlık bütçesinden karşılanan ödenekle hastalık, iş kazaları ve meslek hastalıklarına karşı sigortalanmakta, işletmelerce kendilerine asgari ücretin %30'undan az olmamak üzere ücret ödenmektedir.

Türkiye’de 1990’lardan bu yana eğitim politikalarını şekillendiren iki önemli gelişme olmuştur. Bunlardan ilki sekiz yıllık kesintisiz zorunlu temel eğitimi öngören yasa ve diğeri de *652 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname*’dir. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu temel eğitimi öngören yasa Resmi Gazete'nin 18 Ağustos 1997 tarihli sayısında yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Buna göre *İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun* ile 24 Mart 1988 tarih

ve 3418 sayılı Kanun'da değişiklik yapılması ve bazı kâğıt ve işlemlerden eğitime katkı payı alınması hakkındaki kanun ile ilköğretim kurumlarının sekiz yıllık okullardan oluşması kararları alınmıştır. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılmış ve bitirenlere ilköğretim diploması verilmiştir. MEB, tarafından çocukların ortaöğretim programlarına bilinçli olarak yönlendirilmesi için, ortaöğretim kurumlarına hazırlık sınıfı konulabilme imkânı verilmiştir.

Eğitim politikalarını şekillendiren diğer önemli gelişme 2011 yılında yürürlüğe giren 652 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname'dir. Kararname ile MEB'in merkez teşkilatı küçültülmüş ve örgün eğitimde okul sürelerinde değişiklikler yapılmıştır (Resmi Gazete, 14.09.2011). Örneğin mesleki eğitim alanında faaliyet gösteren Kız Teknik Genel Müdürlüğü, Erkek Teknik Genel Müdürlüğü ve Ticaret ve Turizm Genel Müdürlükleri birleştirilerek Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu yapısal reformla birlikte zorunlu eğitimin süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış ve sistem her biri 4 yıl süreli 3 seviye (ilk, alt ve üst ortaöğretim) olarak yeniden tanımlanmıştır. Bu durumda zorunlu eğitim süresi 4+4+4 toplam 12 yıldır.

Türkiye'de planlar ve programlarda belirleyici unsur olarak AB'de olduğu gibi eğitim göstergeleri kullanılmaktadır. Eğitim göstergeleri bir eğitim sisteminin işleyişi hakkında bilgi sağlar ve politika yapanlara karmaşık sistemler içinde bulunan eğitimin durumu hakkında genel bakış sağlayabilir. Göstergelerle verilen bilgiler kısıtlı olabilir. Bununla birlikte bunları birçok tutarlı ve teknik kriterle desteklemek gerekebilir. Her bir göstergenin tek boyutlu oluşunu engellemek için bir grup göstergeyle desteklenerek bir eğitim sisteminin durumu hakkında geçerli veriler sağlanabilir. Bu anlamda göstergeler politika yapanlara eski ve yeni politik durumlarla ilgili sorular oluşturmaları yoluyla eğitim sistemleri hakkında analiz ve değerlendirme yapabilmeleri için bilgi vermektedirler (Neves, 2008, s. 76). Bunu nitelik ve sonuçlardaki değişimi belirleyerek, geliştirilmesi gereken noktalara dikkati çekerek, sistem çabasının etkililiğini değerlendirerek, diğer ülkeler ya da politik organizasyonlarla alakalı öncelikleri geliştirerek ve yeni fikirleri harekete geçirerek gerçekleştirirler. Bunların seçimi eğitim sistemlerinin içinde bulunduğu politik ilgi alanlarına ya da durumlara göre değişir. Aşağıda ortaöğretime erişim politikaları değerlendirilirken okullaşma oranı, cinsiyet eşitliği ve öğretmen öğrenci oranı göstergeleri kullanılarak değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Okullaşma Oranı

Türkiye'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikası kapsamında okullaşma oranı ile ilgili hedefleri yukarıda da bahsedildiği gibi Hükümet Programları, Kalkınma Planları ve MEB Stratejik Planı gibi politika belgelerinde ele alınmaktadır. Türkiye, çalışmanın ilk bölümünde üzerinde durulan küresel politika belgelerini imzalamış ve okullaşma oranlarını yükseltme taahhüdünde bulunmuştur. Bu anlamda Türkiye'de *Herkes İçin Eğitim* hareketinin sonunda eğitime erişimi arttırma politikasıyla birlikte ortaöğretime olan talep artmıştır. Buna ek olarak ilköğretime olan talebin artması direkt olarak ortaöğretime olan talebin de artmasına neden olmuştur. Küresel gelişmelerle birlikte, AB'ye üye olma yolunda olan Türkiye'de AB Eğitim ve Yetiştirme 2010'da yer alan "2010'a kadar AB'de 22 yaşındaki nüfusun en azından %85'i ortaöğretime tamamlanmalıdır"; "Erken yaşta okulu terk edenlerin oranı %10'dan fazla olmamalıdır" (Council of the European Union, 2003, s. 5; Council of the European Union, 2009, s. 8-10) ve AB Eğitim ve Yetiştirme 2020'de yer alan "2020 yılına kadar, erken yaşta eğitim ve yetiştirme yaşamından ayrılan çocukların oranı %10'dan az olmalıdır" (Council of the European Union, 2009, s. 8-9) hedeflerine bağlı olarak ortaöğretimde okullaşma oranının en az %85 olması ve okul terki oranlarının %10'dan az olması hedeflerine ulaşılması gerekmektedir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için 2011 yılında yürürlüğe giren *652 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname* ile zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. Bu durumda zorunlu eğitim kapsamına giren ortaöğretimin tüm çocuklara yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Türkiye'de Kalkınma Planları ve Hükümet Programlarında, yukarıda belirtilen uluslararası stratejiler doğrultusunda, zorunlu eğitim kapsamına giren ortaöğretim kademesine erişimin arttırılması politikası oluşturulmaktadır. Bu belgelerden ilki olan Hükümet Programlarında konu ile ilgili değerlendirmeler yapılmakta ve gelecekte ulaşılması öngörülen hedefler belirlenmektedir. Bu bağlamda 57. Hükümet Programında eğitimin yaygınlaştırılarak zorunlu eğitim süresinin uzatılması gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Neziroğlu ve Yılmaz, 2015, s. 2726-29). 60. Hükümet Programında okullaşma oranının %90'a çıkarılmasının hedeflendiği belirtilmiştir (Resmi Gazete, 07.09.2007, s. 26). 61. Hükümet Programında durum değerlendirmesi yapılarak eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranlarında artış sağlanarak eğitime erişimde iyileşme kaydedildiği ifade edilmiştir (Resmi Gazete, 17.07.2011, s. 27-8). Aynı şekilde 62. Hükümet Programında okullaşma oranının

artışına işaret edilmiş (Resmi Gazete, 07.09.2014, s. 51), her kademede erişim ve sürenin arttırılması hedeflenmiştir (s. 53; s. 58). Ayrıca zorunlu eğitimin kademeli olarak 12 yıla çıkarılması ile birlikte okullaşma oranının arttığı vurgulanmış (s. 59) ve bu oranların daha da arttırılacağı belirtilmiştir (s. 129).

Mesleki eğitim, Hükümet Proramlarında üzerinde önemle durulan konular arasında yer almıştır. 48., 53. ve 54. Hükümet Progralarında bu eğitim çeşidinde kalitenin arttırılmasına özen gösterileceği hedefi yer almıştır (Resmi Gazete, 01.12.1991, s. 11; Resmi Gazete, 13.03.1996, s. 11; Resmi Gazete, 09.07.1996, s. 12). Ortaöğretimde meslekî, teknik ve beceri kazandıran öğretime önem verileceği 56. Hükümet Programında ifade edilmiştir (s. 2538). 57. Hükümet Programında mesleki eğitimin özendirileceği (Neziroğlu ve Yılmaz, 2015, s. 2729) ve bu eğitimin yeniden değerlendirileceği belirtilmiştir (s. 2745). Buna meslekî ve teknik eğitime büyük önem verildiği ve meslekî ve teknik eğitime geçişi özendirici önlemlerin alınmaya başlandığı bilgileri eklenmiştir (s. 2816). Mesleki ve teknik eğitime ağırlık verileceği ve mevcut ortaöğretim sisteminin yeniden ele alınarak mesleki eğitim programlarının yaygınlaştırılacağı ve geliştirileceği hedefleri 58. Hükümet Programında yerini bulmuştur (Resmi Gazete, 29.11.2002, s. 31-5). Bu çeşit düzenlemelerin yapılacağı 59. Hükümet (Resmi Gazete, 24.03.2003, s. 25) ve 60. Hükümet Programlarında da (Resmi Gazete, 07.09.2007, s. 34) belirtilmiştir. Buna ek olarak mesleki eğitimde okullaşma oranının %90'lara çıkarılması hedeflenmiştir (s. 26).

Mesleki eğitim ile ilgili çalışma ve staj konularında gelişme sağlandığı 61. Hükümet Programında belirtilmiştir (Resmi Gazete, 17.07.2011, s. 19). Buna ek olarak sanayi bölgelerinde mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarının açılmasının destekleneceği de ifade edilmiştir (s. 22). 62. Hükümet Programında mesleki eğitimin nitelik ve nicelik olarak geliştirilmesi, sektör ile ortak projelerin hayata geçirilmesi konusunda yıl içinde önemli adımlar atılacağı, bunun ilk adımı olarak Mesleki ve Teknik Eğitim Stratejisinin hazırlandığı belirtilmiştir (Resmi Gazete, 07.09.2014, s. 129).

Konu ile ilgili Devlet Planlama Teşkilatı düzenli aralıklarla yayınladığı Kalkınma Planlarında öncelikle bir durum değerlendirmesi yapmakta daha sonra bu değerlendirme doğrultusunda okullaşma oranları ile ilgili önerilerde bulunmaktadır. Bu anlamda Altıncı Kalkınma Planında ortaöğretimde %57,1 olan okullaşma

oranının plan döneminde (1990-1994) %45,2 olarak gerçekleşmesi hedeflenmiştir (DPT, 1989, s. 292). Yedinci Plan dönemi sonunda (1996-2000) ise, ortaöğretimde okullaşma oranının %75 olması hedeflenmiştir (DPT, 1995, s. 28). Dokuzuncu Kalkınma Planında zorunlu eğitimde yüzde yüz okullaşmanın sağlanması için grup odaklı bir hedef oluşturulmuş ve kız çocukları ve kırsal kesimdeki çocukların okulu terk etmelerinin engellenmesinden bahsedilmiştir (DPT, 2006, s. 40). Planlarda yer alan bir diğer konu ortaöğretimin yeniden yapılandırılması gerekliliğidir. Söz konusu politikanın temel amacı hiçbir çocuğu dışarıda bırakmayacak şekilde eğitim hizmetinin gerçekleştirilmesini kapsamaktadır (Republic of Turkey, Ministry of National Education, 2005, s. 37-8). Onuncu Kalkınma Planında 2006-2007 eğitim öğretim yılında brüt okullaşma oranı ortaöğretimde %86,6 iken, 2012-2013 eğitim öğretim yılında ortaöğretimde bu oranın %96,8 olarak gerçekleştiği belirtilmiştir (DPT, 2013, s. 31). Bu noktada Planda verilen okullaşma oranları brüt olarak hesaplandığından yüksek görüldüğünün belirtilmesi gerekir. Planda ayrıca tüm kademelerde okullaşma oranında artış sağlandığı, kız çocukları ile yoksul öğrencilerin eğitimde devamlılığını sağlamak ve taşınmaz eğitimi güçlendirmek için faaliyetler yürütüldüğü, zorunlu eğitim süresinin uzatılarak ortaöğretimin yeniden yapılandırıldığı bilgilerine yer verilmiştir (s. 25). DPT'nin yayınladığı Orta Vadeli Programda da eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranlarının artırılması gerekliliği üzerinde durulmaktadır (DPT, 2012, s. 24). MEB'in yayınladığı Stratejik Planda okullaşma oranını AB düzeyine çıkarma hedefi yer almaktadır (MEB, 2009, s. 96). Buna ek olarak MEB Stratejik Planında okul terki ile ilgili "*Ortaöğretimde eğitim öğretim sürecinde ilişkisi kesilen-okulu terk eden öğrencilerin diğer öğrencilere oranını 2014 yılı sonuna kadar %5'in altına düşürmek*" (MEB, 2009, s. 96) stratejik hedefi de bulunmaktadır. Bunun için de 2014 yılı sonuna kadar ortaöğretim okullaşma oranlarındaki brüt okullaşma oranının %90'ın üzerine çıkarılması hedeflenmiştir. TÜBİTAK'ın hazırladığı *Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesi*'nde Türkiye'de okullaşma oranlarının düşüklüğüne dikkat çekilmiştir (2005, s. 20). Belgede ayrıca ortaöğretimde okullaşma oranının %100'e çıkarılması gerekliliği belirtilmiştir (s. 64).

Türkiye ortaöğretim çağındaki gençlerin tamamının ortaöğretim kademesinde okullaşmalarını hedeflemektedir. Bunun %35'inin mesleki teknik ve %65'inin de diğer okul türlerinde olması beklenmektedir (Ministry of National Education, 2005,

s. 38). Gençlerin %100'ünün ortaöğretime gidebilmesi için gerekli yapısal değişiklikler gerçekleştirilerek bir yükseköğretim kurumuna girebilmeleri ya da bir işte çalışabilecek yeterliliğe sahip olmaları gibi değişikliklerin uygulamaya geçirilmesi beklenmektedir. Bunlara ek olarak mesleki eğitimin hem yerel ihtiyaçlara cevap verebilecek hem de uluslararası standartları yakalayabilecek bir yapıya kavuşturulması düşünülmektedir. Ayrıca ortaöğretimin etkinliğinin artırılması için gerekli altyapının sağlanması ve rehberlik ve yönlendirme servislerinin etkili bir şekilde işlerlik kazanması da alınacak önlemler arasındadır (OECD, 2007, s. 39-40).

Okullaşma oranı ile ilgili gelişmelerin değerlendirildiği uluslararası belgelerden, AB'nin Türkiye'nin gösterdiği ilerlemeleri kaydettiği ve 1998 yılından itibaren düzenli olarak hazırladığı ilerleme raporları bulunmaktadır. 1998 yılında yayınlanan ilerleme raporunda ortaöğretimle ilgili konulara özel olarak yer verilmemiş ancak genel eğitim düzeyinin AB standartlarına yükseltilmesi için gayret edildiğinin altı çizilmiştir. Ayrıca Komisyonun, Türkiye ile mutabık kalınacak usullere uygun olarak, Türkiye'nin 2000- 2004 yıllarında Socrates, Leonardo ve Avrupa İçin Gençlik Programlarına katılma imkânını öngördüğü belirtilmiş ve bu katılımın, kültürlerin ve zihniyetlerin birbirine yaklaşmasına hizmet edeceği vurgulanmıştır (European Commission, s. 46). Komisyon ve Türk makamlarının, Leonardo da Vinci II, Socrates II ve Avrupa İçin Gençlik başlıklı Topluluk programlarına Türkiye'nin gelecekte katılmasına imkân vermek üzere ülkede uygulamaya konulacak hazırlayıcı düzenlemeleri görüşmekte olduğu ise 1999 yılı ilerleme raporunda ele alınmıştır (European Commission, s. 39).

2000 yılında yayınlanan ilerleme raporunda yapılan değerlendirmeler sonucunda mevzuat ve düzenleme seviyesinde, Türkiye'de eğitim sisteminin dayandığı ilkelerin çoğunun, üye devletlerle uyumlu ve tutarlı olduğu kaydedilerek özellikle eşit erişim konusunun bununla ilgili olduğu belirtilmiştir (European Commission, s. 43). Ancak etkin okullaşmanın önemli bir kaygı konusu olmaya devam ettiğinin altı çizilmiştir. Ayrıca 2002 yılında hazırlanan raporda Türkiye'nin eğitime erişim konusunda ilerleme kaydettiği ifade edilmiştir (European Commission, s. 91).

2003 yılında hazırlanan raporda ise ortaöğretime olan talebin öngörülenden çok daha yüksek olduğu vurgusu yapılmıştır (European Commission, s. 96). Bununla birlikte Türkiye'nin, ortaöğretime yönelik olarak planlanan strateji ve hedeflerini

gözden geçirmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. 2005 yılındaki raporda eğitime erişimde gelişme olduğu üzerinde durulmuştur (European Commission, 2005a, s.137). 2006 yılında yayınlanan ilerleme raporunda okullaşma oranlarındaki artışta olumlu gelişmelerin gözlemlendiği kaydedilmiştir (European Commission, 2006a s. 65). 2008 yılı ilerleme raporunda ortaöğretimi tamamlama oranlarının arttığından bahsedilmiş (European Commission, 2008, s. 78), 2010 yılı ilerleme raporunda okul kayıt oranının toplamda artmaya devam ettiği ve Türkiye'nin ortak AB kriterleri bakımından performansını artırmayı sürdürdüğü tespiti yapılmıştır (European Commission, 2010, s. 88). Ortaöğretimde okullaşma oranının %67,4'e yükseldiğinin belirtildiği 2012 yılı ilerleme raporunda bu durum olumlu bir gelişme olarak nitelendirilmiştir (European Commission, 2012b, s. 81). 2013 yılı ilerleme raporunda net kayıt oranının %70,1'e yükseldiği bilgisine yer verilmiştir (European Commission, 2013, s. 70). 2014 yılında yayınlanan raporda ortaöğretimde okullaşma oranının %6 puandan daha fazla artarak %76,7'ye ulaştığı belirtilmiştir (European Commission, s. 68).

Türkiye'de okullaşma oranları verilerinin değerlendirildiği bir diğer çalışma ise Eğitim Reformu Girişimi (ERG) adı altında Sabancı Üniversitesi tarafından gerçekleştirilmektedir. Girişim 2007 yılından itibaren düzenli olarak eğitim ile ilgili raporlar yayınlamaktadır. Okullaşma oranı değerlendirmelerinin yer aldığı 2008 tarihli raporda ortaöğretim okullaşma oranlarında 1990-2001 döneminde artış kaydedildiği belirtilmiş ancak genel bir değerlendirme yapıldığında çok olumlu bir tabloyla karşı karşıya olduğunun söylenemeyeceği yorumu yapılmıştır (ERG, s. 18). Bu durum son yıllardaki iyileşmeye rağmen ortaöğretim okullaşma oranının düşük seyretmesine ve 2001 yılında ortaöğretimde brüt okullaşma oranının %60,9'da kalmasına dayandırılmıştır. Ortaöğretim seviyesinde brüt ve net okullaşma oranlarında, 1990 yılından 2001 yılına kadar, 20 puanlık bir artış yaşandığının ve son 11 yıldaki bu iyileşmeye rağmen ortaöğretim okullaşma oranının düşük seyrettiğinin altı çizilmiştir. Net okullaşma rakamları incelendiğinde ise durumun daha kötü olduğu ifade edilerek bu oranın %43,2 olduğu bilgisi verilmiştir. 2010 yılında yayınlanan raporda ortaöğretimde okullaşma oranlarının zaman içerisinde arttığı değerlendirilmesinde bulunulmuştur (ERG, 2010, s. 53). 2009-2010 öğretim yılında ortaöğretimde net okullaşma oranının %65'den, 2010-

2011'de %69,33'e yükseldiği ve MEB'in, 2012-2013 itibarıyla ortaöğretimde brüt okullaşma oranının %100 olarak gerçekleşmesini hedeflediği hatırlatılmıştır.

2011 yılında yayınlanan raporda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında ortaöğretimde net okullaşma oranında 1,3 puanlık bir artışla %67,37'ye yükselmiş olduğu fakat ortaöğretimin "4+4+4" düzenlemesi ile zorunlu eğitim kapsamına alınmış olmasının beklentilerin aksine okullaşmayı kayda değer oranda tetiklemediği değerlendirilmiştir (ERG, 2011, s. 66). 2012 yılında yayınlanan raporda 2012-2013 eğitim öğretim yılında ortaöğretime katılıma ilişkin meydana gelen en önemli gelişme olarak zorunlu eğitimin ortaöğretime kapsayacak biçimde 12 yıla çıkarılması gösterilmiştir (ERG, 2012, s. 69-70). Raporda ayrıca kamuoyunda "4+4+4" olarak adlandırılan söz konusu yasa ile eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması sonucu ortaöğretimde yeni bir yapı oluşturulduğu belirtilerek, bu yapı çerçevesinde ortaya çıkan yeni gereksinimleri tartışmak amacıyla 9-12 Nisan 2012 tarihleri arasında Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından *Ortaöğretimde Yeni Yaklaşımlar ve Gelecek Tasarımı Çalıştayı*nın düzenlendiği bilgilerine yer verilmiştir. Çeşitli eğitim bileşenlerinin katıldığı çalıştayda ortaöğretimde stratejik planlama, okul türlerinin azaltılması, ortaöğretime sınavsız geçiş ve ortaöğretimden yükseköğretime geçiş konuları ele alınmıştır. Ortaöğretimin zorunlu olması ile birlikte ortaöğretime katılımı olumsuz etkileyen ve özellikle birey tarafından belirlenemeyen sosyoekonomik altyapı gibi etmenlerin saptanmasının ve erişimi arttırmaya yönelik politikaların geliştirilmesinin öneminin arttığı da vurgulanmıştır.

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de ilköğretime katılımın %100'e yaklaşmasının, ortaöğretime olan talebi arttırdığı ve ortaöğretimde okullaşma oranlarının yıllar içerisinde yükseldiği ifade edilerek 2012-2013 eğitim öğretim yılında ortaöğretimde net okullaşma oranının %70,06; brüt okullaşma oranının ise Bakanlığın brüt okullaşma hedefine yaklaşarak %96,77 olarak gerçekleştiği belirtilmiştir. 2013 yılında yayınlanan raporda da okullaşma oranları ile ilgili sayısal bilgilere yer verilmiştir. Buna göre 2012-2013 eğitim öğretim yılında %70 olan okullaşma oranının, 2013-2014'te %77'ye yükseldiği belirtilmiştir (ERG, 2013a, s. 18). Raporda ayrıca ortaöğretimde genel eğitim ve mesleki eğitim arasında dengenin sağlanması için ilk köşe taşları arasında 2002 yılında başlayan Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi'nin (MEGEP) ve 2006 yılında yaşama geçen Ortaöğretim Projesi'nin sayılabileceği belirtilmiştir (ERG, 2011, s. 114). Bu projenin

amaçları arasında tüm öğrencilerin ortak, disiplinler arası bilgi düzeyine ulaşmasını sağlamak; öğrencilere daha fazla seçim şansı sunmak ve yatay ve dikey geçişleri olanaklı kılmak; ortaöğretim içinde mesleki ve teknik eğitime devam eden öğrencilerin payını arttırmak gibi ana hedefler doğrultusunda 2011 yılında yürütülen çalışmalar arasında, modüler programa geçiş kapsamında modüllerin yazımı ve incelenmesi, öğretim programlarının yenilenmesi, genel liselerin Anadolu liseleri ve mesleki ve teknik eğitim veren liselere dönüştürülmesi sayılabilir

(MEB, http://oop.meb.gov.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=91&Itemid=200)

Söz konusu değerlendirmelerden yola çıkılacak olursa Türkiye’de ortaöğretime erişimi artırma politikası, Avrupa ile paralel bir şekilde okullaşma oranının artırılması şeklinde stratejilerin belirlenmesiyle şekillendirildiği söylenebilir. Bu stratejiler yukarıda da bahsedildiği gibi öncelikle Hükümet Programları ve Kalkınma Planlarında yer almış daha sonra MEB’in politika belgelerinde değerlendirilmiştir. Her yıl gelinen noktada verilere bakılıp durum değerlendirmeleri yapılarak bir sonraki yılda okullaşma oranlarını daha da arttırabilmek için hedefler oluşturulmuştur. Bu aşamada gerek AB’nin hazırladığı raporlar gerekse ulusal düzeyde çeşitli kurum ve kuruluşların gerçekleştirdiği çalışmalar yol gösterici olmuştur. Devlet politikasında eğitimin ne denli önemli olduğu göz önüne alınırsa eğitimin bileşenlerinin iyi değerlendirilmesi ve doğru politikaların oluşturulması o denli önemli olacaktır.

Eğitimin bileşenlerinin belki de en önemlisi olan öğrenci faktörünün iyi analiz edilmesi ve konu ile ilgili doğru çıkarımlarda bulunulması gerekmektedir. Bu anlamda öncelikle öğrencilerin okula devam etmelerinin sağlanması önlemi alınmalıdır. Yıllara göre ortaöğretim net okullaşma oranı verileriyle yapılacak tespitler konuya ışık tutmaktadır. Bu bağlamda Şekil 3’deki (s. 106) verilere göre Türkiye’nin 2000, 2004, 2008 ve 2012 yılları ortaöğretim net okullaşma oranı artma eğilimindedir (Türkiye’de ortaöğretim liselere denk gelmektedir). AB verilerine göre Türkiye 2012 yılında %84 civarına çıkan okullaşma oranı ile 26 AB ülkesinin %80’i aşan okullaşma oranını yakalamıştır. 2000 yılında %17 civarında olan okullaşma oranındaki bu kayda değer artış oldukça ümit vericidir. Ancak halen okul dışında %15 civarında genç bulunmaktadır ve 2011 yılında yürürlüğe giren yönerge ile

zorunlu eğitim kapsamına giren ortaöğretimde ulaşılması gereken %100 okullaşma seviyesinin gerisinde kalınmıştır. Aynı şekilde %90 civarında olan AB ortaöğretim okullaşma oranının yakalanması gerekmektedir. Diğer bir ifade ile zorunlu eğitimin tüm çocuklara yaygınlaştırılması sorunu varlığını korumaktadır. Genel ve mesleki lise dağılım oranı (Tablo 1) ile ilgili veriler de (s. 108) benzer bir durum sergilemektedir. Buna göre Türkiye’de 2000 yılında yarı yarıya olan mesleki ve genel lise dağılım oranları, 2012 yılında değişime uğramış, %12 civarında daha fazla öğrenci meslek liselerini tercih etmiştir. %44 mesleki lise dağılım oranı ile Türkiye, 2005 yılında hedeflediği “mesleki eğitimin payının %35 olması” hedefini yakalamıştır. Ancak bu oran AB ile karşılaştırıldığında Türkiye’nin mesleki eğitimi daha cazip bir şekilde sunabilmek için ek çalışmalar yapması gerektiğini de ortaya koymaktadır.

Ortaöğretim okullaşma oranının düşük olmasının nedenleri ile ilgili *Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ile Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocukların Eğitim ve Çalışma Durumları ile İhtiyaçlarının Belirlenmesi* konulu araştırma MEB tarafından UNICEF’in teknik ve finansman desteği ile 2012 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya göre ortaöğretim okullaşma oranının düşük olmasının nedenleri arasında örgün eğitim dışında kalan çocuklar, devamsızlık ve okul terki gösterilmiş (s. 9) ve bunlar detaylı olarak incelenmiştir. Okullaşma oranının düşük olmasının nedenlerinin ele alındığı bir diğer çalışma ERG’nin 2014 yılında yayınladığı *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı Araştırma Analizi ve Raporu’dur*. Bu rapora göre okullaşma oranının düşük olmasının nedenleri arasında da okula kaydı gerçekleştirilemeyen gençler, okula devamsızlık ve okul terki bulunmaktadır (s. 24). Okul terki ulaşılan fakat daha sonra sistem içerisinde kaybedilen öğrencileri ifade etmektedir (UNESCO, 2012, s. 33). Buna göre 2012 yılı itibarı ile Türkiye’de ortaöğretim çağında olup herhangi bir okula kaydı olmayan öğrencilerin oranı bölgeler arasında farklılık arz etmektedir. Bu oran Doğu Karadeniz’de %16 iken, Ortadoğu Anadolu’da %33 ve Güneydoğu Anadolu’da %36’dır. 2011 yılından itibaren ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamında olmasına karşın ortaöğretim çağındaki gençlerin önemli bir bölümünün okula kaydının olmaması endişe verici bir durumdur. Raporda yer alan tespite göre, ortaöğretimin, bireylerin gelecekte yapacakları için önemli bir basamak olduğu göz önüne alındığında, bu düzeyde birçok gencin okul dışında

kalması, Türkiye'nin insan kaynağının verimli biçimde gelişmemesine yol açarak, toplumdaki dezavantajlı grupların geride kalmasına neden olan yoksulluk döngüsünü pekiştirebileceği düşünülebilir (s. 25).

Ortaöğretim okullaşma oranındaki düşük seviyenin diğer önemli nedeni, ortaöğretimde okula devamsızlık oranının yüksek olmasıdır. 10 günden fazla yapılan devamsızlık oranı verilerinin oranı toplam %32,7 olup bu oran genel ortaöğretimde %27,4 ve mesleki ve teknik ortaöğretimde %39,1'dir (s. 25). Buna ek olarak, devamsızlık coğrafi bölgelere ve illere göre önemli farklılıklar göstermektedir. En az devamsızlık yapılan bölge İstanbul (% 27,9) iken en fazla devamsızlık yapılan bölge Ege'dir (% 37,1).

Ortaöğretim okullaşma oranındaki düşük seviyenin nedenlerinden yüksek okul terki oranı 2009-2010 eğitim öğretim yılında %10'dur ve bu oldukça yüksek bir orandır. Ayrıca okul terki oranı program türüne göre çeşitlilik göstermektedir. Buna göre aynı oran akademik seçici liselerde %9, İmam Hatip ve Mesleki Teknik Liselerde %18 ve genel liselerde %17 olarak çeşitlilik göstermektedir. Okul terk oranının yüksek olmasının doğal bir sonucu olarak ortaöğretim mezuniyet oranı da oldukça düşük seyretmektedir. Bu anlamda ortaöğretimden mezun olamamış genç kuşakların oranı %50'nin üzerindedir ve bu oran hem AB hem de OECD ülkelerinin ciddi derecede gerisinde yer almaktadır (s. 25).

Türkiye'de ortaöğretime erişimin artırılması için ortaöğretimle ilgili birçok proje hayata geçirilmiştir. 2006-2011 yıllarını kapsayan Ortaöğretim Projesi, Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırılması Projesi, 2007'de başlatılan ve 2008'de yurt geneline yaygınlaştırılan Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Mezunlarının İzlenmesi Projesi, Mesleki Eğitim Sektöründe Girişimcilik İklimi Geliştirme (ENTREVET) İlk Adımlar Projesi, İstihdam İçin Eğitim ve Öğretim (MEDA-ETA) Projesi 2011-2013 yılları arasında uygulanan Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Arttırılması Projesi tamamlanan projeler arasındadır. Yeni projeler ise Ortaöğretime Uyum Eğitimi, WEB-INSET (ABEGPMB-LDV Yenilik Transferi), Ortaöğretim Nanoteknoloji Uygulamaları, Doğu Timor Afet Yönetim Eğitim Projesi olarak sıralanabilir (MEB, <http://ogm.meb.gov.tr/projeler.asp?kayitno=1>). Adı geçen projelerin içeriği çalışmanın konusu olan ortaöğretime erişimi artırma politikası ile ilgili değildir. Ancak Ortaöğretim Projesi kapsamı en geniş olan projedir ve yaşam boyu

öğrenmeyi desteklemek amacıyla ortaöğretimin kalitesini, ekonomik uygunluğunu ve eşitlik düzeyinin artırılması yoluyla kurumsal kapasitenin güçlendirilmesi amacı ile hayata geçirilmiştir. Bu kapsamda genel ve mesleki ortaöğretim okullarının çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda yeniden yapılandırılması, genel ve mesleki ortaöğretim okul programlarının geliştirilmesi, yenilenen eğitim programlarına göre öğretmenlerin ve diğer ilgili personelin yurt içinde ve dışında eğitimi, eğitim ortamlarının yüz yüze ve uzaktan eğitim hizmetlerini etkin biçimde sunabilecek biçimde teknoloji ile desteklenmesi, yaşam boyu mesleki bilgi, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yapılandırılması ve bir mesleki bilgi sisteminin oluşturulmasının sağlanması için çalışmalar yapılmıştır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2010, s. 110).

Ortaöğretim okullaşma oranını arttırmak için Hükümet Programlarında ve Kalkınma Planlarında yer alan birçok uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla eğitimin her kademesinde yurt olanaklarının arttırılmasına özen gösterilmiş, mevsimlik gezici tarım işçilerinin çocuklarının eğitime devamının sağlanması için adım atılmış, birçok yeni derslik inşa edilmiş, spor ve kültürel faaliyetlere yönelik altyapı çalışmaları başlatılmış, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı yaygınlaştırılmış (FATİH Projesi), eğitim materyali ve şartlı eğitim yardımları yapılmış, burslar ve ücretsiz kitaplar dağıtılmış, taşınabilir eğitim imkânları sunulmuştur ve mesleki teknik eğitimde uygulamalı eğitime ağırlık verilmeye başlanmıştır. Alınan önlemlerle birlikte okullaşma oranında ciddi artışın gerçekleştiği kaydedilmekle birlikte yukarıda da belirtildiği üzere okul dışında kalan, devamsızlık yapan ve okulu terk eden gençlerin oranının yüksek olmasından dolayı Türkiye’de ortaöğretim okullaşma oranı arzulanan seviyede değildir. Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması da bu durumun değişmesi için yeterli olamamıştır. Bunun için daha etkili durum değerlendirmeleri yapılmalı ve yeni stratejiler geliştirilmelidir. Bunlar ülkenin içinde bulunduğu durum göz önüne alınarak oluşturulmalı ve eldeki kaynaklar kullanılarak ivedilikle uygulamaya konulmalıdır. Çalışmada bu noktadan hareket edilerek strateji ve hedefler oluşturulmuştur.

Cinsiyet Eşitliği

Türkiye’de Cumhuriyet döneminin başlangıcından beri, uluslararası anlayış doğrultusunda, cinsiyet eşitliği ile ilgili yani kadın ve erkek herkes için eğitim

sağlamaya yönelik hem uluslararası belgeler imzalanmış, hem de yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, T.C. Anayasası ile “kimse eğitim-öğretim hakkından yoksun bırakılamaz” ilkesi ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile “genellik ve eşitlik” ve “fırsat ve imkân eşitliği” ilkeleri kabul edilmiştir. Bu anlamda eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin tanımlanmasıyla eşitlikçi bir eğitim anlayışı benimsenmiştir (Ural, 2014, s. 48). 1990’lardan bu yana inceleme yapıldığında cinsiyet eşitliği konusunun birçok politika belgesinde yer aldığı görülmektedir. Bununla ilgili çalışmanın ilk bölümünde üzerinde durulduğu gibi, Türkiye küresel düzeyde alınan kararların yanı sıra, AB’ye aday ülke olarak, AB tarafından belirlenen hedeflere de tabidir. Bu anlamda *Binyıl Kalkınma Hedeflerinin* üçüncüsünün doğrultusunda 2015’e kadar eğitimin tüm kademelerinde, erişimde kız ve erkek çocuklarının eşitliğini sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca AB’nin 2003 yılında yayınladığı “Eğitim ve Yetiştirme 2010 Çalışma Programı”nda (ET 2010) yer alan *cinsiyetler arasındaki dengesizlikleri azaltmak* (Council of the European Union, 2003, s. 3-6) hedefi de bunların arasında bulunmaktadır. Eğitim ve yetiştirme ile ilgili bu stratejiler göz önüne alınarak Hükümet Programlarında ve MEB Stratejik Planında cinsiyet eşitliği birçok boyutuyla ele alınmıştır.

1990’lı yıllarda bu yana hazırlanan Hükümet Programları incelendiğinde ilk olarak kadınların eğitim düzeylerinin yükseltilmesi gerektiğinin vurgulandığı 50., 52., 53. ve 54. Hükümet Programları (Resmi Gazete, 06.07.1993, s. 21; Neziroğlu ve Yılmaz, 2015, s. 1858, s. 2172; Resmi Gazete, 13.03.1996, s. 14; Resmi Gazete, 09.07.1996, s. 35) bulunmaktadır. 60. Hükümet Programında kadınların eğitim her kademesinde daha çok yer almaları için gerekli çalışmaların yapılacağı belirtilmiştir (Resmi Gazete, 07.09.2007, s. 30). Kız çocuklarının eğitime katılması için özel projeler uygulandığının (Resmi Gazete, 17.07.2011, s. 27) ifade edildiği 61. Hükümet Programında konu ile ilgili maddi yatırımlar yapıldığının da altı çizilmiştir. 62. Hükümet Programında okullaşma oranının artırılmasında özellikle kız çocuklarının okula erişimlerinin gerçekleştirilmesi için özel önlemler alınacağı belirtilmiştir (Resmi Gazete, 07.09.2014, s. 129).

Yukarıdakilerle paralel bir şekilde Türkiye’nin cinsiyet eşitliği ile ilgili tespitler MEB’in yayınladığı Stratejik Planda yer almaktadır. Buna göre ortaöğretimde cinsiyet farklılıklarını giderici bir politika oluşturulması ifadesi bulunmaktadır (MEB,

2009, s. 96-7). Diğer bir deyişle Türkiye'nin eğitim politikalarında ortaöğretimde cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik stratejiler geliştirilmekte ve çalışmalar yapılmaktadır. Planda böyle bir dengeyi sağlayabilmek için ortaöğretimde kadınların eğitime erişiminin daha da artırılmasının gerektiği belirtilmiş ayrıca kadın erkek brüt okullaşma oranları arasındaki %8,91 olan farkı 2014 yılı sonuna kadar %2'nin altına düşürmek gibi açık bir hedef oluşturulmuştur.

AB'nin Türkiye'nin gerçekleştirdiği gelişim konusunda hazırladığı ilerleme raporlarına bakıldığında bunların bazılarında cinsiyet eşitliğinin ele alındığı görülmüştür. Örneğin 2000 yılında yapılan çalışmada Türkiye'de eğitime erişimin eşit olması gerekliliği üzerinde durulmuştur (s. 43). 2004 yılındaki raporda cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi için kız çocuklarının okula kayıt yaptırılması ihtiyacının altı çizilmiştir (s. 108). 2005 yılında yayınlanan raporda ise Türkiye tarafından konu ile ilgili yapılan çalışmalarda olumlu gelişmelerin gözlemlendiği kaydedilmiştir (2005a, s. 137). Aynı şekilde 2006 yılında yayınlanan ilerleme raporunda gerçekleştirilen çalışmalar olumlu bulunmuştur (2006a, s. 65). 2009 yılı ilerleme raporunda yapılan değerlendirmeye göre öğrenci sayısı bakımından kız öğrenci aleyhine olan farkın daha fazla azaldığı, bu alanda bir miktar ilerleme sağlandığı, AB'nin ortak kriterleri bakımından Türkiye'nin performansını geliştirmeye devam ettiği saptamalarına yer verilmiştir (2009a, s. 79). 2011 yılı ilerleme raporunda ise ortaöğretimde cinsiyet eşitliği ile ilgili gelişmeler ele alınarak erkek öğrencilerin kayıt olma oranının büyük bir artış göstererek % 67,55'ten % 72,35'e çıktığı, kız öğrencilerde ise bu oranın %62,21'den %66,14'e çıktığı ifade edilmiştir (s. 98). Aynı şekilde cinsiyetler arası dengesizliğin %2,5 oranında daraldığının belirtildiği 2012 raporunda bu durumun olumlu bir gelişme olduğu yorumu yapılmıştır (2012b, s. 81). 2013 yılı ilerleme raporunda da kız öğrencilerin okula kayıt olma oranının %67'den %69,3'e çıktığı ve toplumsal cinsiyet farklılığının %2,4'ten %1,5'e gerileyerek azalmaya devam ettiği bilgilerine yer verilmiştir (s. 70). 2014 yılında yayınlanan raporda kız çocukları için eğitime devam etme düzeyinin artırılmasına yönelik çalışmaların devam ettirilmesi gerekliliği belirtilmiştir (European Commission, s. 68). Buna ek olarak ortaöğretimde toplumsal cinsiyet farklılığının azalmaya devam ettiği bilgisine de yer verilmiştir.

Cinsiyet eşitliği verilerinin değerlendirildiği diğer çalışma olan ERG'nin tespitlerine göre toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kaliteli eğitime erişimde yarattığı engellere

bakıldığında, son yıllarda genel bir iyileşme kaydedilmekle birlikte, Türkiye'nin *Binyıl Kalkınma Hedefleri*'nin üçüncüsünün eğitimle ilgili boyutlarını henüz gerçekleştirmediği görülmektedir (ERG, 2007, s. 36-7). Türkiye'nin, bu hedef doğrultusunda 2015'e kadar eğitimin tüm kademelerinde, erişimde kız ve erkek çocuklarının eşitliğini sağlamayı hedeflediği belirtilerek ortaöğretimdeki cinsiyet oranlarının gelişimi ve eşitliğin 2015 yılına kadar sağlanabilmesi için ciddi çaba gösterilmesi gereğine işaret edilmiştir. Raporda ayrıca kız çocuklarıyla erkek çocukları arasında eğitimin ilk yıllarındaki erişime ilişkin farklılık son yıllarda başlatılan uygulamalar sonucunda azalmakla birlikte eğitimin ilerleyen yıllarında cinsiyetler arasındaki derin eşitsizliklerin devam ettiği tespiti de yapılmıştır. 2011 yılında hazırlanan raporda ise ortaöğretime erişimde cinsiyet eşitliği açısından ilerlemeden bahsedilebileceği ifade edilmiş ve bu duruma kadınlar için okullaşma oranının %64 civarından %66 civarına yükseldiği ve genel ortalamaya yaklaştığı örneği verilmiştir (ERG, s. 66). 2013 yılındaki raporda 2013-14 eğitim-öğretim yılında ortaöğretimde Türkiye genelinde kız öğrencilerin okullaşma oranı %76 iken, bu oranın erkek öğrencilerde %77 olduğu bilgilerine yer verilmiştir (ERG, 2013a, s. 18).

Konu ile ilgili Tablo 2'de (s. 111) yer alan Türkiye'nin ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı ve cinsiyet eşitliği indeksi verilerindeki 2000 ve 2012 yıllarındaki farklara göre ülkede konu ile ilgili önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. 2012 yılında Türkiye'de erkeklerin %86'sı, kadınların %83'ü okula kayıtlıdır ve 2000 ve 2012 yılları arasında cinsiyet farkında düşüş tespit edilmiştir. 2000 yılında erkeklerin lehine olan %5,5 fark, 2012 yılında %2,6'ya düşmüştür. Bu durum cinsiyet eşitliği indeksi verileri ile de desteklenmektedir. 2000 yılında 0,72 olan indeks değeri 2012 yılında 0,97'ye gelerek başarılı bir kompozisyon sergilemiştir.

Türkiye ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı ve cinsiyet farklarının 2000 ve 2012 yılları arasındaki değişmelerin verildiği Tablo 3'teki (s. 113) verilere göre kadın okullaşma oranlarındaki gelişme erkek okullaşma oranlarındaki gelişmeden biraz daha yüksektir ve bunun doğal bir sonucu olarak da cinsiyet farklarında düşüş bulunmaktadır. Diğer bir anlatımla kadın ve erkek okullaşma oranlarındaki artış, kadın okullaşma oranlarında daha yüksektir. Buna rağmen 2012 yılında erkek okullaşma oranı, kadın okullaşma oranından daha yüksektir.

Tablo 4'te (s. 114) yer alan Türkiye kadın erkek genel ve mesleki lise dağılım oranlarına göre incelenen süre içerisinde Türkiye'de 2000 yılında genel liselere kayıtlı erkek öğrenci oranı meslek liselerine kayıtlı erkek öğrenci oranında %10 civarında daha fazla iken, 2012 yılında arada önemli bir fark tespit edilmemiştir. Aynı şekilde 2000 yılında genel liselere kayıtlı kadın öğrenci oranı meslek liselerine kayıtlı kadın öğrenci oranından %20 civarında daha fazla iken, 2012 yılında aradaki fark ancak %16 civarına düşmüştür. Bunlara ek olarak 2000 yılında genel liselere kayıtlı kadınların oranı, erkeklerden %6 civarında daha fazla iken, 2012 yılında bu oran %3,5 civarına düşmüştür. Buna karşılık 2000 yılında meslek liselerine kayıtlı erkekler, kadınlardan %6 oranlarında daha fazla iken bu oran 2012 yılında %3,5'e düşmüştür. Buna göre Türkiye'de her ne kadar mesleki eğitime kayıtlı kadınların oranı artmış olsa da, meslek liselerinde kadın dağılım oranının artırılması ile ilgili henüz hedeflenen seviyeye gelinememiştir.

Türkiye'de okullaşma oranları cinsiyet eşitliği açısından incelendiğinde, kadınlarla erkeklerin okullaşma oranlarında on üç yıl içerisinde genellikle artış yaşandığı tespit edilmiştir. Kadın okullaşma oranının, erkek okullaşma oranına göre düşük olduğu ülkede aradaki fark her ne kadar son yıllarda kapanma eğilimi gösterse de varlığını korumuştur. Bu da politika yapanlar ve karar vericilerin cinsiyet eşitliğini sağlama konusunda çalışma yapmaları gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Okullaşma oranındaki düşük olmasının nedenlerinin ele alındığı ERG'nin 2014 tarihli *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı Araştırma Analizi ve Raporuna* göre 2012-2013 eğitim öğretim yılında erkeklerin devamsızlık yapma oranı kadınlara göre oldukça yüksek bir rakam olan %16,5 daha fazladır (s. 24-5). Okul terki oranları ise 2009-2010 eğitim öğretim yılında tüm okul türlerinde erkek öğrenciler için daha fazladır. Aynı oran akademik seçici liselerde %3, İmam Hatip ve Mesleki Teknik liselerde %4, genel liselerde %5 daha fazladır. Bu oranlar hem AB hem de OECD ülkelerinin ciddi derecede gerisinde kaldığına işaret etmektedir.

Bundan başka eğitimde cinsiyete dayalı eşitsizlik sorunu birçok projede ele alınmıştır (Maya, 2013, s. 71). Bununla ilişkili olarak, 1996 yılında yürütülen "Kızların Eğitimi Projesi", 1997-1998 eğitim yılında uygulamaya konan sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması, son yıllarda yürütülen "Haydi Kızlar Okula", "Baba Beni Okula Gönder", "Ana Kız Okuldayız", "Kız Çocuklarının

Okullaşması ve Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması” gibi kampanyalar ile “Şartlı Nakit Transferi” ve “Eğitime %100 Destek” programları, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, taşınmalı eğitim ve yatılı bölge okulları uygulaması kız çocuklarının okullaşması adına olumlu denebilecek gelişmeler arasında yer almaktadır

Yapılan projeler arasında MEB ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı eşgüdümüyle yürütülen “Kız Çocuklarının Okullaşma Oranının Artırılması Projesi (KEP)” AB desteği ile 2011 yılında başlatılmış ve 2013’te tamamlanmıştır (MEB, <http://kizlarinegitimi.meb.gov.tr/tr/proje>). Projenin 16 pilot ili, okullaşma oranlarının düşük, okulu terk ve devamsızlık oranlarının yüksek olduğu iller arasından belirlenmiştir. Bu illerde okullaşmanın önündeki engelleri, devamsızlık ve okulu terki etkileyen sosyokültürel, ekonomik, aile ve okula ilişkin etmenleri kız çocuklara vurgu yaparak inceleyen bir alan araştırması yapılmıştır. Araştırma bulguları sonunda ailenin sosyoekonomik durumunun okula devam etme konusunda belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ailenin yoksulluğu nedeniyle çocukların gerek evde, gerekse dışarıda çalışmalarının, okullaşmayı olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Birden fazla çocuğu olan ve tüm çocukları okutmanın maliyetini karşılayamayan ailelerin, öncelikle kız çocukları okuldan aldıkları ifade edilmektedir.

Yukarıdakilere ek olarak cinsiyet eşitliğinin sağlanması için Hükümet Programları ve Klakınma Planlarında da yer alan birçok uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla eğitimin her kademesinde yurt olanaklarının artırılmasına özen gösterilmiş, kız öğrencilerine burslar verilmiş ve ailelere maddi yardımlarda bulunulmuştur. Ancak Türkiye’de cinsiyet eşitliği göstergeleri incelendiğinde erkek okullaşma oranlarının kadın okullaşma oranlarına göre yüksek olduğu, aradaki farkın son yıllarda kapanmasına rağmen kadın okullaşma oranlarında cinsiyet dengesinin sağlanabilmesi için daha fazla artışın olması gerektiği görülmüştür. Bin Yıl Kalkınma Hedefleri kapsamında tüm dünya devletleri ile birlikte Türkiye’nin de kabul ettiği “eğitimin her kademesinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması” ile Eğitim ve Yetiştirme 2010’da “cinsiyet eşitliğinin sağlanması” hedeflerinin gerçekleşmesi için özellikle ortaöğretimde ciddi dönüşümlerin yaşanması gerekmektedir. Bunun için ortaöğretime erişimin artırılması politikası kapsamında uygulamaya koyulan strateji ve hedeflerin olumlu sonuçlarından yararlanılmasının yanı sıra daha verimli çıktılar elde edebilmek adına yeni stratejilerin üretilmesi ve

beraberinde etkili hedeflerin geliştirilmesi gerekmektedir. Alınacak önlemlerle kadın okullaşma oranlarında artış sağlanarak erkeklerin lehine olan eşitsizlik durumu değişikliğe uğrayabilir.

Öğretmen Öğrenci Oranı

Türkiye'nin ortaöğretime erişimi artırma politikasının incelenmesi kapsamında kullanılacak bir diğer gösterge olan öğretmen öğrenci oranına ilişkin verileri politika belgelerinde çok fazla yer almamıştır. Konu ile ilgili ilk Kalkınma Planlarında söz konusu oranın yüksek olduğuna dikkat çekilmiş ve 55. Hükümet Programında eğitimin her kademesinde öğretmen açığının kapatılacağı ifade edilmiştir (Resmi Gazete, 13.07.1997, s. 9). Buna ek olarak TÜBİTAK tarafından hazırlanan *Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesi*'nde ortaöğretimde öğretmenlerin dengesiz olarak dağıldığı il ve bölgelerde, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının aşağıya çekilmesinde yetersizlikler olduğu belirtilmiştir (2005, s. 19). Bu nedenle ortaöğretime erişimi artırma politikasında okullaşma oranının yükseltilmesinin gerekliliği kadar, eğitimin niteliğini doğrudan ilgilendiren ve dolayısıyla okullaşma oranının artırılmasında etkili olan öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının azaltılması gerekliliğine de dikkat çekilmiştir (s. 67). Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı oldukça fazladır. Bu durumun bir nedeni genç nüfusun fazla olmasıdır. Ancak ortaöğretim kademesinde bu oran ilköğretime göre daha düşüktür.

Şekil 4'teki (s. 116) verilere göre Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı incelenen sürede değişkenlik göstermektedir. Diğer iki göstegenin aksine söz konusu oran 2000 yılında 14 iken ilerleyen yıllarda artmış ve 2012 yılına gelindiğinde 16 civarına yükselmiştir. Bu oran AB ortalamasının oldukça yukarısında yer almaktadır. Öğretmen öğrenci oranlarındaki inişli çıkışlı seyir Türkiye'nin öğretmen başına düşen öğrenci sayısındaki istikrarsızlığı göstermektedir. Buna ek olarak bir öğretmen başına düşen öğrenci sayısının bu denli fazla olması öğrencilere verilecek eğitimin kalitesini de etkilemektedir. Türkiye'nin konu ile ilgili acilen tedbir alması ve söz konusu oranları düşürmek için imkânlarını etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir.

Eğitimin kalkınma, refah ve ekonomik rekabet gücü açısından mümkün olduğu kadar çok sayıda insana ulaşması ülkelerin öncelikli konularından biridir. Yıllara

göre artan öğrenci sayısı ve buna paralel olarak oluşan öğretmen açığı ve okul sayılarının yetersiz kalması eğitimde başarıyı düşüren nedenlerden biridir. Okul sayısının yetersizliği mevcut okulların ve sınıfların kalabalık olmasına, kalabalık sınıflar ise öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının artmasına ve eğitimin niteliği ile ilgili yeni sorunlara neden olmaktadır (Varol ve İmamoğlu, 2014, s. 407). Eğitim sistemleri içerisinde özellikle öğrenci sayıları ile yapılan düzenlemeler doğrudan eğitimin kalitesini etkilemektedir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının artmasıyla birlikte öğretmenin iş yükü artmakta böylece öğrencileri takip edebilmeleri zorlaşmaktadır. Artan iş yükü ile birlikte öğretmenler büyük ölçüde anlatım yöntemi kullanmak zorunda kalmaktadır. Bu da öğretmenin çabuk yorulmasına ve güdüsünün azalmasına neden olmaktadır. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olması öğretmenin her öğrenciye daha fazla zaman ayırarak, öğrenci gelişimini daha kolay izleyebilmesini ve etkin öğrenmeyi kolaylaştırmasını sağlamaktadır.

Genç nüfusun fazla olduğu ülkede öğrenci sayısının yüksekliği öğretmenin çalışma hızının ağırlaşmasına ve daha çok öğrencinin başarısından sorumlu olmasına sebep olmaktadır. Bunlara ilaveten öğretmen-öğrenci iletişimi aksamakta, öğrencilerin akademik başarısı etkilenmektedir. Türkiye’de derslik sayıları yetersiz, eğitim ortamları düzensiz ve öğretmen sayıları da yetersizdir (Öğütmiş ve Özdemir, 1995, s. 268). Bütün bu sebeplerden önceden de ifade edildiği üzere öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması gerekmektedir. Bu sağlandığı takdirde öğrenciler daha iyi öğrenebilir ve daha başarılı olabilir. Öğretmenler ise gerek öğrencilerle gerekse ailelerle daha yakın ilişki kurabilir ve öğrenme ortamlarına daha fazla zaman ayırabilir. Ayrıca öğretmen öğrenci oranı düşük olduğu için öğretimin bireyselleştirilmesi ve eğitimin öğrenci merkezli yürütülmesi çok daha kolay olabilir.

Yukarıda yapılan incelemelerle 15-19 yaş grubundaki insanların ortaöğretim kademesindeki oranını ifade eden ortaöğretime erişimde Türkiye’nin içinde bulunduğu yerin belirginleştirilmesine çalışılmış ve bilgi paylaşımını gerçekleştirmek suretiyle diğer ülkelerle karşılaştırma yapılabilmesi için imkân yaratılmıştır. Böylece ortaöğretime erişimin artırılması politikasının uygulanabilmesinde daha başarılı olabilme adına düzenli veriler sunulmuştur. Bu verilere göre Türkiye’nin ortaöğretime erişimi artırma politikası bağlamında

okullaşma oranını arttırdığı ve cinsiyet eşitliğini sağlamaya çalıştığı tespit edilmiştir. Ancak ülkenin bu anlamda AB seviyesini yakalayabilmek ve zorunlu eğitimi tüm gençleri kapsayacak şekilde yaygınlaştırabilmek için daha çok çaba sarf etmesi gerekmektedir. Bunların yanı sıra Türkiye’de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı oldukça fazladır. Türkiye’nin bu konuda da acil önlem alması gerekmektedir.

4.3. Türkiye’de Ortaöğretime Erişimin Arttırılması Politikası İçin 2015-2030 Yılları Arasında İzlenmesi Gereken Stratejiler

Eğitim ulusal ve uluslararası düzeydeki pek çok sosyal ve ekonomik gelişmenin etkisine açık olduğundan sistemdeki çok boyutlu yetersizlikler, geleceğe ilişkin stratejik önceliklerin belirlenmesinde güçlükler yaratmakta ve eşzamanlı ve çok yönlü girişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleceğe ilişkin tüm bu belirsizliklere ve stratejik tercih güçlüklerine karşın, eğitim yöneticileri ve eğitim planlamacıları gelecekle ilgili tahminler yapmak durumundadır.

Bu bağlamda Kavak (2010, s. 138) Türk eğitim sisteminin okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar çok boyutlu güçlükler içinde bulunduğunu ve bunların fiziki kapasite yetersizliği, ilköğretim dışındaki kademelerde eğitime katılımdaki yetersizlikler, cinsiyet eşitsizliği, kalite sorunları (öğrenme başarılarının düşüklüğü) ve eşitlik sorunu (eğitim olanaklarından yararlanma) olarak gruplandırılabilirliğini belirtmektedir. Buna ek olarak zorunlu eğitimin sekiz yıla uzatılmasının ardından, ortaöğretim üzerinde büyük bir sayısal baskı olduğu ve ilköğretimden ortaöğretime geçişi teşvikle ilgili önlemlerin bu baskıyı arttırmaya devam ettiğini ifade etmiştir (s. 142). Bu anlamda ortaöğretimin bu sayısal baskıya karşılık vererek, gençlerin okullaşma oranını arttırabilmesi için ortaöğretim kapasitelerinin genişletilmesi ve ortaöğretim için kırsal kesimden kentlere gelecek gençlerin barınma (yurt) ve yaşam giderleri gereksinimlerinin karşılanmasının kısa vadede öncelikli bir mücadele alanı olması gerektiğini vurgulamıştır. Ortaöğretim çağ nüfusuna ilişkin eğilimlerin de bu kademedeki genişleme için avantaj sağlayacak durumda olduğu tespitinde bulunmuştur.

Cinsiyet eşitliği konusunda Maya (2013) tarafından MEB’in bünyesinde, bir birim kurularak kızların ortaöğretim kademelerine erkeklerle eşit düzeyde katılımının sağlanabileceği belirtilmiştir. Bu birim yoluyla, politikaların geliştirilerek reformların yürütülebileceği ve böylece kızların ortaöğretimde okul terk ve devamsızlık

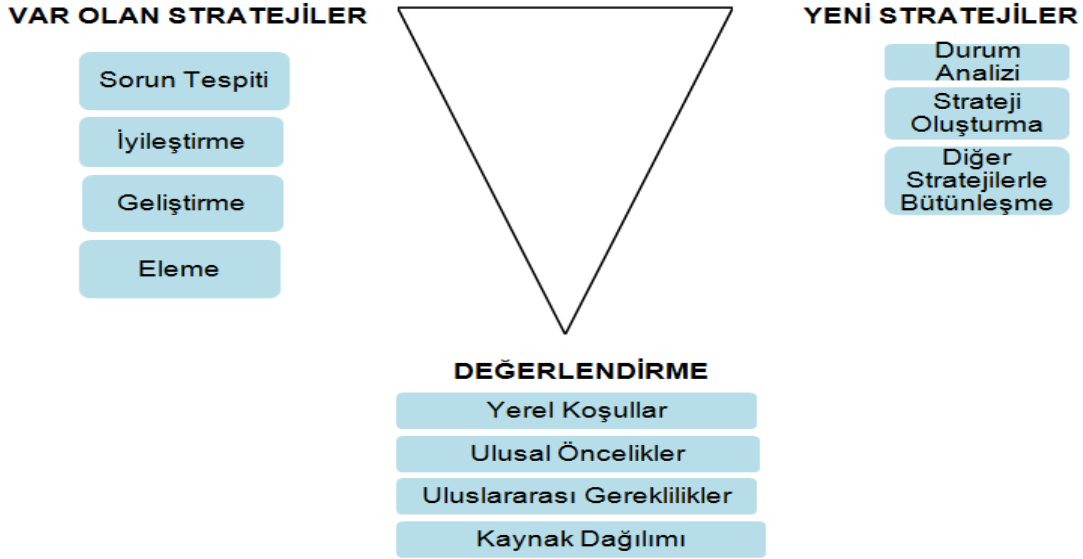
nedenlerinin belirlenerek önlemler alınabileceğinin üzerinde durulmuştur (s. 79-80). Kavak (2010) ile paralel bir şekilde MEB'in kırsal yerleşimlerde, ortaöğretim kademesi için 2010-2011 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya başlattığı taşınabilir eğitimin, tüm ülke düzeyinde yaygınlaştırılması gerektiği ve ilgili genelgede belirtildiği gibi, uygulamada kız çocuklarına öncelik verilmesinin sağlanması vurgulanmıştır. Buna ek olarak ortaöğretim kademesinde, kız öğrencilerin mesleki ve teknik eğitim programlarına katılımı için 18. Milli Eğitim Şûra Kararı'nda belirtildiği gibi teşviklerin artırılarak ailelere yönelik maliyetlerin azaltılması ve ailelerin desteğinin alınmasının gerekliliği ifade edilmiştir. Bunu gerçekleştirebilmek için de, ailelerin, komiteler aracılığıyla okul içinde alınacak kararlara katılımlarının sağlanması ve onları bilgilendirmeye yönelik eğitim çalışmalarının düzenlenmesinin önemi belirtilmiştir.

Bir ülkenin politikalarında eğitimin ne denli önemli olduğu göz önüne alınırsa eğitimin bileşenlerinin iyi değerlendirilmesi ve doğru stratejilerin oluşturulmasının da o denli önemli olduğu anlaşılabilir. Türkiye'de ortaöğretime erişimin artırılması politikası için 2015-2030 yılları arasında izlenmesi gereken stratejilerin üretildiği bu bölümde, AB'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası bağlamında Türkiye'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası incelenmiştir. Bunu takiben mevcut stratejilere ek olarak geliştirilebilecek yeni stratejilerin üzerinde çalışılmıştır.

Sonuç olarak bu çalışma Türkiye'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası kapsamında gerçekleştirilerek yeni stratejiler üretilmiştir. Bu bağlamda konu ile ilgili geniş bir perspektif yaratılarak politika yapıcılar, eğitim bürokratları, eğitim politikası analistleri, eğitim danışmanları, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin çalışmalarına yardımcı olabilecek fikirler üretilmiştir. Türkiye'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası kapsamında, mevcut stratejilerin, AB'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası bağlamında incelenmesine ek olarak yeni strateji ve hedeflerin geliştirildiği bu bölümde ayrıca *Türkiye'de ortaöğretime erişimi artırma politika döngüsü* ve *ortaöğretime erişimi artırma politikası* şekilleri oluşturularak eğitime erişim politikaları için araştırmanın ekler dizini bölümünde yer alan *Türkiye'de ortaöğretime erişimi artırma politikası için 2015-2030 yılları arasında stratejiler* tablosu hazırlanmıştır (Ek 11).

Yeni stratejiler ve buna bağlı olarak hedefler oluşturulurken öncelikle var olan stratejilerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bunun için yapılacak sorun tespiti

çalışmaları sonucunda bu stratejilerin eksik yönleri giderilebilir ve başarılı sonuçlar alabilmek için bunlarda iyileştirme yapılabilir. Uygun görüldüğü takdirde ilgili stratejiler elenerek sistem dışında bırakılabilir. Bu noktada ihtiyaç duyulması halinde yeni strateji üretme yoluna gidilebilir. Ancak üretilen bu stratejilerin bir değerlendirme sürecinden geçmesi gerekmektedir. Böylece yeni stratejilerden başarılı olan ve olmayanların ayırt edilmesi sağlanabilir. Söz konusu strateji üretme süreci aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



Şekil 5: Yeni Strateji Oluşturma Süreci

Kaynak: Mintzberg (1978); Mockler (1972); Shirley, Peters ve El-Ansary (1981)'den uyarlanmıştır.

Yukarıdaki şekil yakından incelendiğinde öncelikle var olan stratejilerin sorun tespiti çalışmalarıyla bir değerlendirme sürecine alındığı görülmektedir. Bu aşamada bu stratejilerin başarılı olmayanları yukarıda da ifade edildiği gibi devre dışında bırakılmaktadır. Başarılı olanlar ise kullanılmaya devam edilmekte ya da geliştirilerek daha etkili hale getirilmektedir. Bazı stratejiler ise iyileştirme çalışmalarıyla düzeltilebilir. Ancak gerekli görülen durumlarda yeni stratejiler oluşturulabilir. Bu ise ayrıntılı bir durum analizi ile gerçekleştirilebilir. Bir önceki aşamada olduğu gibi burada da uygulama sonuçlarının takip edilmesi ve durum değerlendirmesi yapılmalıdır. Bu noktada eksiklikler giderilebilir ve etkili olmayan stratejiler sistem dışına alınır. Başarılı uygulama sonuçlarına sahip stratejilerin kullanımına ise devam edilir. Ayrıca bu stratejiler geliştirilebilir, eklemeler yapılarak zenginleştirilebilir ve daha etkili bir şekilde işler hale getirilebilir. Şekilde de görüldüğü gibi gerek var olan stratejilerin gerekse yeni stratejilerin etkili bir izleme ve değerlendirme sürecine tabi tutulması gerekmektedir. Bu aşama hem sorun

tespitinde ve durum analizinde hem de var olan stratejilerin düzenlenmesi ve yeni stratejilerin oluşturulmasından sonra değerlendirme yapılabilmesini sağlamaktadır. Bu süreçte stratejiler yerel koşullar, ulusal öncelikler, uluslararası gereklilikler ve kaynak dağılımı açılarından değerlendirilerek bir süzgeçten geçirilir. Bu aşama herhangi bir sistemin başarılı olabilmesi için kesinlikle işletilmesi gereken aşamadır. Ayrıca eldeki kaynakların etkin bir şekilde kullanılması ve gerektiğinde yeni kaynakların devreye sokulması oldukça önemli konulardandır.

Özetlemek gerekirse var olan stratejiler incelenirken yapılan sorun tespiti çalışmaları sonucunda bu stratejilerde iyileştirme yapılabilir ya da gerektiğinde bu bunlar geliştirilebilir. Ancak bu işlem basamaklarının sonucunda uygun olmadığı tespit edilen stratejiler elenerek kullanım dışında bırakılır. Yeni stratejiler üretilirken ise öncelikle ayrıntılı bir durum analizi yapılarak stratejilere ihtiyacın olup olmadığı tespit edilmelidir. Bununla birlikte strateji üretilmesi gereken alanlar ve bu alanlarda ne kadar strateji üretilmesine karar verilmelidir. Bunun ardından strateji oluşturma aşamasına geçilebilir. Oluşturulan yeni stratejilerin varsa diğer stratejilerle bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bütün bu basamaklar değerlendirme aşaması olmadan hayata geçirildiğinde tüm sistemin denetlemesi yapılamayacağından başarılı sonuçlar alınamayacaktır. Çünkü burada stratejiler uygulanacak bölgelerin koşulları göz önüne alınarak, ülkenin belirlediği hedefler doğrultusunda, uluslararası standartları yakalayabilme ve kaynak kullanımı açılarından değerlendirilir.

Çalışmada yapılan tespitler ışığında Türkiye’de ortaöğretim net okullaşma oranlarının halen istenilen seviyede olmadığı belirlenmiş ve AB üyesi olma yolunda olan ülkenin AB ortaöğretim net okullaşma oranı ile karşılaştırıldığında bulunduğu konum itibari ile oldukça geride kaldığı ve ilerleme kaydetmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Ortaöğretime erişimi artırma politikası için stratejilerin istenilen seviyeye ulaşmaya yetmediği tespit edilen hususlar arasındadır. Bununla birlikte ortaöğretim okullaşma oranlarının artırılması için ulusal kampanyaların düzenlenmesi, büyük projelerin hayata geçirilmesi, okula devam ve sosyal gelişim konusunda yerel yönetimlerin destekleri ve sivil toplum kuruluşlarının kendi bünyelerinde yaptıkları örnek çalışmalar gibi birçok uygulama olumlu gelişmeler olarak nitelendirilebilir (Darüşşafaka, 2012, s. 92). Ancak okullaşma oranının artırılması açısından bu tür uygulamaların çıktılarının arzu edilen seviyede

olmadığı göz önüne alındığında, kapsamlarının yeterince geniş çaplı olmaması ve sürdürülebilirliklerinin sağlanamaması gibi nedenlerden dolayı bu bölümde sıralanan stratejiler önerilebilir.

Diğer taraftan ortaöğretime erişimi artırma politikası kapsamında Türkiye ve AB ortaöğretim kadın ve erkek net okullaşma oranları incelendiğinde de arada belirgin farkların olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda Birlik ve Türkiye'nin ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı, ortaöğretim cinsiyet eşitliği indeksi ve ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı ve cinsiyet farkları 2000 ve 2012 yılları arasındaki değişimler verileri değerlendirmeye alınmıştır. Konu ile ilgili sunulan veriler dikkate alındığında Türkiye ve AB'nin cinsiyet eşitliğini sağlama konusunda farklı çıktılar elde ettikleri tespit edilmiştir. Bu konuda AB'nin her fırsatta cinsiyet eşitliğini sağlama ve koruma konusunda ciddi kararlar alarak ortaöğretime erişimi artırma politikasını uygulamasının etkisi büyüktür. Türkiye'de cinsiyet eşitliğini sağlama konusundaki tespitler Kalkınma Planları gibi resmi belgelerde cinsiyetler arasında dengenin sağlanması şeklinde ifade edilmiştir. Bu uygulamada aldığı şekil ise genellikle küçük ya da büyük çaplı projelerin oluşturulması yönünde gerçekleşmiş ve söz konusu projelerde yukarıda sunulan verilerden de anlaşılacağı gibi uygulamalar ülke geneline etkili sonuçlar alacak şekilde yaygınlaştırılmamıştır. Türkiye'de özellikle ilköğretimden sonra kız öğrencilerin okula devamını sağlamada problem yaşanmakta ve bu öğrenciler için eğitimin sürekliliği sağlanamamaktadır.

Özetlemek gerekirse cinsiyet eşitliği ile ilgili uluslararası göstergeler ışığında yapılan değerlendirmeler sonucunda Türkiye'nin ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranında eşitsizlik olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte incelenen sürede eşitliğe doğru yönelen bir ivme kaydedilmiştir. Diğer bir deyişle indeks 1'e ulaşma eğilimi göstermektedir. Bu düşünüş cinsiyet eşitliğinde erkek öğrencilerden kadın öğrencilerin daha fazla artması sonucunda gerçekleşmiştir. Buna rağmen çalışmanın önceki bölümlerinde de belirtildiği gibi ülkede erkek okullaşma oranı, kadın okullaşma oranından daha fazladır. Kadınların erken yaşta evlendirilmesi ya da ev işlerinde yardımcı olmaları gibi sebeplerden okula gönderilmemeleri sonucunda özellikle ülkenin bazı bölgelerinde kadın okullaşma oranları düşmektedir.

Bunlara ek olarak kadın istihdamının az olması, kadınların erkekler kadar maaş alamaması ve işyerlerinde nitelikli elemanlar olarak kabul edilmemeleri gibi nedenler de kadın okullaşma oranının düşmesinde tetikleyici rol oynamaktadır. Türkiye’de ortaöğretimde cinsiyet eşitliğinin sağlanması hususuna politika belgelerinde dikkat çekilmiş ve konunun önemine vurgu yapılmıştır. Bunun paralelinde ‘Haydi Kızlar Okula’ ve ‘Kızların Okullaşma Projesi’ gibi geniş çaplı kampanya ve projeler yapılmıştır. Fakat bu çalışmalar sonucunda beklenen çıktılar alınamamıştır.

Türkiye’de cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi için bazı kurum ve araştırmacılar çeşitli önerilerde bulunmuştur. ERG’nin (2009) tespitlerine göre özellikle kız çocuklarının eğitime erişimini sağlamada ‘şartlı nakit transferleri’ gibi çalışmalar yapılmaktadır (s. 24). Özel sektör ve sivil toplum da özellikle burs imkânları yaratarak bu alana katkılar yapmaktadır. Ancak veriler, eşitsizliklerin eğitim üzerindeki etkisini azaltma yönünde yetersiz olduğuna işaret etmektedir. Bu anlamda eşitsizliklerle mücadele konusunda daha ciddi ve kararlı siyasi ve bürokratik irade gerekmektedir. Bu siyasi iradenin varlığının gösterilmesi ve diğer paydaşlar tarafından etkin bir şekilde izlenmesinin sağlanması için de konu ile ilgili açık hedeflerin oluşturulması, en uygun yol olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, ortaöğretime erişimi artırma ile ilgili açık hedefler oluşturulmalı, bu hedefler sürekli izlenmeli ve geliştirilmelidir. Hedefler, farklı veri ve araştırmalar kullanılarak hem MEB planlama belgelerinde hem de sivil toplum örgütleri tarafından izlenebilir nitelikte olmalıdır.

Aynı şekilde Kavak (2010, s. 141) Türkiye’de ortaöğretimde cinsiyetler arasındaki açığın çok yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, son yıllarda kız çocuklarının eğitime çekilmesine ve eğitimlerini sürdürmelerine yönelik kampanya ve pozitif ayrımcılık uygulamalarının ortaöğretimdeki kız öğrencilerini de kapsayacak şekilde yaygınlaştırılması gerektiğini ifade eden Kavak (2010), taşımali sisteminden ortaöğretim öğrencilerinin de yararlandırılması, burs miktarlarının ve kız yurtlarının artırılması ve daha küçük yerleşim birimlerine yaygınlaştırılması önlemlerinin alınabileceğini belirtmiştir. Okul dışında kalan çocukların (özellikle kız çocukları ve güç koşullar altındaki çocukların) okula kavuşturulması ve öğrenimlerini tamamlamalarıyla ilgili kampanyaların ve “sürekli izleme” çabalarının kararlılıkla sürdürülmesi oldukça önemlidir. Özellikle yoksul aile çocuklarının okula

çekilmesine ek olarak öğrenimlerini tamamlayabilmeleri konusunda, ailelere sağlanan maddi desteklerin (Şartlı Nakit Transferi, ücretsiz kitap vb.) sürdürülmesi ise diğer önlemler arasında yer almaktadır (s. 119). Kısaca mevcut politika ve uygulamaların eğitime erişimde eşitliği sağlamada tam başarı gösteremediği, bunun sonucunda da kadın ve erkeklerin eğitim hakkından eşit olarak yararlanamamaları (ERG, 2013b, s. 1) gibi sebeplerden çalışmada üretilen stratejilerle konu ile ilgili daha etkili sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir.

Ortaöğretime erişiminin artırılması politikası için göz önüne alınması gereken diğer gösterge olan öğretmen öğrenci oranı verilerine göre AB ve Türkiye'nin oranları birbirinden farklıdır. Öğretmen başına düşen öğrenci sayıları ortaöğretim çağındaki nüfusun fazlalığı ile çok yakından ilgilidir. Türkiye ortaöğretim çağındaki nüfusun AB'ye oranla oldukça yüksek olduğu bir ülke olarak öğretmen sayısını artırma ve fiziki kapasiteyi güçlendirme gibi önlemleri acilen hayata geçirmeli ve AB ortalamasına yaklaşmalıdır. Var olan tabloya göre sürekli yükselme eğilimi gösteren öğretmen öğrenci oranının düşüşe geçirilmesi ülkenin öncelikli hedeflerinden biri olmalıdır. Bu durumda eldeki veriler titizlikle yorumlanmalı ve ileride karşılaşılabilecek olası fazla oranları azaltmak için çıkarımlar yapılmalıdır. Böylece ulaşılabilecek sonuçlar ışığında yeni önlemler almak için yol kat edilebilir.

Yukarıdakileri gerçekleştirebilmek için akılda tutulması gereken nokta, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının aşağıya çekilmesinin bir eğitim stratejisi sorunu olduğudur ve oldukça büyük finansal yatırımları gerektirmektedir (Yaman, 2006, s. 4-6). Kentsel çekicilik, kentin kırsal alanlardan daha gelişmiş yaşama standartları sunması ile ilgilidir. Kırsal kesime yeterince götürülmeyen sağlık, eğitim, kültürel hizmetler ve sağlıklı çalışma koşulları, kentleri kırdaki yaşayanlar için çekici kılabilir. Buna bağlı olarak kentlerde nüfusun okullaşma talebinin artmasına rağmen okul, derslik ve öğretmen sayılarının yeterince artmaması, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının artmasına yol açmaktadır.

Özetlemek gerekirse, yapılan incelemeler sonucunda, Türkiye'de öğretmen başına oldukça fazla öğrenci düştüğü tespiti yapılmıştır. Bu durumda çalışma yükleri artan öğretmenlerin öğrencileri ile yeteri kadar ilgilenmesi zorlaşmakta ve eğitimin niteliği de aynı oranda bu durumdan etkilenmektedir. Bu durumda yukarıdakilere ek olarak öğretmenlerin iş yükü fazlalığı ile birlikte kendilerini geliştirmeleri zorlaşmakta hatta imkânsız hale gelmektedir. Öğrencilerin hem bilişsel hem de

duyuşsal anlamda kendilerini gerçekleştirememeleri eğitim ortamlarına aktif bir şekilde katılımlarının azalmasına ve bunun sonucunda öğrenme oranının önemli derecede düşmesine sebep olmaktadır. Türkiye’de bu bağlamda öğretmen öğrenci oranının düşürülmesi diğer bir anlatımla öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması için üretilen strateji ve hedeflerle belli oranda nitelik sorununun çözülebileceği düşünülmüştür. Aşağıda yer alan strateji ve bunlara bağlı olarak oluşturulan hedeflerin tümü 2030 yılına kadar Türkiye’de ortaöğretime erişimin artırılması politikasının uygulanabilmesi için geliştirilmiştir.

Politika: 2030 yılına kadar Türkiye’de ortaöğretime erişimin artırılması.

Strateji 1: Sorun tespiti için ayrıntılı durum analizi yapmak.

Herhangi bir strateji üretmeden önce var olan durumun detaylı bir şekilde elden geçirilmesi ve durum tespitinin yapılması gerekmektedir. Ancak bu şekilde ülkenin konu ile ilgili bulunduğu konum belirlenebilir ve eksik yönleri ortaya çıkarılabilir. Bu anlamda Türkiye’de yapılan çalışmalar yetersiz kalmaktadır. Var olan durumun detaylı bir şekilde elden geçirilmesi ve durum tespitinin yapılması uygulama çalışmalarının başlatılması için ön koşuldur. Bu stratejinin hayata geçirilebilmesi için ise aşağıdaki hedefler geliştirilmiştir.

Hedef 1: 2020 yılına kadar eğitimle ilgili tüm kurum ve kuruluşlar sürece dâhil edilecek.

Gösterge 1: Sürece dâhil olan kurum ve kuruluş sayısı

Gösterge 2: Üniversitelerin ar-ge birimleriyle yapılan çalışmaların sayısı

Türkiye’de eğitim ile ilgili strateji geliştirme daha çok merkez teşkilatı tarafından gerçekleştirilmektedir. Ancak strateji üretilmesinde ve bunların uygulamaya koyulabilmesinde başarı sağlanabilmesi için ilgili kurum ve kuruluşların düşünce, öneri ve desteklerinin alınması ile süreç daha aktif hale gelebilir. Bunu gerçekleştirebilmek için üniversitelerin ar-ge birimleriyle tam işbirliği yapılabilir. Eğitimle ilgili tüm kurum ve kuruluşların sürece dâhil edilmesi sonucunda birçok yararlı çıktı elde edilebilir. Ayrıca sürece dâhil olan kurum ve kuruluşların çalışmalara destek vermeleri sağlanabilir. Böylece alınan kararlarda görüş birliği sağlanmış olur ve konu her açıdan ele alındığından eksik noktalar azalır. Söz konusu kurum ve kuruluşlar her aşamada gelişmeleri takip edebilir ve sürecin parçası olan bu kurum ve kuruluşların sorunlar hakkındaki farkındalıkları artar. Bu

hedefin gerçekleştirilmesinde kullanılacak göstergeler ise sürece dâhil olan kurum ve kuruluş ile üniversitelerin ar-ge birimleriyle yapılan çalışmaların sayıları olabilir.

Hedef 2: 2020 yılına kadar mevcut durum incelemesi yapılacak.

Gösterge 1: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Gösterge 2: Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı

Gösterge 3: Ortaöğretim devamsızlık oranı

Gösterge 4: Ortaöğretim okul terk oranı

Gösterge 5: Genel ve mesleki lise dağılım oranları

Gösterge 6: Genel ve mesleki lise kadın erkek dağılım oranları

Gösterge 7: Ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı

Türkiye'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası için yapılan değerlendirmeler daha çok brüt okullaşma oranları ile gerçekleştirilmektedir. Oysa ortaöğretim çağında olan öğrenci kitlesinin takip edilebilmesi için ortaöğretim net okullaşma oranı, ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı ve ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı ile verilerinin incelenmesi ve bunların gelişim aşamalarının değerlendirilmesi konu ile ilgili daha aydınlatıcı sonuçlar verebilir. Bunu yapabilmek için kullanılacak göstergeler ise ortaöğretim net okullaşma oranı, ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı, ortaöğretim devamsızlık oranı, ortaöğretim okul terk oranı, genel ve mesleki lise dağılım oranı, genel ve mesleki lise kadın erkek dağılım oranı ve ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı olarak sıralanabilir.

Hedef 3: 2020 yılına kadar etkili olan ve olmayan çalışmalar belirlenecek ve başarılı çalışmaların kapsamı genişletilecek.

Gösterge 1: İnceleme ve değerlendirme çalışmalarının sayısı

Gösterge 2: Çalışmalara eklenen içerik miktarı

Ortaöğretime erişim ile ilgili yapılan çalışmalardan olumlu olanların devam ettirilebilmesi ve başarısız olanların sona erdirilmesi için bu stratejinin uygulanması gerekmektedir. Bunun için inceleme ve değerlendirme çalışmalarının sayısı ve çalışmalara eklenen içerik miktarı göstergeleriyle inceleme yapılarak konuya geniş bir perspektiften yaklaşılabilir.

Hedef 4: 2020 yılına kadar çalışmaların sonucu kamuoyu ile paylaşılacak.

Gösterge: Kamuoyu ile paylaşılan çalışma sayısı

TV, radyo, internet gibi kitle iletişim araçları kullanılarak yapılan çalışmalar ile ilgili kamuoyunun bilgilendirilmesi sağlanabilir ve kamuoyu ile paylaşılan çalışma sayıları takip edilerek değerlendirmelerde bulunulabilir. Konu ile ilgili hâlihazırda kamuoyunda yer alan haberlerin sayısı sınırlıdır ve içerikleri detayları ile paylaşılmamaktadır.

Hedef 5: 2020 yılına kadar bir öğretmenin etkili bir biçimde eğitebileceği öğrenci sayısının belirlenmesi ile ilgili gerekli teorik çalışmalar yapılacak.

Gösterge 1: İlgili teorik çalışmaların sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı

Türkiye’de bir öğretmenin eğitim verebileceği ve ilgilenebileceği öğrenci kapasitesinin incelenmesi ve anlaşılması gerekmektedir. Bu anlamda öğretmen öğrenci oranı ve derslik başına düşen öğrenci oranı arasındaki farklar da anlaşılabilir olur. Bunun için kullanılacak göstergeler ise ilgili teorik çalışmaların sayısı ve ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı olarak sıralanabilir.

Strateji 2: Ulusal politika belgelerinde ortaöğretim okullaşma oranının artırılması, cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve öğretmen öğrenci oranının düşürülmesinin önceliğini vurgulamak.

Ulusal politika belgelerinde ortaöğretim okullaşma oranının artırılması ve cinsiyet eşitliğinin sağlanması gibi hedeflere rastlansa da bu duruma gereken özen gösterilmemektedir. Ayrıca söz konusu hedefler belirgin ve net verilere ulaşma ile ilgili değildir. Bu anlamda aşağıda oluşturulan genel hedef çerçevesinde birçok hedefe yer verilmiştir.

Hedef 1: 2030 yılına kadar, ulusal politika belgelerinde okullaşma oranı, cinsiyete göre okullaşma oranı ve öğretmen öğrenci oranının ulaşması gereken seviye ile ilgili yıllara göre belirlenmiş net hedefler oluşturulacak.

Ortaöğretimle ilgili reform çalışmalarının gerçekleştirilmesi için öncelikle ortaöğretim çağında olup ta okula gitmeyen ya da gidemeyen çocukların okula erişimlerinin sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda ulusal politika belgelerinde konunun önemi yeteri kadar vurgulanmadığından, söz konusu belgelerde

ortaöğretim net okullaşma oranının arttırılması önceliğinin ifade edilmesi gerekmektedir. Aynı şekilde cinsiyet eşitliğini sağlama ile ilgili kararlılığın gösterilebilmesi ve yapılan çalışmaların izlenebilmesi için öncelikle ulusal politika belgelerinde konu ile ilgili net hedefler koymak gerekmektedir. Öğretmen öğrenci oranına da ilgili belgelerde ilk yıllarda hazırlanan Kalkınma Planlarının haricinde değinilmemiştir. Bu oranı düşürme ile ilgili kararlılığın gösterilebilmesi ve yapılan çalışmaların izlenebilmesi için her şeyden önce ulusal politika belgelerinde konu ile ilgili net hedeflerin koyulması gerekmektedir. Bunları sağlayabilmek için aşağıdaki hedefler kullanılabilir.

Hedef 1.1: 2020 yılına kadar ortaöğretim net okullaşma oranı %87 olacak.

Gösterge 1: Ortaöğretim net okullaşma oranı, 2020

Gösterge 2: Ortaöğretim okul terki oranı, 2020

Okullaşma oranının ulaşması gereken seviye ile ilgili yıllara göre belirlenmiş net hedeflerin koyulması konunun daha titizlikle ele alınabilmesini sağlayacaktır. Bunun için ise ortaöğretim net okullaşma oranı, 2020 ve ortaöğretim okul terki oranı, 2020 göstergeleri kullanılabilir. Bu şekilde belirlenen hedeflerle birlikte konunun öneminin altı çizilmiş olacaktır. Hâlihazırda var olan hedefler ilgili politika belgelerinin hepsinde yer almamakta ve konuya gereken önem verilmemektedir.

Hedef 1.2: 2020 yılına kadar ortaöğretim cinsiyet eşitliği indeksi oranı 0,98 olacak.

Gösterge: Ortaöğretim cinsiyet eşitliği indeksi oranı, 2020

Politika belgelerinde cinsiyet eşitliğinin sağlanması ile ilgili hedeflere gerektiği kadar yer verilmemektedir. Bu anlamda cinsiyet eşitliğinin sağlanması ile ilgili yıllara göre belirlenmiş kesin hedeflerin belirlenmesi yararlı olabilir. Böylece yapılacak çalışmalara hız verilebilir. Ortaöğretim cinsiyet eşitliği indeksi oranı, 2020 göstergesi gelişmelerin takip edilebilmesi için yol gösterici olacaktır.

Hedef 1.3: 2020 yılına kadar ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı 14 olacak.

Gösterge: Ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı, 2020

Bu şekilde belirlenecek hedeflerle birlikte konu ile ilgili yapılacak çalışmalara hız verilebilecektir. Ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı, 2020 bu bağlamda kullanılabilir.

Hedef 1.4: 2025 yılına kadar ortaöğretim net okullaşma oranı %90 olacak.

Gösterge 1: Ortaöğretim net okullaşma oranı, 2025

Gösterge 2: Ortaöğretim okul terki oranı, 2025

Birinci hedefte belirlenen oranlar bu hedefle birlikte 2025 yılına uzatılarak daha geniş bir perspektiften konuya bakma şansı elde edilebilir. Bunun için ortaöğretim net okullaşma oranı, 2025 ve ortaöğretim okul terki oranı, 2025 göstergeleri kullanılabilir.

Hedef 1.5: 2025 yılına kadar ortaöğretim cinsiyet eşitliği indeksi oranı 0,99 olacak.

Gösterge: Ortaöğretim cinsiyet eşitliği indeksi oranı, 2025

İkinci hedefte belirlenen oranlar bu hedefle birlikte 2025 yılına uzatılarak konu ile ilgili orta vadeli planlamalar yapılabilir. Bunun için ortaöğretim cinsiyet eşitliği indeksi oranı, 2025 göstergesi kullanılabilir.

Hedef 1.6: 2025 yılına kadar ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı 12 olacak.

Gösterge: Ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı, 2025

Üçüncü hedefte belirlenen oran 2025 yılı için azaltılarak değiştirilirse konu ile ilgili çalışmalar bir adım ileriye taşınmış olacaktır. Ancak kullanılması gereken gösterge ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı, 2025 olmalıdır.

Hedef 1.7: 2030 yılına kadar ortaöğretim net okullaşma oranı %95 olacak.

Gösterge 1: Ortaöğretim net okullaşma oranı, 2030

Gösterge 2: Ortaöğretim okul terki oranı, 2030

Konu ile ilgili önceki hedeflere ek olarak 2030 yılı için ulaşılması hedeflenen net ortaöğretim okullaşma oranı verileri ile birlikte uzun vadede izlenecek yol haritası çizilmiş olabilir. Bunun için ortaöğretim net okullaşma oranı, 2030 ve ortaöğretim okul terki oranı, 2030 göstergeleri kullanılabilir.

Hedef 1.8: 2030 yılına kadar ortaöğretim cinsiyet eşitliği indeksi oranı 1 olacak.

Gösterge: Ortaöğretim cinsiyet eşitliği indeksi oranı, 2030

2030 yılı için ulaşılması hedeflenen indeks oranı ile birlikte çalışmalar, detaylandırılarak ve gerekli önlemlerin alınabilmesi için zaman yaratılarak

gerçekleştirilebilir. Ortaöğretim cinsiyet eşitliği indeksi oranı, 2030 bu anlamda gelişmelerin izlenebilmesini sağlayacaktır.

Hedef 1.9: 2030 yılına kadar ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı 10 olacak.

Gösterge: Ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı, 2030

Öğretmen öğrenci oranının 2030 yılında ulaşması gereken sayı Avrupa standartlarından düşük olsa da Türkiye için eldeki kaynaklar doğrultusunda ulaşılabilecek başarılı bir rakamdır ve ortaöğretime erişimde olumlu gelişmelerin önünü açabilecek yeterliliktedir. Bunu gerçekleştirebilmek için ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı, 2030 verileri ile değerlendirmeler yapılabilir.

Hedef 2: 2025 yılına kadar çalışmaların uluslararası hedef ve göstergelerle paralel yürütülmesi sağlanacak.

Gösterge: Çalışmalarda kullanılan ve dünya çapında kabul gören hedef ve gösterge sayısı

Dünya çapında kabul gören hedef ve göstergelerin kullanılması (OECD, Dünya Bankası, UNICEF, Eurydice, Eurobase gibi kurum ve kuruluşlar) ile yapılan çalışmalarla daha etkili sonuçlar alınarak ülkeler arası karşılaştırma yapılabilmesi için gerekli olan ilk adım atılmış olabilir. Gelişmeleri takip edebilmek için çalışmalarda kullanılan ve dünya çapında kabul gören hedef ve gösterge sayısı kullanılabilir.

Hedef 3: 2030 yılına kadar çalışmaların ülkelere ait uluslararası verilerle karşılaştırmalı bir şekilde yürütülmesi sağlanacak.

Gösterge: Uluslararası verilerle karşılaştırmalı yürütülen çalışma sayısı

Bunu gerçekleştirmek için OECD ve AB ülkeleri verileri kullanılabilir. Türkiye’de bu çeşit karşılaştırmalar daha çok üniversitelerde yapılan bireysel çalışmalarla sınırlı kalmaktadır. Böyle çalışmaların kapsamlarının genişletilerek Devletin ilgili kuruluşları tarafından yapılacak çalışmalardan daha verimli sonuçlar alınabilir. Bu aşamada üniversitelerle işbirliği yoluna gidilerek bu kurumların geniş kaynakları ve birikimlerinden de yararlanılabilir. Uluslararası verilerle karşılaştırmalı yürütülen çalışma sayısı bu anlamda yol gösterici olabilir.

Strateji 3: Bölgesel planlama yapmak.

Türkiye’de ortaöğretime erişimi artırma politikası için geliştirilen stratejiler, bölgeler arasındaki farklılıklar dikkate alınmadan oluşturulmaktadır. Oysa ülkede ortaöğretime erişim oranları bölgeler arasında ciddi farklılıklar göstermektedir. Bu anlamda bölgesel planlama yapılarak daha başarılı çıktılar elde edilmesinin önü açılmış olacaktır.

Hedef 1: 2020 yılına kadar yerel kurum ve kuruluşların çalışmalarına katılımları sağlanacak.

Gösterge: Çalışmalara katılan yerel kurum ve kuruluş sayısı

Bölgesel olarak yapılacak çalışmalarda söz konusu bölgelerde hizmet veren valilikler, belediyeler, STK’lar ve gerekirse muhtarların da katılımı sağlanmalıdır. Çünkü eğitim ile ilgili yapılan çalışmalara söz konusu kurum ve kuruluşlar yeteri kadar katılmamaktadırlar. Çalışmalara katılan yerel kurum ve kuruluş sayısı ile çalışmaların verimliliği hakkında fikir edinilebilir.

Hedef 2: 2020 yılına kadar yerel ihtiyaçlar belirlenecek.

Gösterge: Bölgelere göre belirlenmiş ihtiyaç oranı

Okullaşma oranının düşük olduğu yerlerde ihtiyaçların neler olduğunun, bölgenin özellikleri bağlamında belirlenmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde gerçekleştirilecek çalışmalarla bölgesel planlama yapılabilmesi ile ilgili önemli bir adım atılabilmiş olur. Konu ile ilgili kullanılacak gösterge ise bölgelere göre belirlenmiş ihtiyaç oranı olabilir.

Hedef 3: 2020 yılına kadar bölgelerde cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik yapılacak çalışmalar tespit edilecek.

Gösterge: Bölgelere göre cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik yapılan çalışmaların sayısı

Ülkede gerçekleştirilen cinsiyet eşitliğinin sağlanması ile ilgili yapılmış çalışmaların her bölgenin ihtiyacının farklı olmasından dolayı bölgeler bazında incelenmesi ve gelecekte yapılacak çalışmaların belirlenmesi gerekmektedir. Bölgelere göre cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik yapılan çalışmaların sayısı ile ilerlemeler belirlenebilir.

Hedef 4: 2025 yılına kadar sorunlara gerçekçi çözümler üretilecek.

Gösterge: Üretilen çözümlerin bölgelerin ihtiyaçları ile uyum oranı

Sorunların çözülmesi için ulaşılmaması güç, imkânlar dâhilinde olmayan uygulamalar planlanmasının yerine eldeki kaynakları zorlayarak en etkili çözüm yollarının belirlenmesi gerekir. Bunun için üretilen çözümlerin bölgelerin ihtiyaçları ile uyum oranına bakmak yeterli olacaktır.

Strateji 4: Yerel idarelerle işbirliği yapmak.

Ortaöğretime erişimin artırılmasında planlama safhasında oluşturulan hedeflerin uygulamaya konulabilmesi için öncelikle yerel idarelerle işbirliği yapılması gereklidir. Ülkede bu konuya yeteri kadar önem verilmemektedir. Oysa gerek okullaşma çağındaki öğrencilerin belirlenmesi gerekse bu çocuklara ulaşılabilmesi için bu kurumlardan sağlanacak bilgiler önem arz etmektedir. Aşağıdaki hedeflerle bu stratejinin uygulamaya koyulabileceği düşünülmektedir.

Hedef 1: 2020 yılına kadar nüfus müdürlükleri ve muhtarlarla yapılacak çalışmalarla okul çağındaki olup da ortaöğretime gitmeyen ya da gidemeyen çocuklar tespit edilecek.

Gösterge: Bölgelere göre ortaöğretim dışında kalan öğrenci oranı

Yerel idarelerle yapılacak ilk işbirliği çalışması ilgili kurumlarla okula erişimi sağlanamayan çocukların belirlenmesi olmalıdır. Bölgelere göre ortaöğretim dışında kalan öğrenci oranıyla konu ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Hedef 2: 2020 yılına kadar nüfus müdürlükleri ve muhtarlarla yapılacak çalışmalarla nüfusa kayıtlı olmayan kız çocukları tespit edilecek.

Gösterge: Bölgelere göre nüfusa kayıtlı olmayan kız çocuklarının oranı.

Bu stratejinin uygulanması ile birlikte hedef kitle belirleme çalışmaları yapılabilecektir. Bölgelere göre nüfusa kayıtlı olmayan kız çocuklarının oranı bu hedefin gerçekleştirilmesinde yol gösterici olabilir.

Hedef 3: 2020 yılına kadar okulu terk edip dönmek isteyen çocuklar tespit edilecek.

Gösterge 1: Bölgelere göre okul terki oranı

Gösterge 2: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Bu şekilde hedef kitlenin yeniden ortaöğretime erişimi sağlanabilir. Bunun için ortaöğretimi terk eden çocuklarla yapılacak görüşmeler sonucunda bunlardan okula tekrar dönmek isteyenler belirlenebilir ve diğerleri okula dönmeleri konusunda ikna edilebilir. Gelişmeler ise bölgelere göre okul terki oranı ve ortaöğretim net okullaşma oranı göstergeleri kullanılarak takip edilebilir.

Hedef 4: 2020 yılına kadar nüfus müdürlükleri ile çalışılarak yerel ihtiyaca göre öğretmen sayısı tespit edilecek.

Gösterge: Bölgelere göre öğretmen oranı

MEB'in nüfus müdürlüklerinden ortaöğretim çağındaki ve bu çağa yaklaşan öğrenci bilgilerini alması, öğretmen öğrenci oranının düşürülmesi, gelecekte yapılabilecek çalışmalar ve alınabilecek önlemler için etkili bir yol olabilir. Konu ile ilgili gelişmeler bölgelere göre öğretmen oranı ile takip edilebilir.

Hedef 5: 2020 yılına kadar okulların nüfus oranına göre artırılması için nüfus müdürlüklerinden gerekli nüfus bilgileri alınacak.

Gösterge: Bölgelere göre öğrenci oranı

Bölgelerin yeni okullara gereksinim duyup duymadıkları o bölgede yaşayan okul çağındaki ve bu çağa yakın nüfus miktarı ile belirlenebileceğinden bu çalışmanın yapılması gerekmektedir. Bölgelere göre öğrenci oranı bu durumda yararlı olabilecektir.

Hedef 6: 2020 yılına kadar okula erişemeyen çocukların okula gidememe nedenleri belirlenecek.

Gösterge: Bölgelere göre saha çalışması sayısı

Okula gidemeyen çocukların okullaşmalarını sağlayabilmek için öncelikle bu çocukların neden okula gidemediklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu anlamda yeteri kadar etkili çalışmalar yapılamamaktadır. Böylece ihtiyaç duyulan çalışmalar tespit edilen sebepler üzerine inşa edilebilir.

Gelişmeleri takip edebilmek için bölgelere göre yapılan saha çalışması sayıları kullanılabilir.

Hedef 7: 2020 yılına kadar öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlerle ilgili yerel tedbirler alınacak.

Gösterge: Alınan tedbir sayısı

Bu tedbirler arasında öğretmen görevlendirmesinin yapılması ya da ders sayısı az olan öğretmenin, en azından, ders sayısı fazla olan öğretmenlerin öğrencilerinden bir kısmı ile ilgilenmesi ve bu öğrencilerin çalışmalarını takip etmesi sağlanabilir. Alınan tedbir sayısı çalışmalar için yararlı olabilir. Böylece verilen eğitimin kalitesinin artması sağlanabilir.

Strateji 5: Ortaöğretime erişemeyen çocuklar için önlem almak.

Okula erişemeyen çocuk miktarının ve bunların erişememe sebeplerinin belirlenmesinden sonra harekete geçilmesi bu stratejinin uygulamaya koyulması ile gerçekleştirilebilir. Bu anlamda her bir öğrenci için özel önlem alınması gerekebilir ve yerel birimlerle işbirliği yapılabilir. Bunun için belirlenen hedefler şu şekilde sıralanabilir:

Hedef 1: 2020 yılına kadar MEB'in ortaöğretime erişemeyen çocuklar için Çalışma Bakanlığı, Aile ve Sosyal İl Müdürlükleri, Sağlık Müdürlükleri, Gençlik ve Spor İl Müdürlükleri ve belediyelerle işbirliği yapması sağlanacak.

Gösterge 1: Çalışma Bakanlığı ile yapılan işbirliği sayısı

Gösterge 2: Aile ve Sosyal İl Müdürlükleri ile yapılan işbirliği sayısı

Gösterge 3: Sağlık Müdürlükleri ile yapılan işbirliği sayısı

Gösterge 4: Gençlik ve Spor İl Müdürlükleri ile yapılan işbirliği sayısı

Gösterge 5: Belediyelerle yapılan işbirliği sayısı

MEB'in özellikle bu aşamada ilgili Bakanlık ve kuruluşlarla birlikte hareket ederek çalışmalarını sürdürmesi gerekmektedir. Çünkü okula erişemeyen çocukların okullaşmalarının sağlanabilmesi tek başına MEB'in sahip olduğu olanaklarla gerçekleşemez. Bu anlamda yukarıda adı geçen kurum ve kuruluşlar gerek sosyal gerekse sağlık gibi birçok alanda konu ile ilgili MEB'e destek sağlama kapasitesine sahiptir. Kullanılabilecek göstergeler olarak Çalışma Bakanlığı ile yapılan işbirliği sayısı, Aile ve Sosyal İl Müdürlükleri ile yapılan işbirliği sayısı, Sağlık Müdürlükleri ile yapılan işbirliği sayısı, Gençlik ve Spor İl Müdürlükleri ile yapılan işbirliği sayısı, belediyelerle yapılan işbirliği sayısı sıralanabilir.

Hedef 2: 2025 yılına kadar taşınmalı eğitim uygulaması en en uzak yerleşim birimlerini de kapsayacak şekilde genişletilecek.

Gösterge: Taşınmalı eğitimden faydalanan öğrenci sayısı

Öncelikle ihtiyaç duyulan yerlerde taşınmalı eğitim uygulamasının başlatılması gerekmektedir. Halen uygulanan yerlerdeki ihtiyaç durumuna göre bu uygulamanın devam etmesi de aynı derecede önemlidir. Taşınmalı eğitim gören öğrenci sayısı konu ile ilgili çalışmalar hakkında bilgi verebilir.

Hedef 3: 2025 yılına kadar yurt imkânları arttırılacak ve uygun yerlerde imkân dâhilinde, evler kiralanarak, buralar öğrencilerin barınabileceği merkezler haline getirilecek.

Gösterge: Bölgelere göre hizmete açılan yurt ve evlerin sayısı

İhtiyaç durumuna göre yeni yurtların yapılması, sayılarının çoğaltılması ya da evlerin öğrencilerin barınabileceği merkezler haline getirilmesi ortaöğretime erişimi arttırmada etkili olabilir. Çünkü birçok öğrenci liselerin bulunduğu yerlerden oldukça uzakta yaşamaktadır ve barınma ihtiyaçlarının karşılanamaması gibi sebeplerden dolayı okula devam edememektedir. Konu ile ilgili gelişmeler bölgelere göre hizmete açılan yurt ve evlerin sayısı ile takip edilebilir.

Hedef 4: 2020 yılına kadar çalışan çocuklar için okul saatlerinde düzenleme yapılacaktır.

Gösterge 1: İş günü takvimi uyarılama oranı

Gösterge 2: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Bunun için okul dönemleri çalışma mevsimine göre düzenlenebilir. Örneğin tarımın yapıldığı bölgelerde hasat zamanı eğitim öğretime ara verilebilir ve takip eden dönemlerde öğrencilerde herhangi bir kaybın olmaması için yoğunlaştırılmış bir şekilde derslere devam edilebilir. Derslerin okulların imkânlarına göre akşam ya da hafta sonuna alınması ise çalışmak zorunda kalan öğrenciler için alınabilecek tedbirlerden biri olabilir. Ayrıca açık lise uygulamalarının kapsamı genişletilebilir ve bu liselerin sayıları arttırılabilir. Gelişmeler iş günü takvimi uyarılama oranı ve ortaöğretim net okullaşma oranı verileri ile takip edilebilir.

Hedef 5: 2020 yılına kadar maddi yetersizliklerden dolayı liseye gidemeyen tüm çocuklara maddi destek sağlanacaktır.

Gösterge 1: Öğrencilere verilen maddi destek miktarı

Yapılan destekler maddi sıkıntı çeken bütün öğrencileri kapsayamamaktadır. Bunun gerçekleştirilmesi için 'şartlı nakit transferi' gibi uygulamalara devam edilebilir ya da yeni maddi destek uygulamaları başlatılabilir. Ayrıca kitapların ücretsiz olarak dağıtımını uygulamasına da devam edilmelidir. Buna örnek olabilecek birkaç uygulama aşağıdaki örnekler gibi olabilir:

Çocuğum Okuyor: Çocuğunu okula gönderen ihtiyaç sahibi velilere her ay verilen para miktarının artırılması, ailelere yiyecek ve giyecek yardımının yapılması ve ailedeki diğer küçük çocukların temel bakım masraflarının ödenmesi gerçekleştirilebilir.

Okul-Aile Elele: Çocuklarını okula gönderen ihtiyaç sahibi ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve bunların karşılanması bu kampanya ile gerçekleştirilebilir.

Birlikte Okuyoruz: Bu kampanya ile de istekli velilerin okulda eğitim ortamlarına katılmaları sağlanabilir.

Öğrencilere verilen maddi destek miktarı bu konuda sağlanan gelişmelerle ilgili fikir verebilir.

Strateji 6: Tüm kız çocuklarının liseye gitmelerini sağlamak için özel önlem almak.

Konu ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalar küçük çaplıdır ve ortaöğretime erişemeyen bütün kız çocuklarını kapsayamamaktadır. Bundan dolayı tespit çalışmalarının ardından okula gitmeyen ya da gidemeyen kız çocuklarının okula gitmelerini sağlayacak uygulamaların başlatılması gerekmektedir. Bunun için aşağıdaki hedefler kullanılarak çalışmalar yapılabilir.

Hedef 1: 2020 yılına kadar birey bazında aileleri ikna etme çalışmaları artırılarak yoğunlaştırılacak.

Gösterge 1: İkna çalışmalarının sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı

Ailelerin eğitimsiz olması kadınların okullaşmalarının önündeki en büyük engellerden biridir. Bunun için ulusal ve yerel ikna kampanyaları düzenlenebilir. Ayrıca küçük çaplı çalışmaların kapsamlarının genişletilmesi ile birlikte bu strateji

uygulamaya geçirilebilir ve aileler çocuklarını okula göndermeleri konusunda ikna edilebilir. İkna çalışmalarının sayısı ve ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı verileri konu ile ilgili ilerlemelerin takip edilebilmesi için kullanılabilir.

Hedef 2: 2020 yılına kadar insan kaynağını geliştirme kapsamında gerekli görülen yerlerde kadın yönetici, rehber, danışman ve sağlık personelinin görevlendirilmesine öncelik verilecek.

Gösterge 1: Kadın yönetici, rehber, danışman ve sağlık personeli sayısı

Gösterge 2: Alınan önlem sayısı

Gösterge 3: Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı

Aileleri kız çocuklarını okula göndermeye ikna edebilmek için kadın yönetici, rehber, danışman ve sağlık personelinin eğitim sektöründe yer almasının özellikle ülkenin bazı bölgelerinde oldukça fazla önemi bulunmaktadır. Kadın yönetici, rehber, danışman ve sağlık personeli sayısı, alınan önlem sayısı ve ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı göstergeleriyle hedeflenen çalışmalar sürdürülebilir.

Hedef 3: 2020 yılına kadar erken evlilik ve hamilelikle ilgili düzenleme yapılacaktır.

Gösterge 1: Erken evlilik ve hamilelikle ilgili yapılan düzenleme sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı

Bu stratejinin hayata geçirilebilmesi için kısa vadede erken yaşta evlenmiş olan kadınlar okula devam etme konusunda ikna edilebilir. Ayrıca bu kişilerin açık lise gibi uygulamalardan daha çok yararlanmaları sağlandığı takdirde kadınların okullaşma oranı artırılabilir. Bunun için özellikle yerel yetkililerin bölgelerindeki ortaöğretim çağındaki evli kadınların okula devam etmelerini sağlayabilmek için ikna çalışmaları gibi gerekli adımları atmaları gerekmektedir.

Konu ile ilgili uzun vadede ise kadınların erken yaşta evlenmelerini önleme konusunda gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir. Okulda olması gereken yaşta evlilikle eş ve anne rollerini edinmeleri, kadınların okullaşmalarının önündeki en büyük engellerden biridir. Konu ile ilgili Türkiye’de çok geniş kapsamlı çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu tür çalışmalar toplumsal farkındalık sağlama stratejisiyle eşgüdümlü bir şekilde ve konu ile ilgili uzmanlar tarafından yerel yetkililerin desteği ile uzun vadede gerçekleştirilebilir. Erken evlilik ve

hamilelikle ilgili yapılan düzenleme sayısı ve ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı verileri yapılan çalışmaların sonuçlarının takip edilebilmesini kolaylaştırabilir.

Strateji 7: Ortaöğretim okul terk oranını düşürmek.

Ortaöğretimde okullaşma oranlarının düşük olmasının nedenleri arasında okul terki çok önemli bir yer tutmaktadır. Ortaöğretime erişimi arttırma politikasının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için söz konusu oranların kademeli olarak düşürülmesi ve aynı doğrultuda okulun öğrencileri tutma gücünün arttırılması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle konu ile ilgili daha etkili çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bunun için aşağıdaki hedefler uygulamaya koyulabilir.

Hedef 1: 2025 yılına kadar öğretmenlere, öğrencilerin okulu terk etme riskine karşı sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlarla ilgili hizmet içi eğitim verilecek.

Gösterge 1: Konu ile ilgili düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyeti sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim okul terk oranı

Terk oranlarının azaltılmasını sağlamak ve bunun için farkındalık oluşturabilmek için öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu hedefle ilgili gelişmeleri takip edebilmek için ise konu ile ilgili düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyeti sayısı ve ortaöğretim okul terk oranı göstergeleri kullanılabilir.

Hedef 2: 2020 yılına kadar ders geçme sistemi gözden geçirilecek.

Gösterge 1: Yapılan çalışmaların sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim okula devamsızlık oranı

Gösterge 3: Ortaöğretim okul terk oranı

Ders yoğunluğunun fazla olması ve zor derslerin günlük programda art arda gelmesi gibi nedenler ortaöğretime devamsızlık ve takibinde okul terki oranlarının yükselmesine sebep olmaktadır (MEB ve UNICEF, 2013, s. 13). Bu anlamda ders geçme sisteminin gözden geçirilmesi yararlı olabilir. Yapılan çalışmaların sayısı, ortaöğretim okula devamsızlık oranı ve ortaöğretim okul terk oranı göstergeleriyle yapılan tespitler konuyla ilgili gelişmelerin takip edilebilmesini kolaylaştırabilir.

Hedef 3: 2020 yılına kadar kademeler arası ve ara sınıflardaki geçişlerin kolaylaştırılması sağlanacak.

Gösterge 1: Yapılan düzenlemelerin sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim okul terk oranı

Kademeler arası ve ara sınıflardaki geçişlerle ilgili yaşanan zorluklar okul terki oranlarının yükselmesine sebep olan diğer etmenlerdendir (MEB ve UNICEF, 2013, s. 19). Bu durumun düzelmesi için kademeler arası ve ara sınıflardaki geçişlerin kolaylaştırılması etkili olabilir. Yapılan düzenlemelerin sayısı ve ortaöğretim okul terk oranı göstergeleri ile gelişmeler takip edilebilir.

Hedef 4: 2020 yılına kadar rehberlik hizmetlerinin işlevselliği arttırılacak ve konu ile ilgili Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) ile işbirliği güçlendirilecek.

Gösterge 1: Rehberlik çalışmalarının sayısı

Gösterge 2: Ortaklaşa yapılan rehberlik çalışmalarının sayısı

Gösterge 3: Ortaöğretim okula devamsızlık oranı

Gösterge 4: Ortaöğretim okul terk oranı

Okul terk oranlarının düşürülmesinde öğrencilerle gerek toplu gerekse bireysel olarak ilgilenilmesi ve önleyici tedbirlerin alınması gerekebilir. Bu durumda rehberlik servislerinin yapacağı destek çalışmaları oldukça önem arz etmektedir. Rehberlik çalışmalarının sayısı, ortaklaşa yapılan rehberlik çalışmalarının sayısı, ortaöğretim okula devamsızlık oranı ve ortaöğretim okul terk oranı kullanılarak değerlendirmeler yapılabilir.

Hedef 5: 2020 yılına kadar öğrencilerin okul terklerini engellemek için özellikle Lise 1. sınıfta UNICEF ortaklığı ile yapılan uyum çalışmalarının kapsamı genişletilecek.

Gösterge 1: Uyum çalışmalarının sayısı

Gösterge 2: Uyum çalışmalarının kapsamındaki değişim oranı

Gösterge 3: Ortaöğretim okula devamsızlık oranı

Gösterge 4: Ortaöğretim okul terk oranı

Bu çalışmalar ile okul terklerinin önüne geçilerek sürecin başlangıcında öğrencilerin okulla olan bağı güçlendirilebilir ve okula devamları sağlanabilir. Böylece lisenin ilk yılında okul ile aralarında bağ kuran öğrencilerin bu mekânlardan ayrılmaları daha güç olacaktır. Uyum çalışmalarının sayısı, uyum

çalışmalarının kapsamındaki değişim oranı, ortaöğretim okula devamsızlık oranı ve ortaöğretim okul terk oranı göstergeleri kullanılarak çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Hedef 6: 2025 yılına kadar sınıf tekrarı ve okul terki riski taşıyan öğrenciler belirlenecek, izlenecek ve gerekli önlemler alınacak.

Gösterge 1: Sınıf tekrarı ve okul terki riski taşıyan öğrenci sayısı

Gösterge 2: Alınan önlem sayısı

Gösterge 3: Ortaöğretim okula devamsızlık oranı

Gösterge 4: Ortaöğretim okul terk oranı

Sınıf tekrarı ve okul terki sorununda öğrencilere yönelik, akademik ve psikolojik destek sağlayacak politikaların geliştirilmesi önemlidir (MEB ve UNICEF, 2013, s. 20). Psikolojik, sosyal, eğitsel ve ekonomik olumsuzlukların azaltılması ve sorunun ortaya çıkmadan önlenmesinde, sınıf tekrarı ve okul terki riski taşıyan öğrenci sayısı, alınan önlem sayısı, ortaöğretim okula devamsızlık oranı ve ortaöğretim okul terk oranı verileri kullanılarak ilerlemeler takip edilebilir.

Hedef 7: 2020 yılına kadar öğrencilere başarısız oldukları ders ve konularla ilgili telafi eğitimi verilecek.

Gösterge 1: Telafi eğitimi sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim okul terk oranı

Öğrencilere başarısız oldukları ders ve konularla ilgili verilecek telafi eğitimi ile terk oranları engellenebilir. Telafi eğitimi sayısı ve ortaöğretim okul terk oranı konu ile ilgili yol gösterici olabilir.

Hedef 8: 2020 yılına kadar okula devamsızlık verileri takip edilecek ve gerekli önlemler alınacak.

Gösterge 1: Alınan önlem sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim okula devamsızlık oranı

Gösterge 3: Ortaöğretim okul terk oranı

Okula devamsızlık nedeniyle çok sayıda öğrenci okul sisteminin dışına çıkmaktadır (MEB ve UNICEF, 2013, s. 20). Öğrencilerin devamsızlıkları, okulda

kurulacak bağımsız birimler tarafından takip edilerek ve nedenleriyle ortaya koyularak etkili sonuçlar elde edilebilir. Konu ile ilgili göstergeler, okula devamsızlık yapan öğrenci sayısı, alınan önlem sayısı, ortaöğretim okula devamsızlık oranı ve ortaöğretim okul terk oranı olarak sıralanabilir.

Hedef 9: 2020 yılına kadar okulu terk edip tekrar geri dönmek isteyen öğrenciler için uyum ve telafi çalışmalarının yapılması sağlanacak.

Gösterge 1: Uyum ve telafi çalışmalarının sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim okul terk oranı

Gösterge 3: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Okulu terk edip tekrar geri dönmek isteyen öğrenciler için uyum ve telafi çalışmalarının yapılması okullaşma oranının artmasını sağlayarak sistem dışına çıkan öğrencilerin geri kazanılmasında etkili olabilir. Bunun için uyum ve telafi çalışmalarının sayısı, ortaöğretim okul terk oranı ve ortaöğretim net okullaşma oranı verileri kullanılabilir.

Strateji 8: Cinsiyet eşitliği ile ilgili toplumsal farkındalık yaratmak.

Türkiye’de cinsiyet eşitliği konusuna gerektiği kadar önem verilmemektedir. Bunun için toplumsal olarak konu ile ilgili bilinçlendirmenin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. İnsanların, kadınların okullaşmasının önemi ile ilgili farkındalıkları artmadıkça yapılacak çalışmalardan olumlu sonuçların alınmasını beklemek boşa çaba sarf etmenin önüne geçemeyecektir. Yapılan çalışmalarla cinsiyet eşitliğinin sağlanması konusu toplum tarafından sahiplenilebilir. Aşağıdaki hedefler bunu sağlayabilmek için oluşturulmuştur.

Hedef 1: 2020 yılına kadar kitle iletişim araçlarının etkili bir şekilde kullanılması sağlanacak.

Gösterge 1: Kitle iletişim araçlarında konu ile ilgili yer alan yayın sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı

Bunu gerçekleştirebilmek için konu ile ilgili açıkoturum, dizi, film gibi bilinçlendirme içerikli programların yapılması ya da gazete ve dergilerde kız çocuklarının okullaşmaları ile ilgili haberlere daha geniş yer verilmesi yerinde olabilir. Ayrıca reklamlar aracılığıyla da etkili çalışmalar yapılabilir. Kitle iletişim araçlarında konu

ile ilgili yer alan yayın sayısı ve ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı gelişmelerle ilgili ipucu verebilir.

Hedef 2: 2020 yılına kadar uluslararası alanda kabul gören terminolojinin yerel terminolojiyle uygun biçimde kullanılması sağlanacak.

Gösterge: Uyumlu terminoloji oranı

Cinsiyet ile ilgili kullanılan terminolojinin ülkede kullanılan terminolojiden farklı olmasının önüne geçilerek konunun anlaşılabilirlik seviyesi artırılabilir. Uyumlu terminoloji oranı konu ile ilgili fikir verebilir.

Hedef 3: 2020 yılına kadar okullarda komiteler oluşturularak, her öğrencinin ailesiyle direkt iletişime geçilecek.

Gösterge 1: Komite sayısı

Gösterge 2: Aile görüşmeleri sayısı

Gösterge 3: Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı

Bunun için sürekli izleme ve bununla ilgili velileri bilgilendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Bu anlamda oluşturulan komite sayısı, aile görüşmeleri sayısı ve ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı verileri ile ilerlemeler belirlenebilir.

Strateji 9: Cinsiyet eşitliği stratejilerini toplumsal cinsiyet eşitsizliğini önleme stratejileriyle paralel yürütmek.

Birbirlerini etkileyen bu iki strateji alanının paralel bir şekilde uygulanması ile etkili sonuçlar alınabilir. Çünkü toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin önlenmesi stratejisinin başarıya ulaşması kadın okullaşma oranının artırılmasını sağlamaktadır.

Hedef 1: 2025 yılına kadar kadınların okula erişimini sağlamak için zihniyet değişikliği yapılması çalışmaları izlenecek.

Gösterge 1: Yapılan çalışmaların sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı

Yukarıda bahsedilen toplumsal farkındalık oluşturma ve geliştirme çalışmalarının sürekli şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Yapılan çalışmaların sayısı ve ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı ile gelişmeler takip edilebilir.

Hedef 2: 2025 yılına kadar toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile ilgili tüm karar, çalışma ve uygulamaların bütün paydaşlar arasında şura, çalıştay, kongre, sempozyum gibi faaliyetler düzenlenerek paylaşılacak.

Gösterge 1: Şura, çalıştay, kongre, sempozyum sayıları

Gösterge 2: Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı

Bu anlamda yapılan çalışmaların ve katılımcıların sayısı oldukça sınırlıdır. Yapılacak düzenleme çalışmaları ile birlikte görüş alışverişinde bulunma şansına sahip olacak paydaşlar daha yaratıcı çözümler üretebilir ve birbirlerine destek olabilirler. Gelişmeler şura, çalıştay, kongre, sempozyum sayıları ve ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı verileri ile izlenebilir.

Strateji 10: Kadınlara iş imkânları yaratmak.

Türkiye’de kadınlara yönelik iş imkânları kısıtlıdır. Bu durum kadınları eğitime devam etme konusunda olumsuz yönde etkilemektedir. Alınacak eğitim sonunda nitelikli iş imkânlarına kavuşacağına bilincinde olan kadınların okullaşma oranları da artabilir. Bu yüzden kadınlara yönelik iş olanaklarının çoğaltılması ve çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Aşağıda sıralanan hedefler bu amacı gerçekleştirmek için uygulamaya koyulabilir.

Hedef 1: 2025 yılına kadar kurumlara iş alımlarında kadın eleman seçmeleri ile ilgili kota koyulacak.

Gösterge 1: Kurumlarda çalışan kadınların oranı

Gösterge 2: Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı

Bu hedef ile birlikte kurumların kadınlara yönelik sağlayacağı iş imkânlarının miktarı artabilir ve onların meslek edinmeleri kolaylaşabilir. Meslek edinebilmek için eğitim almanın gerekliliği ile kadın okullaşma oranı artabilir. Kurumlarda çalışan kadınların oranı ve ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı göstergeleri ile çalışmalar yapılabilir.

Hedef 2: 2025 yılına kadar bilimsel alanlarda kadınların daha çok yer alması sağlanacak.

Gösterge 1: Bilimsel alanlarda yer alan kadınların oranı

Gösterge 2: Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı

Bilimsel sahalarda fazla yer alamayan kadınların eğitime devam etme ile ilgili motivasyonlarında düşme görülmektedir. Bunun için bu tür sahalarda kadınların daha çok yer alması gerekmektedir. Kadınların bilimsel çalışmaları gerçekleştirmeleri ile birlikte yeni iş olanakları ortaya çıkabilir ve bunun da alınacak eğitimle mümkün olabileceğinin anlaşılmasıyla birlikte kadınların eğitime erişim ile ilgili güdüleri arttırılabilir. Bilimsel alanlarda yer alan kadınların oranı ve ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı verileri ile çalışmalar yapılabilir.

Strateji 11: Nüfus projeksiyonlarını dikkate alarak öğretmen ataması yapmak.

Öğretmen öğrenci oranını arzu edilen seviyede tutabilmek için birebir nüfus projeksiyonları ile çalışılması gerekmektedir. Bu yapıldığı takdirde ilerleyen yıllar için yapılan nüfus tahminleri gerekli önlemlerin alınabilmesini sağlayabilir. Aksi takdirde gereğinden az ya da fazla öğretmen görevlendirmesi yapılabilir.

Hedef 1: 2020 yılına kadar konu ile ilgili raporlar hazırlanacak ve değerlendirilecek.

Gösterge 1: Rapor sayısı

Gösterge 2: Değerlendirme çalışmalarının sayısı

Gösterge 3: Ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı

Öncelikle konu ile ilgili yapılan çalışmaların dikkatli bir şekilde tüm detaylarıyla incelenmesi gerekmektedir. Rapor sayısı, değerlendirme çalışmalarının sayısı ve ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı kullanılarak gelişmeler takip edilebilir.

Hedef 2: 2020 yılına kadar uzman görüşleri alınacak.

Gösterge 1: Raporların hazırlanmasına katılan uzman sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı

Konu ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesinin ardından alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmalı ve uzmanlarla uygulamaların her aşamasında sürekli iletişimde kalınmalıdır. Konu ile ilgili değerlendirme yapabilmek için raporların hazırlanmasına katılan uzman sayısı ve ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı verilerine bakılabilir.

Strateji 12: Nitelikli öğretmen ve eğitim yöneticisi yetiştirmek.

Ortaöğretimde okullaşma oranlarının artırılması verilen eğitimin niteliğiyle de alakalıdır. Bunu sağlayabilmek için fiziki şartlar ve imkânlar kadar eğitimi veren ve uygulamaları takip ederek sürdürülüklerini sağlayan uzman eğitim yöneticilerinin iş başında olması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen ve eğitim yöneticilerinin nitelikli olması bunun için de aşağıdaki hedefler doğrultusunda çalışmaların devam ettirilmesi gerekmektedir. Ancak bu stratejinin uygulamadaki sonuçlarının hemen alınmasını beklemek gerçekçi olmayacaktır. Diğer stratejilerden farklı olarak nitelikli öğretmen ve eğitim yöneticisi yetiştirmenin olumlu sonuçlarının alınabilmesi için belli bir sürenin geçmesi gerekmektedir.

Hedef 1: 2025 yılına kadar üniversitelerin öğretmenlik bölümleri YÖK ile işbirliği doğrultusunda yeniden düzenlenecek.

Gösterge 1: Üniversitelerin öğretmenlik bölümlerinde yapılan düzenlemelerin oranı

Gösterge 2: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Öğretmen niteliğinin artırılabilmesinin önkoşulu verilen eğitimle birebir bağlantılıdır. Çağın koşullarına göre verilen nitelikli bir eğitimle tam donanımlı olarak eğitim alan öğretmenler, öğrencileri çağın ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yetiştirebilir. Üniversitelerin öğretmenlik bölümlerindeki düzenlemelerin oranı ve ortaöğretim net okullaşma oranı verileri gelişmeleri takip etmede kullanılabilir.

Hedef 2: 2020 yılına kadar öğretmen ve eğitim yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri artırılarak içerikleri zenginleştirilecek.

Gösterge 1: Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayısı

Gösterge 2: Faaliyetlere katılan öğretmen ve eğitim yöneticisi sayısı

Gösterge 3: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Öğretmen ve yöneticilerin yılda en az iki kez bu faaliyetlere katılımlarının sağlanması ile birlikte söz konusu eğitim çalışanlarının yeni bilgi teknolojileriyle uyum içinde olmaları gerçekleşebilir. Bunlara ek olarak eğitim faaliyetlerinin içeriklerinin çağın ihtiyaçlarıyla paralel bir şekilde değiştirilmesi ile de öğretmen ve eğitim yöneticilerinin, eğitimle ilgili son gelişmeler konusunda farkındalıkları artırılabilir. İlerlemeler hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayısı, faaliyetlere katılan öğretmen ve eğitim yöneticisi sayısı ve ortaöğretim net okullaşma oranı ile takip edilebilir.

Hedef 3: 2025 yılına kadar seminer, kongre, sempozyum gibi faaliyetlere öğretmen ve eğitim yöneticilerinin katılımları sağlanacak.

Gösterge 1: Öğretmen ve eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenen seminer, kongre, sempozyum gibi faaliyetlerin sayısı

Gösterge 2: Faaliyetlere katılan öğretmen ve eğitim yöneticisi sayısı

Gösterge 3: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Bu şekilde öğretmen ve eğitim yöneticilerinin var olan sorunlarını paylaşmaları için uygun ortamlar oluşabilir ve onların yeni gelişmelerden haberdar edilmesi sağlanabilir. Hâlihazırda düzenlenen etkinliklerin sayısı oldukça azdır ve bu tür etkinliklere öğretmen ve yöneticiler olması gereken seviyelerde katılmamaktadır. Öğretmen ve eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenen seminer, kongre, sempozyum gibi faaliyetlerin sayısı, faaliyetlere katılan öğretmen ve eğitim yöneticisi sayısı ve ortaöğretim net okullaşma oranı kullanılarak gelinen nokta belirlenebilir.

Hedef 4: 2025 yılına kadar öğretmen ve eğitim yöneticileri yüksek lisans yapmaya özendirilecek.

Gösterge 1: Yüksek lisans yapan öğretmen ve eğitim yöneticisi sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Bu hedefle birlikte öğretmen ve eğitim yöneticilerinin kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Öğretmenlerin akademik olarak gelişimlerinin devam edebilmesi için ders saatlerinin ayarlanması gibi gerekli kolaylıkların sağlanması gerekmektedir. Bu anlamda yönetmelikle öğretmenlere verilen iki yarım gün izni bazı akademik alanlarda eğitim alınabilmesi için yeterli olamamaktadır. Ayrıca eğitim kurumlarındaki ihtiyaca göre öğretmenlere gerekli iznin verilememesi durumları ile de karşılaşabilmektedir. Bu tür problemlerin çözülebilmesi için ise Milli Eğitim Müdürlükleri ile koordineli bir şekilde çalışılarak ihtiyaç duyulan ders saatleri için başka öğretmenlerin görevlendirilmeleri sağlanabilir. Aynı şekilde üniversitelerin ilgili bölümlerinin de lisanüstü eğitim saatlerini ayarlarken, çalışan öğretmen ve yöneticileri göz önüne alarak düzenleme yapmaları, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin yüksek lisans yapmalarını kolaylaştırıcı etkenlerden biri olabilir.

Yüksek lisans yapan öğretmen ve eğitim yöneticisi sayısı ve ortaöğretim net okullaşma oranı ile durum değerlendirmesi yapılabilir.

Hedef 5: 2030 yılına kadar öğretmen ve eğitim yöneticilerinin teknolojiye hâkim olmaları sağlanacak.

Gösterge 1: Öğretmen ve eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenen teknoloji okuryazarlığı faaliyeti sayısı

Gösterge 2: Faaliyetlere katılan öğretmen ve eğitim yöneticilerinin sayısı

Gösterge 3: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Konu ile ilgili MEB'in düzenlediği hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yetersiz olması sebebiyle öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin kişisel olarak teknoloji okuryazarlığını arttırmalarına özendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin çalışmalarını teknoloji aracılığıyla yaparak öğretmenlerin öğrencilere eğitim verirken, hizmet verilen eğitim kurumlarının imkânları dâhilinde bu yolu kullanmaları sağlanmalıdır. Kullanılabilecek göstergeler ise öğretmen ve eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenen teknoloji okuryazarlığı faaliyeti sayısı, faaliyetlere katılan öğretmen ve eğitim yöneticilerinin sayısı ve ortaöğretim net okullaşma oranı olabilir.

Hedef 6: 2030 yılına kadar öğretmen ve eğitim yöneticileri yabancı dil öğrenmeye teşvik edilecek.

Gösterge 1: Öğretmen ve eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenen yabancı dil kursu sayısı

Gösterge 2: Kurslara katılan öğretmen ve eğitim yöneticilerinin sayısı

Gösterge 3: Ortaöğretim net okullaşma oranı

MEB'in öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine yönelik açtığı yabancı dil kurslarının sayısı arttırılabilir ve bunların kapsamı genişletilebilir. Ayrıca öğretmen ve eğitim yöneticilerinin bu kurslara katılımlarının artırılması için daha etkili önlemler alınabilir. Böylece öğretmen ve eğitim yöneticileri uluslararası gelişmeleri daha rahat takip edebilir ve gelişmelerden haberdar olabilirler. Bunun sonucunda verilen eğitimin kalitesi artabilir. Öğretmen ve eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenen yabancı dil kursu sayısı, kurslara katılan öğretmen ve eğitim yöneticilerinin sayısı ve ortaöğretim net okullaşma oranı verileri ele alınabilir.

Strateji 13: Öğretmen öğrenci oranı ile ilgili öğretmenlere yönelik faaliyetler düzenlemek.

Kalabalık öğrenci grupları ile çalışan öğretmenlere yönelik olarak faaliyetler düzenlenmesiyle aşağıdaki hedeflere ulaşılarak kısa vadede bu öğretmenlerin etkili ders işlemleri sağlanabilir.

Hedef 1: 2020 yılına kadar kalabalık öğrenci grupları ile çalışmak zorunda kalan öğretmenlere bu gruplarla çalışırken etkili olabilmeleri için düzenli aralıklarla eğitim verilecek.

Gösterge: Verilen eğitim sayısı

Kalabalık öğrenci grupları ile çalışmak normal öğrenci grupları ile çalışmaktan farklıdır. Bu öğrencilerle yapılan aktiveler, işlenen ders ve hatta verilen ödev ve bunların takibini yapmak ayrı bir uzmanlık bilgisini gerektirmektedir. Bu sebepten konu ile ilgili öğretmenlerin bilinçlendirilmesi önemlidir. Verilen eğitim sayısı ile ilerlemelerin takip edilebileceği bu eğitim, hizmet içi faaliyetler kapsamında düzenlenebilir.

Hedef 2: 2025 yılına kadar öğretmenlerin birbirleri ile görüş alışverişinde bulunabilecekleri kongre, sempozyum ve toplantılar düzenlenecek.

Gösterge: Düzenlenen kongre, sempozyum ve toplantı sayısı

Böylece deneyim paylaşımı gerçekleşebilir ve orijinal, yeni fikirler paylaşılarak ileride yapılacak çalışmalar için önlem alınabilir. Düzenlenen kongre, sempozyum ve toplantı sayısı ile gelişmeler izlenebilir.

Strateji 14: İş yükü fazla olan öğretmenlerin çalışma koşullarında kolaylık yapmak.

Çalışma koşullarında kolaylık sağlanan iş yükü fazla olan öğretmenler daha verimli olabilir ve verilen eğitimin niteliği de bu yolla arttırılabilir. Bunun için aşağıdaki hedefler takip edilebilir.

Hedef 1: 2020 yılına kadar ders programları isteğe göre düzenlenecek.

Gösterge: Öğretmen memnuniyeti anket ve görüşmelerinin verileri

Bunu yapabilmek için öğretmenlerin ilk ya da son ders saatleri boş bırakılabilir ve öğretmenlerin dersleri arasındaki boşluklar kaldırılarak bu dersler bir araya

toplabilir. Öğretmen memnuniyeti anket ve görüşmelerinin verileri ile gelişmeler izlenebilir.

Hedef 2: 2020 yılına kadar öğretmenlere sınıf öğretmenliği ya da eğitici kulüp gibi çalışmalar verilmeyecek.

Gösterge 1: Öğretmen memnuniyeti anket ve görüşmelerinin verileri

Bu yolla iş yükü fazla olan öğretmenlerin çalışma koşullarında kolaylık sağlanmış olabilir. Bir önceki hedefte olduğu gibi öğretmen memnuniyeti anket ve görüşmelerinin verileri kullanılabilir.

Strateji 15: Liselerin işleyişini değiştirmek.

Öğrencilerin okullaşmalarının gerçekleşmesi onların ortaöğretime devam etmelerinin sağlanmasını gerektirmektedir. Liselerin öğrenciler için cazip yerler haline getirilmesi bu anlamda atılabilecek önemli adımlardan biridir. Son zamanlarda konu ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça yetersizdir ve ihtiyaca cevap verememektedir. Ayrıca uygulama alanları da oldukça kısıtlıdır. Bunun için geliştirilebilecek hedefler ise şu şekilde sıralanabilir:

Hedef 1: 2030 yılına kadar liselerde kalite arttırılacak.

Gösterge 1: Güvenli ve estetik bina sayısı

Gösterge 2: Lise kantinlerinin yeterlilik oranı

Gösterge 3: Liselerin hijyen oranı

Gösterge 4: Dinlendirici ve oyun için müsait lise bahçelerinin oranı

Gösterge 5: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Güvenli ve estetik binaların yapılması, lise kantinlerinin yeterli hale getirilmesi, liselerin hijyenik bir yer olarak düzenlenmesi ve bahçelerin tanzim ve tertibinin dinlendirici ve oyunlar için müsait olmasının sağlanması gibi eldeki kaynaklar doğrultusunda en iyi verimi alabilmek için çalışmalar yapılabilir. Güvenli ve estetik bina sayısı, lise kantinlerinin yeterlilik oranı, liselerin hijyen oranı, dinlendirici ve oyun için müsait lise bahçelerinin oranı ve ortaöğretim net okullaşma oranı olarak sıralanabilecek göstergeleri kullanılarak gelinen nokta düzenli olarak takip edilebilir.

Hedef 2: 2030 yılına kadar liseler arasında eşitlik sağlanacak.

Gösterge 1: Liselerin olanaklarının karşılaştırıldığı çalışmaların sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Aradaki farklılıkların mümkün olduğu kadar ortadan kaldırılarak öğrencilere birbirine yakın imkânlar sunmaları ile liseler daha cazip yerler haline getirilebilir. Böylece her lisede verilen eğitimin kalitesinin de artması sağlanabilir. Liselerin olanaklarının karşılaştırıldığı çalışmaların sayısı ve ortaöğretim net okullaşma oranı verileri bu amaçla kullanılabilir.

Hedef 3: 2025 yılına kadar liselerin birbirlerinin olanaklarından yararlanabilmeleri işlevselleştirilecek.

Gösterge 1: Liselerde ortak kullanılan mekân ve teçhizat sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Birbirlerinin konferans, spor salonlarının ya da bilgisayar laboratuvarlarının kullanabilmelerinin sağlanması liselere eksik olan faaliyetlerini sürdürebilmelerinde yardımcı olabilir ve öğrencilere verilen eğitimin kalitesi artırılabilir. Buna ek olarak 'kardeş okul' uygulamasının yaygınlaştırılarak ihtiyacı olan okulların, olanakları bulunan okullardan faydalanmaları daha çok oranda sağlanabilir. Liselerde ortak kullanılan mekân ve teçhizat sayısı ile ortaöğretim net okullaşma oranı verileri bu hedefle ilgili gelişmelerin takip edilebilmesinde göz önüne alınabilir.

Hedef 4: Liseler yaşam merkezleri haline getirilecek.

Gösterge 1: Liselerde düzenlenen faaliyet sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Hayat boyu öğrenme kapsamında yürütülen 'Okullar Hayat Olsun' projesi gibi çalışmaların kapsamı genişletilebilir. Buna ek olarak liseler öğrencilerin sevebileceği ve kendilerini gerçekleştirebilecekleri yerler haline getirilerek cazip mekânlar haline dönüştürülebilir. Bunun için çeşitli kurslar (spor, müzik, resim, folklor, matematik, yabancı dil gibi) ile ders dışında okulda zaman geçirilmesi sağlanabilir. Ayrıca hâlihazırdaki kursların sayısı ve çeşitleri artırılabilir. Liselerde düzenlenen faaliyet sayısı ve ortaöğretim net okullaşma oranı göstergeleri gelişmeler hakkında fikir verebilir.

Hedef 5: 2020 yılına kadar liselere müfredatta seçmeli dersleri yerel ihtiyaca ve geleneksel kültüre göre belirleyebilmelerine imkân verecek esneklik sağlanacak.

Gösterge 1: Seçmeli derslerin içerik çeşitliliğinin oranı

Gösterge 2: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Bunun için tarım, ticaret ve ev işleri uygulamalarına yönelik dersler koyularak bunlar ihtiyaca yönelik hale getirilebilir. Seçmeli derslerin içerik çeşitliliğinin oranı ve ortaöğretim net okullaşma oranı verileri çalışmalara dâhil edilebilir.

Hedef 6: 2020 yılına kadar liselerde seçmeli ders sayıları arttırılarak öğrencilere istedikleri dersi seçebilmelerinde gerekli özgürlük sağlanacak.

Gösterge 1: Seçmeli ders sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Liselerin öğrencilerin isteklerini, öğretmen ya da derslik yetersizliğinden karşılayamama ihtimaline karşı öğrencilere başka okullardan da ders seçme imkânı tanınabilir. Kullanılabilecek göstergeler seçmeli ders sayısı ve ortaöğretim net okullaşma oranı olarak belirtilebilir.

Hedef 7: 2020 yılına kadar liselerin öğretim programları içerik ve süre açılarından sadeleştirilecek ve kültürel ve sportif etkinlikler arttırılacak.

Gösterge 1: Öğretim programlarının içerik sayısı

Gösterge 2: Kültürel ve sportif etkinliklerin sayısı

Gösterge 3: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Liselerin öğrenciler için cazip yerler haline getirilmesinde öğretim programlarının içerik ve süre açılarından sadeleştirilmesiyle kültürel ve sportif etkinliklerin arttırılması etkili olabilir. Öğretim programlarının içerik sayısı, kültürel ve sportif etkinliklerin sayısı ve ortaöğretim net okullaşma oranı ile ilerlemeler takip edilebilir.

Strateji 16: Mesleki eğitimi yeniden düzenlemek.

Türkiye’de mesleki eğitimdeki yetersizlikler son zamanda oldukça gündeme gelen konular arasındadır. İhtiyaca cevap verebilecek nitelikte olmaması ve çağın gelişmelerinin yakalanamaması gibi sebeplerden dolayı tartışılan mesleki eğitimin düzenlenmesi için yapılan çalışmalar yetersiz kalmaktadır. Bu anlamda yeniden yapılandırılması gereken mesleki eğitim liseleri öğrenciler tarafından tercih edilen

okullar arasına girmelidir. Aşağıdaki hedefler çerçevesinde mesleki eğitim düzenlenebilir.

Hedef 1: 2020 yılına kadar meslek liselerinin ihtiyaca uygun bölümlerden oluşması sağlanacak.

Gösterge 1: İhtiyaç analizi çalışmalarının sayısı

Gösterge 2: İhtiyaca uygun meslek lisesi bölümlerinin sayısı

Gösterge 3: Genel ve mesleki lise dağılım oranı

Var olan ihtiyaca uygun bölümlerin devam ettirilmesi, buna uygun olmayan bölümlerin kapatılması ve günün koşulları ve gereklilikleriyle uyumlu yeni bölümlerin açılması ile meslek liselerinin ihtiyaca cevap veren liseler haline getirilmesi sağlanabilir. İhtiyaç analizi çalışmalarının sayısı, ihtiyaca uygun meslek lisesi bölümlerinin sayısı ve ortaöğretim genel ve mesleki lise dağılım oranı hedefteki gelişmeleri takip edebilmek için kullanılabilir.

Hedef 2: 2020 yılına kadar meslek liselerinde küresel gelişmelerle paralel ve çağın ihtiyaçlarına uygun nitelikli eğitim verilecek.

Gösterge 1: Meslek lisesi programlarının içeriğinde yapılan değişiklik miktarı

Gösterge 2: Genel ve mesleki lise dağılım oranı

Bunun gerçekleştirilebilmesi için dünya ve AB'deki mesleki eğitimin yakından takip edilmesi, müfredatın sürekli gözden geçirilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Meslek lisesi programlarının içeriğinde yapılan değişiklik miktarı ve genel ve mesleki lise dağılım oranı göstergeleri kullanılarak ilerlemeler belirlenebilir.

Hedef 3: Mesleki eğitime kayıtlı kadınların sayısı arttırılacak.

Gösterge: Genel ve mesleki lise kadın erkek dağılım oranı

Türkiye'de mesleki eğitime kayıtlı kadınların oranı düşük olduğundan bu eğitim çeşidinin kadınların tercih edebilecekleri seçenekler arasına getirilmesi gerekmektedir. Böylece hem kadınların okullaşma oranının artması hem de mesleki eğitimden daha çok kadının yararlanması sağlanabilir. Genel ve mesleki lise kadın erkek dağılım oranı ile gelişmeler izlenebilir.

Hedef 4: 2020 yılına kadar meslek liseleri ve sektör arasındaki işbirliği güçlendirilecek.

Gösterge 1: Meslek-sektör işbirliği ile yürütülen faaliyet sayısı

Gösterge 2: Staj eğitiminin süresi

Gösterge 3: Staj eğitiminin içeriğinde yapılan değişiklik miktarı

Gösterge 4: Genel ve mesleki lise dağılım oranı

Staj süresini artırma, meslek liseleri ile çalışan sanayi kuruluşlarına sertifika verilmesi, öğrencilerin okuldaki uygulamalı eğitiminin içeriğinin sektör ile paralel yürütülmesi ve bu eğitime ağırlık verilmesi, öğretmenlerin staj yapan öğrencileri daha yakından takip etmeleri, staj süresinde başarılı olan öğrencilerin ödüllendirilmesi ve staj yapılan iş yeri sahipleri ile sürekli iletişim içinde olmaları bu stratejinin hayata geçirilebilmesi için alınabilecek önlemler arasında sıralanabilir. Meslek-sektör işbirliği ile yürütülen faaliyet sayısı, staj eğitiminin süresi, staj eğitiminin içeriğinde yapılan değişiklik miktarı ve genel ve mesleki lise dağılım oranı konu ile ilgili gelişmeler hakkında fikir verebilir.

Hedef 5: 2020 yılına kadar öğrencilere staj süresince verilen paranın miktarının artırılması için gerekli yasal düzenlemeler yapılacak.

Gösterge 1: Staj ücretinin miktarı

Gösterge 2: Genel ve mesleki lise dağılım oranı

Hem okul hem de yoğun staj eğitimi alan öğrenciler için maddi destek olumlu etki yaratabilir. Staj ücretinin miktarı ve genel ve mesleki lise dağılım oranı kullanılarak çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Hedef 6: 2020 yılına kadar meslek lisesi mezunlarının iş olanaklarının artırılması için gerekli yasal düzenlemeler yapılacak.

Gösterge 1: Meslek liseli çalışan sayısı

Gösterge 2: Genel ve mesleki lise dağılım oranı

Bunun için alınabilecek önlemler arasında iş yerlerine ilgili alandan mezun meslek lisesi öğrencilerini tercih etmeleri için kota koyma uygulaması olabilir. Öğrenciler için mezun olduklarında iş bulma ihtimallerinin yüksek olması bu tür okulları seçmelerinde itici kuvvet olarak etkide bulunabilir. Meslek liseli çalışan sayısı ve

genel ve mesleki lise dağılım oranı kullanılarak kaydedilen ilerlemeler hakkında fikir edinilebilir.

Hedef 7: 2020 yılına kadar meslek yüksek okulları ile sürekli iletişim içerisinde olunması sağlanacak.

Gösterge 1: Meslek yüksek okulları ile ortaklaşa yapılan çalışma sayısı

Gösterge 2: Program uyum çalışmalarının sayısı

Gösterge 3: Genel ve mesleki lise dağılım oranı

Meslek liseleri konusunda yetkin kişilerin bu tür bir işbirliğinin artırılması için özel olarak görevlendirilmesi ve bu uzmanların lise ve yüksekokul temsilcileriyle düzenli olarak toplanmasıyla mesleki liselerinin sorunlarına çözüm olabilecek fikirlerin üretilmesi sağlanabilir. Bununla birlikte müfredatların birbirinin devamı olacak şekilde düzenlenmesi sürekliliğin sağlanması açısından oldukça önemlidir. Meslek yüksek okulları ile yapılan çalışma sayısı, program uyum çalışmalarının sayısı ve genel ve mesleki lise dağılım oranı verileri değerlendirmelerde ele alınabilir.

Strateji 17: Dezavantajlı gruplarla çalışanlara yönelik özel uygulamalar getirmek.

Dezavantajlı gruptaki çocukları sokak çocukları, anneleri hapisanede olan çocuklar, uzun süre hapisanede tedavi gören çocuklar, engelli çocuklar vb. oluşturmaktadır (Darüşşafaka, 2014, s. 91). Bu gruplarla çalışanlara hedef kitlenin eğitim ortamlarında tutulabilmesi için aşağıda sıralanan hedefler bağlamında özel önlemler alınması gerekmektedir.

Hedef 1: 2020 yılına kadar dezavantajlı gruplarla çalışanlar teşvik edilecek.

Gösterge 1: Ortaöğretime devam eden dezavantajlı öğrenci sayısı

Gösterge 2: Dezavantajlı gruplarla çalışanlara yapılan finansal destek miktarı

Gösterge 3: Öğrenci başına düşen eğitimli öğretmen sayısı

Finansal destek (çift maaş, ikramiye, yol yemek masraflarının karşılanması vb.) ve çalışma saatlerinin azaltılması gibi önlemler alınabilir. Bu noktada ortaöğretime devam eden dezavantajlı öğrenci sayısı, dezavantajlı gruplarla çalışanlara yapılan finansal destek miktarı ve öğrenci başına düşen eğitimli öğretmen sayısı verilerini kullanmak yardımcı olabilir.

Hedef 2: 2025 yılına kadar dezavantajlı çocukların eğitim aldığı yerlerdeki olanaklar, bu yerlerin güvenli, ulaşılabilir ve yeterli hale gelebilmeleri için geliştirilecek.

Gösterge 1: Ortaöğretime devam eden dezavantajlı öğrenci sayısı

Gösterge 2: Güvenli, ulaşılabilir ve yeterli okul sayısı

Gösterge 3: Çocukların aktif vatandaşlık ve işgücü niteliğini kazanabilmelerini sağlayacak şekilde verilen eğitim miktarı

Gösterge 4: Okullardaki destek ünitelerinin sayısı

Gösterge 5: Öğrencilere verilen bireysel destek miktarı

Gösterge 6: Okulların engelsiz olmaları için yapılan iyileştirme çalışmalarının sayısı

Dezavantajlı çocukların eğitim aldığı yerlerdeki olanaklar geliştirilmeden bu yerler güvenli, ulaşılabilir ve yeterli hale gelemeyeceği için hedef kitleye ulaşılamayacak ve eğitime erişimde iyileşme sağlanamayacaktır. Bunun için psikolojik destek üniteleri kurularak bu merkezlerde uzmanlar görevlendirilebilir. Böylece öğrencilere daha yoğun bireysel destek verilebilir. Ayrıca özel eğitim veren okulların donanım temini sağlanabilir. Örneğin engelli çocukların engelsiz bir şekilde okulun fiziki ortamından yararlanmaları sağlanabilir. Kullanılabilecek göstergeler ise ortaöğretime devam eden dezavantajlı öğrenci sayısı, güvenli, ulaşılabilir ve yeterli okul sayısı, çocukların aktif vatandaşlık ve işgücü niteliğini kazanabilmelerini sağlayacak şekilde verilen eğitim miktarı, öğrencilere verilen bireysel destek miktarı, okullardaki destek ünitelerinin sayısı, okulların engelsiz olmaları için yapılan iyileştirme çalışmalarının sayısı olarak sıralanabilir.

Strateji 18: Tüm eğitim bileşenlerini sürece katmak.

Türkiye’de ortaöğretime erişimin artırılması için belirlenen hedeflere ulaşmada konu ile ilgili tüm paydaşların okullaşma oranının artırılması, cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve öğretmen öğrenci oranının düşürülmesinin önemini kavramaları ve bunların sağlanmasındaki sürece katılmaları gerekmektedir. Bunun için takip edilebilecek hedefler ise aşağıda sıralanmıştır.

Hedef 1: 2020 yılına kadar okul öğrenci iletişimi güçlendirilecek.

Gösterge 1: Öğrencilere yönelik yapılan faaliyet sayısı

Gösterge 2: Karar alma süreçlerine öğrencilerin katılım oranı

Gösterge 3: Öğrenci memnuniyeti anketi sonuçları

Gösterge 4: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Öğrencilerin okulu benimsemelerinde ulaşılması gereken ilk hedef, halihazırda düşük seviyede olan aradaki iletişimin artırılması olmalıdır. Yapılacak spor, müzik, tiyatro ve gezi faaliyetleri bunu sağlamada etkili olabilir. Öğrencilere yönelik yapılan faaliyet sayısı, karar alma süreçlerine öğrencilerin katılım oranı, öğrenci memnuniyeti anketi sonuçları ve ortaöğretim net okullaşma oranı bu konuda yol gösterici olabilir.

Hedef 2: 2020 yılına kadar okul öğretmen iletişimi güçlendirilecek.

Gösterge 1: Öğretmenlere yönelik yapılan faaliyet sayısı

Gösterge 2: Karar alma süreçlerine öğretmenlerin katılım oranı

Gösterge 3: Öğretmen memnuniyeti anket ve görüşmelerinin sonuçları

Gösterge 4: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Okul öğrenci iletişiminin güçlenmesi kadar okul öğretmen iletişiminin geliştirilmesi ve böylece öğretmenlerin çalıştıkları mekânları benimsemeleri sağlanmalıdır. Bu şekilde öğretmenlerin çalışma veriminde artış sağlanabilir. Çalışma gezileri, yemekli toplantılar, ev ziyaretleri bu anlamda sosyal birliktelik sağlayabilir. Bunun için öğretmenlere yönelik yapılan faaliyet sayısı, karar alma süreçlerine öğretmenlerin katılım oranı, öğretmen memnuniyeti anket ve görüşmelerinin sonuçları ve ortaöğretim net okullaşma oranı verileri kullanılabilir.

Hedef 3: 2025 yılına kadar okul veli iletişimi güçlendirilecek.

Gösterge 1: Velilere yönelik yapılan faaliyet sayısı

Gösterge 2: Karar alma süreçlerine velilerin katılım oranı

Gösterge 3: Ortaöğretim net okullaşma oranı

İlkokul ve ortaokuldan farklı olarak özellikle liselerde okul veli iletişimi düşük seviyelerdedir. Yukarıdaki hedefin gerçekleştirilebilmesi için ailelerin okulda yapılan çalışmalara katılmaları özendirilebilir, kararlar alınırken veli ve öğrenciler

sürece daha çok dâhil edilebilir ya da okul aile birliklerinin işlerliği artırılabilir. Ayrıca öğrencilerin başarı durumları ile ilgili veliler sürekli olarak bilgilendirilebilir. Velilere yönelik yapılan faaliyet sayısı, karar alma süreçlerine velilerin katılım oranı ve ortaöğretim net okullaşma oranı gelişmeleri izlemeye ipucu verebilir.

Hedef 4: 2025 yılına kadar üniversitelerle sürekli işbirliği içinde olunması sağlanacak.

Gösterge 1: Karar alma süreçlerine üniversite temsilcilerinin katılım oranı

Gösterge 2: MEB'in hazırladığı toplantı, çalıştay, konferans, kurultay, sempozyum, kongre gibi faaliyetlere katılan üniversite temsilcisi sayısı

Gösterge 3: Üniversitelerle birlikte gerçekleştirilen faaliyet sayısı

Gösterge 4: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Üniversite temsilcileri ile MEB'in toplantı, çalıştay, konferans, kurultay, sempozyum, kongre gibi faaliyetler vasıtasıyla daha çok birlikte hareket etmeleri ve üniversite mensuplarının liselerdeki öğrencilerle buluşmaları sağlanabilir. Örneğin konferans, tanıtım toplantıları, sunum, üniversiteleri tanıtıcı standlar düzenlenebilir ve var olan çalışmaların sayıları artırılabilir. Bunlara ek olarak üniversitelerin ar-ge bölümleri ile çalışılarak sorunlarla ilgili araştırma yapabilmek için teknik destek alınabilir. Karar alma süreçlerine üniversite temsilcilerinin katılım oranı, MEB'in hazırladığı toplantı, çalıştay, konferans, kurultay, sempozyum, kongre gibi faaliyetlere katılan üniversite temsilcisi sayısı, üniversitelerle birlikte gerçekleştirilen faaliyet sayısı ve ortaöğretim net okullaşma oranı ile incelemeler yapılabilir.

Hedef 5: 2025 yılına kadar sivil toplum kuruluşlarının destekleri arttırılacak.

Gösterge 1: Karar alma süreçlerine sivil toplum kuruluşu temsilcilerinin katılım oranı

Gösterge 2: Sivil toplum kuruluşlarının destek verdiği faaliyet ve proje sayısı

Gösterge 3: Sivil toplum kuruluşlarının yer aldığı faaliyet sayısı

Gösterge 4: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Yapılan çalışmaların etkili olabilmesi için sivil toplum kuruluşlarının desteğinin alınması oldukça önemlidir. Günümüzde çok az kuruluş eğitime destek

vermektedir. Bunun için destek veren kuruluşların medya yoluyla taltif edilmesi ve bu tür kuruluşların eğitimi desteklemeleri için özendirilmesi gerekmektedir. Karar alma süreçlerine sivil toplum kuruluşu temsilcilerinin katılım oranı, sivil toplum kuruluşlarının destek verdiği faaliyet ve proje sayısı, sivil toplum kuruluşlarının yer aldığı faaliyet sayısı ve ortaöğretim net okullaşma oranı kullanılarak etkili çalışmalar yapılabilir.

Hedef 6: 2020 yılına kadar medya desteği alınacak.

Gösterge 1: Kamuoyu ile paylaşılan veri miktarı

Gösterge 2: Görsel işitsel medyada eğitim ile ilgili yer alan nitelikli yayın miktarı

Gösterge 3: Görsel işitsel medyada eğitim ile ilgili yer alan proje ve kampanya sayısı

Gösterge 4: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Eldeki verilerin kamuoyu ile paylaşılması, yapılan çalışmaların her aşaması hakkında kamuoyunun bilgilendirilmesi, uzman kişilerin eğitim ile ilgili halkı bilgilendirmek için daha çok görsel işitsel medyada yer alması, kamuoyunun eğitimin durumu ile ilgili görüş ve fikirlerinin alınması ve bunların değerlendirilmesi, görsel işitsel medyada proje ve kampanyalarla ilgili bilgi verilmesi ve kamuoyunun konuya ilgisinin çekilerek farkındalığın artırılması medya desteğinin alınması ile büyük ölçüde gerçekleştirilebilir. Değerlendirme çalışmalarında kamuoyu ile paylaşılan veri miktarı, görsel işitsel medyada eğitim ile ilgili yer alan nitelikli yayın miktarı, görsel işitsel medyada eğitim ile ilgili yer alan proje ve kampanya sayısı ve ortaöğretim net okullaşma oranı verileri kullanılabilir.

Strateji 19: Finansal destek sağlamak.

Ortaöğretime erişimin artırılabilmesi için öncelikli olarak finansal destek sağlanmalıdır. Ancak bu şekilde diğer stratejiler etkili bir şekilde uygulamaya koyulabilir ve bunlardan verimli sonuçlar elde edilebilir.

Hedef 1: 2025 yılına kadar ortaöğretime ayrılan kamu kaynaklarının oranı arttırılacak.

Gösterge 1: Ortaöğretime ayrılan kamu kaynaklarının oranı

Gösterge 2: Geliştirilen ulusal ortaöğretim sermaye planları ve finans stratejilerinin sayısı

Gösterge 3: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Bu stratejinin gerçekleşmesi Devlet tarafından konuya verilen önemle doğru orantılıdır. Çalışmalar ortaöğretime ayrılan kamu kaynaklarının oranı, geliştirilen ulusal ortaöğretim sermaye planları ve finans stratejilerinin sayısı ve ortaöğretim net okullaşma oranı göstergeleri ile incelenebilir.

Hedef 2: 2025 yılına kadar özel kurum ve kuruluşların ortaöğretime daha fazla katkıda bulunması sağlanacak.

Gösterge 1: Özel kurum ve kuruluşların ortaöğretime verdiği katkının oranı

Gösterge 2: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Türkiye’de söz konusu kurum ve kuruluşların eğitime verdiği destek çok azdır. Bu yüzden bu kurumlar, gelirlerine göre okullara maddi destek yapmaları konusunda zorunlu tutulabilir. Bunun karşılığında verdikleri destekle orantılı bir şekilde vergi kolaylığı getirilebilir, varsa kredi borçlarında taksitlendirme ya da erteleme yapılabilir. Özel kurum ve kuruluşların ortaöğretime verdiği katkının oranı ve ortaöğretim net okullaşma oranı çalışmaların ilerlemesini takip etmede kullanılabilir.

Hedef 3: 2025 yılına kadar kaynaklar etkin kullanılacak.

Gösterge 1: Liselere verilen kaynak miktarı

Gösterge 2: Kullanılan kaynaklardan elde edilen katkının miktarı

Gösterge 3: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Okulların işleyişinin geliştirilmesinde kaynakların etkili bir şekilde kullanımı çok önemlidir. Bunu sağlayabilmek için liselerin ihtiyaçlarına göre kaynak dağıtımını gerçekleştirilebilir. Ancak her lisenin ihtiyacının karşılanmasını gerçekleştirebilmek için detaylı kaynak araştırması yapılmalıdır. Liselere verilen kaynak miktarı, kullanılan kaynaklardan elde edilen katkının miktarı ve ortaöğretim net okullaşma oranı çalışmaların değerlendirilmesinde kullanılabilir.

Hedef 4: 2030 yılına kadar liselerin alt yapı eksiklikleri giderilecek.

Gösterge 1: Liselerin altyapı eksikliklerinin miktarı

Gösterge 2: Liselerin alt yapı eksikliklerinin giderilmesi için verilen kaynak miktarı

Gösterge 3: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Türkiye’de birçok lisenin ihtiyacı karşılanamamakta ve liselere kısıtlı miktarda bütçe verilmektedir. Okul ve derslik gereksinimlerinin karşılanması kapsamında gerekli durumlarda prefabrik yapılar inşa edilebilir. Bunlar için derslik başına düşen öğrenci sayısının yüksek olduğu illere öncelik verilmesi gerekmektedir. Liselerin altyapı eksikliklerinin miktarı, liselerin alt yapı eksikliklerinin giderilmesi için verilen kaynak miktarı ve ortaöğretim net okullaşma oranı kullanılarak söz konusu hedef ile ilgili incelemeler yapılabilir.

Hedef 5: 2020 yılına kadar liselere kendi bütçelerini oluşturabilmeleri için izin verilecek.

Gösterge 1: Okul bütçeleri

Gösterge 2: Liselerin gerçekleştirdikleri faaliyetler sonucunda elde edilen bütçe

Gösterge 3: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Böylece her lise imkânları doğrultusunda yapacakları faaliyetlerle (kermes, spor salonunu uygun zamanlarda kiraya verme gibi) ihtiyacını karşılayabilir ve devlete daha az maliyet yüklemiş olurlar. Bunlara ek olarak uygun olan lise bahçelerinin ders saati dışı ve hafta sonu park alanı olarak kullanılması uygulamasına devam edilebilir. Lise bütçeleri, liselerin gerçekleştirdikleri faaliyetler sonucunda elde edilen bütçe ve ortaöğretim net okullaşma oranı verileri değerlendirmelerde ele alınabilir.

Hedef 6: 2020 yılına kadar kadınları hedef alan burs sayıları arttırılacak.

Gösterge 1: Kadınlara verilen burs miktarı

Gösterge 2: Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı

Verilen burslarda kadınlara öncelik tanınarak pozitif ayrımcılık yapılması okullaşma oranını arttırmada önemli rol oynayabilir. Kadınlara verilen burs miktarı ve ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı ile incelemeler yapılarak çalışmalar yürütülebilir.

Hedef 7: 2020 yılına kadar ailelere kız çocuklarını okula göndermeleri konusunda maddi destek sağlayan çalışmaların kapsamı genişletilerek sayıları arttırılacak.

Gösterge 1: Ailelere verilen maddi destek miktarı

Gösterge 2: Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı

Bunun için 'Şartlı Nakit Transferi' gibi uygulamalara devam edilebileceği gibi maddi destek sağlayan yeni uygulamalar da hayata geçirilebilir. Ailelere verilen maddi destek miktarı ve ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı konu ile ilgili gelişmeler hakkında fikir verebilir.

Hedef 8: 2025 yılına kadar kız öğrencilerin barınabileceği yurt sayıları arttırılacak ve uygun yerlerde evler kız öğrencilerin barınabilmesi için kiralanacak.

Gösterge 1: Yurt sayıları

Gösterge 2: Yeni yapılan yurt ve kiralan ev sayıları

Gösterge 3: Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı

Daha önceden de üzerinde durulan bu stratejinin finansal destek sağlanarak gerçekleşmesi gerekmektedir. Göstergeler ise yurt sayıları, yeni yapılan yurt ve kiralan ev sayıları ve ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı olabilir.

Strateji 20: Yeni proje ve kampanyalar düzenlemek.

Ortaöğretime erişimin arttırılmasında, özellikle kız çocuklarının okullaşmasını sağlamada uygulamaya koyulabilecek en önemli stratejilerden biri öğrencileri okula çekebilecek proje ve kampanyaların düzenlenmesidir. Bunun için yürütülen kampanyalar yetersizdir ve yeni kampanyaların düzenlenmesi ve çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için ise aşağıdaki hedefler kullanılabilir.

Hedef 1: 2020 yılına kadar var olan proje ve kampanyalar incelenecek.

Gösterge 1: Uygulanmakta olan proje ve kampanya sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Halen uygulanmakta olan ya da bitmiş proje ve kampanyalar detaylı bir şekilde incelenerek bunlardan etkili uygulamalar ya da başarısız olanlar ile ilgili fikir edinilebilir. Böylece başarılı proje ve kampanyaların düzenlenebilmesi için ilk adım atılabilir. Uygulanmakta olan proje ve kampanya sayısı ve ortaöğretim net okullaşma oranı ile işlemler takip edilebilir.

Hedef 2: 2020 yılına kadar başarılı proje ve kampanyaların kapsamı genişletilecek.

Gösterge 1: Proje ve kampanyalara eklenen içerik miktarı

Gösterge 2: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Uygulanmakta olan başarılı proje ve kampanyaların kapsamının genişletilmesi ile birlikte daha verimli sonuçlar alınabilir. Göstergeler proje ve kampanyalara eklenen içerik miktarı ve ortaöğretim net okullaşma oranı olabilir.

Hedef 3: 2020 yılına kadar uluslararası başarılı kampanya ve projeler detaylı bir şekilde incelenecek.

Gösterge 1: Uluslararası başarılı kampanya ve proje sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Bu hedef ile birlikte yeni proje ve kampanyaların üretilebilmesi için yaratıcı fikirler elde edilerek bunların ülkenin ihtiyacına göre uyarlama yapılabilmesinin önü açılmış olabilir. Çünkü Türkiye’de bu çeşit kampanyalar gerektiği gibi incelenememekte ve başarılı örneklerden yararlanılamamaktadır. Uluslararası başarılı kampanya ve proje sayısı ve ortaöğretim net okullaşma oranı verileri gelişmeleri açıklayabilir.

Hedef 4: 2020 yılına kadar ülkenin ihtiyacına göre yeni proje ve kampanya çalışmaları düzenlenecek.

Gösterge 1: Yeni proje ve kampanya sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Gösterge 3: Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı

Öncelikle yetkin kişilerin seçilmesi ve proje gruplarının oluşturulması gerekmektedir. Daha sonra proje döngüsünün hazırlanması ve projelerin uygulamaya koyulması bunu takip eden süreçler olarak yerlerini alabilir. Göstergeler yeni proje ve kampanya sayısı, ortaöğretim net okullaşma oranı ve ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı olarak sıralanabilir.

Hedef 5: 2030 yılına kadar yapılan çalışmaların devamlılığı sağlanacak.

Gösterge 1: Devam eden çalışma sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Gösterge 3: Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı

Yapılan çalışmaların sürekliliğinin sağlanması başarılı sonuçlar elde edilebilmesi için ulaşılabilecek en önemli hedeflerden biridir. Bunun için düzenli aralıklarla yetkili kişilerin katılacağı durum değerlendirmesi yapılabilir. Böylece gerektiğinde önlem alınabilmesi için her an hazır olunabilir ve bu önlemlerin alınabilmesine ilk aşamadan itibaren geçilebilir. Devam eden çalışma sayısı, ortaöğretim net okullaşma oranı ve ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı ile gerekli izleme çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Strateji 21: Etkili izleme ve değerlendirme çalışmaları yapmak.

İzleme ve değerlendirme çalışmalarının etkili bir şekilde yapılması uygulanan stratejilerden başarılı sonuçlar alınabilmesi için oldukça önemlidir. Türkiye’de bu anlamda belirlenen hedeflerin uygulanmasında ve bunların sonuçlarının takip edilmesinde başarılı bir izleme ve değerlendirme sistemi bulunmamaktadır. Bu eksikliği gidermek için takip edilebilecek hedefler ise şu şekilde sıralanabilir:

Hedef 1: 2020 yılına kadar yetkin insanların yer aldığı bir birim kurulacak.

Gösterge: Birimde yer alan yetkin insan sayısı

Etkili izleme ve değerlendirme çalışmalarını yürütmek için konu ile ilgili uzmanların görevlendirilmesi gerekmektedir. Bu durumda söz konusu birimde yer alan yetkin insan sayısı kullanılabilir.

Hedef 2: 2020 yılına kadar var olan gösterge ve veri toplama sistemi değerlendirilecek.

Gösterge: Değerlendirme çalışmalarının sayısı

Hâlihazırda olan gösterge ve veri toplama sistemlerinin incelenmesi ile birlikte etkili olan ve olmayanlar belirlenebilir ve bu süreçte değerlendirme çalışmalarının sayısı ele alınabilir.

Hedef 3: 2020 yılına kadar var olan gösterge ve veri toplama sisteminin uluslararası sahada kabul gören gösterge ve veri toplama sistemleriyle karşılaştırmaları yapılacak.

Gösterge: Karşılaştırma çalışmalarının sayısı

Karşılaştırma çalışmalarının sayısı ile gelişmeler takip edilerek başarılı gösterge veri toplama sistemleri hakkında çalışmalar yapılmış ve gerekli birikimler elde edilmiş olur.

Hedef 4: 2020 yılına kadar etkili gösterge ve veri toplama sistemlerine devam edilecek ve etkisiz olanlar kullanım dışına çıkarılacak.

Gösterge 1: Düzenleme çalışmalarının sayısı

Gösterge 2: Etkili gösterge ve veri toplama sistemlerinin sayısı

Böylece sistemin işlemesi hızlandırılmış ve verim arttırılmış bir şekilde başarılı sonuçlar alınabilir. Düzenleme çalışmalarının sayısı ile etkili gösterge ve veri toplama sistemlerinin sayısı bu noktada işe koşulabilir.

Hedef 5: 2025 yılına kadar izleme ve değerlendirme yapabilmek için gerekli olan yeni gösterge ve veri toplama sistemi geliştirilecek.

Gösterge: Yeni gösterge ve veri toplama sisteminin içeriğindeki değişim miktarı

Geliştirilen gösterge ve veri toplama sistemlerinin kullanıcılara açılması ve işlerliliklerinin arttırılması bu strateji ile gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda yeni gösterge ve veri toplama sisteminin içeriğindeki değişim miktarı inceleme yapmak için kullanılabilir.

Hedef 6: 2025 yılına kadar gösterge ve veri toplama sistemi kullanıcılara açılacak.

Gösterge: Kullanıcılara açılan gösterge ve veri toplama sistemi sayısı

Yapılacak çalışmalar sonucunda oluşturulan gösterge ve veri toplama sistemlerinin kullanıcıların hizmetine açılması gerekmektedir. Kullanıcılara açılan gösterge ve veri toplama sistemi sayısı gelişmelerle ilgili fikir verebilir.

Strateji 22: Ortaöğretime erişimi artırma politikası istikrarını sağlamak.

Eğitim politikaları uygulamalarının sonuçlarının alınması ve gerekli değişikliklerin yapılabilmesi için öncelikle bu alanda süreklilik sağlanması gerekmektedir. Aksi takdirde bir uygulama gerçekleşmeden başka bir uygulamanın yürürlüğe koyulması sonucunda hem önceki uygulamaların hem de yeni uygulamaların başarılı olmalarının önüne geçilmiş olur. Söz konusu istikrarı sağlamak için ise şu hedefler uygulamaya koyulabilir:

Hedef 1: Ortaöğretime erişimi artırma politikası kararlarının uygulanmasından sorumlu olan ilgililerin belirli aralıklarla gelişim raporları düzenlemesi sağlanacak.

Gösterge: Rapor sayısı

Alınan kararların uygulanmasında yetkili olan ilgililerin belli dönemlerde hazırlayacakları raporlar, konu ile ilgili gelişmelerin takip edilebilmesini sağlayacağından uygulamaya koyulan politikaların işlerliğini ve sürekliliğini sağlayabilir. Gelişim raporlarının sayısı ile ilerlemeler takip edilebilir.

Hedef 2: 2020 yılına kadar ortaöğretime erişimi artırma politikası kararlarının uygulanmasında görev alan tüm paydaşların katıldığı düzenli aralıklarla toplantı yapılacak.

Gösterge: Toplantı sayısı

Düzenli aralıklarla yapılacak toplantılarla konu ile ilgili kişilerle iletişime geçileceğinden aksayan yönler hakkında bilgi alışverişinde bulunulabilir. Buna ek olarak gerekli durumlarda destekleyici çalışmalara başvurulabilir ve stratejilerin uygulanabilmesi için gerekli olan ortamın sürekliliği sağlanabilir. Düzenlenen toplantı sayısı konu ile ilgili çalışmalara yön verebilir.

Hedef 3: 2030 yılına kadar yüksek kaliteli eğitim stratejileri ayarlanacak.

Gösterge 1: Yüksek kaliteli eğitim stratejilerinin sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Gösterge 3: Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı

Gösterge 4: Ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı

Gösterge 5: Genel ve mesleki lise dağılım oranı

Gösterge 6: Genel ve mesleki lise kadın erkek dağılım oranı

Politikanın uygulanması esnasında yüksek kaliteli stratejilerin seçilerek bunların gerekli uyarlamaların yapılmasından sonra istikrarlı bir şekilde işlemesi sağlanabilir. Göstergeler ise yüksek kaliteli eğitim stratejilerinin sayısı, ortaöğretim net okullaşma oranı, ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı, ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı, genel ve mesleki lise dağılım oranı ve genel ve mesleki lise kadın erkek dağılım oranı olarak ele alınabilir.

Hedef 4: 2030 yılına kadar olası problemlerle ilgili önleyici tedbirler alınacak.

Gösterge 1: Önleyici tedbir sayısı

Gösterge 2: Ortaöğretim net okullaşma oranı

Gösterge 3: Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oran

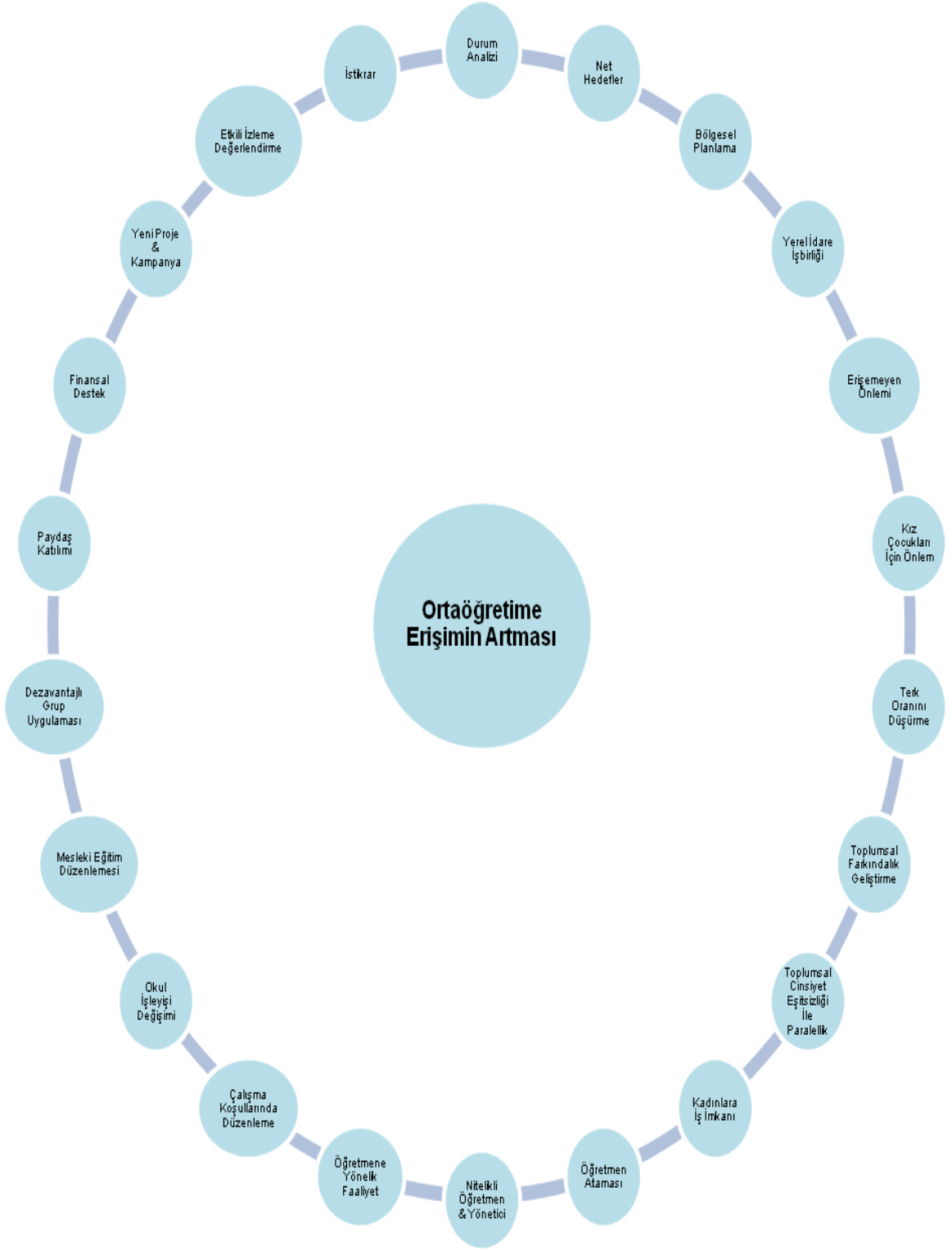
Gösterge 4: Ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı

Gösterge 5: Genel ve mesleki lise dağılım oranı

Gösterge 6: Genel ve mesleki lise kadın erkek dağılım oranı

Sürekli izleme ve değerlendirme çalışmaları ile birlikte sorunlar tam olarak ortaya çıkmadan belirlenebilir ve böylece gerekli önlemler alınabilir. Gelişmeleri izleyebilmek için önleyici tedbir sayısı, ortaöğretim net okullaşma oranı, ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oran, ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı, genel ve mesleki lise dağılım oranı, genel ve mesleki lise kadın erkek dağılım oranı verileri kullanılabilir.

Yukarıda oluşturulan strateji ve beraberinde üretilen hedefler Türkiye’de ortaöğretime erişimin artırılması politikası için tavsiye niteliğindedir. Araştırmacı tarafından derinlemesine yapılan incelemeler sonucunda Türkiye’de ortaöğretime erişimi arttırmak için geliştirilen stratejilerin uygulanmasının, eğitim politikaları üzerindeki yoğun baskının büyük ölçüde azaltılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Söz konusu stratejilerin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi ve uygulamaya koyulması etkili sonuçların alınmasını sağlayabilir. Çünkü stratejiler birbirinden bağımsız düşünülemez. Bir stratejinin başarılı olması diğer bir stratejinin uygulamaya koyulması ile doğru orantılıdır. Örneğin yeni proje ve kampanyaların düzenlenmesi ve nüfus projeksiyonlarını dikkate alarak öğretmen ataması yapılması stratejileri finansal destek sağlanması stratejisiyle paralel yürütülmezse başarıya ulaşılamaz. Benzer şekilde toplumsal farkındalık yaratma stratejisi, kız çocuklarının okula erişimini sağlamak için özel önlem alma stratejisinin ön koşuludur. Öyleyse uygulamaya koyulacak stratejiler birbirleriyle bağlantılıdır ve etkileşim içindedir. Aşağıdaki şekil bu işleyişi açık bir şekilde göstermektedir.



Şekil 5: Türkiye’de Ortaöğretime Erişimi Arttırma Politika Döngüsü

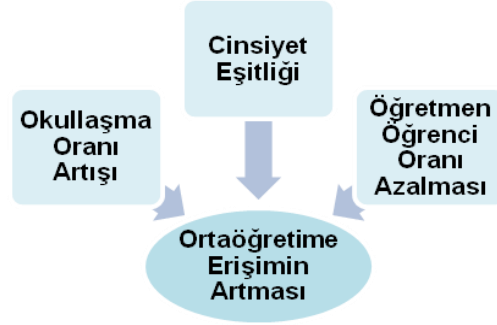
Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Şekilden de anlaşılacağı üzere stratejilerin işlemesi birbiri ile bağlantılıdır ve hepsi merkezde yer alan ortaöğretime erişimi arttırma politikası için işlerlik

göstermektedir. Bu anlamda bir stratejinin başarılı olabilmesi diğer stratejilerin başarılı olabilmesine bağlıdır. Böylece tüm stratejiler bir döngü içerisinde çalışarak ortaöğretime erişimi sağlamaktadır. Bu işleyişin gerçekleşebilmesi için oluşturulan, Türkiye’de 2015-2030 yılları arasında ortaöğretime erişimi artırma politikası için stratejileri ve hedeflerinin yer aldığı tablo uygulama aşaması için yol gösterici olma özelliğine sahiptir (Ek 11).

Üretilen stratejiler uygulama olanağı yüksek stratejilerdir. Türkiye sorun tespiti için ayrıntılı durum analizi yapmak, ulusal politika belgelerinde ortaöğretim net okullaşma oranının artırılması, cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve öğretmen öğrenci oranının düşürülmesinin önceliğini vurgulamak ve bölgesel planlama yapmak için gerekli altyapıya sahiptir. Böylece ülke uluslararası hedef ve göstergelerle paralel çalışmalar sürdürebilecek ve yerel ihtiyaçlara göre ortaöğretime erişimi artırmada gerekli önlemleri de almış olacaktır. Aynı şekilde yerel idarelerle işbirliği yapılması, okula erişemeyen çocuklar için önlem alınması, tüm kız çocuklarının okula gitmelerini sağlamak için özel önlemlerin alınması, liselerin işleyişinin değiştirilmesi, dezavantajlı gruplarla çalışanlara yönelik özel uygulamaların getirilmesi, finansal desteğin sağlanması, nüfus projeksiyonlarının dikkate alınarak öğretmen atamasının yapılması, öğretmen öğrenci oranı ile ilgili öğretmenlere yönelik faaliyetlerin düzenlenmesi iş yükü fazla olan öğretmenlerin çalışma koşullarının düzeltilmesi ve tüm eğitim bileşenlerinin sürece katılması ülkenin kısa vadede gerçekleştirebileceği stratejilerindendir. Ancak nitelikli öğretmen ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, mesleki eğitimin yeniden düzenlenmesi, okul terk oranlarının düşürülmesi, kadınlara iş imkânları yaratılması, toplumsal farkındalık geliştirilmesi, stratejilerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini önleme stratejileriyle paralel yürütülmesi ve yeni projelerle kampanyaların uygulanması stratejileri uzun vadeli çalışmalar gerektirmektedir. Bununla beraber Türkiye sahip olduğu birikim ve altyapı ile bu stratejilerden başarılı sonuçlar alabilecek yeterliliktedir. Etkili izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması ve ortaöğretime erişimin artırılması politikası istikrarının sağlanması Türkiye’nin ivedilikle uygulamaya koyması gereken stratejilerdir. Diğer stratejilerde olduğu gibi bu aşamanın uygulanabilmesinde Türkiye kaynaklarını etkili bir şekilde kullanarak başarılı olabilecek seviyededir.

Öğretmen öğrenci oranının düşürülmesi bir nitelik sorunudur. Bu anlamda konuya daha farklı açılardan yaklaşılması alınması muhtemel sonuçlar açısından yararlı olabilir. Ülkedeki genç nüfusla paralel bir şekilde ortaöğretimde öğretmen başına AB'den farklı bir şekilde oldukça fazla öğrenci düşmektedir ve bu durum verilen eğitimin kalitesinin düşmesine neden olmaktadır. Öğretmen öğrenci oranının düşürülmesi daha çok öğretmen sayılarının artırılması diğer bir deyişle finansal destek sağlanması ile yakından ilişkilidir. Hepsinden önemlisi okullaşma oranı, cinsiyet eşitliği ve öğretmen öğrenci oranı göstergelerinde gelişme sağlandığı takdirde ortaöğretime erişimde iyileşme sağlanabileceğini belirtmek gerekir. Bu durum aşağıdaki şekilde açıkça görülmektedir.



Şekil 6: Ortaöğretime Erişimi Arttırma Politikası

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Yukarıdaki şekilden de anlaşılacağı gibi ortaöğretime erişimi arttırma politikasının başarılı olması okullaşma oranının artması, cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve öğretmen öğrenci oranının azalması ile gerçekleşebilir. Bu anlamda Türkiye’de her üç alanda iyileştirme yapılması gerekmektedir. Diğer bir anlatımla ortaöğretime erişimi arttırmak için bu alanlarda sağlanacak başarının otomatik olarak ortaöğretime erişim ile ilgili verimli sonuçlar alınmasını sağlayacağı görülmektedir. Yukarıda sunulan okullaşma oranının arttırılması, cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve öğretmen öğrenci oranının azalması temelde Türkiye’nin ortaöğretime erişim alanında iyileşme sağlanabilmesi amacıyla üretilmiştir. Bunun sonucunda ortaöğretim kademesinde verilen eğitimin çıktılarından alınan sonuçlar, Türkiye’nin AB üyesi olabilmesinde olumlu etki yaratabilir. Ayrıca yükseköğretim kademesinin girdilerinde düzelme sağlanabilir.

AB ile bütünleşme, Türkiye için kendi birikimlerini, değerlerini ve önceliklerini koruyarak dünyaya açılma projesi olarak görülmelidir. İşte bu noktada eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Bütün toplumlar yaşadıkları tarihsel dönüşümler için

eğitimden yararlanmışlardır. Yeni dönemlere eğitim yoluyla hazırlanmışlar, bir anlamda yeniden inşa edilmişlerdir (Erdoğan, 2010, s. 46). Çünkü eğitim, toplumsal değişimin ve ekonomik kalkınmanın gerçekleşmesinde belirleyici bir role sahiptir. Eğitimin bu rolü düşünülürken, eğitim stratejilerinin bir ülkenin gelecek hedeflerine paralel olarak kurgulanması gerekliliği ortaya çıkar. Bu nedenle eğitim, bir ülkedeki siyasal ve ekonomik karışıklıklardan olabildiğince bağımsız bir önceliğe sahip olmalıdır.

Bu noktadan hareketle AB'ye giriş sürecinde Türkiye, AB'nin eğitim politikalarına genel olarak uyum sağlamaya ve eğitim programlarını bu politikalar çerçevesinde geliştirmeye çalışmaktadır. Bu doğrultuda eğitim sisteminde çeşitli düzenlemeler yapılmakta ve yapılmaya da devam edilmektedir (Sağlam, vd., 2011, s. 104-5). Örneğin, Lizbon stratejisinde ve Bologna sürecinde AB'nin belirlediği politikalar Türkiye tarafından da kabul edilmektedir ve Türkiye'de eğitim sisteminin yükseköğretim basamağında ECTS, diploma eki vb. uygulamalar gerçekleştirilmiş, yükseköğretimde kalite güvencesi, öğrenci ve akademisyen hareketliliği gibi gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sadece yükseköğretimde değil ilköğretim ve ortaöğretim basamaklarında da bilgi teknolojilerini geliştirmek, okullaşma oranını arttırmak, cinsiyet eşitliğini sağlamak ve öğretmen öğrenci oranını azaltmak gibi çeşitli düzenlemeler yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir. Ayrıca sivil toplum kuruluşlarının ve özel sektörün eğitime katkılarını giderek arttırması, toplumsal bilincin gelişmesi açısından oldukça olumlu bir gelişmedir (TÜBİTAK, 2005, s. 36). Fakat Türkiye'nin artan genç nüfusu için AB raporlarında da belirtildiği gibi okullaşma oranları yeterli olmamakta, cinsiyet eşitliği bulunmamakta ve öğretmen öğrenci oranları oldukça yüksek çıkmaktadır (Şadioğlu, 2013, s. 17; TÜBİTAK, 2005, s. 19). Türkiye'deki eğitim sisteminde çoğunlukla niceliğe dayalı bu sorunlar eğitimin niteliğini de doğrudan etkilemektedir.

Türkiye'nin AB'ye giriş süreci aslında eğitim alanında yapılan düzenlemeler için güzel bir fırsat olarak düşünülmelidir. Küreselleşme sürecinin gerektirdiği değişimler AB gibi gelişen bir topluluğa yansiyarak Türkiye'yi de etkilemektedir. Türkiye, gelişmiş bir toplum olabilmek adına AB'nin eğitim alanında gerekli gördüğü düzenlemeleri, ekonomik kaynaklarını doğru kullanarak, okulöncesi eğitimden başlayarak tüm eğitim basamaklarını kapsayacak şekilde gerçekleştirme çalışmalarını hızlandırmalıdır. Bu açılarından bakılacak olursa AB'ye

girişle gerçekleşmesi gereken uyum çalışmalarının çoğu eğitimle yakından ilişkilidir. Bu yüzden yeni döneme uyumun başarılı olabilmesi için eğitim sistemini bütünü ile yeniden ele almak gerekmektedir. Bu çerçevede, yeni dönemde eğitim ve öğretim politikaları, stratejileri, eğitim ortamları, yönetimi ve içeriği ile yeniden düzenlenmelidir (Erdoğan, 2010, s. 104).

Uluslararası düzeydeki eğitim politikaları sadece politika üretmekle yetinmeyip, sürekli izleme ve değerlendirme çalışmalarıyla performans düzeylerini belirleme çalışmalarını da eş zamanlı yürütmektedirler. Kavak'ın (2010, s. 40) da belirttiği gibi Türkiye'nin eğitim politikası ve planlaması çalışmalarında izleme ve değerlendirme gibi kritik bir yönetim süreciyle ilgili olarak "yöntem" eksikliği bulunmaktadır. Türkiye'deki çalışmalar yukarıda yer alan planlama çalışmalarından sadece kalkınma planlarında yıllık programlarla gelişmelerin değerlendirilmesinden ibarettir. Ancak bu değerlendirmeler de sistematik bir izleme göstergeleri temeline dayanmamaktadır. Öte yandan, 2010-2014 yıllarını kapsayan MEB Stratejik Planı'nın yıllık izleme programına sahip olduğunu, buna karşılık uygulamanın nasıl olacağını gelecek yıllarda görülebileceğini vurgulamak gerekir.

Kavak (2010, s. 139-40) özellikle kanıta dayalı yeni politikalar geliştirebilmek için, belirli bir takvim çerçevesinde somut hedefler (merkezi, yerel ve okul düzeyindeki stratejik plan ya da okul gelişme planlarıyla bağlantılı) ve bunlarla ilgili izleme göstergeleri belirlenmesi ve sürekli geliştirilmesine vurgu yapmıştır. Türk eğitim sistemiyle (özellikle okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kademeleriyle) ilişkili bazı ulusal (MEB-SP) ve uluslararası (EFA ve MDG) politika belgelerinde yer alan hedeflerle bağlantılı, bu alandaki gelişmeleri/güçlükleri tanımlamaya hizmet edebilecek ve gelecek yıllarda önem kazanması muhtemel ortaöğretime katılım oranlarının, öğretmen öğrenci oranlarının, cinsiyet eşitliğinin boyutlarının, öğrenci devamsızlık ve okulu terk oranlarının sorgulandığı bir "*Eğitim İzleme Gösterge Seti*"nin oluşturulmasını önermiştir ve ortaöğretim üzerindeki demografik yükün giderek azalmasının ve zorunlu eğitim süresinin uzatılmasının ortaöğretimin yaygınlaşmasının en büyük itici gücü olacağını belirtmiştir.

Ayrıca Kavak (2010) tarafından T.C. Hükümet Programı Eylem Planı'nda (2009) öngörülen; ilköğretimdeki okul terklerinin azaltılması, ilköğretimden ortaöğretime geçiş oranlarının artırılması, her ilçede en az bir kız ve erkek ortaöğretim öğrenci

yurdunun açılması, “Eğitime %100 Destek Kampanyası”nın devam etmesi, kız çocuklarının katılımını arttırmaya yönelik kampanyaların ve şartlı nakit transferi desteğinin devam etmesi gibi hedef ve araçlar, ortaöğretimin yaygınlaşması için uygun zemin oluşturacağı ve MEB Stratejik Planı’nda (2009) yer alan ortaöğretimde okul terklerinin azaltılmasına yönelik hedefin, katılım düzeyindeki artışa katkıda bulunacağı belirtilmiştir. Konu ile ilgili Kavak (2010) yukarıdakilere ek olarak şu tespitlerde bulunmuştur:

.....gelişmiş ülkelerin ortaöğretim okullaşma oranlarının %90’ın üzerinde bulunması Türkiye’de ortaöğretimi yaygınlaştırma sürecini hızlandırıcı faktörler olacaktır. Yukarıdaki itici güçlerin yanında; özellikle ortaöğretimin dört yıla çıkarılması nedeniyle ortaya çıkan dengersizlikler (derslik/öğrenci, öğrenci/öğretmen oranları), yoğun göç alan illerdeki kalabalık sınıflar ve ikili eğitim uygulamaları, bir başka deyişle fiziki kapasite sınırlılıkları, kentleşme düzeyi ve ilköğretimi tamamlayan köy çocuklarına yeterli öğrenci yurdu ve yaşam giderlerine destek sağlanması konuları ortaöğretimin yaygınlaşmasının önündeki en önemli sınırlılıklar olacaktır. Tüm bu önerilerin hayata geçirilebilmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması, finansal kaynakların sağlanması kadar, bir bütün olarak eğitim yönetiminde “veriye dayalı yönetim” ve “sürekli izleme ve değerlendirme” kültürlerinin oluşturulmasına ve öğretmen, öğrenci, öğrenme süreçleri ve öğrenme ortamlarından oluşan eğitimin tüm bileşenlerinin olduğu bütüncül bir stratejinin hayata geçirilmesine bağlıdır (s. 120).

Kısmen sanayileşmiş, kısmen geleneksel bir toplum yapısına sahip olan Türkiye’nin uzun vadeli planlama eksikliğini gidermek ve sürdürülebilir uygulamaları gerçekleştirebilmek için veri temelli hazırlıkların desteğiyle köklü toplumsal dönüşümler gerekebilir. Bu nedenle tüm kesimlerin katılımcı ve saydam bir süreç içerisinde her anlamdaki katkısına ve işbirliğine ihtiyaç duyulmaktadır (ERG,

http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Egitimde%20ve%20Egitimle%20Toplumsal%20Cinsiyet%20Esitligi.ERG_.20.10.08.pdf, s. 26; TÜBİTAK, 2005, s. 65). MEB’in önemli reformlara ilişkin bilgi paylaşımını arttırması, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin, velilerin ve öğrencilerin karar süreçlerine katılımını sağlayacak düzenlemeler ve MEB’in uygulamalarını bu yönde geliştirmesi de süreci olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca politikalara bağlı uygulanan stratejilerin etkilerini daha iyi izleyebilmek ve gelecek hedefleri veriler temelinde geliştirebilmek adına bu tür verilerin olabildiğince ayrıntılı toplanması ve paylaşılması üzerinde önemle durulması gereken hususlar arasında yer almakta ve önemini korumaktadır (ERG, http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Egitimde%20ve%20Egitimle%20Toplumsal%20Cinsiyet%20Esitligi.ERG_.20.10.08.pdf, s. 74).

Ortaöğretim yalnızca bir ara eğitim kademesi olarak ele alınmamalıdır. MEB içinde yeni başlatılan stratejik planlama süreçlerinin zamanında ve etkili biçimde ilerlemesi kritik önemdedir. Strateji odaklı bir eğitim sektörü politikası tüm reform sürecini yeniden hızlandırabilir, eşitlikle ilgili hedeflerin de bütüncül bir biçimde ele alınıp hayata geçirilmesini sağlayabilir. Bu anlamda çalışmanın bu bölümünde oluşturulan stratejilerle ortaöğretime erişim oranı arttırılabilir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmamızın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Geliştirilen öneriler araştırmacıya dönük öneriler ve uygulayıcıya dönük öneriler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır.

5.1. Sonuçlar

İdeal bir eğitim sisteminin en temel özelliğinin, okul çağındaki tüm öğrencilere kaliteli ve eşit şartlarda eğitim sunmasının öneminin bilincinde olan AB eğitim politikalarının belirlenmesinde işbirliği yoluna gitmekte ve kararları İşbirliğine Açık Yöntemi kullanmaktadır (Özoğlu, Yıldız ve Canbolat, 2013, s. 1). Diğer bir deyişle bütün ülkelerde geçerli tek bir eğitim politikası bulunmamakta, AB eğitim politikaları her ülkenin eğitim politikalarının geliştirilmesi için yol gösterici olmaktadır. Ülkeler bu politikalara uygun olarak kendi politikalarını oluşturmada, ortak göstergeler belirleyerek ortak hedefler sıralamakta ve eğitim programları arasında uyum sağlanmaktadır. Diğer bir deyişle söz konusu politikaları üye devletler kendi şartlarına uygun biçimde uygulamaya koymakta ve belirlenen gösterge ve veri toplama sistemleri ile gelişmeleri takip etmektedir. Bu anlamda Birliğin eğitim politikaları oluşturulurken uyumlaşma ilkesi ile hareket edilmektedir. Birlik alınan kararların uygulanması konusunda kesin kurallar koymamakla birlikte ülkelerin verilerini takip etmektedir. Bunun yanında AB, küresel gelişmelerle paralel bir şekilde eğitim politikalarını oluşturmaktadır.

1990'lerden bu yana AB'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası *eğitim ve yetiştirme sistemlerine erişimi kolaylaştırma* çerçevesinde *Lizbon Stratejisini* takiben yayınlanan *Eğitim ve Yetiştirme 2010* ve *Eğitim ve Yetiştirme 2020* Çalışma Programları ile belirlenmiştir. Bu anlamda kullanılan göstergelerden biri olan okullaşma oranı ile ilgili ET 2010'da "2010'a kadar AB'de 22 yaşındaki nüfusun en azından %85'i ortaöğretime tamamlamalıdır" ve "Erken yaşta okulu terk edenlerin oranı %10'dan fazla olmamalıdır" hedefleri yer almaktadır. Ortaöğretim mezuniyeti ile ilgili hedef bu eğitim kademesinde okullaşma oranının en az %85

olması gerektiğine işaret etmektedir. ET 2020'de "2020 yılına kadar, erken yaşta eğitim ve yetiştirme yaşamından ayrılan çocukların oranı %10'dan az olmalıdır" hedefi ile okul terki ile ilgili benzer ama daha kesin bir ifadeye yer verilmiştir. Okul terki ile ilgili her iki Çalışma Programında yer alan bu hedef on iki yıldan önce okulu terk etmemeyi vurgulamaktadır.

2000 ve 2012 yılları arasında yükselen bir ivme kazan AB'nin ortaöğretim net okullaşma oranı %90'a ulaşarak yukarıda hedeflenen seviyenin üstüne çıkmıştır. Bu oran 27 AB ülkesinden 26'sında %80'in üstündedir. Bunlara ilaveten incelenen süre içerisinde AB'de genel ve mesleki lise okullaşma oranları birbirine yakındır. 2012 yılında AB ülkelerinin yaklaşık yarısında ortaöğretimde %50'den fazla öğrenci mesleki liselerine kayıtlıdır. İncelenen süre içinde 15-19 yaşındaki gençlerin mesleki liselere katılım oranlarında Avusturya, Çek Cumhuriyeti ve Slovakya bu eğitimi en cazip halde sunan ülkeler arasında yer almıştır.

Ortaöğretime erişimi artırma politikası çerçevesinde eğitim ve yetiştirme eşitsizlikleri ortadan kaldırdığı için AB'de cinsiyet eşitliği, yeni bir strateji oluşturmada önemli noktalardan sayılmıştır. Avrupa ülkelerinde konu ile ilgili yasa ve politika çerçevelerinin kapsamı farklılık göstermektedir ve çeşitli yasalara hangi cinsiyet eşitliği konularını nasıl dâhil ettikleri farklıdır. 1990'ların sonlarında cinsiyet yaygınlaştırılması politikası gündeme getirilmiştir. Bu yeni strateji ile cinsiyet eşitliği konuları tüm alanlara "yaygınlaştırılarak" dâhil edilmiştir (Commission of the European Communities, 2008, s. 138). ET 2010'da Avrupa ülkeleri için 2010 yılında ulaşılması öngörülen beş hedeften birisi *cinsiyetler arasındaki dengesizlikleri azaltmak* olarak belirtilmiştir.

2012 yılında AB'de 15-19 yaş arasındaki gençlerden erkek ve kadınların %90'ından fazlası okula kayıtlıdır ve 2000 ve 2012 yılları arasında kadın erkek okullaşma oranları arasındaki farklarda düşüş tespit edilmiştir. İncelenen sürede kadın erkek okullaşma oranları arasında farkların düşüşü, AB üyesi ülkelerin dörtte üçüne yakınında gözlenmiştir. AB cinsiyet eşitliği indeksi verilerine göre yıllar içerisinde 1,01'e gelen değerle mükemmel eşitliğe yaklaşmıştır. Ülkeler bazında ortaöğretim okullaşma oranlarında Bulgaristan'da kadınların lehine, İrlanda, Lüksemburg ve Malta'da erkeklerin lehine eşitsizlik bulunmaktadır. Mükemmel eşitliği sağlayan ülkeler Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, İsveç, Litvanya ve Slovenya olarak sıralanmıştır. AB'de kadın ve erkeklerin genel ve mesleki lise dağılım

oranları ortalama olarak birbirine yakındır ancak bazı ülkelerde mesleki liselere kayıtlı kadın ve erkek dağılım oranlarında fark vardır. Genel olarak incelenen süreçte kadınların meslek liselerine erişiminde gelişme kaydedilmiştir.

Öğretmen öğrenci oranı, ortaöğretime erişimi arttırmada AB'nin önemle üzerinde durduğu ve konu ile ilgili gelişmeleri düzenli olarak takip ettiği alanlardan biridir. Genel olarak bakıldığında ortaöğretimde, birçok ülke öğretmen başına 10 ile 15 öğrenci arasında değişen öğretmen öğrenci oranlarına sahiptir ve incelenen sürede ülkeler arasında farklılık azalmıştır. Öğrencilerin öğretmenlere olan erişimi anlamına gelen öğretmen öğrenci oranının yukarıda ifade edilen seviyelerde olması, AB'de öğrencilerin özellikle eğitime ayrılan kaynaklar ve bilgi teknolojilerinin kullanımı açılarından oldukça avantajlı durumda olduklarını göstermiştir.

Türkiye'de eğitim politikalarının yönlendiricisi MEB'dir ve eğitimin yönetiminde merkezi yönetim güçlüdür. Türkiye'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası kapsamında *okullaşma oranı* ile ilgili hedefleri yukarıda da bahsedildiği gibi Hükümet Programları, Kalkınma Planları ve MEB Stratejik Planı gibi ulusal politika belgelerinde ele alınmaktadır. Türkiye'de küresel politika hareketlerinden *Herkes İçin Eğitim* hareketinin eğitime erişimi artırma politikasıyla birlikte ortaöğretime olan talep artmıştır. Buna ek olarak ilköğretime olan talebin artması, direkt olarak ortaöğretime olan talebin de artmasına neden olmuştur. Türkiye'de aynı zamanda AB Eğitim ve Yetiştirme 2010 ve 2020 Programlarında yer alan okullaşma oranı ve okul terk hedeflerine de ulaşılması gerekmektedir. Bunun için zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. Bu durumda zorunlu eğitim kapsamına giren ortaöğretimin tüm çocuklara yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda ortaöğretim okullaşma oranının artırılması gerekliliği birçok Hükümet Programında ifade edilmiştir. Ayrıca Kalkınma Planlarında eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranlarının artırılması gerekliliği üzerinde durulmuştur ve MEB'in yayınladığı Stratejik Planda ortaöğretim okullaşma oranının AB düzeyine çıkarma hedefi yer almıştır. Buna ek olarak MEB Stratejik Planında okul terk oranının düşürülmesi stratejik hedefi de bulunmaktadır. TÜBİTAK Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesinde Türkiye'de okullaşma oranının düşüklüğüne dikkat çekilerek ortaöğretimde okullaşma oranının %100'e çıkarılması gerekliliği belirtilmiştir.

Türkiye'nin incelenen sürede ortaöğretim net okullaşma oranı artma eğilimindedir. AB verilerine göre Türkiye, 2012 yılında %85 civarına çıkan okullaşma oranı ile hedeflenen seviyeyi yakalamıştır. Ancak halen okul dışında %15 civarında genç bulunmaktadır ve 2011 yılında yürürlüğe giren yönerge ile zorunlu eğitim kapsamına giren ortaöğretimde ulaşılması gereken %100 okullaşma seviyesinin gerisinde kalmıştır. Ayrıca AB ortaöğretim net okullaşma oranının yakalanması gerekmektedir. Ortaöğretim okullaşma oranının düşük olmasının nedenleri arasında örgün eğitim dışında kalan çocuklar, devamsızlık ve okul terki bulunmaktadır. Diğer taraftan %44 mesleki eğitim oranı ile Türkiye, 2005 yılında hedeflediği "mesleki eğitimin payının %35 olması" hedefini yakalamıştır. Ancak bu oran AB ile karşılaştırıldığında, Türkiye'nin konu ile ilgili bu eğitimi daha cazip bir şekilde sunarak, mesleki eğitimin payını arttırması gerekmektedir.

Türkiye'de Cumhuriyet döneminin başlangıcından beri, uluslararası anlayış doğrultusunda, cinsiyet eşitliği ile ilgili yani kadın ve erkek herkes için eğitim sağlamaya yönelik, hem uluslararası belgeler imzalanmış, hem de yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda *Binyıl Kalkınma Hedeflerinin* üçüncüsünün doğrultusunda 2015'e kadar *eğitimin tüm kademelerinde, erişimde kız ve erkek çocuklarının eşitliğini sağlamayı* hedeflemektedir. Ayrıca ET 2010 Çalışma Programında yer alan *cinsiyetler arasındaki dengesizlikleri azaltmak* hedefi de ulaşılması gereken hedefler arasında bulunmaktadır. Eğitim ve yetiştirme ile ilgili bu hedefler göz önüne alınarak Hükümet Programlarında ve MEB Stratejik Planında cinsiyet eşitliği birçok boyutuyla ele alınarak kadınların eğitime erişiminin arttırılması ve okullaşma oranları arasındaki cinsiyet farklarının düşürülmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Türkiye'nin ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı, cinsiyet farkı ve cinsiyet eşitliği indeksine göre konu ile ilgili önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. 2012 yılında Türkiye'de ortaöğretim kadın ve erkek net okullaşma oranları %80'nin üstündedir ve cinsiyet farkları düşmüştür. Bu durum cinsiyet eşitliği indeksi verileri ile de desteklenmiştir. Ancak bütün bu gelişmelere rağmen ülkede erkek okullaşma oranı, kadın okullaşma oranından daha yüksektir. Kadın erkek genel ve mesleki lise dağılım oranlarına göre 2000 yılında meslek liselerine kayıtlı erkeklerin lehine olan durum 2012 yılında azalmıştır. Buna göre mesleki eğitime kayıtlı kadınların

oranı artmış olsa da, meslek liselerinde kadın okullaşma dağılımının arttırılması ile ilgili henüz hedeflenen seviyeye gelinememiştir.

Türkiye'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikasının incelenmesi kapsamında kullanılan bir diğer gösterge olan öğretmen öğrenci oranına ilişkin verileri ulusal politika belgelerinde çok fazla yer almamıştır. Ancak ilk Kalkınma Planlarında söz konusu oranın yüksek olduğuna dikkat çekilmiştir. Buna ek olarak Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesinde ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının aşağıya çekilmesinde yetersizlikler olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle ortaöğretime erişimi arttırma politikasında okullaşma oranının yükseltilmesinin gerekliliği kadar, eğitimin niteliğini doğrudan ilgilendiren ve dolayısıyla okullaşma oranının arttırılmasında etkili olan öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının azaltılması gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı incelenen sürede değişkenlik göstererek 2012 yılında 16'ya kadar çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle azalması gereken söz konusu oran, incelemeye alınan sürede, istikrarsız bir seyir izleyerek yükselmiş ve AB ortalamasının oldukça yukarısında yer almıştır. Bir öğretmen başına düşen öğrenci sayısının bu denli fazla olması öğrencilere verilecek eğitimin kalitesini de etkilemektedir.

Yukarıda sıralanan veriler ışığında Türkiye'de ortaöğretime erişimin arttırılması politikası için birçok proje hayata geçirilmiştir. Ayrıca eğitimin her kademesinde yurt olanaklarının arttırılmasına özen gösterilmiş, mevsimlik gezici tarım işçilerinin çocuklarının ortaöğretime devamının sağlanması için adım atılmış, birçok yeni derslik inşa edilmiş, spor ve kültürel faaliyetlere yönelik altyapı çalışmaları başlatılmış, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı yaygınlaştırılmış, eğitim materyali ve şartlı eğitim yardımları yapılmış, burslar ve ücretsiz kitaplar dağıtılmış, taşınmalı eğitim imkânları sunulmuş, kız öğrencilerine burslar verilmiş ve ailelere maddi yardımlarda bulunulmuştur. Söz konusu çalışmaların sonucunda ortaöğretim okullaşma oranında ciddi artış gerçekleşmiştir ancak okul dışında kalan, devamsızlık yapan ve okulu terk eden gençlerin oranı yüksektir ve ortaöğretimde cinsiyet eşitliği kadın okullaşma oranının yükselmesine rağmen sağlanamamıştır. Ayrıca öğretmen öğrenci oranı yüksek seviyelerdedir.

Bütün bu sebeplerden ortaöğretime erişimi arttırma politikası bağlamında yeni stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaçtan hareket edilerek Türkiye'de ortaöğretime erişimin arttırılması politikası için 2015-2030 yılları arasında

izlenmesi gereken stratejiler oluşturulmuştur. Yeni strateji oluşturma sürecinde öncelikle var olan stratejilerin incelenmesinin gerekliliği vurgulanmış, bunun ardından uygun stratejilerin geliştirilebileceği ya da var olan stratejilerin iyileştirilebileceği belirtilmiştir. İşleri olmayanların ise elenebileceği üzerinde durulan noktalar arasında yer almıştır. Yeni stratejiler üretilirken yine ayrıntılı bir durum analizinin yapılmasının önemi vurgulanmıştır. Bunun ardından strateji oluşturma aşamasına geçilebileceği ifade edilmiştir. Oluşturulan yeni stratejilerin varsa diğer stratejilerle bütünleştirilmesinden sonra tüm sürecin denetlendiği değerlendirme aşamasına geçilebileceği üzerinde durulan hususlar arasında yer almıştır. Burada stratejilerin uygulanacak bölgelerin koşulları göz önüne alınarak, ülkenin belirlediği hedefler doğrultusunda uluslararası standartları yakalayabilme ve kaynak kullanımı açılarından değerlendirildiği bilgilerine yer verilmiştir.

Çalışmada üretilen stratejiler sorun tespiti için ayrıntılı durum analizinin yapılması, ulusal politika belgelerinde ortaöğretim okullaşma oranının artırılması, cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve öğretmen öğrenci oranının düşürülmesi önceliğinin vurgulanması, bölgesel planlama yapılması, yerel idarelerle işbirliği yapılması, ortaöğretime erişemeyen çocuklar için önlem alınması, tüm kız çocuklarının liseye gitmelerini sağlamak için özel önlem alınması, ortaöğretim okul terk oranının düşürülmesi, cinsiyet eşitliği ile ilgili toplumsal farkındalık yaratılması, cinsiyet eşitliği stratejilerinin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini önleme stratejileriyle paralel yürütülmesi, kadınlara iş imkânları yaratılması, nüfus projeksiyonlarının dikkate alınarak öğretmen ataması yapılması, nitelikli öğretmen ve eğitim yöneticisi yetiştirilmesi, öğretmen öğrenci oranı ile ilgili öğretmenlere yönelik faaliyetler düzenlenmesi, iş yükü fazla olan öğretmenlerin çalışma koşullarında kolaylık yapılması, liselerin işleyişinin değiştirilmesi, mesleki eğitimin yeniden düzenlenmesi, dezavantajlı gruplarla çalışanlara yönelik özel uygulamaların getirilmesi, tüm eğitim bileşenlerinin sürece katılması, finansal desteğin sağlanması, yeni proje ve kampanyaların düzenlenmesi, etkili izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması ve ortaöğretime erişimi artırma politikası istikrarının sağlanması olarak sıralanabilir. Ayrıca söz konusu stratejilere bağlı olarak 2020, 2025 ve 2030 yıllarında izlenmesi gereken birçok hedef oluşturulmuştur.

Ortaöğretime erişimin arttırılması politikasının başarılı olması okullaşma oranının artması, cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve öğretmen öğrenci oranının azalması ile gerçekleşebilir. Türkiye’de bu alanlarda yapılacak iyileştirme çalışmalarının ortaöğretime erişimi arttırma politikası ile ilgili verimli sonuçlar alınmasını sağlayacağı öngörülmektedir. Yukarıda sıralanan ve 2015-2030 yılları arasında izlenmesi gereken stratejilerin hepsi temelde Türkiye’nin ortaöğretime erişimi arttırma politikasında iyileşme sağlanabilmesi amacıyla üretilmiştir. Ortaöğretim kademesinde verilen eğitimin kalitesinin artması da Türkiye’nin AB üyesi olabilmesinde olumlu etki yaratabilir.

Bir ülkenin kalkınmasında en etkili yolun eğitimden geçtiği göz önüne alındığında eğitim ile ilgili stratejilerin başarılı olması gerektiğinin ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Tüm dünya ülkelerinin en önemli öncelikleri arasında, eğitimin çağdaş gelişmelere ayak uyduracak şekilde, toplumun ve bireylerin gereksinimlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmesi yer almaktadır (Şadioğlu, 2013, s. 5). Türkiye’de eğitim çağdaş gelişmelere ayak uydurulmak üzere geliştirilmeye çalışılmakta ve bunu gerçekleştirebilmek için eğitimin her kademesinde iyileştirme süreci uygulanmaktadır. Ortaöğretime erişimin arttırılması politikası konusunda yapılan bu çalışma ile ülkede, üyesi olmaya çalıştığı AB’nin aynı politika alanından geri kalındığı tespit edilmiştir. Küreselleşme süreci ile birlikte uluslararası bir nitelik kazanan eğitimin bu önemli kademesinde uygulanabilecek yeni stratejilerle daha olumlu sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir. Ancak eğitimde gelişmenin bir süreç işi olduğu kabul edilmeli ve yapılacak çalışmaların sonuçlarının hemen alınması beklenmemelidir. Bu bağlamda üretilen strateji ve hedeflerin titiz bir şekilde uygulanması ve yapılan çalışma planlarıyla desteklenmesi gerekmektedir. Buna ek olarak etkili izleme ve değerlendirme çalışmalarıyla, uygun göstergeler kullanılarak gelişmeler her aşamada takip edilmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler araştırmacıya dönük öneriler ve uygulayıcı dönük öneriler olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Bu öneriler hem politika yapıcıların konu ile ilgili etkili uygulamaları benimsemeleri hem de başka araştırmacıların daha verimli çalışmalar gerçekleştirebilmeleri için sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Dönük Öneriler

Konu ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılar AB üyesi ölkelerden uygun yöntemlerle seçilebilecek birkaç ölkeyi derinlemesine inceleyebilir ve değerlendirmeye alınan noktaların Türkiye ile karşılaştırmalarını yapabilirler. Bu anlamda detaylara odaklanılarak farklı bulgular elde edilebilir. Böyle bir çalışma ile konuya bütöncöl bir açıdan bakabilme ile ilgili kaygıların giderilebilmesi için araştırmacılar dikkatli ve titiz bir çalışma yapmak durumundadırlar. Ayrıca okullaşma oranı, cinsiyet eşitliği ve öğretmen öğrenci oranı göstergelerinden bir ya da iki tanesini seçerek çalışma kolaylığı sağlayabilir ve ölkeler ile ilgili detaylı bilgilere daha kolay bir şekilde inebilirler.

Araştırmacılar yeni strateji üretme safhasında daha fazla sayıda stratejiyi çalışmalarına dâhil edebilirler. Alanın güncel olması ve Türkiye’de eğitim alanının sürekli değişim içinde bulunması üretilen stratejilerin de zamanın ihtiyacına göre şekillendirilmesini gerektirmektedir. Bu amaçla yapılacak çalışmalar dönemin ihtiyaçlarına uygun stratejilerin ortaya çıkmasını sağlayabilir. Bunun doğal bir sonucu olarak üretilen hedefler de stratejilerle bağlantılı olarak güncellenerek geliştirilmelidir. Ayrıca araştırmacılar söz konusu strateji ve hedeflerin uygulamalarının değerlendirilmesi için oluşturulacak göstergelerin sayısını arttırılabilir ve içeriğini çeşitlendirerek değiştirebilirler.

Yukarıdakilere ek olarak araştırmacılar AB programlarına yoğunluk verebilir ve bu programların uygulamada aldığı şekilde ilgili tez yazabilirler. Bu çeşit bir araştırma ile program katılımcılarına anket uygulayabilir ve onlarla görüşme yapabilirler. Bu yolla çalışma yönteminin çoğaltılmasını sağlayabilir ve konuya farklı açılardan bakabilirler. Böyle bir çalışmada uygulama sonucunda hazırlanan raporları değerlendirmeye alarak çok yönlü çıkarımlarda bulunabilirler.

5.2.2. Uygulayıcılara Dönük Öneriler

Eğitim T.C.’nin kuruluşunun ilk yıllarından itibaren önemle üzerinde durulan bir konu olmasına rağmen zaman içerisinde çıktılarının uzun sürede elde edilmesinden dolayı önemini yitirmiş ve arka plana itilmiştir. Oysaki ölkenin diğer politikalarının başarılı olabilmesinde eğitimin rolü büyüktür. İşte bu durumun değişmesi ve eğitim politikalarının ölkenin öncelikli konuları arasında olması sağlanmalıdır. Bunu uygulayabilmek için eğitim danışmanları başarılı ölkelerin

eğitim politikalarını inceleyebilir ve ortaöğretim kademesinde gerekli düzenlemelerin yapılmasına öncelik verebilirler.

Eğitime erişimin bir kimsenin eğitim olanaklarından yararlanmaya fırsatının olmasına vurgu yaptığına göre ortaöğretim çağına gelmiş her çocuğu okula çekme ve okulda tutmanın önemini kavrayan Türkiye'nin bu alanda AB göstergelerine yaklaşma yolunda avantajlı konuma gelebileceği düşünölmektedir. Bu anlamda ülkenin ortaöğretime erişimin iyileştirilmesinde finansal kaynaklarının bu öğretim basamağına aktarılmasının büyük önemi bulunmaktadır. Bunun için eğitim bürokratları daha yoğun bir şekilde eğitim konusunu ülke gündemine getirebilirler. Buna ek olarak var olan kaynakların daha etkin kullanılması ve bu kaynaklardan daha çok verim elde edilebilmesi için eğitim danışmanlarından yardım alınabilir ve konu ile ilgili çeşitli yöntemler geliştirilebilir.

Türkiye'de ortaöğretimde yapılacak eğitim reformlarını gerçekleştirmek için politika yapıcılar AB'nin eğitim politikalarını temel alabilir. Çünkü küreselleşme sürecinin gerektirdiği değişimler AB gibi gelişmiş bir topluluğa yansımakta ve bu topluluğun bir üyesi olmaya çalışan Türkiye'yi de etkilemektedir. Ancak Türkiye'nin, AB'nin ortaöğretim alanında gerekli gördüğu düzenlemeleri gerçekleştirmesi ve çalışmalarını hızlandırması hayati önem taşımaktadır. Eğitimin toplumsal değişimin ve ekonomik kalkınmanın gerçekleşmesinde belirleyici bir role sahip olduğu göz önüne alınırsa, Türkiye'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası için stratejilerini oluştururken AB'nin ortaöğretime erişimi artırma politikası için stratejilerinden yararlanmasının kaçınılmaz hale geldiği konunun uzmanları tarafından kabul edilmelidir. Eğitimin toplumları bilinçlendirme ve bütünleştirmedeki öneminin farkında olan AB, üye ülkelerin eğitim sistemlerinde söz konusu farklılıkları ortadan kaldırarak arzu edilen işbirliğini sağlamış bulunmaktadır. Bu anlamda uzmanlar eğitimin yukarıda bahsedilen öneminden hareketle stratejileri oluştururken bu durumu göz önüne almalıdır.

Türkiye'de ortaöğretime erişimin artırılması için çok ciddi çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bunun için ortaöğretimde okul terkinin önlenmesi, ortaöğretim devamsızlık oranının düşürölmesi, liselerin öğrenciler için cazip yerler haline getirilmesi ve öğrencilerin buralarda kendilerini geliştirdiklerini ve kaliteli bir meslek edinebilmek için gerekli olan tüm ders ve uygulamalarla donatıldıklarını hissetmeleri sağlanabilir. Mustafa Kemal Atatürk'ün de belirttiği gibi toplumsal

yaşamda faydalı ve verimli elemanlar yetiştirmek için ortaöğretimin uygulamalı şekilde olması gerekmektedir.

... toplumsal yaşamda bizzat faal ve faydalı, verimli elemanlar yetiştirmek lazımdır. Bu da ilk ve ortaöğretimin uygulamalı bir şekilde olmasıyla mümkündür. Ancak bu sayede toplumlar iş adamlarına, sanatkârlarına sahip olur. Elbette milli dehamızı geliştirmek, hislerimizi layık olduğu dereceye çıkarmak için yüksek meslek sahiplerini de yetiştireceğiz. Çocuklarımızı da aynı öğretim derecelerinden geçirerek yetiştireceğiz...

İlk ve ortaöğretim mutlaka insanlığın ve medeniyetin gerektirdiği ilmi ve fenni versin, fakat o kadar pratik bir şekilde versin ki çocuk okuldan çıktığı zaman aç kalmaya mahkûm olmadığına emin olsun... (MEB, http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/06/706076/icerikler/ataturk8217un-egitim-ile-ilgili-sozleri_573811.html).

Bu doğrultuda Türkiye, AB ile bütünleşme sürecinde, milli değerlerini kaybetmeden AB değerlerine uyum sağlayabilmek için ciddi atılımlar gerçekleştirmiş, genel ortaöğretimi üniversiteye geçiş yapılabilecek bir eğitim kademesi haline getirmek için çalışmalar başlatmıştır. Buna ek olarak mesleki eğitimin payını artırma çalışmalarını sürdürmüştür, bu eğitimi modernleştirerek uygulamalı çalışmaları arttırmış ve çağın ihtiyaçlarına uygun hale getirmeye çalışmıştır. Ancak yapılan bu çalışmalar ortaöğretim okullaşma oranının artırılması için yeterli olmamıştır. Bunun için yeni çalışmaların yapılması ve farklı fikirlerin üretilerek etkili uygulamaların başlatılması gerekmektedir. Çalışmada üretilen birbiri ile bağlantılı strateji ve hedeflerle konu ile ilgili verimli sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir.

Politika yapıcılarının ve eğitim bürokratlarının ortaöğretim okullaşma oranının artırılmasını gerçekleştirmek için özellikle kadınların ortaöğretime erişimi sağlanarak kadın okullaşma oranının artırılması üzerine yoğunlaşmaları faydalı olabilir. Türkiye’de konu ile ilgili yapılan çalışmalar ve yürütülen projelerle bu belli ölçüde sağlanmıştır ancak bölgeler arasında ortaöğretim kadın erkek okullaşma oranları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Uzmanlar yapacakları çalışmalarda bu farklılıkları göz önüne alabilirler. Türkiye’de cinsiyet eşitliği ile ilgili veriler incelendiğinde ortaöğretimde erkek okullaşma oranının kadın okullaşma oranına göre oldukça yüksek olduğu ancak aradaki farkın son yıllarda kapanmaya başladığı görülmüştür. Yine de ülkede kadın okullaşma oranında cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi ve AB standartlarının yakalanabilmesi için daha fazla artışın gerçekleşmesi sağlanmalıdır. Bunun için uygulamaya konulan stratejilerin olumlu sonuçlarından yararlanılmasının yanı sıra uzmanlar, daha verimli çıktılar elde edebilmek adına yeni stratejiler üretebilir ve beraberinde etkili hedefler geliştirebilirler. Ayrıca Kalkınma Planları ve Hükümet Programlarında konu ile ilgili

saptamalara daha çok yer verebilir, yeni stratejilerin oluşturulabilmesine zemin hazırlanabilir ve ilgili paydaşların dikkati ortaöğretime erişimin artırılması politikasına çekilebilir. Beraberinde alınacak destek önlemleri ile de kadınların ortaöğretim okullaşma oranında gelişme kaydedilebileceği düşünülmektedir.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olduğu Türkiye’de, bu sayının azaltılması için ise gerekli olan önlemler alınmalıdır. Konu ile ilgili tespitlere ancak ilk Kalkınma Planlarında değinilmiş ve takip eden planlarda ve belgelerde bu konu ele alınmamıştır. Ortaöğretim okullaşma oranının artırılmasının gerekli olduğu kadar nitelikli eğitim verilmesinin de önemli olduğu günümüzde, Türkiye’de bu alanda uygulanabilecek yeni çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalmasıyla birlikte öğretmenlerin öğrencilere daha fazla zaman ayırması, onların gelişimlerini daha kolay izleyebilmesi ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesi ve beraberinde ortaöğretime erişimin artması okullaşma sağlanabilir. Bunun için eğitim bürokratları öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının azaltılması yönünde her türlü yasal düzenlemeleri gerçekleştirebilirler. Bunlara ek olarak uzmanlar öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması için gerekli çalışmaları yapabilirler. Bu sağlandığı takdirde öğrenciler daha iyi öğrenebilir ve daha başarılı olabilir. Öğretmenler ise gerek öğrencilerle gerekse ailelerle daha yakın ilişki kurabilir ve öğrenme ortamlarına daha fazla zaman ayırabilirler. Ayrıca öğretmen öğrenci oranı düşük olduğu için öğretimin bireyselleştirilmesi ve eğitimin öğrenci merkezli yürütülmesi çok daha kolay olabilir. Kısa vadede ise kalabalık öğrenci grupları ile etkili bir şekilde çalışabilmeleri için öğretmenlere eğitim verilebilir. Böylece öğretmenler var olan imkânlardan en yüksek verimi alabilmek için öğretim yöntemlerini içinde bulunulan şartların gereklerine göre uyarlayabilirler. Ayrıca konu ile ilgili eğitim yöneticileri eldeki kaynaklar doğrultusunda gerekli önlemleri alarak kalabalık öğrenci grupları ile çalışan öğretmenlerin çalışma koşullarını rahatlatılabilir.

Türkiye ortaöğretime erişimi artırma politikası için stratejilerin uygulanmasında kararlı olduğu takdirde konu ile ilgili yetkin insanların görevlendirilmesiyle başarılı olabilecek yeterliliğe sahiptir. Çünkü sistemde herhangi bir stratejinin zamanında uygulanması için gereken dinamizm bulunmaktadır. Bunun için öncelikle alanında uzman politika yapıcılar, eğitim bürokratları, eğitim politikası analistleri, eğitim danışmanları, uzmanlar ve eğitim yöneticileri görevlendirilebilir. Böylece öncelikli

olarak genelde eğitim politikasına özeldir ortaöğretim politikasına bakış açısı değiştirilebilir ve başarılı çalışmaların gerçekleştirilmesinin önü açılabilir.

Toparlanacak olursa eğitim bürokratları ortaöğretime erişimi artırma politikası için gerekli önlemleri alabilir ve etkili çalışmaları uygulamaya koyabilirler. Bunun için politika yapıcıların, eğitim politikası analistlerinin, uzmanların ve eğitim danışmanlarının görüş ve önerilerinden azami ölçüde yararlanılabilir. Aksi takdirde söz konusu eğitim kademesinde üretilecek geçici çözüm yolları beklenen sonuçları vermekten uzak kalabilir. Türkiye’de ortaöğretime erişimin iyileştirilmesi ile sağlanacak olumlu çıktılar sistemin diğer basamaklarını da etkileyerek tetikleyebilir ve bunların iyi yönde gelişebilmeleri için itici kuvvet olabilir. Türkiye’nin gerekli olan zamanlarda ihtiyaç duyulan değişiklikleri yapabilecek altyapısı bulunmaktadır. Bunun için sistemin işlemlerini sağlayan stratejiler, yapılacak birçok çalışmayla eğitim analistleri tarafından değerlendirmeye alınabilir ve sistem başarılı bir şekilde işlemeye başlatılabilir.

Çalışmada elde edilen bulgular ışığında ve yapılan değerlendirmeler sonucunda, ülkenin ortaöğretime erişimin artırılması politikası için üretilen stratejilerin uygulanabilmesinin, titiz bir çalışma ve eğitim politikası istikrarının sağlanmasını gerektirdiği öngörülmektedir. İlköğretim ve yükseköğretim arasında bir geçiş basamağı olarak görülen ortaöğretim her ne kadar çok parçalı yapıdan kurtarılmaya çalışılsa da halen içinde birçok olumsuzlukları barındırmaktadır. Bunun için öncelikle eğitim bürokratları ve danışmanları bu eğitim basamağını yeni politikaların uygulanmasına uygun hale getirmelidir. Ancak sistemdeki sürekli değişikliklere uyum sağlama sonucunda meydana gelen yıpranma payı da göz önüne alınmalıdır. Bunun için ise politika yapıcılar yeni stratejileri çok dikkatli bir çalışmayla şekillendirebilir ve aynı titizlikle hedeflere işlerlik kazandırabilirler. Eğitim politikası analistleri stratejilerle ilgili gelişmeleri değerlendirirken Avrupa ölçeğinde analiz yapabilir ve aksayan yönleri tespit edebilirler.

Çalışmada önerilen stratejilerin hayata geçirilmesi bütüncül bir bakış açısıyla ve ilgili tüm paydaşların katılımıyla mümkün olabilir. Aksi takdirde bunlar kâğıt üzerinde alınan kararlar olmanın ötesine geçemeyerek varlıklarını sürdürüremeyebilirler. İlgili her kesim tarafından anlaşılacak, bunun sonucunda benimsenen stratejiler ışığında ise ortaöğretime erişim artırılabilir. Bunu takiben kullanılacak etkili izleme ve değerlendirme çalışmaları kararlılıkla sürdürüldüğünde

süreç daha aktif bir hale gelerek alınan çıktılar hedeflenen seviyeye ulaşabilir. Ancak bütün bunlar politika yapıcılar, eğitim politikası analistleri, eğitim bürokratları, eğitim danışmanları, eğitim uzmanları, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin konuya verecekleri önemle paralel bir şekilde sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akad, M. T. (2003). *Strateji üzerine*. (2. Baskı). İstanbul: Kastaş Yayınları. (İlk baskı.2001).
- Akbaba, S. (2007). *Role of education and cultural policies in the social construction of the European Union*. Unpublished Master's Dissertation. Marmara Üniversitesi.
- Akbaş, G. ve Apar, A. (2010). *Avrupa 2020 stratejisi: akıllı, sürdürülebilir ve kapsayıcı büyüme için Avrupa stratejisi*. Ankara: Başbakanlık Avrupa Birliği Genel Sekreterliği Sosyal, Bölgesel ve Yenilikçi Politikalar Başkanlığı.
- Akçakaya, K. (2008). *Avrupa Birliği eğitim ve gençlik programları kapsamında yurt dışına giden öğretmenlerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Akçay, C. (2006). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akyüz, Ü. (2012). *Milli Eğitim Bakanlığınca tamamlanmış Avrupa Birliği eğitim projelerinin yönetici ve uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Alexiadou, N. (2007). The Europeanisation of education policy: researching changing governance and 'new' modes of coordination, *Research in Comparative and International Education*, 2(2), 102-116. DOI: 10.2304/rcie.2007.2.2.102.
- Alkan, M. N. (2007). *The future of the European Union*. In M. N. Alkan (Ed.). *The future of the European Union*, 17-57. Ankara: Barış Kitapevi.
- Altheide, D. L. (1999). Qualitative media analysis (Volume II). In A. Bryman and R. G. Burgess (Eds.) *Qualitative research*, 235-255. London: SAGE Publications.
- Archer, C. & Butler, F. (1996). *The European Union structure & process*. (2nd ed.). London: Pinter. (1st ed. 1980).
- Arrowsmith, J., Sisson, K. & Marginson, P. (2004). What can 'benchmarking' offer the open method of co-ordination?, *Journal of European Public Policy*, 11(2), 311-328.
- Aşar, B. (2006). *Avrupa Birliği'ne tam üyelik sürecinde "Avrupa Birliği eğitim ve gençlik programları" nın incelenmesi ve Türk eğitim sisteminin bu programlardan yararlanma düzeyinin analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Atabay, S. (2007). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve topluluk programları. In Ç. Erhan ve D. Senemoğlu (Eds.). *Avrupa Birliği politikaları*, 157-168. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Aydiner, A. (2006). *Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Bac, M. M. (2000). Through the looking glass: Turkey in Europe, *Turkish Studies*, 1(1), 21-35.

- Badescu, M. (2008). *Improving the scope of indicators for monitoring developments in vocational education and training in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. (İlk baskı. 1995).
- Ball, S. J. (2010). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, 34(2), 119-130. DOI: 10.1080/03050069828225.
- Bansal, P. (2013). Commentary: Inducing frame breaking insights through qualitative research, *Corporate Governance: An International Review*, 21(2), 127-130.
- Barabasch, A. & Petrick, S. (2012). Multi-level policy transfer in Turkey and its impact on the development of the vocational education and training (VET) sector, *Globalisation, Societies and Education*, 10(1), 119-143. DOI: 10.1080/14767724.2012.646904.
- Bates, D. L. & Eldredge, D. L. (1984). *Strategy and policy*. (2nd ed.). Dunuquue: Wm. C. Brown Publishers. (1st ed. 1980).
- Baun, M. J. (1995). The Maastricht Treaty as high politics: Germany, France, and European integration, *Political Science Quarterly*, 110(4), 605-624.
- Baykal, S. (2002). Turkey-EU relations in the aftermath of the Helsinki summit: an analysis of Copenhagen political criteria in light of the accession partnership, national programme and the regular reports, *Ankara Review of European Studies*, 2(3), 15-63.
- Bennett, C. J. (2009). What is policy convergence and what causes it?, *British Journal of Political Science*, 21(2), 215-233. DOI: 10.1017/S0007123400006116.
- Best, J. W. (1970). *Research in education* (2nd ed.). New Jersey: Prentice-Hall. (1st ed. 1959).
- Bongiovanni, F. M. (2012). Turkey-EU relationship: the rationale for a “third way”, *Turkish Policy Quarterly*, 11(1), 79-89.
- Borràs, S. & Greve, B. (2004). Concluding remarks: new method or just cheap talk?, *Journal of European Public Policy*, 11(2), 329-336.
- Borràs, S. & Jacobsson, K. (2004). The open method of co-ordination and new governance patterns in the EU, *Journal of European Public Policy*, 11(2), 185-208.
- Bretherton, C. & Vogler, J. (2006). *The European Union as a global actor*. (2nd ed.). London: Routledge. (1st ed. 1999).
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). New York: Oxford University Press. (1st ed. 2001).

- Buğday, H. (2007). *The political implications of vocational education and training policy of the European Union: a case study of Svet Project*. Unpublished Master's Dissertation. Marmara Üniversitesi.
- Bulut, M. A. (2005). *Avrupa Birliği nedir?*. Adapazarı: Vipajans.
- Bursalıoğlu, Z. (1969). *Okul idaresinde yapı ve davranış yenilikleri*. Ankara: Başnur Matbaası.
- Cansever, B. A. (2009). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türkiye'nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 222-232.
- Chomsky, N. (1997). *Demokratik ideallerin çöküşü*. C. Cerit (Çev.). İstanbul: Pınar Yayınları.
- Citi, M. ve Rhodes, M. (2007). *New modes of governance in the EU: common objectives versus national preferences*. European Governance Papers No: N-07-01. [Çevrim-içi: <http://www.connex-network.org/eurogov/pdf/egb-newgov-N-07-01.pdf>], Erişim tarihi: 14 Mart 2014.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. (7th ed.). London and New York: Routledge. (1st ed. 1988).
- Coker, B. (2002). *Women's education in Turkey: Education policies & gender equality*. Unpublished Doctoral Dissertation. Faculty of the Graduate School University of Southern California.
- Commission of the European Communities. (1993a). *Green paper on the European dimension of education*. [Çevrim-içi: http://ec.europa.eu/green-papers/pdf/education_gp_com_93_457.pdf], Erişim tarihi: 08 Temmuz 2014.
- Commission of the European Communities. (1993b). *Commission working paper: guidelines for community action in the field of education and training*. [Çevrim-içi: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1993:0183:FIN:EN:PDF>], Erişim tarihi: 27 Şubat 2014.
- Commission of the European Communities. (2001). *European governance a White Paper*. [Çevrim-içi: http://ec.europa.eu/dgs/communication/pdf/comm-initiatives/2001-european-governance-white-paper-com2001_0428_en.pdf], Erişim tarihi: 15 Şubat 2014.
- Commission of the European Communities. (2007). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training indicators and benchmarks*, Commission staff working document. [Çevrim-içi: <file:///C:/Users/packard%20bell/Downloads/be-e-15.03-lisb-01-2007.pdf>], Erişim tarihi: 15 Haziran 2013.
- Commission of the European Communities. (2008). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training indicators and benchmarks*, Commission staff working document. [Çevrim-içi: http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/press_corner/key-documents/reports_nov_2008/turkey_progress_report_en.pdf], Erişim tarihi: 01 Temmuz 2013.

- Commission of the European Communities. (2011). *Progress towards the common European objectives in education and training indicators and benchmarks*, Commission staff working document. [Çevrim-içi: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report_en.pdf], Erişim tarihi: 09 Ekim 2013.
- Considine, M. (1994). *Public policy: a critical approach*. Melbourne: Macmillan Education.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*. (3rd ed.). California: Sage Publications. (1st ed. 1990).
- Council of the European Union. (2003). Council conclusions on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks) (ET2010), Brussels. [Çevrim-içi: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/76279.pdf], Erişim tarihi: 01 Mayıs 2013.
- Council of the European Union. (2009). *Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020")*, 2941th education, youth and culture, council meeting: Brussels. [Çevrim-içi: <http://konferencje.frse.org.pl/img/Mfile/357/file.pdf>], Erişim tarihi: 01 Mayıs 2013.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 251-268.
- Çapanoğlu, S. G. (2010). *Geçmişten günümüze Lizbon Stratejisi ve 2020 için yeni bir vizyon ışığında AB 2020 stratejisi*, İktisadi Kalkınma Vakfı değerlendirme Notu, No:12. [Çevrim-içi: http://www.ikv.org.tr/images/upload/data/files/gecmisten_gunumuze_lizbon_stratejisi_ve_2020_icin_yeni_bir_vizyon_isiginda_ab_2020_stratejisi.pdf], Erişim tarihi: 18 Ekim 2013.
- Çelebi, N. (2007). Avrupa Birliği eğitim politikalarının tarihçesi ve Türkiye'nin uyum süreci, *Marmara Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 59-89.
- Dartan, M. (2005). *Avrupa Birliği – Türkiye ilişkileri*. In O. Kaymakçı (Ed.). *Avrupa Birliği üzerine notlar*, 227-259. Ankara: Nobel.
- Dartan, M., ve Hatipoğlu, E. (2006). The future of Turkey-EU relations: post December 2004. In N. Neuwahl ve H. Kabaaloğlu (Eds.). *European Union and Turkey: reflections on the prospects for membership*, 1-26. İstanbul: Lito Printing House.
- Darüşşafaka. (2012). Uluslararası "kaliteli eğitime erişimde fırsat eşitliği". Konferans Raporu. İstanbul, 15-16 Kasım 2012. [Çevrim-içi: <http://www.darussafaka.org/tr-TR/darussafaka/Darussafaka-Cemiyeti/Guncel/haberler/Documents/DS%20KONFERANS%20RAPORU.pdf>], Erişim tarihi: 15 Ocak 2015.
- Dedeoğlu, B. (2003). Avrupa Birliği bütünleşme süreci II: Avrupa Birliği'nin yakın geçmişi. In B. Dedeoğlu (Der.), *Dünden bugüne Avrupa Birliği*, 41-64. İstanbul: Boyut Kitapları.
- Demir, O. Ö. (2014). Nitel araştırma yöntemleri (4. Baskı). In K. Böke (Ed.). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, 287-316. İstanbul: ALFA Basım Yayım. (İlk baskı. 2009).

- Denk, N. (2011). *Strateji oluşturma modeli*. İstanbul: Beta.
- Desmond, D. (2008). *Avrupa Birliği tarihi*. H. Akay (Çev.). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Dimotrova, A. ve Steunenber, B. (2000). The serach for convergence of national policies in the European Union, *European Union Politics*, 1(2), 201-226.
- Dinçer, Ö. (1998). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. İstanbul: Timaş Matbaası.
- Dinçer, M. A. (2013). *Education policy issues in Turkey*. Unpublished Doctoral Dissertation. COLUMBIA Üniversitesi.
- Dion, D. P. (2005). The Lisbon process: a European odyssey, *European Journal of Education*, 40(3), 295-313.
- Döş, İ. ve Cömert, M. (2013). Milli Eğitim şuraları ve eğitim politikaları. In Y. Eryaman, A. Kılınç, D. Cerrahoğlu, E. Yolcu ve G. Ergen (Eds.). *Peace, Memory & Educational Research*, 320-340. V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Çanakkale, 6-9 Haziran 2013. [Çevrim-içi: http://www.eab.org.tr/eab/media/kitap/EAB_Kongre_Kitap_2013.pdf], Erişim tarihi: 24 Ekim 2013.
- Döş, İ. ve Çetin, R. B. (2013). AB eğitim politikaları ve müzakere sürecinde Türk eğitim sistemi. In Y. Eryaman, A. Kılınç, D. Cerrahoğlu, E. Yolcu ve G. Ergen (Eds.). *Peace, Memory & Educational Research*, 303-319. V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Çanakkale, 6-9 Haziran 2013. [Çevrim-içi: http://www.eab.org.tr/eab/media/kitap/EAB_Kongre_Kitap_2013.pdf], Erişim tarihi: 24 Ekim 2013.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) (1989). Altıncı kalkınma planı 1990-1994. Ankara: DPT Yayınları.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) (1995). Yedinci kalkınma planı 1996-2000. Ankara: DPT Yayınları.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) (2000). Sekizinci beş yıllık kalkınma planı 2001-2005, Ortaöğretim: genel eğitim, meslek eğitimi, teknik eğitim özel ihtisas komisyonu raporu. Ankara: DPT Yayınları.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) (2006). Dokuzuncu kalkınma planı 2007-2013. Ankara: DPT Yayınları.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) (2012). Orta vadeli program 2013-2015. Ankara: DPT Yayınları.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) (2013). Onuncu kalkınma planı 2014-2018. Ankara: DPT Yayınları.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) (Tarihsiz). Haftalık ders çizelgeleri. [Çevrim-içi: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>], Erişim tarihi: 12 Ekim 2014.
- Dünya Bankası (World Bank) (2010). Türkiye: Gelecek Nesiller İçin Fırsatların Çoğaltılması Yaşam Fırsatları, No: 48627-TR. [Çevrim-içi: <http://siteresources.worldbank.org/TURKEYEXTN/Resources/361711->

1270026284729/ExpandingOpportunitiesForTheNextGeneration-tr.pdf, Erişim tarihi: 25 Haziran 2015.

- Eberlein, B. & Kerwer, D. (2002). Theorising the new modes of European Union governance, *European Integration Online Papers (EIoP)*, 6(5), 1-16. [Çevrim-içi: <http://eiop.or.at/eiop/texte/2002-005a.htm>], Erişim tarihi: 05 Ocak 2014.
- Eberlein, B. & Kerwer, D. (2004). New governance in the European Union: a theoretical perspective, *JCMS*, 42(1), 121-142.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercan, T. (2002). *Türk eğitim sistemi ve yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (İlk baskı. 1998).
- Erdem, A. R. (2010). Türk eğitim sisteminin yapısı (2. Baskı). In R. Sarpkaya (Ed.). *Türk Eğitim sistemi ve okul yönetimi*, 27-78. Ankara: Anı Yayıncılık. (İlk baskı. 2008).
- Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş eğitim sistemleri*. İzmir: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2006). AB vizyonu ve Türkiye’de eğitim. In İ. Erdoğan (Ed.). *AB vizyonu, Türkiye’de eğitim ve özel okullar sempozyumu Antalya*, 45-61. İstanbul: NETA Matbaacılık.
- Erdoğan, İ. (2010). *Milli eğitime dair Türk eğitim sistemi-eğitim tarihi-eğitim politikası-eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel.
- Eren, E. (2002). *İşletmelerde stratejik yönetim ve işletme politikası* (6. Baskı). İstanbul: Beta. (İlk baskı. 1997).
- Ereş, F. (2004). Eğitim yönetiminde stratejik planlama, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 21-29.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2007). Eğitim izleme raporu 2007. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2008). Eğitim izleme raporu 2008. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2009). Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2010). Eğitim izleme raporu 2010. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2011). Eğitim izleme raporu 2011. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2012). Eğitim izleme raporu 2012. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2013a). Eğitim izleme raporu 2013. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2013b). Eğitim izleme raporu 2013 Basın dosyası. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2014). Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı: araştırma raporu ve analiz. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (Tarihsiz). Eğitimde ve eğitimle toplumsal cinsiyet eşitliği. [Çevrim-içi: http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Egitimde%20ve%20Egitimle%20Toplumsal%20Cinsiyet%20Esitligi.ERG_.20.10.08.pdf], Erişim tarihi: 15 Ocak 2015.
- Erginer, A. (2009). Avrupa Birliği eğitim sistemleri Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırmalar (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. (İlk baskı. 2005).
- Ertl, H. (2003a). The European Union and education and training: an overview of policies and initiatives. In D. Phillips and H. Ertl (Eds.). *Implementing European Union education and training policy*, 13-39. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ertl, H. (2003b). European Union programmes for education and vocational training: development and impact, *SKOPE Research Paper No.42 Spring 2003*. [Çevrim-içi: <http://www.skope.ox.ac.uk/sites/default/files/SKOPEWP42.pdf>],_Erişim tarihi: 18 Temmuz 2014.
- Ertl, H. & Phillips, D. (2003). The prestige network: contexts for research in EU education and training policies. In D. Phillips & H. Ertl (Eds.). *Implementing European Union education and training policy*, 1-11. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?, *Comparative Education*, 42(1), 5-27.
- European Commission. (1998). Commission staff working document Turkey 1998 progress report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (1999). Commission staff working document Turkey 1999 progress report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2000). Commission staff working document Turkey 2000 progress report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2002). Commission staff working document Turkey 2002 progress report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2003). Commission staff working document Turkey 2003 progress report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2004). Commission staff working document Turkey 2004 progress report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2005a). Commission staff working document Turkey 2005 progress report. *Luxembourg*: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2005b). Key data on education in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Commission. (2006a). Commission staff working document Turkey 2006 progress report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2006b). The history of European cooperation in education and training Europe in the making an example. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2008). Commission staff working document Turkey 2006 progress report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2009a). Commission staff working document Turkey 2009 progress report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2009b). Key data on education in Europe 2009. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2010). Commission staff working document Turkey 2010 progress report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2011). Commission staff working document Turkey 2011 progress report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2012a). Education and training monitor 2012. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2012b). Commission staff working document Turkey 2012 progress report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2012c). Key data on education in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2013). Commission staff working document Turkey 2013 progress report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2014). Commission staff working document Turkey 2014 progress report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (Tarihsiz). *The New EU Programme for Education, Training, Youth, and Sport for 2014-2020*. [Çevrim-ıçı: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/discover/index_en.htm], Erişim tarihi: 18 Ocak 2015.
- European Commission/Eurostat. (2009). Europe in figures Eurostat yearbook 2009. Luxembourg: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- European Commission/Eurostat. (2010). Europe in figures Eurostat yearbook 2010. Luxembourg: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- European Commission/Eurostat. (2011). Europe in figures Eurostat yearbook 2011. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/Eurostat (2012). Eurostat regional yearbook 2012. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/Eurostat (2014). The EU in the world 2014 a statistical portrait. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Commission/Eurydice. (2010). Gender differences in educational outcomes: Study on the measures taken and the current situation in Europe. Luxembourg: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2010). *Organisation of the education system in Turkey*. [Çevrim-içi: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/60E61005D5CC5AD1C1257AA30025212F/\\$file/Organization%20of%20the%20education%20system%20in%20Turkey%202009.2010.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/60E61005D5CC5AD1C1257AA30025212F/$file/Organization%20of%20the%20education%20system%20in%20Turkey%202009.2010.pdf)], Erişim tarihi: 29 Temmuz 2014.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). Key Data on Teachers and School Leaders in Europe (2013 Ed): Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Communities. (1992). Treaty on European Union. *Official Journal of the European Communities*, No C 191, 1-110.
- European Communities. (2010). Consolidated version of the treaty on the functioning of the European Union, *Official Journal of the European Communities*, No C 83, 49-199.
- European Communities. (2012). Consolidated version of the treaty on the functioning of the European Union, *Official Journal of the European Communities*, No C 326, 47-199.
- European Union. (2011). Avrupa Birliği antlaşması ve Avrupa Birliği'nin işleyişi hakkında antlaşma. Avrupa Birliği Genel Sekreterliği (Çev.). Ankara: Ofset Fotomat. (İlk baskı. 2010).
- Eurostat (Tarihsiz). *European Statistics*. [Çevrim-içi: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>], Erişim tarihi: 01 Ocak 2015.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in Education*. (7th ed.). Boston: Mc Graw Hill. (1st ed. 1990).
- Fredriksson, U. (2003). Changes of education policies within the European Union in the light of globalisation, *European Educational Research Journal*, 2(4), 522-546.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi*. D. Hattatoğlu ve E. Özbek (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Garrat, D. & Forrester, G. (2012). *Education policy unravelled*. London: Continuum.
- Garrett, G. & Tsebelis, G. (1996). An institutional critique of intergovernmentalism, *International Organization*, 50(2), 269-299.
- GCE (Global Campaign for Education) (Tarihsiz-a). *Vote for education*. [Çevrim-içi: http://www.campaignforeducation.org/docs/post2015/GCE%20post-2015%20policy%20briefing%20and%20proposed%20indicators_EN.pdf], Erişim tarihi: 23 Temmuz 2015.
- GCE (Global Campaign for Education) (Tarihsiz-b). *Equitable, inclusive & free: a collective vision for quality education beyond 2015*. [Çevrim-içi:

http://www.campaignforeducation.org/docs/post2015/GCE_POST2015_FINAL_GOAL_EN.pdf, Erişim tarihi: 23 Temmuz 2015.

- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Gençer, G. (2009). *Avrupa Birliği eğitim ve gençlik programları; Erasmus programı ve Türkiye yüksek öğretiminde programın uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi.
- George, S. ve Bache, I. (2001). *Politics in the European Union*. New York: Oxford University Press.
- Goodman, S. F. (1996). *The European Union* (3rd ed.). Hampshire and London: MacMillan. (1st ed. 1990).
- Gornitzka, A. (2006). The open method of coordination as practice - a watershed in European education policy?, *Working Paper No: 16 December 2006*. [Çevrim-ıçi: <http://www.efta.int/media/documents/eea/seminars/omc-140508/gornitzka.pdf>], Erişim tarihi: 29 Haziran 2014.
- Gök, F. (1991). *Educational change and politics in Turkey, 1940-1971*. Unpublished Doctoral Dissertation. COLUMBIA Üniversitesi.
- Göktaş, Y. (2003). *A comparative study between the European Union countries' and Turkey's education system regarding the integration of information and communication technologies*. Unpublished Master's Dissertation. The Middle East Technical University.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 61-85.
- Gülcan, M. G. (2010). *Avrupa Birliği ve eğitim* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. (İlk baskı. 2005).
- Gültekin, M. (1998). Türkiye ve Avrupa Birliğine üye ülkelerde zorunlu eğitim. In A. Hakan (Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gültekin, M. ve Anagün, Ş. S. (2006). Avrupa Birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 145-170.
- Güven, İ (1999). Küreselleşme ve eğitim dizgesine yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 145-159. DOI: 10.1501/Egifak_0000000017.
- Harris, G. (2005). The wider Europe. In F. Cameron (Ed.). *The future of Europe Integration and enlargement*, 98-113. London and New York: Routledge.
- Haspolatlı, E. (2006). *Avrupa Birliği eğitim programı Comenius I ve eğitim kurumları proje koordinatörlerinin program hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi.

- Héritier, A. (2001). The white paper on European Governance: a response to shifting weights in interinstitutional decision-making. In C. Joerges and Y. Meny (Eds.). Symposium: *Response to the European Commission's White Paper on governance the Robert Schumann Centre*, 1-10. The Jean Monnet Program.
- Hix, S. (1998). The study of the European Union II: the 'new governance' agenda and its rival, *Journal of European Public Policy*, 5(1), 38-65.
- Holzinger, K. & Knill, C. (2005). Causes and conditions of cross-national policy convergence, *Journal of European Public Policy*, 12(5), 775-796. DOI: 10.1080/13501760500161357.
- Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma, *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 158-135.
- İnandı, Y. (2005). *Avrupa Birliği ülkeleri eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminde eğitim yönetimi ve finansmanı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi.
- Jensterle, E. (2008). *Establishment of joint international education centre in India: study of feasibility from the European Union perspective*. Unpublished Master's Dissertation. University of Ljubljana.
- Kaiser, R. & Prange, H. (2002). A new concept of deepening European integration? – the European research area and the emerging role of policy coordination in a multi level governance system, *European Integration Online Papers (EIoP)*, 6(18),1-21. [Çevrim-içi: <http://eiop.or.at/eiop/texte/2002-018a.htm>], Erişim tarihi: 29 Ocak 2014.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (İlk baskı. 1982).
- Karip, E. (2005). Küreselleşme ve Lizbon eğitim 2010 hedefleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 195-209.
- Karluk, R. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye* (9. Baskı). İstanbul: Beta Basım. (İlk baskı. 1994).
- Kavak, Y. (2010). *2050'ye doğru nüfusbilim ve yönetim: Eğitim sistemine bakış*. İstanbul: Tüsiad.
- Kaya, Y. K. (2003). *Eğitim yönetimi* (7. Baskı). Ankara: Bilim Yayıncılık. (İlk baskı. 1998).
- Kırım, A. (2006). *Yeni dünyada strateji ve yönetim* (5. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (İlk baskı. 1979).
- Kihtir, A. (2004). *Avrupa Birliği'nin eğitim politikası*. İstanbul: Dilek Ofset Matbaacılık.
- Knill, C. (2005). Introduction: cross-national policy convergence: concepts, approaches and explanatory factors, *Journal of European Public Policy*, 12(5), 764-774. DOI: 10.1080/13501760500161332.
- Konuk, O. (2003). Toplum ve eğitim. In İ. Sezai (Ed.). *Sosyolojiye giriş*, 260-292. Ankara: Martı Yayınevi.

- Kröger, S. (2009). The Open Method of Coordination: Underconceptualisation, overdetermination, de-politicisation and beyond, *European Integration Online Papers- ELOP*, 13(1), 1-22. DOI: 10.1695/2009005.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2008). Stratejik planlama süreci, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 403-412.
- Laermans, H. & Roosens, P. (2009). The enlargement of the European Union, *Ekon*, XVIII(2), 397-410.
- Lange, B. & Alexiadou, N. (2007). New forms of European Union governance in the education sector? a preliminary analysis of the open method of coordination, *European Educational Research Journal*, 6(4), 321-335.
- Leney, T. & Green, A. (2005). Achieving the Lisbon goal: the contribution of vocational education and training, *European Journal of Education*, 40(3), 261-278.
- Magno, C. & Silova, I. (2007). Teaching in transition; Examining school-based inequities in central/south-eastern Europe and the former Soviet Union, *International Journal of Educational Development*, 27, 647-660.
- Mahieu, J. L. (2006). *Avrupa Birliği*. Ankara: Dost.
- Manisalı, E. (2003). *İçyüzü ve perde arkasıyla Avrupa çıkmazı Türkiye-Avrupa Birliği ilişkileri* (5. Baskı). Adapazarı: Otopsi. (İlk baskı. 2001).
- May, T. (2010). *Social research issues, methods and process*. (3rd ed.). New York: Mc Graw Hill. (1st ed. 1993).
- Maya, İ. Ç. (2006). AB sürecinde Türkiye ile AB ülkeleri eğitim istatistiklerinin karşılaştırılması, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 375-394.
- Maya, İ. Ç. (2013). Türk Eğitim Sistemi'ndeki cinsiyet eşitsizliklerinin AB ülkeleri ile karşılaştırılması. *Education and Science*, 38(168), 69-84.
- Mejer, L.; Turchetti, P. & Gere E. (2011). Trends in European education during the last decade, *Eurostat Statistics in Focus*, 54, 1-12.
- Ministry of National Education (2005). *Basic education in Turkey background report*. [Çevrim-içi: www.oecd.org/edu/reviews/nationalpolicies], Erişim tarihi: 17 Ağustos 2014.
- Mintzberg, H. (1978). Patterns in strategy formation, *Management Science*, 24(9), 934-948.
- Mockler, R. J. (1972). *Business planning and policy formulation*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Moussis, N. (2004). *Avrupa Birliği politikaları rehberi*. A. Fethi (Çev.). İstanbul: Mega Press.
- Neuman, W. L. (2008). *Toplumsal araştırma yöntemleri* (Cilt 1) (2. Baskı). S. Özge (Çev.). İstanbul: Yayınodası. (İlk baskı. 1991).
- Naumovski, B. (2011). *EU youth policies*. Unpublished Master's Dissertation. Hochschule Fulda University of Applied Sciences.

- Neves, C. (2008). International organisations and the evaluation of education systems: a critical comparative analysis, *European Journal of Vocational Training*, 45(3), 72-89.
- Neziroğlu, İ. ve Yılmaz, T. (2015). *Koalisyon Hükümetleri, Koalisyon Protokolleri, Hükümet programları ve genel kurul görüşmeleri* (Cilt 3). Ankara: TBMM Basınevi.
- Nicolae, V. (2007). Perfectly equipped failures, *European Education*, 39(1), 50-63.
- Nohl, A. M. (2008). The Turkish education system and its history. In A. M. Nohl, A. A. Wigley and S. Wigley (Eds.). *Education in Turkey*, 15-48. In C. Wulf (Ed.). *European studies in education*. Münster: Waxmann.
- Novoa, A. & Lambert, W. D. (2003). Educating Europe: an analysis of EU educational policies. In D. Phillips ve H. Ertl (Eds.). *Implementing European Union education and training policy*, 1-11. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2004). *OECD handbook for internationally comparative education statistics: concepts, standards, definitions and classifications*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2007). *Reviews of national policies for education: basic education in Turkey*. [Çevrim-içi: www.oecd.org/edu/reviews/nationalpolicies], Erişim tarihi: 4 Ocak 2014. DOI: 10.1787/10482440705.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2010). *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2012a). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2012b). *OECD week 2012 gender equality in education, employment and entrepreneurship: final report to the MCM 2012*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2013a). *Education policy outlook: Turkey*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2013b). *Education at a glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2014). *Education at a glance 2014: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Okçabol, R. (2008). Secondary education in Turkey. In A. M. Nohl, A. A. Wigley ve S. Wigley (Eds.). *Education in Turkey*, 83-105. In C. Wulf (Ed.). *European studies in education*. Münster: Waxmann.
- Olssen, M., Codd, J. & O'Neil, A. M. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. London: Sage Publications.

- Otero, M. S. & McCoshan, A. (2005). *Study on access to education and training. Final report for the European Commission*. Birmingham: Priestley House.
- Otero, M. S., Fleckenstein, T. & Dacombe, R. (2008). Filling in the gaps: European governance, the open method of coordination and the European Commission, *Journal of Education Policy*, 23(3), 231-249. DOI: 10. 1080/02680930801987786.
- Öğütmüş, S. ve Özdemir S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(2), 261-273.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özaşık A. (2007). *Avrupa Birliği eğitim ve gençlik programları: Leonardo Da Vinci Programı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Özen, Y., Gül, A. ve Gülaçtı, F. (2007). Demokratik eğitim politikası (eleştirel bir yaklaşım), *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 111-130.
- Özkılıç, R. ve Haspolatlı, E. (2008). Türkiye'nin Avrupa Birliği eğitim programlarına katılım süreci, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 151-172.
- Özoğlu, M., Yıldız, R. ve Canbolat, Y. (2013). *T. C. Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Öztürk, F. (2009). *Avrupa Birliği eğitim ve gençlik programları ve Türkiye*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi.
- Palabıyık, S. ve Yıldız, A. (2006). *Avrupa Birliği*. Ankara: Semih Ofset.
- Payne, G. & Payne, J. (2009). *Key concepts in social research*. London: Sage Publications.
- Pepin, L. (2011). Education in the Lisbon strategy: assessment and prospects. *European Journal of Education*, 46(1), 25-35.
- Peterson, J. & Smith, M. E. (2004). The EU as a global actor (2nd ed). In E. Bomberg ve A. Stubb (Eds.). *The European Union: How does it work?*, 195-215. New York: Oxford University Press. (1st ed. 2003).
- Phillips, B. S. (1971). *Social research strategy and tactics* (2nd ed). New York: Macmillan Company. (1st ed. 1966).
- Phillips, D. & Economou, A. (1999). Conducting research into European Union education and training policy: some theoretical and methodological considerations, *Compare*, 29(3), 303-316.
- Platt, J. (1999). Evidence and proof in documentary research: 1. some specific problems of documentary research (Volume II). In A. Bryman and R. G. Burgess (Eds.). *Qualitative research*, 206-223. London: Sage Publications.
- Republic of Turkey, Ministry of National Education. (2005). *Basic education in Turkey background report. OECD's education policy reviews*. [Çevrim-içi: <http://www.oecd.org/education/school/39642601.pdf>], Erişim tarihi: 20 Mayıs 2014.

- Resmi Gazete. "Türkiye Cumhuriyeti ile Avrupa Topluluğu Arasında İmzalanan, Türkiye Cumhuriyetinin Topluluk Programlarına Katılmasının Genel İlkeleri Hakkında Çerçeve Anlaşması'nın Onaylanması Hakkında Karar", Sayı: 24853, 01.09.2002.
- Resmi Gazete. "Avrupa Topluluğu ile Türkiye Cumhuriyeti Arasında Türkiye Cumhuriyeti'nin Topluluk Programları Leonarda da Vinci II, Socrates II, ve Gençlik Programlarına Katılım Hakkında Mütabakat Zaptı", Sayı: 25456, 08.05.2004.
- Resmi Gazete. "Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname", Sayı: 28054, 14. 09. 2011.
- Resmi Gazete. "48. Hükümet Programı", Sayı: 20921, 06. 07. 1991.
- Resmi Gazete. "50. Hükümet Programı", Sayı: 21629, 06. 07. 1993.
- Resmi Gazete. "53. Hükümet Programı", Sayı: 22579, 13. 03. 1996.
- Resmi Gazete. "54. Hükümet Programı", Sayı: 22691, 09. 07. 1996.
- Resmi Gazete. "55. Hükümet Programı", Sayı: 23048, 13. 07. 1997.
- Resmi Gazete. "58. Hükümet Programı", Sayı: 24951, 29. 11. 2002.
- Resmi Gazete. "59. Hükümet Programı", Sayı: 25058, 24. 03. 2003.
- Resmi Gazete. "60. Hükümet Programı", Sayı: 26636, 07. 09. 2007.
- Resmi Gazete. "61. Hükümet Programı", Sayı: 27997, 17. 07. 2011.
- Resmi Gazete. "62. Hükümet Programı", Sayı: 29112, 07. 09. 2014.
- Ritchie, J., Spencer, L. & O'Connor, W. (2003). Carrying out qualitative analysis. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researches*, 219-262. London: Sage Publications.
- Rizvi, F. (2000). International education and the production of global imagination. In N. C. Burbules ve C. A. Torres (Eds). *Globalisation and education: critical Perspectives*, 205-25. London and New York: Routledge.
- Rothenberg, L. (2003). The three tensions of globalisation, *Issues in Global Education*, 175, 3-6.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes, *Field Methods*, 15, 85-109. DOI: 10.1177/1525822X02239569.
- Sağlam, M. (2006). Eğitimde Avrupa deneyimi ve örnekleri. In İ. Erdoğan (Ed.). *AB vizyonu, Türkiye'de eğitim ve özel okullar sempozyumu* Antalya, 227-262. 20-21 Ocak 2006. İstanbul: NETA Matbaacılık.
- Sağlam, M., Özüdoğru, F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Scott, J. (1990). *A matter of record documentary sources in social research*. Cambridge: Polity Press.

- Scott, P. J. & Kelleher, M. (1996). Convergence and fragmentation? Vocational training within the EU, *European Journal of Education*, 31(4), 463-481.
- Sertdemir, S. (2010). *European Union Education and Training Objectives within The Lisbon Strategy: Performance of Turkey and The European Union Countries*. Unpublished Master's Dissertation. Marmara Üniversitesi.
- Shirley, R. C., Peters, M. H. ve El-Ansary, A. I. (1981), *Strategy and policy formation multifunctional orientation*. (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons. (1st ed. 1976).
- Smith, E. (2011). Enlargement, the neighbourhood, and European order. In C. Hill ve M. Smith (Eds). *International relations and European Union* (2nd ed.), 299-323. In J. Peterson ve Wallace H. (Ed.). *The new European Union series*. New York: Oxford University Press. (1st ed. 2008).
- Suner, D. (2007). *Avrupa Birliği eğitim politikasının öncelikleri: kavramsal bir analiz*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi.
- Szolucha, A. (2010). The EU and enlargement fatigue: why has the European Union not been able to counter enlargement fatigue?, *Journal of Contemporary European Research*, 6(1), 1-16.
- Şadioğlu, N. Ç. (2013). Avrupa Birliği müzakere sürecinde Türk eğitim ve kültür sisteminin literatür açısından değerlendirilmesi, *Akademik Bakış Dergisi*, 37, 1-20.
- Tarman, B. (2008). *The European Union and the modernization of Turkish education system*. New York: Cambria Press.
- Taş, U. ve Yenilmez, F. (2008). Türkiye'de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155-186.
- T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı. (Tarihsiz-a), *Üye devletler*. [Çevrim-içi: <http://www.abqs.gov.tr/index.php?p=233&l=1>], Erişim tarihi: 20 Temmuz 2013.
- T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı. (Tarihsiz-b), *Avrupa Birliği müktesebatının üstlenilmesine ilişkin Türkiye Ulusal Programı 2001*. [Çevrim-içi: <http://www.abqs.gov.tr/index.php?p=233&l=1>], Erişim tarihi: 20 Temmuz 2014.
- T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı. (Tarihsiz-c), *Avrupa Birliği müktesebatının üstlenilmesine ilişkin Türkiye Ulusal Programı 2008*. [Çevrim-içi: <http://www.abqs.gov.tr/index.php?p=233&l=1>], Erişim tarihi: 20 Temmuz 2014.
- T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı. (Tarihsiz-d), *Türkiye'nin Yeni Avrupa Birliği Stratejisi*. [Çevrim-içi: http://www.ab.gov.tr/files/pub/turkiyenin_yeni_ab_stratejisi.pdf], Erişim tarihi: 20 Temmuz 2013.
- T.C. MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006). *Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemleri*. Ankara: Kalkan Matbaacılık.
- T.C. MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı stratejik planı 2010-2014*. Ankara: MEB Yayınları.

- T.C. MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2011). *Türk eğitim sisteminin örgütlenmesi*. [Çevrim-içi: http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_sistemi_2011/Turk_Egitim_Sisteminin_Orgutlenmesi_2011.pdf], Erişim tarihi: 27 Temmuz 2013.
- T.C. MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı) (2014). “Mesleki ve teknik ortaöğretimde okul çeşitliliğinin azaltılması”. Sayı:20880154/10.06/1736074, 05.01.2014.
- T.C. MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı) (Tarihsiz-a). *Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. [Çevrim-içi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/mebtesvegorevkhk_1/mebtesvegor_0.html], Erişim tarihi: 27 Ocak 2015.
- T.C. MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı) (Tarihsiz-b). *Teşkilat Şeması*. [Çevrim-içi: <http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.html>], Erişim tarihi: 12 Ocak 2015.
- T.C. MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı) (Tarihsiz-c). *Yeni Projeler*. [Çevrim-içi: <http://ogm.meb.gov.tr/projeler.asp?kayitno=1>], Erişim tarihi: 29 Ocak 2015.
- T.C. MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı) (Tarihsiz-d). *Proje*. [Çevrim-içi: <http://kizlarinegitimi.meb.gov.tr/tr/proje>], Erişim tarihi: 29 Ocak 2015.
- T.C. MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı) (Tarihsiz-e). *Ortaöğretim Projesi*. [Çevrim-içi: http://oop.meb.gov.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=91&Itemid=200], Erişim tarihi: 25 Şubat 2015.
- T.C. MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı) (Tarihsiz-f). *Atatürk'ün Eğitim ile İlgili Sözleri*. [Çevrim-içi: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/06/706076/icerikler/ataturk8217u-n-egitim-ile-ilgili-sozleri_573811.html], Erişim tarihi: 01 Ocak 2015.
- T.C. MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı) ve UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. Ankara: Aydoğdu Ofset Matbaacılık.
- Tecer, M. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye sorular-yanıtlar*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Terzi, Ç. (2005). *Uyum sürecinde Türkiye eğitim politikalarının Avrupa Birliği eğitim politikaları doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Tikly, L. (2001). Globalisation and education in the postcolonial world: towards a conceptual framework, *Comparative Education*, 37(2), 151-171.
- Topsakal, C. (2003). *Avrupa Birliği eğitim politikaları ve bu politikalara Türk eğitim sisteminin uyumu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Toygür, İ. (2010). “Avrupa Komisyonu Lizbon Stratejisinin yerini alacak 2020 stratejisini” kabul etti, İktisadi Kalkınma Vakfı değerlendirme Notu, No:11. Ankara: TEPAV.
- Trowler, P. (2003). *Education policy* (2nd ed.). London and New York: Routledge. (1st ed. 1998).
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2004). Avrupa Birliği'nde eğitim ve mesleki eğitim yönelimleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Malatya,

- Turgut, M. F. (1997). The Question of philosophy of education in Turkey. In G. Yıldırım and J. Durnin (Eds.). *Recent Perspectives on Turkish Education an Inside View*, 93-98. Bloomington: Indiana Universities Turkish Studies Publications.
- TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu), (2005). *Vizyon 2023 teknoloji öngörü projesi: eğitim ve insan kaynakları sonuç raporu ve strateji belgesi*. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Türk, E. (2002). *Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Türkoğlu, A. (2006). Avrupa Birliği sürecinde eğitime etki eden faktörler. In İ. Erdoğan (Ed.). *AB vizyonu, Türkiye’de eğitim ve özel okullar sempozyumu* Antalya, 87-94. 20-21 Ocak 2006. İstanbul: NETA Matbaacılık.
- TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği). (2008). *Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitsizliği: sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri*. İstanbul: Graphis Matbaa.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2000a). *Gender equality and equity: A summary review of UNESCO's accomplishments since the Fourth World Conference on Women (Beijing 1995)*. Unit for the Promotion of the Status of Women and Gender Equality, UNESCO. [Çevrim-içi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121145e.pdf>], Erişim tarihi: 23 Ağustos 2014.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2000b). *The Dakar framework for action Education for all: meeting our collective commitments*. France: Graphoprints.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2010). *Global education digest 2010 comparing education statistics across the world*. Montreal: Unesco Institute For Statistics.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2011a). *Global education digest 2011 comparing education statistics across the world: focus on secondary education*. Montreal: Unesco Institute For Statistics.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2011b). *World atlas of gender equality in education*. Montreal: Unesco Institute For Statistics.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2012). *Opportunities lost: the impact of grade repetition and early school leaving*. Montreal: Unesco Institute For Statistics.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2013). *Making education a priority in the post-2015 development agenda*. Montreal: Unesco Institute For Statistics.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2015a). *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*. Montreal: Unesco Institute For Statistics.

- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2015b). *Position paper on education post-2015*. Montreal: Unesco Institute For Statistics.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2015c). *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*. Montreal: Unesco Institute For Statistics.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Tarihsiz-a). *Gender-sensitive education statistics and indicators a practical guide*. Montreal: Unesco Institute For Statistics. [Çevrim-içi: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-gender-sensitive-edstats-indicators.pdf>], Erişim tarihi: 23 Ağustos 2014.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Tarihsiz-b). *Joint proposal of the EFA steering committee on education post-2015*. Montreal: Unesco Institute For Statistics. [Çevrim-içi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227658E.pdf>], Erişim tarihi: 20 Temmuz 2015.
- Ural, A. (2009). Good elementary education, *Procedia Social and Behavioral Science, Science Direct*, 1, 1249-1254. DOI: 10.1016/j.sbspro.2009.01.223.
- Ural, A. (2014). Seçkin eğitim meşrulaştırmak: Eğitimi koşullu geçişe dayalı kademelendirme. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3(1), 45-56.
- USAK (Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu, AB Araştırmalar Merkezi). (2010). AB'de geçtiğimiz hafta. *Haber Özetleri*, 2(10), 1-12.
- Ülger, İ. K. (2007). *Avrupa Birliği'nin ABC'si* (4. Baskı). Ankara: Sinemis Yayınları. (İlk baskı. 2003).
- Valle, J. M. (2006). Education in the European Constitution compared to other international documents: progression or retrogression?, *Comparative Education*, 42(1), 29-47. DOI: 10.1080/03050060500515728.
- Van Dalen, D. B. (1966). *Understanding educational research* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill. (1st ed. 1962).
- Varol, Y. K. ve İmamoğlu, A. F. (2014). Türk ve İngiliz eğitim sistemlerine ilişkin sayısal verilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 406, 418.
- Vorkink, A. (2006). Türkiye'nin eğitim sisteminin AB üyeliği için hazırlanması. In İ. Erdoğan (Ed.). *AB vizyonu, Türkiye'de eğitim ve özel okullar sempozyumu* Antalya, 21-44. 20-21 Ocak 2006. İstanbul: NETA Matbaacılık.
- Warleigh, A. (2004). *The basics European Union*. London and New York: Routledge.
- Warleigh, A. & Drachenberg, R. (2010). Policy making in the European Union (3rd ed.). In M. Cini ve N. P. S. Borrigan (Eds.). *European Union Politics*, 209-224. Oxford: Oxford University Press.
- Warleigh, A. & Drachenberg, R. (2011). Spillover in a soft policy era? evidence from the open method of co-ordination in education and training. *Journal of European Public Policy*, 18(7), 999-1015. DOI:10.1080/13501763.2011.599969.

- Whittington, R. (1993). *What is strategy- and does it matter?*. London and New York: Routledge.
- Wincott, D. (2003). Beyond social regulation? new instruments and/or a new agenda for social policy at Lisbon?. *Public Administration*, 81(3), 533-553.
- Woods, P. (2006). *Successful writing for qualitative researchers* (2nd ed.). London and New York: Routledge. (1st ed. 1999).
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: büyük sınıflar ve sınıf yönetimi, *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3),261-274.
- Yıldırım, Y. (2007). *Türk eğitim sisteminin Avrupa Birliği eğitim politikalarına uyumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi.
- Yıldırım, M. C. (2010). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerinin yönetim yapısı, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 567-586.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık. (İlk baskı. 1999).
- Yıldız, D. (2012). *Avrupa Birliği'nde eğitim ve Avrupa Birliği eğitim programlarına Türkiye'nin katılımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Yılmaz, K. (2002). Kamu kuruluşları için stratejik planlama uygulaması, *Sayıştay Dergisi*, 50(51), 67-86.
- Zanoni, A. B. (2012). *Strategic analysis processes and tools*. London and New York: Routledge.

EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : 88600825 / 483-1597
Konu :

05 Mayıs 2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 21.04.2014 tarih ve 824 sayılı yazınız

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Hilal Zehra UZUN**'un **Doç. Dr. Berrin BURGAZ** danışmanlığında hazırladığı "**Türkiye'nin Ortaöğretim Politikaları İçin Eğitime Erişimde Yeni Politika ve Stratejiler**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **28 Nisan 2014** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ü. Şebnem HARPUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

EK 2. Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Ortaöğretim Net Okullaşma Oranı: 2000-2012

| ÜLKE | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <i>Almanya</i> | 88,42 | 88,2 | 89,26 | 90,1 | 88,75 | 88,84 | 88,63 | 88,08 | 88,71 | 88,49 | 89,5 | 91,85 | 89,68 |
| <i>Avusturya</i> | 89 | 88,4 | 88,4 | 88,3 | 90,9 | 90,7 | 93,2 | 89,1 | 89,3 | 89,3 | 87,5 | 87,8 | 88,4 |
| <i>Belçika</i> | 90,52 | 92,4 | 92,26 | 94 | 94,95 | 94,01 | 95,46 | 94,44 | 92,15 | 93,22 | 93,3 | 93,75 | 93,96 |
| <i>Bulgaristan</i> | 65 | 66,6 | 70,3 | 77,86 | 80,2 | 80,43 | 80,96 | 82,1 | 82,43 | 82,43 | 82,93 | 84,93 | 84,5 |
| <i>Çek Cum.</i> | 80,77 | 88,25 | 89,54 | 90,75 | 90,9 | 90,44 | 89,89 | 90,08 | 89,82 | 89,21 | 90,2 | 90,18 | 90,17 |
| <i>Danimarka</i> | 80,36 | 83,15 | 81,81 | 83 | 83,35 | 84,87 | 83,05 | 83,25 | 83,56 | 83,60 | 85 | 86,53 | 87,38 |
| <i>Estonya</i> | 74,4 | 75,6 | 79,6 | 82,9 | 84,3 | 87,47 | 87,39 | 85,11 | 84,5 | 84,63 | 86,5 | 86,7 | 86,14 |
| <i>Finlandiya</i> | 87,3 | 88,5 | 89,3 | 91,9 | 93,3 | 93,6 | 94 | 93,8 | 93,5 | 93,2 | 93,6 | 93,8 | 93,7 |
| <i>Fransa</i> | 87 | 86,25 | 86,13 | 85,8 | 85,35 | 84,56 | 84,18 | 84,16 | 83,96 | 84,01 | 84,2 | 84,41 | 83,63 |
| <i>Hollanda</i> | 86,57 | 85,3 | 86,53 | 84,8 | 84,2 | 85,96 | 88,74 | 89,28 | 89,56 | 89,69 | 90,7 | 92,65 | 93,25 |
| <i>İngiltere</i> | 74,7 | 74,2 | 75 | 75,8 | 84,4 | 83,5 | 73,7 | 76,2 | 76,3 | 77,3 | 83,1 | 82,5 | 85,6 |
| <i>İrlanda</i> | 80,84 | 81,5 | 82,99 | v.y. | v.y. | 88,53 | 87,8 | 89,68 | 89,71 | 92,05 | 95,7 | 92,98 | 93,27 |
| <i>İspanya</i> | 77,2 | 78,4 | 78,01 | 80,5 | 81 | 80,05 | 80,24 | 80,39 | 86,12 | 81,39 | 84,3 | 85,95 | 86,36 |
| <i>İsveç</i> | 86,43 | 86,7 | 86,16 | 86,5 | 87,3 | 87,26 | 87,8 | 86,98 | 86,12 | 86,98 | 86,4 | 85,9 | 85,64 |
| <i>İtalya</i> | 71,78 | 73,7 | 76,5 | 79,5 | 81 | 80,18 | 81,49 | 80,04 | 82,18 | 81,79 | 83,3 | 81,29 | 80,79 |
| <i>Kıbrıs</i> | 83,3 | 83,06 | 84,56 | 89,2 | 87,43 | 88,83 | 87,73 | 88,1 | 86,12 | 89,98 | 86,93 | 88,16 | 89,73 |
| <i>Letonya</i> | 77 | 81,05 | 84,8 | 86,15 | 88,95 | 90,9 | 92,35 | 91,85 | 89 | 93,7 | 96,45 | 96,35 | 96,1 |
| <i>Litvanya</i> | 84,25 | 88,2 | 90,8 | 93,95 | 96,6 | 98,95 | 98 | 98,8 | 98,5 | 95,1 | 95,05 | 99,4 | 97,6 |
| <i>Lüksemburg</i> | 74,04 | 76,15 | 75,42 | 75,5 | 74,65 | 72,12 | 73,42 | 73,55 | 75,26 | 75,95 | 76,7 | 75,3 | 76,64 |
| <i>Macaristan</i> | 74,6 | 73,4 | 73,3 | 75,9 | 76,4 | 79,3 | 82,2 | 83 | 83,8 | 83 | 87,9 | 89,2 | 86 |
| <i>Malta</i> | 80,8 | 56,5 | 60,2 | 85,4 | 71,7 | 75,2 | 79,3 | 80,3 | 56,2 | 51,2 | 75,1 | v.y. | 82,6 |
| <i>Polonya</i> | 84,15 | 86,3 | 86,93 | 88,85 | 90,63 | 91,77 | 92,61 | 93,07 | 92,72 | 92,75 | 92,7 | 92,74 | 92,48 |
| <i>Portekiz</i> | 71,41 | 73,4 | 71,31 | 71,4 | 75,1 | 76,7 | 73,04 | 81,2 | 85,1 | 87,8 | 89,4 | 88,5 | 93,5 |
| <i>Romanya</i> | 62,9 | 68,5 | 68,2 | 70,2 | 70,06 | 72,16 | 74,56 | 78,46 | 83,76 | 86,83 | 85,43 | 84,9 | 83,93 |
| <i>Slovakya</i> | v.y. | 80,53 | 81,93 | 85,73 | 89,26 | 89,3 | 89,8 | 90,3 | 89,6 | 89,53 | 89,76 | 89,9 | 89,76 |
| <i>Slovenya</i> | 89,96 | 90,56 | 88,55 | 91,66 | 91,7 | 85 | 91,28 | 90,86 | 90,69 | 91,09 | 91,8 | 92,47 | 92,27 |
| <i>Yunanistan</i> | 82,3 | 79,06 | 82,56 | 81,1 | 82,3 | 88,95 | 86,9 | 84,7 | 88,33 | v.y. | 83,4 | 83,76 | 85,33 |
| AB27 | 80,54 | 80,81 | 81,77 | 84,41 | 85,10 | 85,85 | 86,09 | 86,47 | 85,96 | 86,11 | 87,99 | 88,91 | 88,84 |
| Türkiye | 17,13 | 18,18 | 21,78 | 21,15 | 26,48 | 27,2 | 31,8 | 34,23 | 33,2 | 41,18 | 41,7 | v.y. | 84,53 |

Kaynak: Eurostat, education and training statistics

Bağlantı: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> (Ocak 2015 tarihinde alınmıştır).

Notlar: 1. Ülkeler alfabetik sıraya göre dizilmiştir.

2. v.y. veri yok.

3. 2013 yılında AB'ye katıldığı için Hırvatistan dâhil edilmemiştir.

EK 3. Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Ortaöğretim Kadın Erkek Net Okullaşma Oranı: 2000-2012

| ÜLKE | 2000 | | 2001 | | 2002 | | 2003 | | 2004 | | 2005 | | 2006 | |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | E | K | E | K | E | K | E | K | E | K | E | K | E | K |
| Almanya | 93,85 | 93,75 | 96,43 | 95,75 | 94,88 | 94,75 | 93,88 | 93,85 | 93,5 | 93,2 | 93,63 | 93,15 | 93,38 | 93,13 |
| Avusturya | 92,87 | 89,97 | 92,7 | 90 | 92,63 | 90,1 | 92,07 | 90,13 | 91,74 | 90,8 | 92,83 | 92,37 | 93,87 | 95,23 |
| Belçika | 97,03 | 99,47 | 96,03 | 100 | 98,03 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Bulgaristan | 71,3 | 71,3 | 72,4 | 71,85 | 75,85 | 74,68 | 81,88 | 80,23 | 83,7 | 82 | 84,4 | 81,68 | 84,73 | 82,48 |
| Çek Cum. | 98,83 | 99,73 | 98,87 | 98,53 | 100 | 99,33 | 99,78 | 100 | 100 | 99,63 | 100 | 99,63 | 99,97 | 94,13 |
| Danimarka | 85,5 | 87,25 | 86,13 | 88,13 | 85,95 | 88,2 | 88,93 | 91,33 | 88,15 | 90,33 | 88,55 | 90,38 | 86,43 | 88,75 |
| Estonya | 87,78 | 95,25 | 89,1 | 96,15 | 91,25 | 98,4 | 92,33 | 99,18 | 93,25 | 99,33 | 93,7 | 99,18 | 94,63 | 99,65 |
| Finlandiya | 92,9 | 95,05 | 94 | 95,1 | 94,15 | 95,03 | 95,35 | 95,28 | 95,98 | 95,85 | 96,35 | 96 | 96,58 | 96,2 |
| Fransa | 91,63 | 92,95 | 91,15 | 92,4 | 90,68 | 91,9 | 89,9 | 91,48 | 89,05 | 90,9 | 88,73 | 90,38 | 88,55 | 90,23 |
| Hollanda | 75,6 | 74,2 | 76,97 | 76,5 | 76,2 | 76 | 74,93 | 75,4 | 77,87 | 77,83 | 78,13 | 80,17 | 80,67 | 82,73 |
| İngiltere | 78,58 | 82,1 | 78,58 | 82 | 80,35 | 84,43 | 81,35 | 84,43 | 82,78 | 88,73 | 83,63 | 87,38 | 75,38 | 79,6 |
| İrlanda | 82,35 | 95 | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. |
| İspanya | 80,43 | 85,63 | 81,63 | 87,48 | 82,2 | 88,43 | 82,03 | 88,43 | 82,48 | 89,58 | 83,6 | 89,25 | 82,88 | 88,75 |
| İsveç | 93,7 | 100 | 94,9 | 99,2 | 95,75 | 97,18 | 96,53 | 97,63 | 95,35 | 99,7 | 96,78 | 97,43 | 97,1 | 97,98 |
| İtalya | 80,38 | 77,48 | 77,78 | 82,48 | 81,8 | 84,53 | 82,3 | 86,25 | 84,15 | 88,58 | 84,6 | 88,98 | 85,7 | 90,2 |
| Kıbrıs | 80,03 | 86,83 | 80,3 | 85,97 | 84,23 | 90,43 | 86,1 | 92,6 | 84,17 | 89,93 | 86,37 | 91,43 | 85 | 90,6 |
| Letonya | 82,2 | 88,4 | 86,38 | 90,6 | 89,65 | 92,45 | 90,38 | 92,48 | 92,93 | 94,9 | 94,08 | 95,55 | 95,1 | 96,35 |
| Litvanya | 89,43 | 94,23 | 93,35 | 97 | 94,88 | 97,75 | 98 | 99,03 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Lüksemburg | 79,35 | 86,13 | 78,98 | 84,68 | 79,55 | 83,95 | 79,58 | 84,15 | 77,95 | 83,55 | 75,6 | 82,1 | 76,73 | 83,05 |
| Macaristan | 68,67 | 71,57 | 69,63 | 72,83 | 71,97 | 73,9 | 74 | 75,97 | 76,93 | 79,07 | 78,83 | 81,13 | 80,1 | 82,73 |
| Malta | 65,8 | 65,5 | 69,65 | 66,58 | 68,03 | 72,28 | 72,3 | 74,6 | 68,75 | 72,13 | 76,13 | 55,28 | 72,2 | 71,53 |
| Polonya | 88,15 | 91,08 | 88,88 | 92,18 | 92 | 92,33 | 91,7 | 93,88 | 93,25 | 94,88 | 96,08 | 96,2 | 95,95 | 96,45 |
| Portekiz | 91,63 | 86,2 | 91,37 | 83,3 | 92,77 | 83,3 | 91,33 | 87,9 | 89,73 | 86,97 | 90,87 | 87,13 | 90,8 | 85,37 |
| Romanya | 65,53 | 69,13 | 72,63 | 76,93 | 68,63 | 74,3 | 71,7 | 76,3 | 72,08 | 76,35 | 73,93 | 78,13 | 77,13 | 81,55 |
| Slovakya | v.y. | v.y. | 84,6 | 85,8 | 85,68 | 86,63 | 88,85 | 89,7 | 91 | 92,08 | 91,23 | 92,98 | 91,55 | 92,88 |
| Slovenya | 95,03 | 96,97 | 95,2 | 98 | 94,6 | 94,5 | 97,7 | 97,63 | 97,57 | 97,93 | 96,4 | 96,83 | 96,93 | 95,6 |
| Yunanistan | 75,4 | 84,6 | 75,23 | 83,33 | 81,17 | 86 | 79,4 | 84,07 | 81,47 | 83,27 | 87,4 | 90,6 | 86,45 | 87,35 |
| AB27 | 84 | 86,97 | 85,19 | 87 | 86,27 | 88,11 | 87,41 | 89,31 | 87,84 | 89,9 | 88,92 | 89,74 | 88,76 | 90,1 |
| Türkiye | 19,8 | 14,33 | 20,83 | 15,4 | 24,13 | 19,23 | 24,5 | 17,68 | 30,4 | 22,4 | 31,15 | 23,1 | 35,93 | 27,38 |

Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Ortaöğretim Kadın Erkek Net Okullaşma Oranı: 2000-2012 devam

| ÜLKE | 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2010 | | 2011 | | 2012 | |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | E | K | E | K | E | K | E | K | E | K | E | K |
| Almanya | 92,93 | 92,73 | 93,9 | 93,7 | 93,13 | 93,58 | 94,05 | 94,8 | 95,98 | 96,75 | 94,58 | 93,93 |
| Avusturya | 92,43 | 91,13 | 92,1 | 92,3 | 92,17 | 91,27 | 90,13 | 90,63 | 90,8 | 90,8 | 90,97 | 91,57 |
| Belçika | 100 | 100 | 99,83 | 100 | 99,6 | 100 | 100 | 100 | 98,15 | 100 | 98,97 | 100 |
| Bulgaristan | 85,3 | 83,28 | 85,45 | 83,78 | 86,03 | 83,4 | 86,75 | 83,7 | 86,6 | 84,93 | 88,23 | 84,23 |
| Çek Cum. | 99,67 | 99,03 | 99,1 | 99,93 | 98,4 | 98,13 | 98,8 | 98,77 | 98,4 | 98,3 | 97,93 | 97,77 |
| Danimarka | 86,9 | 89,4 | 87,78 | 90 | 88,33 | 90,03 | 89,68 | 90,88 | 91,05 | 92,28 | 92,48 | 93,25 |
| Estonya | 93,63 | 99,4 | 93,4 | 99,3 | 96,33 | 99,7 | 97,3 | 98,95 | 96,55 | 97,75 | 95,5 | 97,33 |
| Finlandiya | 96,13 | 95,98 | 95,55 | 95,73 | 95,1 | 95,6 | 95,6 | 98,88 | 95,73 | 95,58 | 95,33 | 95,28 |
| Fransa | 88,48 | 90,35 | 88,48 | 90,15 | 88,23 | 90,1 | 88,15 | 89,88 | 88,2 | 90 | 88,55 | 90 |
| Hollanda | 81,47 | 84,13 | 81,97 | 84,63 | 82,5 | 85,23 | 84 | 86,63 | 87,17 | 89,87 | 88,53 | 90,43 |
| İngiltere | 76,68 | 81,33 | 77,7 | 81,75 | 78,53 | 82,28 | 82,3 | 84,95 | 82,23 | 84,48 | 83 | 84,75 |
| İrlanda | 91,23 | 100 | 89,23 | 97,15 | 92,08 | 97,48 | 95,05 | 99,45 | 97,53 | 100 | 96,45 | 100 |
| İspanya | 82,9 | 88,9 | 82,75 | 88,65 | 83,55 | 88,8 | 87,18 | 90,58 | 88,88 | 91,33 | 90,05 | 92,13 |
| İsveç | 96,7 | 96,88 | 97,58 | 98,2 | 94,83 | 97,78 | 97,2 | 97,58 | 97,1 | 97,45 | 97,33 | 97,75 |
| İtalya | 85,95 | 89,65 | 89,28 | 91,83 | 88,75 | 91,38 | 91,28 | 93,38 | 89,1 | 91,15 | 88,95 | 90,8 |
| Kıbrıs | 85,27 | 91,3 | 85,17 | 91,23 | 84,87 | 90 | 85,07 | 88,87 | 87,03 | 89,37 | 88,83 | 90,67 |
| Letonya | 95,13 | 96,28 | 93,28 | 94,53 | 96,98 | 97,83 | 97,38 | 98,28 | 97,65 | 98,25 | 96,9 | 97,98 |
| Litvanya | 100 | 100 | 100 | 100 | 99,15 | 100 | 98,93 | 100 | 99,08 | 99,8 | 98,35 | 98,7 |
| Lüksemburg | 78,2 | 83,13 | 79,8 | 83,6 | 79,93 | 83,93 | 83,2 | 84,5 | 81,58 | 85 | 81,08 | 85,3 |
| Macaristan | 81,83 | 84,13 | 82,13 | 83,73 | 83,37 | 85 | 86,3 | 87,37 | 87,9 | 88,63 | 85,7 | 86,43 |
| Malta | 71,05 | 71,75 | 68,75 | 72,88 | 73,83 | 70,9 | 79,08 | 76,78 | 72,08 | 75,3 | 72,2 | 75,83 |
| Polonya | 95,9 | 96,5 | 95,43 | 96,33 | 95,23 | 95,98 | 95,43 | 96,3 | 95,13 | 95,85 | 94,85 | 95,7 |
| Portekiz | 96,23 | 93,5 | 100 | 95,77 | 98,87 | 96,57 | 99,13 | 97,1 | 100 | 97,47 | 100 | 98,2 |
| Romanya | 79,95 | 84,08 | 84,3 | 88,83 | 86,8 | 91,13 | 86,15 | 89,4 | 86,35 | 88,55 | 86,73 | 88,15 |
| Slovakya | 91,93 | 92,93 | 91,55 | 92,48 | 91,1 | 92,3 | 91,58 | 92,43 | 91,68 | 92,18 | 91,6 | 92,1 |
| Slovenya | 96,33 | 96,83 | 96,27 | 97,78 | 96,5 | 96,5 | 96,43 | 97 | 96,57 | 96,3 | 96,53 | 96,87 |
| Yunanistan | 84,57 | 84,97 | 88,03 | 88,7 | v.y. | v.y. | 97,33 | 95,4 | 97,17 | 95,83 | 98 | 96,73 |
| AB27 | 89,14 | 91,06 | 89,59 | 91,84 | 90,16 | 91,73 | 91,61 | 92,68 | 91,79 | 92,71 | 91,39 | 92,66 |
| Türkiye | 38,4 | 29,9 | 36,28 | 29,98 | 43,2 | 39,1 | 43,5 | 39,76 | v.y. | v.y. | 85,78 | 83,23 |

Kaynak: Eurostat, education and training statistics

Bağlantı: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> (Ocak 2015 tarihinde alınmıştır).

Notlar: 1. Ülkeler alfabetik sıraya göre dizilmiştir.

2. v.y. veri yok

3. 2013 yılında AB'ye katıldığı için Hırvatistan dâhil edilmemiştir.

EK 4. Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Ortaöğretim Cinsiyet Değişim Oranı: 2001-2012

| ÜLKE | 2001 | | | 2002 | | | 2003 | | | 2004 | | | 2005 | | | 2006 | | |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|
| | E | K | F | E | K | F | E | K | F | E | K | F | E | K | F | E | K | F |
| Almanya | 2,58 | 2 | 0,58 | -1,55 | -1 | -0,03 | -1 | -0,9 | -0,1 | -0,38 | 0,65 | 0,27 | 0,13 | -0,05 | 0,18 | -0,25 | -0,02 | -0,28 |
| Avusturya | -0,17 | 0,03 | -0,2 | -0,07 | 0,1 | -0,17 | -0,56 | 0,03 | -0,76 | -0,33 | 0,67 | -0,83 | 1,09 | 1,57 | -0,48 | 1,04 | -1,24 | -1,82 |
| Belçika | 1 | 0,53 | 0,47 | 0,7 | 0 | 0,7 | 1,97 | 0 | 1,97 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Bulgaristan | 1,1 | 0,55 | -0,01 | 3,45 | 2,83 | 0,62 | 6,03 | 5,55 | 0,48 | 1,82 | 1,77 | 0,05 | 0,7 | -0,32 | 1,02 | 0,33 | 0,8 | -0,44 |
| Çek Cum. | 0,04 | -1,2 | 1,24 | 1,13 | 0,8 | 0,33 | -0,39 | 0,67 | -1,06 | 0,22 | -0,87 | 1,09 | 0 | 0 | 0 | -0,43 | -5,5 | 5,07 |
| Danimarka | 0,63 | 0,88 | -0,25 | -0,18 | 0,07 | 0,59 | 2,98 | 3,13 | -0,15 | -0,78 | 1 | 0,22 | 0,4 | 0,05 | 0,35 | -2,12 | -1,63 | -0,14 |
| Estonya | 1,32 | 0,9 | 0,42 | 2,15 | 3,03 | -0,1 | 1,08 | 0,78 | 0,3 | 0,92 | 0,15 | 0,77 | 0,45 | -0,15 | 0,6 | 0,93 | 0,47 | 0,46 |
| Finlandiya | 1,1 | 0,05 | 1,05 | 0,15 | -0,07 | 0,22 | 1,2 | 0,25 | 0,95 | 0,63 | 0,57 | 0,06 | 0,37 | 0,15 | 0,22 | 0,23 | 0,2 | 0,03 |
| Fransa | -0,48 | -0,55 | 0,07 | -0,47 | -0,5 | 0,03 | -0,78 | -0,42 | -0,36 | -0,85 | -0,58 | 1,71 | -0,32 | -0,52 | 0,2 | -0,5 | -0,15 | -0,03 |
| Hollanda | 1,37 | 2,3 | -0,93 | 0,6 | 1,8 | -1,2 | -1,27 | -0,6 | 0,33 | 2,94 | 2,43 | -0,49 | 0,26 | 2,34 | -2 | 2,54 | 2,56 | -0,02 |
| İngiltere | 0 | -0,1 | 0,1 | 1,77 | 2,33 | 7,6 | 1 | 0 | 1 | 2,43 | 4,3 | -1,87 | 0,85 | 1,35 | 2,2 | -8,25 | -7,78 | -0,47 |
| İrlanda | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. |
| İspanya | 1,2 | 1,85 | 0,65 | 1,77 | 2,8 | -1,03 | -0,17 | 0 | -0,17 | 0,28 | 1,15 | -0,87 | 1,12 | -0,33 | 1,45 | -0,72 | -0,5 | -0,22 |
| İsveç | 1,2 | -1,43 | 2,63 | 2,05 | -3,45 | 5,5 | 0,78 | 0,45 | -0,09 | -0,4 | 2,52 | -2,92 | 1,43 | -2,27 | 3,7 | 0,32 | 0,55 | -0,23 |
| İtalya | -2,6 | 5 | -7,6 | 1,42 | 7,05 | -5,63 | 0,5 | 1,72 | -1,22 | 2,35 | 4,05 | -1,7 | 0,45 | 0,4 | 0,05 | 1,1 | 1,22 | -0,12 |
| Kıbrıs | 0,27 | -0,86 | 1,13 | 0,93 | 4,46 | 0,6 | 1,87 | 2,17 | 0,3 | -1,93 | 3,83 | 0,44 | 2,2 | 1,5 | 0,7 | -1,37 | -0,83 | -0,54 |
| Letonya | 4,18 | 2,2 | 1,98 | 3,27 | 1,85 | 1,42 | 0,73 | 0,03 | 0,7 | 2,55 | 2,42 | 0,13 | 1,15 | 0,65 | 0,5 | 1,02 | 0,8 | 0,22 |
| Litvanya | 3,92 | 2,77 | 1,15 | 1,53 | -0,75 | 0,78 | 3,12 | 1,28 | 1,84 | 2 | 0,97 | 1,03 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lüksemburg | -0,37 | -1,45 | 1,08 | 0,57 | -0,73 | 1,3 | 0,03 | 0,2 | -0,17 | -1,6 | -0,4 | -1,2 | -2,35 | -1,45 | -0,9 | 1,13 | 0,95 | 0,18 |
| Macaristan | 0,96 | 1,26 | -0,3 | 2,34 | 1,07 | -0,88 | 2,03 | 2,07 | -0,04 | 4,96 | 5,17 | -0,21 | 1,9 | 2,06 | 0,16 | 1,27 | 1,6 | -0,33 |
| Malta | 3,85 | 1,08 | 2,77 | -1,62 | 5,7 | -7,32 | 4,27 | 2,32 | 1,95 | 0,72 | -1,77 | 2,11 | 7,38 | -16,85 | 24,23 | -3,93 | 16,25 | -20,18 |
| Polonya | 0,73 | 0,38 | 0,35 | 1,32 | 0,15 | 1,52 | 1,5 | 1,55 | -0,05 | 3,05 | 2,55 | 0,5 | 2,83 | 1,32 | 1,51 | -3,13 | 0,25 | -0,38 |
| Portekiz | -0,26 | -2,9 | 2,64 | 1,4 | 0 | 4,04 | -1,44 | 4,6 | -6,04 | -1,6 | -0,93 | 0,67 | 1,14 | 0,16 | 0,98 | -0,07 | -1,76 | 1,69 |
| Romanya | 7,1 | 7,8 | -0,7 | -4 | -2,63 | -1,37 | 3,07 | 2 | 1,07 | 0,38 | 0,05 | 0,33 | 1,85 | 1,75 | 0,07 | 3,2 | 3,42 | -0,22 |
| Slovakya | v.y. | v.y. | v.y. | 1,08 | 0,83 | 0,25 | 3,17 | 3,07 | 0,1 | 2,15 | 2,38 | -0,23 | 0,23 | 0,9 | -0,67 | 0,32 | -0,1 | 0,42 |
| Slovenya | 0,17 | 1,03 | -0,86 | -0,6 | -3,5 | 2,9 | 3,1 | 3,13 | 0,03 | -0,13 | 0,23 | -0,43 | -1,17 | -1,1 | -0,07 | 0,53 | -1,23 | 1,76 |
| Yunanistan | -0,17 | -0,77 | 1,1 | 5,94 | 2,67 | 3,27 | -1,77 | -1,93 | -0,47 | 2,07 | -0,8 | 3,5 | 5,93 | 7,33 | -1,4 | -0,95 | -3,25 | 2,3 |
| AB27 | 1,14 | 0,03 | 1,11 | 1,08 | 1,11 | -0,03 | 1,14 | 1,2 | -0,06 | 0,43 | 0,59 | -0,16 | 1,08 | -0,16 | 1,24 | -0,16 | 0,36 | -0,52 |
| Türkiye | 1,03 | 1,07 | -0,04 | 3,3 | 3,83 | -0,53 | 0,37 | -1,55 | 1,92 | 5,9 | 4,72 | 1,18 | 0,75 | 0,7 | 0,05 | 4,78 | 4,28 | 0,5 |

Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Ortaöğretim Cinsiyet Değişim Oranı: 2001-2012 devam

| ÜLKE | 2007 | | | 2008 | | | 2009 | | | 2010 | | | 2011 | | | 2012 | | |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | E | K | F | E | K | F | E | K | F | E | K | F | E | K | F | E | K | F |
| Almanya | -0,45 | -0,4 | 0,45 | 0,97 | 0,97 | 0 | -0,77 | -0,12 | -1,45 | 0,92 | 1,22 | -0,3 | 1,93 | 1,95 | -0,02 | -1,4 | -2,82 | 1,42 |
| Avusturya | -1,44 | -4,1 | 2,66 | -0,33 | 1,17 | 1,5 | 0,07 | -1,03 | 1,1 | -2,04 | -0,64 | -1,4 | 0,67 | 0,17 | 0,5 | 0,17 | 0,77 | -0,6 |
| Belçika | 0 | 0 | 0 | -0,17 | 0 | -0,17 | -0,23 | 0 | -0,23 | 0 | 0 | 0 | -1,85 | -0,67 | -1,21 | 0,82 | 0 | 0,82 |
| Bulgaristan | 0,57 | 0,8 | -0,23 | 0,15 | 0,5 | -0,35 | 0,58 | -0,38 | 0,96 | 0,72 | 0,3 | 0,42 | 1,85 | 1,23 | 0,62 | -0,37 | -0,7 | 0,33 |
| Çek Cum. | -0,3 | 4,9 | -5,2 | -0,57 | 0,9 | -1,47 | 0,7 | -1,8 | 1,1 | 0,4 | 0,64 | -0,24 | -0,4 | -0,47 | 0,07 | -0,47 | -0,53 | 0,06 |
| Danimarka | 0,47 | 0,65 | -0,18 | 0,88 | 0,6 | 0,28 | 0,55 | 0,03 | 0,52 | 1,35 | 0,85 | 0,5 | 1,37 | 1,4 | -0,03 | 1,43 | 0,97 | 0,46 |
| Estonya | -1 | -0,25 | -0,75 | -0,23 | -0,1 | -0,13 | 2,93 | 0,4 | 2,53 | 0,97 | -0,75 | 1,72 | -0,75 | -1,2 | 0,45 | -1,05 | -0,42 | -0,63 |
| Finlandiya | -0,45 | -0,22 | -0,23 | -0,58 | -0,25 | -0,33 | -0,45 | -0,13 | -0,32 | 0,5 | 3,28 | -2,78 | 0,13 | -3,3 | 3,43 | 2,6 | 2,7 | -0,1 |
| Fransa | -0,07 | 0,12 | -0,19 | 0 | -0,2 | 0,2 | -0,25 | -0,05 | -0,2 | -0,33 | -0,22 | 0,14 | 0,05 | 0,12 | -0,07 | 0,35 | 0 | 0,35 |
| Hollanda | 0,8 | 1,4 | -0,6 | 0,5 | 0,5 | 0 | 0,53 | 0,6 | -0,07 | 1,5 | 1,4 | 0,1 | 3,17 | 3,24 | -0,07 | 1,36 | 0,56 | 0,8 |
| İngiltere | 1,3 | 1,73 | -0,43 | 1,02 | 0,42 | 0,6 | 0,83 | 0,53 | 0,3 | 3,77 | 2,67 | 1,1 | -0,07 | -0,47 | 0,4 | 0,77 | 0,27 | 0,5 |
| İrlanda | v.y. | v.y. | v.y. | -2 | -3,3 | 1,3 | 2,85 | 0,33 | 2,52 | 2,97 | 1,97 | 1 | 2,48 | 2,33 | 0,15 | -1,08 | 0,1 | -1,03 |
| İspanya | 0,02 | 0,15 | -0,13 | -0,15 | 0,25 | 0,1 | 0,8 | 0,15 | 0,65 | 3,63 | 1,78 | 1,85 | 1,7 | 0,75 | 0,95 | 1,17 | 0,8 | 0,37 |
| İsveç | -0,4 | -1,1 | 0,7 | 0,48 | 1,32 | -0,44 | -2,75 | -0,42 | -2,33 | 2,37 | -0,2 | 2,57 | -0,1 | -0,13 | 0,03 | 0,23 | 0,3 | -0,07 |
| İtalya | -1,75 | -0,55 | 0,8 | 3,33 | 2,18 | -0,08 | -0,53 | -0,45 | -0,08 | 2,53 | 2 | 0,53 | -2,18 | -2,43 | 0,05 | -0,15 | -0,35 | 3,9 |
| Kıbrıs | 0,27 | 0,7 | 0,43 | -0,1 | -0,07 | -0,03 | -0,3 | -1,23 | 0,93 | 0,2 | -5,36 | 1,33 | 1,96 | 0,5 | 1,46 | 1,8 | 1,3 | 0,47 |
| Letonya | 0,03 | -0,07 | 0,1 | 1,85 | 1,75 | -0,1 | 3,7 | 3,3 | 0,4 | 0,4 | 0,45 | -0,05 | 0,27 | -0,03 | 0,3 | -0,75 | -0,27 | -0,48 |
| Litvanya | 0 | -0 | 0 | 0 | 0 | 0 | -0,85 | 0 | -0,85 | -0,22 | 0 | -0,22 | -2,25 | -0,55 | 0,7 | -0,73 | -1,1 | -1,07 |
| Lüksemburg | 1,47 | 0,08 | 1,39 | -1,6 | 0,47 | 1,13 | 0,13 | 0,33 | -0,2 | 3,27 | 0,57 | 2,7 | -1,62 | 0,5 | -2,12 | -0,5 | 0,3 | -0,8 |
| Macaristan | 1,73 | 1,4 | 0,33 | 0,3 | 1 | 0,7 | 1,24 | 1,27 | -0,03 | 2,93 | 2,37 | 0,56 | 1,6 | 1,26 | 0,34 | -2,2 | -2,2 | 0 |
| Malta | -1,15 | 0,22 | -1,37 | -2,3 | 1,13 | 3,43 | 5,08 | -1,98 | 7,06 | 5,25 | 5,88 | -0,63 | -7 | -1,48 | -5,52 | 0,12 | 0,53 | -0,41 |
| Polonya | -0,05 | 0,05 | -0,1 | -0,47 | -0,17 | -0,3 | -0,2 | -0,35 | 0,15 | 0,2 | 0,32 | -0,12 | -0,3 | -0,45 | 0,15 | -0,28 | -0,15 | -0,13 |
| Portekiz | 5,43 | 8,13 | -8,16 | 3,27 | 2,27 | 1,27 | -1,6 | 0,8 | -2,4 | 0,26 | 0,53 | -0,27 | 0,87 | 0,37 | 0,5 | 0 | 0,73 | -0,73 |
| Romanya | 2,82 | 2,53 | 8,55 | 4,35 | 4,75 | -0,4 | 2,5 | 2,3 | 0,2 | -0,65 | -1,73 | 1,08 | 0,2 | -0,85 | 1,05 | 0,38 | -0,4 | 0,78 |
| Slovakya | 0,38 | 0,05 | 0,33 | -0,38 | -0,45 | 0,07 | -0,45 | -0,18 | -0,27 | 0,48 | 0,13 | 0,35 | 0,1 | -0,25 | 0,35 | -0,08 | -0,08 | 0 |
| Slovenya | -0,6 | 1,23 | 0,83 | -0,06 | 0,95 | -1,01 | 0,23 | -1,28 | 1,51 | -0,07 | 0,5 | -0,57 | 0,14 | -0,7 | 0,84 | -0,04 | 0,57 | 0,61 |
| Yunanistan | -1,88 | -2,38 | 0,5 | 3,46 | 3,73 | -0,27 | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | -0,16 | -0,43 | -0,59 | 0,83 | 0,9 | -0,07 |
| AB27 | 0,38 | 0,96 | -0,58 | 0,45 | 0,78 | -0,33 | 0,57 | -0,11 | 0,68 | 1,45 | 0,95 | 0,5 | 0,08 | 0,03 | 0,05 | -0,3 | -0,05 | -0,25 |
| Türkiye | 2,47 | 2,52 | -0,05 | -2,12 | 0,08 | -2,2 | 6,92 | 9,12 | -2,2 | 0,3 | 0,66 | -0,36 | v.y. | v.y. | v.y. | 42,28 | 43,47 | -1,19 |

Kaynak: Eurostat, education and training statistics'den araştırmacı tarafından hesaplanmıştır.

Bağlantı: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> (Ocak 2015 tarihinde alınmıştır).

Notlar: 1. Ülkeler alfabetik sıraya göre dizilmiştir.

2. v.y.: veri yok.

3. 2013 yılında AB'ye katıldığı için Hırvatistan dâhil edilmemiştir.

EK 5. Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Ortaöğretim Cinsiyet Eşitliği İndeksi: 2000-2012

| ÜLKE | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| <i>Almanya</i> | 1 | 0,99 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,01 | 1,01 | 0,99 |
| <i>Avusturya</i> | 0,97 | 0,97 | 0,97 | 0,98 | 0,99 | 1 | 1,01 | 0,99 | 1 | 0,99 | 1,01 | 1 | 1,01 |
| <i>Belçika</i> | 1,03 | 1,04 | 1,02 | 1,01 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,02 | 1,01 |
| <i>Bulgaristan</i> | 1 | 0,99 | 0,98 | 0,98 | 0,98 | 0,97 | 0,97 | 0,98 | 0,99 | 0,97 | 0,96 | 0,96 | 0,95 |
| <i>Çek Cum.</i> | 1,01 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,94 | 0,99 | 1,01 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| <i>Danimarka</i> | 1,02 | 1,02 | 1,03 | 1,03 | 1,02 | 1,02 | 1,03 | 1,03 | 1,03 | 1,02 | 1,01 | 1,01 | 1,01 |
| <i>Estonya</i> | 1,09 | 1,08 | 1,08 | 1,07 | 1,07 | 1,06 | 1,05 | 1,06 | 1,06 | 1,03 | 1,02 | 1,01 | 1,02 |
| <i>Finlandiya</i> | 1,02 | 1,01 | 1,01 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,01 | 1,03 | 1 | 1 |
| <i>Fransa</i> | 1,01 | 1,01 | 1,01 | 1,02 | 1,02 | 1,02 | 1,02 | 1,02 | 1,02 | 1,02 | 1,02 | 1,02 | 1,02 |
| <i>Hollanda</i> | 0,98 | 0,99 | 1 | 1,01 | 1 | 1,03 | 1,03 | 1,03 | 1,03 | 1,03 | 1,03 | 1,03 | 1,02 |
| <i>İngiltere</i> | 1,04 | 1,04 | 1,05 | 1,04 | 1,07 | 1,04 | 1,06 | 1,06 | 1,05 | 1,05 | 1,03 | 1,03 | 1,02 |
| <i>İrlanda</i> | 1,15 | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | 1,1 | 1,09 | 1,06 | 1,05 | 1,03 | 1,04 |
| <i>İspanya</i> | 1,06 | 1,07 | 1,08 | 1,08 | 1,09 | 1,07 | 1,07 | 1,07 | 1,07 | 1,06 | 1,04 | 1,03 | 1,02 |
| <i>İsveç</i> | 1,07 | 1,05 | 1,01 | 1,01 | 1,05 | 1,01 | 1,01 | 1 | 1,01 | 1,03 | 1 | 1 | 1 |
| <i>İtalya</i> | 0,96 | 1,06 | 1,03 | 1,05 | 1,05 | 1,05 | 1,05 | 1,04 | 1,03 | 1,03 | 1,02 | 1,02 | 1,02 |
| <i>Kıbrıs</i> | 1,08 | 1,07 | 1,07 | 1,08 | 1,07 | 1,06 | 1,07 | 1,07 | 1,07 | 1,06 | 1,04 | 1,03 | 1,02 |
| <i>Letonya</i> | 1,08 | 1,05 | 1,03 | 1,02 | 1,02 | 1,02 | 1,01 | 1,01 | 1,01 | 1,01 | 1,01 | 1,01 | 1,01 |
| <i>Litvanya</i> | 1,05 | 1,04 | 1,03 | 1,01 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,01 | 1,01 | 1,01 | 1 |
| <i>Lüksemburg</i> | 1,09 | 1,07 | 1,06 | 1,06 | 1,07 | 1,09 | 1,08 | 1,06 | 1,05 | 1,05 | 1,02 | 1,04 | 1,05 |
| <i>Macaristan</i> | 1,04 | 1,05 | 1,03 | 1,03 | 1,03 | 1,03 | 1,03 | 1,03 | 1,02 | 1,02 | 1,01 | 1,01 | 1,01 |
| <i>Malta</i> | 1 | 0,96 | 1,06 | 1,03 | 1,05 | 0,73 | 0,99 | 1,01 | 1,06 | 0,96 | 0,97 | 1,04 | 1,05 |
| <i>Polonya</i> | 1,04 | 1,04 | 1,02 | 1,02 | 1,02 | 1 | 1,01 | 1,01 | 1,01 | 1,01 | 1,01 | 1,01 | 1,01 |
| <i>Portekiz</i> | 0,94 | 0,91 | 0,90 | 0,96 | 0,97 | 0,96 | 0,94 | 0,97 | 0,96 | 0,98 | 1 | 0,97 | 0,98 |
| <i>Romanya</i> | 1,05 | 1,06 | 1,08 | 1,06 | 1,06 | 1,06 | 1,06 | 1,05 | 1,05 | 1,05 | 1,04 | 1,03 | 1,02 |
| <i>Slovakya</i> | v.y. | 1,01 | 1,01 | 1,01 | 1,01 | 1,02 | 1,01 | 1,01 | 1,01 | 1,01 | 1,01 | 1,01 | 1,01 |
| <i>Slovenya</i> | 1,02 | 1,03 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,99 | 1,01 | 1,02 | 1 | 1,01 | 1 | 1 |
| <i>Yunanistan</i> | 1,12 | 1,11 | 1,06 | 1,07 | 1,02 | 1,04 | 1,01 | 1 | 1,01 | v.y. | 0,98 | 0,99 | 0,99 |
| <i>AB27</i> | 1,04 | 1,02 | 1,02 | 1,02 | 1,02 | 1,01 | 1,02 | 1,02 | 1,03 | 1,02 | 1,01 | 1,01 | 1,01 |
| <i>Türkiye</i> | 0,72 | 0,74 | 0,80 | 0,72 | 0,74 | 0,74 | 0,77 | 0,78 | 0,83 | 0,91 | 0,91 | v.y. | 0,97 |

Kaynak: Eurostat, education and training statistics'den araştırmacı tarafından hesaplanmıştır.

Bağlantı: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> (Ocak 2015 tarihinde alınmıştır).

Notlar: 1. Ülkeler alfabetik sıraya göre dizilmiştir.

2. v.y.: veri yok

3. 2013 yılında AB'ye katıldığı için Hırvatistan dâhil edilmemiştir.

EK 6. Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Ortaöğretim Öğretmen Öğrenci Oranı: 2000-2012

| ÜLKE | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| <i>Almanya</i> | 13,9 | 13,7 | 13,6 | 13,7 | 13,9 | 14,0 | 14,3 | 14,3 | 14,0 | 13,9 | 13,2 | 13,8 | 13,7 |
| <i>Avusturya</i> | v.y. | 9,9 | 10,3 | 10,2 | 11,0 | 11,3 | 11,3 | 11,0 | 10,5 | 10,2 | 10,1 | 9,8 | 9,8 |
| <i>Belçika</i> | 9,3 | 9,8 | 9,3 | 9,6 | 9,2 | v.y. | 10,5 | 10,7 | v.y. | 10,3 | 10,1 | 10,1 | 10,1 |
| <i>Bulgaristan</i> | 11,6 | 11,3 | 11,7 | 11,9 | 12,1 | 11,9 | 11,7 | 11,6 | 11,5 | 12,0 | 11,9 | 12,4 | 12,3 |
| <i>Çek Cum.</i> | 13,4 | 13,1 | 12,5 | 12,6 | 12,6 | 12,8 | 11,9 | 14,0 | 14,0 | 14,0 | 10,4 | 11,7 | 11,3 |
| <i>Danimarka</i> | 12,1 | 13,3 | 14,2 | 13,4 | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. |
| <i>Estonya</i> | 10,1 | 10,3 | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | 13,3 | 12,2 | 12,4 | 16,8 | 16,6 | 17,0 | 14,1 |
| <i>Finlandiya</i> | 17,0 | 17,0 | 16,0 | 15,9 | 16,2 | 18,0 | 15,8 | 15,9 | 15,9 | 16,6 | 17,1 | 16,3 | 16,1 |
| <i>Fransa</i> | 10,4 | 10,9 | 10,6 | 10,6 | 10,3 | 10,3 | 9,7 | 9,6 | 9,4 | 9,6 | 9,7 | 10,0 | 9,9 |
| <i>Hollanda</i> | 17,1 | 17,1 | 15,9 | 15,7 | 15,8 | 16,2 | 15,8 | 15,7 | 15,8 | 16,1 | 16,5 | 18,2 | 18,6 |
| <i>İngiltere</i> | 19,3 | 18,9 | 21,6 | 20,3 | 12,6 | v.y. | 11,4 | 11,2 | 12,4 | 12,3 | 15,2 | 17,3 | 17,1 |
| <i>İrlanda</i> | 15,8 | 15,1 | 14,6 | 13,9 | 14,3 | 15,6 | 14,6 | 13,2 | 12,9 | 12,6 | 14,4 | 14,4 | 15,0 |
| <i>İspanya</i> | 9,7 | 11,0 | 8,3 | 7,9 | 8,0 | 8,1 | 7,8 | 7,7 | 8,7 | 9,3 | 9,6 | 9,8 | 9,9 |
| <i>İsveç</i> | 15,2 | 16,6 | 14,1 | 14,1 | 14,0 | 14,0 | 13,8 | 13,6 | 14,7 | 13,2 | 13,1 | 13,0 | 13,2 |
| <i>İtalya</i> | 10,5 | 10,4 | 10,3 | 10,8 | 11,5 | 12,0 | 11,9 | 11,7 | 11,8 | 11,8 | 12,1 | 12,8 | 13,0 |
| <i>Kıbrıs</i> | 12,7 | 13,6 | 11,7 | 12,0 | 11,3 | 11,5 | 12,7 | 11,1 | 10,6 | 10,2 | 10,1 | 10,1 | 10,1 |
| <i>Letonya</i> | 13,3 | 13,2 | 12,7 | 12,2 | 12,1 | 12,1 | 11,7 | 11,2 | 11,9 | 11,5 | 12,1 | 10,9 | 10,7 |
| <i>Litvanya</i> | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | 7,9 | 7,8 |
| <i>Lüksemburg</i> | v.y. | 9,1 | 9,0 | 9,0 | 9,0 | 9,0 | 9,0 | 9,0 | v.y. | 9,2 | 7,6 | 8,9 | 7,6 |
| <i>Macaristan</i> | 9,9 | 12,5 | 13,1 | 13,2 | 12,3 | 12,2 | 12,3 | 12,1 | 12,3 | 12,8 | 12,5 | 12,4 | 12,5 |
| <i>Malta</i> | 16,2 | 18,1 | 10,1 | 10,1 | 10,1 | 17,4 | 14,3 | v.y. | 15,3 | 15,8 | 12,1 | 9,4 | 9,1 |
| <i>Polonya</i> | 16,9 | 16,8 | 13,7 | 13,5 | v.y. | 12,9 | 12,7 | 12,2 | 12,2 | 12,0 | 12,1 | 11,1 | 10,9 |
| <i>Portekiz</i> | 8,5 | 8,0 | 7,5 | 8,3 | 7,3 | v.y. | 7,5 | 8,4 | 7,3 | 7,7 | 7,2 | 7,3 | 7,6 |
| <i>Romanya</i> | 12,8 | 13,3 | 14,4 | 15,8 | 16,8 | 16,0 | 15,7 | 15,3 | 14,8 | 14,4 | 14,9 | 15,6 | 15,9 |
| <i>Slovakya</i> | 12,8 | 12,9 | 13,3 | 14,0 | 14,2 | 14,3 | 14,2 | 14,1 | 15,1 | 15,1 | 14,6 | 14,3 | 13,9 |
| <i>Slovenya</i> | 13,1 | 13,8 | 13,5 | 14,6 | 14,3 | 14,5 | 14,0 | 13,7 | 13,5 | 14,3 | 14,3 | 14,3 | 14,1 |
| <i>Yunanistan</i> | 10,5 | 11,3 | 9,3 | 8,6 | 8,4 | 8,8 | 8,3 | 7,3 | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. |
| AB27 | 13,0 | 13,1 | 12,0 | 12,0 | 12,1 | 13,0 | 12,2 | 12,0 | 13,0 | 13,0 | 13,0 | 12,4 | 12,2 |
| Türkiye | 14,0 | 17,2 | 17,7 | 18,0 | 16,9 | 16,2 | 15,8 | 16,2 | 17,0 | 16,9 | 17,6 | 17,8 | 16,2 |

Kaynak: Eurostat, education and training statistics.

Bağlantı: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> (Ocak 2015 tarihinde alınmıştır).

Notlar: 1. Ülkeler alfabetik sıraya göre dizilmiştir.

2. v.y. veri yok

3. 2013 yılında AB'ye katıldığı için Hırvatistan dâhil edilmemiştir.

EK 7. Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Genel Lise Dağılım Oranı: 2000-2012

| ÜLKE | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| <i>Almanya</i> | 36,8 | 36,7 | 37,0 | 37,8 | 38,8 | 39,7 | 40,6 | 42,6 | 42,5 | 46,8 | 48,5 | 51,4 | 51,7 |
| <i>Avusturya</i> | 28,9 | 28,2 | 27,7 | 28,2 | 21,4 | 21,5 | 22,1 | 22,7 | 22,9 | 22,7 | 23,2 | 23,9 | 24,7 |
| <i>Belçika</i> | 33,2 | 30,8 | 30,3 | 29,7 | 31,8 | 30,4 | 30,5 | 30,4 | 27,1 | 27,2 | 27,0 | 27,2 | 27,2 |
| <i>Bulgaristan</i> | 44,3 | 44,2 | 44,5 | 45,0 | 44,8 | 45,4 | 46,0 | 46,6 | 47,7 | 48,2 | 47,8 | 47,8 | 49,4 |
| <i>Çek Cum.</i> | 19,8 | 20,1 | 19,8 | 20,7 | 20,6 | 20,5 | 20,7 | 24,7 | 25,8 | 26,7 | 26,9 | 27,0 | 27,3 |
| <i>Danimarka</i> | 45,3 | 45,7 | 47,0 | 46,7 | 53,2 | 52,1 | 52,2 | 52,3 | 52,0 | 52,7 | 53,5 | 53,9 | 53,9 |
| <i>Estonya</i> | 67,5 | 68,2 | 68,5 | 70,7 | 70,1 | 69,0 | 69,1 | 68,7 | 68,0 | 67,0 | 65,8 | 65,6 | 65,9 |
| <i>Finlandiya</i> | 44,7 | 43,3 | 42,8 | 41,2 | 39,9 | 36,1 | 34,6 | 33,3 | 32,1 | 31,2 | 30,3 | 30,4 | 29,9 |
| <i>Fransa</i> | 42,6 | 43,3 | 43,7 | 43,6 | 43,5 | 43,6 | 56,9 | 56,2 | 55,8 | 55,8 | 55,7 | 55,4 | 55,8 |
| <i>Hollanda</i> | 31,7 | 29,9 | 30,8 | 30,9 | 30,9 | 31,8 | 32,5 | 32,4 | 32,9 | 32,9 | 33,0 | 30,9 | 30,5 |
| <i>İngiltere</i> | 32,7 | 33,1 | 27,9 | 30,8 | 28,5 | 27,8 | 58,3 | 58,6 | 68,6 | 69,5 | 67,9 | 64,0 | 61,4 |
| <i>İrlanda</i> | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 66,5 | 65,7 | 66,6 | 66,5 | 66,1 | 65,6 | 62,5 | 66,0 | 67,8 |
| <i>İspanya</i> | 66,5 | 64,4 | 62,0 | 62,8 | 61,3 | 57,4 | 57,5 | 56,6 | 56,2 | 57,1 | 55,4 | 54,7 | 54,5 |
| <i>İsveç</i> | 51,2 | 48,3 | 50,4 | 47,1 | 46,6 | 46,4 | 44,9 | 42,9 | 43,2 | 43,6 | 43,9 | 43,7 | 50,6 |
| <i>İtalya</i> | 75,4 | 74,1 | 73,2 | 74,0 | 37,4 | 38,5 | 39,5 | 40,2 | 40,6 | 41,0 | 40,0 | 40,0 | 40,8 |
| <i>Kıbrıs</i> | 85,8 | 85,7 | 86,2 | 86,3 | 86,6 | 86,5 | 86,7 | 87,0 | 87,4 | 87,2 | 86,8 | 87,3 | 86,8 |
| <i>Letonya</i> | 61,4 | 61,7 | 60,9 | 62,2 | 63,2 | 64,5 | 65,7 | 65,6 | 65,2 | 63,9 | 64,0 | 62,2 | 61,0 |
| <i>Litvanya</i> | 60,4 | 67,7 | 71,8 | 73,9 | 75,2 | 74,7 | 74,3 | 73,6 | 73,7 | 73,6 | 72,3 | 71,6 | 71,3 |
| <i>Lüksemburg</i> | 36,5 | 36,2 | 36,0 | 35,3 | 36,1 | 36,6 | 37,1 | 37,7 | 37,9 | 38,7 | 38,5 | 38,6 | 39,3 |
| <i>Macaristan</i> | 89,7 | 88,5 | 87,2 | 87,2 | 76,3 | 75,9 | 76,3 | 76,4 | 75,6 | 75,5 | 74,2 | 73,8 | 72,2 |
| <i>Malta</i> | 75,2 | 73,7 | 67,2 | 76,3 | 45,0 | 57,6 | 53,1 | 51,5 | 49,9 | 41,9 | 50,7 | 87,7 | 88,2 |
| <i>Polonya</i> | 35,7 | 37,9 | 39,1 | 45,7 | 50,5 | 55,0 | 56,0 | 55,7 | 53,8 | 52,8 | 51,8 | 51,7 | 51,8 |
| <i>Portekiz</i> | 93,0 | 71,7 | 71,2 | 91,2 | 71,5 | 69,0 | 68,5 | 68,4 | 69,3 | 61,6 | 61,2 | 57,6 | 56,4 |
| <i>Romanya</i> | 37,5 | 36,1 | 36,0 | 35,6 | 35,2 | 34,8 | 35,1 | 35,1 | 35,2 | 36,3 | 36,2 | 36,9 | 38,1 |
| <i>Slovakya</i> | 21,4 | 22,4 | 23,6 | 24,6 | 25,9 | 25,8 | 26,3 | 26,8 | 27,7 | 28,4 | 28,7 | 29,1 | 29,7 |
| <i>Slovenya</i> | 27,7 | 27,7 | 29,7 | 30,6 | 31,4 | 32,6 | 33,8 | 35,1 | 35,5 | 37,7 | 35,4 | 34,6 | 33,8 |
| <i>Yunanistan</i> | 67,9 | 64,8 | 60,0 | 64,0 | 66,0 | 64,0 | 66,1 | 68,3 | 69,1 | v.y. | 69,3 | 68,3 | 66,9 |
| AB27 | 44,9 | 44,3 | 42,4 | 44,4 | 39,4 | 39,5 | 48,3 | 48,5 | 49,7 | 50,4 | 50,1 | 49,7 | 49,8 |
| Türkiye | 51,0 | 60,3 | 60,6 | 62,0 | 62,7 | 57,8 | 63,7 | 63,3 | 61,0 | 59,2 | 57,1 | 56,4 | 56,1 |

Kaynak: Eurostat, education and training statistics.

Bağlantı: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> (Ocak 2015 tarihinde alınmıştır).

Notlar: 1. Ülkeler alfabetik sıraya göre dizilmiştir.

2. v.y. veri yok

3. 2013 yılında AB'ye katıldığı için Hırvatistan dâhil edilmemiştir.

EK 8. Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Mesleki Lise Dağılım Oranı: 2000-2012

| ÜLKE | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|------|-------|-------|
| <i>Almanya</i> | 63,2 | 63,3 | 63,0 | 62,2 | 61,2 | 60,3 | 59,4 | 57,4 | 57,5 | 53,2 | 51,5 | 48,6 | 48,3 |
| <i>Avusturya</i> | 71,1 | 71,8 | 72,3 | 71,8 | 78,6 | 78,5 | 77,9 | 77,3 | 77,1 | 77,3 | 76,8 | 76,1 | 75,3 |
| <i>Belçika</i> | 66,8 | 69,2 | 69,7 | 70,3 | 68,2 | 69,6 | 69,5 | 69,6 | 72,9 | 72,8 | 73,0 | 72,8 | 72,8 |
| <i>Bulgaristan</i> | 55,7 | 55,8 | 55,5 | 55,0 | 55,2 | 54,6 | 54,0 | 53,4 | 52,3 | 51,8 | 52,2 | 52,2 | 50,6 |
| <i>Çek Cum.</i> | 80,2 | 79,9 | 80,2 | 79,3 | 79,4 | 79,5 | 79,3 | 90,08 | 89,82 | 89,21 | 90,2 | 90,18 | 90,17 |
| <i>Danimarka</i> | 54,7 | 54,3 | 53,0 | 53,3 | 46,8 | 47,9 | 47,8 | 47,7 | 48,0 | 47,3 | 46,5 | 46,1 | 46,1 |
| <i>Estonya</i> | 32,5 | 31,8 | 31,5 | 29,3 | 29,9 | 31,0 | 30,9 | 31,3 | 32,0 | 33,0 | 34,2 | 34,4 | 34,1 |
| <i>Finlandiya</i> | 55,3 | 56,7 | 57,2 | 58,8 | 60,1 | 63,9 | 65,4 | 66,7 | 67,9 | 68,8 | 69,7 | 69,6 | 70,1 |
| <i>Fransa</i> | 57,4 | 56,7 | 56,3 | 56,4 | 56,5 | 56,4 | 43,1 | 43,8 | 44,2 | 44,2 | 44,3 | 44,6 | 44,2 |
| <i>Hollanda</i> | 68,3 | 70,1 | 69,2 | 69,1 | 69,1 | 68,2 | 67,5 | 67,6 | 67,1 | 67,1 | 67,0 | 69,1 | 69,5 |
| <i>İngiltere</i> | 67,3 | 66,9 | 72,1 | 69,2 | 71,5 | 72,2 | 41,7 | 41,4 | 31,4 | 30,5 | 32,1 | 69,1 | 69,5 |
| <i>İrlanda</i> | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | 33,5 | 34,3 | 33,4 | 33,5 | 33,9 | 34,4 | 37,5 | 34,0 | 32,2 |
| <i>İspanya</i> | 33,5 | 35,6 | 38,0 | 37,2 | 38,7 | 42,6 | 42,5 | 43,4 | 43,8 | 42,9 | 44,6 | 45,3 | 45,5 |
| <i>İsveç</i> | 48,8 | 51,7 | 49,6 | 52,9 | 53,4 | 53,6 | 55,1 | 57,1 | 56,8 | 56,4 | 56,1 | 56,3 | 49,4 |
| <i>İtalya</i> | 24,6 | 25,9 | 26,8 | 26,0 | 62,8 | 61,5 | 60,5 | 59,8 | 59,4 | 59,0 | 60,0 | 60,0 | 59,2 |
| <i>Kıbrıs</i> | 14,2 | 14,3 | 13,8 | 13,7 | 13,4 | 13,5 | 13,3 | 13,0 | 12,6 | 12,8 | 13,2 | 12,7 | 13,2 |
| <i>Letonya</i> | 38,6 | 38,3 | 39,1 | 37,8 | 36,8 | 35,5 | 34,3 | 34,4 | 34,8 | 36,1 | 36,0 | 37,8 | 39,0 |
| <i>Litvanya</i> | 39,6 | 32,3 | 28,2 | 26,1 | 24,8 | 25,3 | 25,7 | 26,4 | 26,3 | 26,4 | 27,7 | 28,4 | 28,7 |
| <i>Lüksemburg</i> | 63,5 | 63,8 | 64,0 | 64,7 | 63,9 | 63,4 | 62,9 | 62,3 | 62,1 | 61,3 | 61,5 | 61,4 | 60,7 |
| <i>Macaristan</i> | 10,3 | 11,5 | 12,8 | 12,8 | 23,7 | 24,1 | 23,7 | 23,6 | 24,4 | 24,5 | 25,8 | 26,2 | 27,3 |
| <i>Malta</i> | 24,8 | 26,3 | 32,8 | 23,7 | 55,0 | 42,4 | 46,9 | 48,5 | 50,1 | 58,1 | 49,3 | 12,3 | 11,8 |
| <i>Polonya</i> | 64,3 | 62,1 | 60,9 | 54,3 | 49,5 | 45,0 | 44,0 | 44,3 | 46,2 | 47,2 | 48,2 | 48,3 | 48,2 |
| <i>Portekiz</i> | 7,0 | 28,3 | 28,8 | 8,8 | 28,5 | 31,0 | 31,5 | 31,6 | 30,7 | 38,4 | 38,8 | 42,4 | 43,6 |
| <i>Romanya</i> | 62,5 | 63,9 | 64,0 | 64,4 | 64,8 | 65,2 | 64,9 | 64,9 | 64,8 | 63,7 | 63,8 | 63,1 | 61,9 |
| <i>Slovakya</i> | 78,6 | 77,6 | 76,4 | 75,4 | 74,1 | 74,2 | 73,7 | 73,2 | 72,3 | 71,6 | 71,3 | 70,9 | 70,3 |
| <i>Slovenya</i> | 72,3 | 72,3 | 70,3 | 69,4 | 68,6 | 67,4 | 66,2 | 64,9 | 64,5 | 64,3 | 64,6 | 65,4 | 66,2 |
| <i>Yunanistan</i> | 32,1 | 35,2 | 40,0 | 36,0 | 34,0 | 36,0 | 33,9 | 31,7 | 30,9 | v.y. | 30,7 | 31,7 | 33,1 |
| AB27 | 55,1 | 55,7 | 57,6 | 55,6 | 60,6 | 60,5 | 51,7 | 51,5 | 50,3 | 49,6 | 49,9 | 50,3 | 50,2 |
| Türkiye | 49,0 | 39,7 | 39,4 | 38,0 | 37,3 | 42,2 | 36,3 | 36,7 | 39,0 | 40,8 | 42,9 | 43,6 | 43,9 |

Kaynak: Eurostat, education and training statistics.

Bağlantı: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> (Ocak 2015 tarihinde alınmıştır).

Notlar: 1. Ülkeler alfabetik sıraya göre dizilmiştir.

2. v.y. veri yok

3. 2013 yılında AB'ye katıldığı için Hırvatistan dâhil edilmemiştir.

EK 9. Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Genel Lise Kadın Erkek Dağılım Oranı: 2000-2012

| ÜLKE | 2000 | | 2001 | | 2002 | | 2003 | | 2004 | | 2005 | | 2006 | |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|------|------|------|------|
| | E | K | E | K | E | K | E | K | E | K | E | K | E | K |
| Almanya | 31,4 | 42,8 | 31,2 | 42,7 | 31,6 | 42,9 | 32,2 | 44,1 | 33,1 | 45,1 | 34,5 | 45,6 | 35,1 | 46,8 |
| Avusturya | 24,5 | 33,9 | 24,6 | 32,8 | 23,6 | 32,5 | 23,9 | 33,1 | 17,1 | 26,4 | 17,3 | 26,3 | 17,9 | 26,7 |
| Belçika | 31,3 | 35,1 | 29,2 | 32,4 | 28,6 | 31,9 | 27,8 | 31,5 | 29,6 | 33,9 | 28,8 | 31,9 | 29,3 | 31,7 |
| Bulgaristan | 31,1 | 57,8 | 31,9 | 56,7 | 33,1 | 56,2 | 33,8 | 56,5 | 33,9 | 56,3 | 34,9 | 56,8 | 35,8 | 57,0 |
| Çek Cum. | 15,6 | 24,0 | 15,7 | 24,4 | 15,1 | 24,4 | 15,7 | 25,6 | 15,7 | 25,4 | 15,8 | 25,2 | 16,2 | 25,3 |
| Danimarka | 40,0 | 50,4 | 39,9 | 51,2 | 41,1 | 52,7 | 41,0 | 52,2 | 45,3 | 60,1 | 44,6 | 59,2 | 44,7 | 59,3 |
| Estonya | 56,6 | 77,7 | 57,0 | 78,9 | 57,3 | 79,3 | 59,9 | 80,8 | 59,2 | 80,5 | 58,2 | 79,4 | 57,9 | 79,6 |
| Finlandiya | 39,8 | 49,0 | 39,1 | 46,9 | 38,6 | 46,5 | 37,1 | 44,8 | 36,2 | 43,2 | 32,6 | 39,3 | 31,4 | 37,5 |
| Fransa | 37,0 | 48,5 | 37,5 | 49,1 | 37,9 | 49,7 | 37,9 | 49,3 | 38,0 | 49,1 | 38,1 | 49,1 | 51,2 | 62,7 |
| Hollanda | 28,7 | 34,9 | 27,3 | 32,6 | 28,2 | 33,5 | 28,9 | 32,9 | 29,1 | 32,8 | 30,0 | 33,7 | 30,6 | 34,4 |
| İngiltere | 35,6 | 30,3 | 36,4 | 30,4 | 31,9 | 24,8 | 35,3 | 27,2 | 32,3 | 25,5 | 31,3 | 25,0 | 59,4 | 57,2 |
| İrlanda | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 68,1 | 65,1 | 67,7 | 63,9 | 68,5 | 64,8 |
| İspanya | 65,4 | 67,5 | 62,5 | 66,1 | 59,6 | 64,1 | 59,3 | 66,0 | 57,8 | 64,5 | 54,7 | 59,9 | 54,9 | 59,8 |
| İsveç | 50,7 | 51,6 | 47,6 | 48,8 | 49,4 | 51,1 | 43,9 | 49,7 | 49,5 | 44,3 | 42,3 | 49,9 | 41,2 | 48,0 |
| İtalya | 74,2 | 76,8 | 72,2 | 76,1 | 71,2 | 75,3 | 72,3 | 75,8 | 26,7 | 48,2 | 27,9 | 49,6 | 28,9 | 50,6 |
| Kıbrıs | 75,8 | 95,6 | 76,0 | 95,3 | 77,2 | 95,3 | 77,6 | 95,2 | 78,1 | 95,3 | 78,0 | 95,2 | 78,3 | 95,5 |
| Letonya | 52,1 | 70,2 | 53,0 | 70,0 | 52,7 | 69,1 | 54,6 | 69,9 | 55,4 | 71,2 | 56,6 | 72,3 | 58,2 | 73,0 |
| Litvanya | 52,1 | 68,6 | 60,9 | 74,3 | 66,0 | 77,5 | 68,3 | 79,5 | 69,9 | 80,5 | 68,8 | 80,6 | 68,0 | 80,5 |
| Lüksemburg | 34,0 | 39,0 | 33,4 | 38,8 | 32,9 | 38,9 | 31,7 | 38,9 | 32,5 | 39,5 | 32,9 | 40,0 | 33,5 | 40,6 |
| Macaristan | 86,7 | 92,8 | 85,6 | 91,4 | 84,6 | 89,8 | 84,4 | 90,1 | 71,1 | 81,5 | 70,9 | 81,2 | 71,2 | 81,5 |
| Malta | 68,9 | 80,8 | 67,9 | 80,0 | 56,0 | 79,4 | 67,5 | 86,4 | 32,2 | 63,3 | 46,5 | 70,0 | 44,0 | 63,4 |
| Polonya | 26,2 | 45,8 | 28,6 | 47,9 | 30,1 | 48,9 | 36,6 | 55,8 | 41,8 | 60,1 | 45,5 | 65,4 | 46,1 | 67,0 |
| Portekiz | 91,9 | 94,0 | 67,3 | 75,7 | 67,1 | 75,1 | 89,8 | 92,5 | 66,7 | 75,8 | 63,0 | 74,3 | 62,3 | 74,0 |
| Romanya | 29,2 | 45,8 | 27,9 | 44,4 | 28,0 | 43,9 | 27,8 | 43,4 | 27,5 | 42,9 | 27,4 | 42,2 | 27,9 | 42,4 |
| Slovakya | 18,3 | 24,3 | 18,9 | 25,8 | 19,7 | 27,6 | 20,2 | 29,1 | 21,1 | 30,7 | 20,9 | 30,8 | 21,3 | 31,4 |
| Slovenya | 22,6 | 32,8 | 23,0 | 32,4 | 24,2 | 35,2 | 24,6 | 36,8 | 25,3 | 37,8 | 26,4 | 39,0 | 27,5 | 40,3 |
| Yunanistan | 62,7 | 72,8 | 59,9 | 69,7 | 54,4 | 65,8 | 58,4 | 69,8 | 59,9 | 72,5 | 57,2 | 71,5 | 59,0 | 73,9 |
| AB27 | 41,9 | 47,8 | 41,3 | 47,3 | 40,2 | 44,4 | 42,1 | 46,5 | 36,1 | 42,6 | 36,0 | 42,7 | 43,0 | 53,7 |
| Türkiye | 54,1 | 60,0 | 63,4 | 68,2 | 64,9 | 69,6 | 65,4 | 71,0 | 58,6 | 69,3 | 52,4 | 65,8 | 60,5 | 67,9 |

Tablo: Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Genel Lise Kadın Erkek Dağılım Oranı: 2000-2012 devam

| ÜLKE | 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2010 | | 2011 | | 2012 | |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | E | K | E | K | E | K | E | K | E | K | E | K |
| Almanya | 37,0 | 48,8 | 36,9 | 48,8 | 39,5 | 55,5 | 41,4 | 56,9 | 44,2 | 60,0 | 44,4 | 60,4 |
| Avusturya | 18,4 | 27,5 | 18,6 | 27,9 | 18,3 | 27,7 | 18,9 | 28,1 | 19,5 | 28,9 | 20,1 | 29,9 |
| Belçika | 29,3 | 31,4 | 27,0 | 27,1 | 27,2 | 27,1 | 26,9 | 27,1 | 27,2 | 27,1 | 27,4 | 27,0 |
| Bulgaristan | 36,8 | 57,2 | 38,4 | 57,7 | 39,3 | 57,7 | 39,3 | 57,1 | 39,4 | 57,1 | 41,5 | 57,9 |
| Çek Cum. | 19,9 | 29,6 | 20,7 | 30,9 | 21,2 | 32,2 | 21,2 | 32,7 | 21,3 | 32,9 | 21,5 | 33,2 |
| Danimarka | 45,0 | 59,2 | 44,9 | 58,9 | 45,8 | 59,4 | 47,0 | 60,0 | 48,5 | 59,1 | 49,0 | 58,8 |
| Estonya | 57,6 | 79,3 | 57,1 | 78,4 | 56,4 | 77,2 | 55,9 | 76,0 | 55,6 | 75,9 | 55,8 | 76,3 |
| Finlandiya | 29,9 | 36,3 | 28,8 | 35,1 | 27,8 | 34,3 | 27,1 | 33,3 | 27,4 | 33,1 | 27,1 | 32,4 |
| Fransa | 50,6 | 61,9 | 50,4 | 61,4 | 50,6 | 61,0 | 50,6 | 60,8 | 50,3 | 60,7 | 50,4 | 61,3 |
| Hollanda | 30,5 | 34,3 | 31,0 | 34,8 | 31,1 | 34,9 | 31,3 | 34,8 | 29,4 | 32,5 | 29,0 | 32,0 |
| İngiltere | 59,2 | 58,0 | 68,7 | 68,5 | 69,3 | 69,6 | 67,3 | 68,5 | 64,0 | 63,9 | 61,4 | 61,4 |
| İrlanda | 68,3 | 64,8 | 68,2 | 64,1 | 67,6 | 63,6 | 64,1 | 61,0 | 66,8 | 65,3 | 69,1 | 66,5 |
| İspanya | 54,3 | 58,6 | 53,5 | 58,6 | 53,8 | 60,2 | 52,0 | 58,8 | 51,3 | 58,2 | 51,2 | 57,7 |
| İsveç | 39,7 | 45,5 | 39,8 | 46,3 | 40,0 | 46,8 | 40,5 | 47,0 | 40,5 | 46,6 | 48,4 | 52,5 |
| İtalya | 29,5 | 51,6 | 29,9 | 52,0 | 30,4 | 52,1 | 29,7 | 50,9 | 29,9 | 50,8 | 30,6 | 51,6 |
| Kıbrıs | 78,5 | 95,9 | 78,9 | 96,1 | 78,9 | 95,9 | 78,3 | 95,6 | 79,3 | 95,7 | 78,8 | 95,4 |
| Letonya | 58,3 | 72,6 | 58,0 | 72,2 | 56,9 | 70,8 | 57,0 | 71,1 | 55,0 | 69,9 | 54,2 | 68,2 |
| Litvanya | 67,3 | 80,0 | 67,3 | 80,3 | 66,9 | 80,5 | 65,1 | 80,0 | 64,2 | 79,5 | 64,2 | 79,2 |
| Lüksemburg | 34,2 | 41,1 | 34,6 | 41,2 | 35,4 | 42,0 | 35,6 | 41,4 | 35,7 | 41,5 | 36,7 | 42,0 |
| Macaristan | 71,4 | 81,5 | 70,2 | 81,2 | 69,9 | 81,2 | 69,0 | 79,6 | 68,5 | 79,2 | 67,8 | 77,8 |
| Malta | 41,3 | 63,6 | 38,9 | 63,0 | 31,0 | 56,5 | 44,0 | 60,2 | 85,2 | 90,2 | 85,2 | 90,9 |
| Polonya | 45,6 | 66,8 | 43,6 | 65,2 | 42,9 | 63,9 | 41,5 | 63,1 | 41,5 | 62,8 | 41,6 | 62,8 |
| Portekiz | 63,3 | 73,1 | 65,6 | 72,6 | 59,5 | 63,5 | 58,2 | 64,0 | 53,5 | 61,6 | 51,6 | 61,2 |
| Romanya | 28,1 | 42,5 | 28,2 | 42,6 | 29,3 | 43,7 | 28,9 | 44,0 | 29,2 | 45,1 | 30,1 | 46,5 |
| Slovakya | 21,8 | 31,8 | 22,6 | 32,7 | 23,2 | 33,6 | 23,2 | 34,1 | 23,4 | 34,8 | 23,9 | 35,4 |
| Slovenya | 28,6 | 42,0 | 28,6 | 42,8 | 28,6 | 43,1 | 28,2 | 43,2 | 27,6 | 42,1 | 26,9 | 41,2 |
| Yunanistan | 60,9 | 76,3 | 61,5 | 77,3 | v.y. | v.y. | 62,0 | 77,3 | 61,5 | 75,7 | 60,5 | 73,9 |
| AB27 | 43,2 | 54,0 | 44,3 | 55,3 | 44,8 | 56,2 | 44,6 | 55,8 | 44,4 | 55,3 | 44,5 | 55,2 |
| Türkiye | 60,3 | 67,1 | 58,4 | 64,3 | 57,0 | 61,8 | 55,1 | 59,5 | 54,5 | 58,6 | 54,4 | 57,9 |

Kaynak: Eurostat, education and training statistics.

Bağlantı: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> (Ocak 2015 tarihinde alınmıştır).

Notlar: 1. Ülkeler alfabetik sıraya göre dizilmiştir.

2. v.y. veri yok

3. 2013 yılında AB'ye katıldığı için Hırvatistan dâhil edilmemiştir.

EK 10. Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Mesleki Lise Kadın Erkek Dağılım Oranı: 2000-2012

| ÜLKE | 2000 | | 2001 | | 2002 | | 2003 | | 2004 | | 2005 | | 2006 | |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | E | K | E | K | E | K | E | K | E | K | E | K | E | K |
| <i>Almanya</i> | 68,6 | 57,2 | 68,8 | 57,3 | 68,4 | 57,1 | 67,8 | 55,9 | 66,9 | 54,9 | 65,5 | 54,4 | 64,9 | 53,2 |
| <i>Avusturya</i> | 75,5 | 66,1 | 75,8 | 67,2 | 76,4 | 67,5 | 76,1 | 66,9 | 82,9 | 73,6 | 82,7 | 73,7 | 82,1 | 73,3 |
| <i>Belçika</i> | 68,7 | 64,9 | 70,8 | 67,6 | 71,4 | 68,1 | 72,2 | 68,5 | 70,4 | 66,1 | 71,2 | 68,1 | 70,7 | 68,3 |
| <i>Bulgaristan</i> | 68,9 | 42,2 | 68,1 | 43,3 | 66,9 | 43,8 | 66,2 | 43,5 | 66,1 | 43,7 | 65,1 | 43,2 | 64,2 | 43,0 |
| <i>Çek Cum.</i> | 84,4 | 76,0 | 84,3 | 75,6 | 84,9 | 75,6 | 84,3 | 74,4 | 84,3 | 74,6 | 84,2 | 74,8 | 83,8 | 74,7 |
| <i>Danimarka</i> | 60,0 | 49,6 | 60,1 | 48,5 | 58,9 | 47,3 | 59,0 | 47,8 | 54,7 | 39,9 | 55,4 | 40,8 | 55,3 | 40,7 |
| <i>Estonya</i> | 43,4 | 22,3 | 43,0 | 21,1 | 42,7 | 20,7 | 40,1 | 19,2 | 40,8 | 19,5 | 41,8 | 20,6 | 42,1 | 20,4 |
| <i>Finlandiya</i> | 60,2 | 51,0 | 60,9 | 53,1 | 61,4 | 53,5 | 62,9 | 55,2 | 63,8 | 56,8 | 67,4 | 60,7 | 66,8 | 62,5 |
| <i>Fransa</i> | 63,0 | 51,5 | 62,5 | 50,9 | 62,1 | 50,3 | 62,1 | 50,7 | 62,0 | 50,9 | 61,9 | 50,9 | 48,8 | 37,3 |
| <i>Hollanda</i> | 71,3 | 65,1 | 72,7 | 67,4 | 71,8 | 66,5 | 71,1 | 67,1 | 70,9 | 67,2 | 70,0 | 66,3 | 69,4 | 65,6 |
| <i>İngiltere</i> | 64,4 | 69,7 | 63,6 | 69,6 | 68,1 | 75,2 | 64,7 | 72,8 | 67,7 | 74,5 | 68,7 | 75,0 | 40,6 | 42,8 |
| <i>İrlanda</i> | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | 31,9 | 34,9 | 32,3 | 36,1 | 31,5 | 35,2 |
| <i>İspanya</i> | 34,6 | 32,5 | 37,5 | 33,9 | 40,4 | 35,9 | 40,7 | 34,0 | 42,2 | 35,5 | 45,3 | 40,1 | 45,1 | 40,2 |
| <i>İsveç</i> | 49,3 | 48,4 | 52,4 | 51,2 | 50,6 | 48,9 | 56,1 | 50,3 | 50,5 | 55,7 | 57,7 | 50,1 | 58,8 | 52,0 |
| <i>İtalya</i> | 25,8 | 23,2 | 27,8 | 23,9 | 28,8 | 24,7 | 27,7 | 24,2 | 73,3 | 51,8 | 72,1 | 50,4 | 71,1 | 49,4 |
| <i>Kıbrıs</i> | 24,2 | 4,4 | 24,0 | 4,7 | 22,8 | 4,7 | 22,4 | 4,8 | 21,9 | 4,7 | 22,0 | 4,8 | 21,7 | 4,5 |
| <i>Letonya</i> | 47,9 | 29,8 | 47,0 | 30,0 | 47,3 | 30,9 | 45,4 | 30,1 | 44,6 | 28,8 | 43,4 | 27,7 | 41,8 | 27,0 |
| <i>Litvanya</i> | 47,9 | 31,4 | 39,1 | 25,7 | 34,0 | 22,5 | 31,7 | 20,5 | 30,1 | 19,5 | 31,2 | 19,4 | 32,0 | 19,5 |
| <i>Lüksemburg</i> | 66,0 | 61,0 | 66,6 | 61,2 | 67,1 | 61,1 | 68,3 | 61,1 | 67,5 | 60,5 | 67,1 | 60,0 | 66,5 | 59,4 |
| <i>Macaristan</i> | 13,3 | 7,2 | 14,4 | 8,6 | 15,4 | 10,2 | 15,6 | 9,9 | 28,9 | 18,5 | 29,1 | 18,8 | 28,8 | 18,5 |
| <i>Malta</i> | 31,1 | 19,2 | 32,1 | 20,0 | 44,0 | 20,6 | 32,5 | 13,6 | 67,8 | 36,7 | 53,5 | 30,0 | 56,0 | 36,6 |
| <i>Polonya</i> | 73,8 | 54,2 | 71,4 | 52,1 | 69,9 | 51,1 | 63,4 | 44,2 | 58,2 | 39,9 | 54,5 | 34,6 | 53,9 | 33,0 |
| <i>Portekiz</i> | 8,1 | 6,0 | 32,7 | 24,3 | 32,9 | 24,9 | 10,2 | 7,5 | 33,3 | 24,2 | 37,0 | 25,7 | 37,7 | 26,0 |
| <i>Romanya</i> | 70,8 | 54,2 | 72,1 | 55,6 | 72,0 | 56,1 | 72,2 | 56,6 | 72,5 | 57,1 | 72,6 | 57,8 | 72,1 | 57,6 |
| <i>Slovakya</i> | 81,7 | 75,7 | 81,1 | 74,2 | 80,3 | 72,4 | 79,8 | 70,9 | 78,9 | 69,3 | 79,1 | 69,2 | 78,7 | 68,6 |
| <i>Slovenya</i> | 77,4 | 67,2 | 77,0 | 67,6 | 75,8 | 64,8 | 75,4 | 63,2 | 74,7 | 62,2 | 73,6 | 61,0 | 72,5 | 59,7 |
| <i>Yunanistan</i> | 37,3 | 27,2 | 40,1 | 30,3 | 45,6 | 34,2 | 41,6 | 30,2 | 40,1 | 27,5 | 42,8 | 28,5 | 41,0 | 26,1 |
| <i>AB27</i> | 58,1 | 52,2 | 58,7 | 52,7 | 59,8 | 55,6 | 57,9 | 53,5 | 63,9 | 57,4 | 64,0 | 57,3 | 57,0 | 46,3 |
| <i>Türkiye</i> | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | v.y. | 34,6 | 29,0 | 41,4 | 30,7 | 47,6 | 34,2 | 39,5 | 32,1 |

Tablo: Tablo: Avrupa Birliği ve Türkiye Mesleki Lise Kadın Erkek Dağılım Oranı: 2000-2012 devam

| ÜLKE | 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2010 | | 2011 | | 2012 | |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | E | K | E | K | E | K | E | K | E | K | E | K |
| <i>Almanya</i> | 63,0 | 51,2 | 63,1 | 51,2 | 60,5 | 44,5 | 58,6 | 43,1 | 55,8 | 40,0 | 55,6 | 39,6 |
| <i>Avusturya</i> | 81,6 | 72,5 | 81,4 | 72,1 | 81,7 | 72,3 | 81,1 | 71,9 | 80,5 | 71,1 | 79,9 | 70,1 |
| <i>Belçika</i> | 70,7 | 68,6 | 73,0 | 72,9 | 72,8 | 72,9 | 73,1 | 72,9 | 72,8 | 72,9 | 72,6 | 73,0 |
| <i>Bulgaristan</i> | 63,2 | 42,8 | 61,6 | 42,3 | 60,7 | 42,3 | 60,7 | 42,9 | 60,6 | 42,9 | 58,5 | 42,1 |
| <i>Çek Cum.</i> | 80,1 | 70,4 | 79,3 | 69,1 | 78,8 | 67,8 | 78,8 | 67,3 | 78,7 | 67,1 | 78,5 | 66,8 |
| <i>Danimarka</i> | 55,0 | 40,8 | 55,1 | 41,1 | 54,2 | 40,6 | 53,0 | 40,0 | 51,5 | 40,9 | 51,0 | 41,2 |
| <i>Estonya</i> | 42,4 | 20,7 | 42,9 | 21,6 | 43,6 | 22,8 | 44,1 | 24,0 | 44,4 | 24,1 | 44,2 | 23,7 |
| <i>Finlandiya</i> | 70,1 | 63,7 | 71,2 | 64,9 | 72,2 | 65,7 | 72,9 | 66,7 | 72,6 | 66,9 | 72,9 | 67,6 |
| <i>Fransa</i> | 49,4 | 38,1 | 49,6 | 38,6 | 49,4 | 39,0 | 49,4 | 39,2 | 49,7 | 39,3 | 49,6 | 38,7 |
| <i>Hollanda</i> | 69,5 | 65,7 | 69,0 | 65,2 | 68,9 | 65,1 | 68,7 | 65,2 | 70,6 | 67,5 | 71,0 | 68,0 |
| <i>İngiltere</i> | 40,8 | 42,0 | 31,3 | 31,5 | 30,7 | 30,4 | 32,7 | 31,5 | 36,0 | 36,1 | 38,6 | 38,6 |
| <i>İrlanda</i> | 31,7 | 35,2 | 31,8 | 35,9 | 32,4 | 36,4 | 35,9 | 39,0 | 33,2 | 34,7 | 30,9 | 33,5 |
| <i>İspanya</i> | 45,7 | 41,4 | 46,5 | 41,4 | 46,2 | 39,8 | 48,0 | 41,2 | 48,7 | 41,8 | 48,8 | 42,3 |
| <i>İsveç</i> | 60,3 | 54,5 | 60,2 | 53,7 | 60,0 | 53,2 | 59,5 | 53,0 | 59,5 | 53,4 | 51,6 | 47,5 |
| <i>İtalya</i> | 70,5 | 48,4 | 70,1 | 48,0 | 69,6 | 47,9 | 70,3 | 49,1 | 70,1 | 49,2 | 69,4 | 48,4 |
| <i>Kıbrıs</i> | 21,5 | 4,1 | 21,1 | 3,9 | 21,1 | 4,1 | 21,7 | 4,4 | 20,7 | 4,3 | 21,2 | 4,6 |
| <i>Letonya</i> | 41,7 | 27,4 | 42,0 | 27,8 | 43,1 | 29,2 | 43,0 | 28,9 | 45,0 | 30,1 | 45,8 | 31,8 |
| <i>Litvanya</i> | 32,7 | 20,0 | 32,7 | 19,7 | 33,1 | 19,5 | 34,9 | 20,0 | 35,8 | 20,5 | 35,8 | 20,8 |
| <i>Lüksemburg</i> | 65,8 | 58,9 | 65,4 | 58,8 | 64,6 | 58,0 | 64,4 | 58,6 | 64,3 | 58,5 | 63,3 | 58,0 |
| <i>Macaristan</i> | 28,6 | 18,5 | 29,8 | 18,8 | 30,1 | 18,8 | 31,0 | 20,4 | 31,5 | 20,8 | 32,2 | 22,2 |
| <i>Malta</i> | 58,7 | 36,4 | 61,1 | 37,0 | 69,0 | 435 | 56,0 | 39,8 | 14,8 | 9,8 | 14,5 | 9,1 |
| <i>Polonya</i> | 54,4 | 33,2 | 56,4 | 34,8 | 57,1 | 36,1 | 58,5 | 36,9 | 58,5 | 37,2 | 58,4 | 37,2 |
| <i>Portekiz</i> | 36,7 | 26,9 | 34,4 | 27,4 | 40,5 | 36,5 | 41,8 | 36,0 | 46,5 | 38,4 | 48,4 | 38,8 |
| <i>Romanya</i> | 71,9 | 57,5 | 71,8 | 57,4 | 70,7 | 56,3 | 71,1 | 56,0 | 70,8 | 54,9 | 69,9 | 53,5 |
| <i>Slovakya</i> | 78,2 | 68,2 | 77,4 | 67,3 | 76,8 | 66,4 | 76,8 | 65,9 | 76,6 | 65,2 | 76,1 | 64,6 |
| <i>Slovenya</i> | 71,4 | 58,0 | 71,4 | 57,2 | 71,4 | 56,9 | 71,8 | 56,8 | 72,4 | 57,9 | 73,1 | 58,8 |
| <i>Yunanistan</i> | 39,1 | 23,7 | 38,5 | 22,7 | v.y. | v.y. | 38,0 | 22,7 | 38,5 | 24,3 | 39,5 | 26,1 |
| <i>AB27</i> | 56,8 | 46,0 | 55,7 | 44,7 | 55,2 | 43,8 | 55,4 | 44,2 | 55,6 | 44,7 | 55,5 | 44,8 |
| <i>Türkiye</i> | 39,7 | 32,9 | 41,6 | 35,7 | 43,0 | 38,2 | 44,9 | 40,5 | 45,5 | 41,4 | 45,6 | 42,1 |

Kaynak: Eurostat, education and training statistics.

Bağlantı: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> (Ocak 2015 tarihinde alınmıştır).

Notlar: 1. Ülkeler alfabetik sıraya göre dizilmiştir.

2. v.y. veri yok

3. 2013 yılında AB'ye katıldığı için Hırvatistan dâhil edilmemiştir.

EK 11. Tablo: Türkiye’de Ortaöğretime Erişimi Arttırma Politikası İçin 2015-2030 Yılları Arasında İzlenmesi Gereken Stratejiler

| Politika: 2030 yılına kadar Türkiye’de ortaöğretime erişimin arttırılması | | |
|--|--|---|
| Strateji | Hedef | Gösterge |
| Sorun tespiti için ayrıntılı durum analizi yapmak | 2020 yılına kadar eğitimle ilgili tüm kurum ve kuruluşlar sürece dâhil edilecek | Sürece dâhil olan kurum ve kuruluş sayısı Üniversitelerin ar-ge birimleriyle yapılan çalışmaların sayısı |
| | 2020 yılına kadar mevcut durum incelemesi yapılacak | Ortaöğretim net okullaşma oranı Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı Ortaöğretim okula devasızlık oranı Ortaöğretim okul terk oranı Genel ve mesleki lise okullaşma oranı Genel ve mesleki lise kadın erkek okullaşma oranı Ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı |
| | 2020 yılına kadar etkili olan ve olmayan çalışmalar belirlenecek ve başarılı çalışmaların kapsamı genişletilecek | İnceleme ve değerlendirme çalışmalarının sayısı Çalışmalara eklenen içerik miktarı |
| | 2020 yılına kadar çalışmaların sonucu kamuoyu ile paylaşılacak | Kamuoyu ile paylaşılan çalışma sayısı |
| | 2020 yılına kadar bir öğretmenin etkili bir biçimde eğitebileceği öğrenci sayısının belirlenmesi ile ilgili gerekli teorik çalışmalar yapılacak | İlgili teorik çalışmaların sayısı Ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı |
| | Ulusal politika belgelerinde ortaöğretim okullaşma oranının arttırılması, cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve öğretmen öğrenci oranının düşürülmesinin önceliğini vurgulamak | <u>Genel Hedef:</u> 2030 yılına kadar, ulusal politika belgelerinde okullaşma oranı, cinsiyete göre okullaşma oranı ve öğretmen öğrenci oranının ulaşması gereken seviye ile ilgili yıllara göre belirlenmiş net hedefler oluşturulacak <u>Hedef 1:</u> 2020 yılına kadar ortaöğretim net okullaşma oranı %87 olacak <u>Hedef 2:</u> 2020 yılına kadar ortaöğretim cinsiyet eşitliği indeksi oranı 0,98 olacak <u>Hedef 3:</u> 2020 yılına kadar ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı 14 olacak <u>Hedef 4:</u> 2025 yılına kadar ortaöğretim net okullaşma oranı %90 olacak <u>Hedef 5:</u> 2025 yılına kadar ortaöğretim cinsiyet eşitliği indeksi oranı 0,99 olacak <u>Hedef 6:</u> 2025 yılına kadar ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı 12 olacak <u>Hedef 7:</u> 2030 yılına kadar ortaöğretim net okullaşma oranı %95 olacak <u>Hedef 8:</u> 2030 yılına kadar ortaöğretim cinsiyet eşitliği indeksi oranı 1 olacak <u>Hedef 9:</u> 2030 yılına kadar ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı 10 olacak |
| Bölgesel planlama yapmak | 2025 yılına kadar çalışmaların uluslararası hedef ve göstergelerle paralel yürütülmesi sağlanacak | Çalışmalarda kullanılan ve dünya çapında kabul gören hedef ve gösterge sayısı |
| | 2030 yılına kadar çalışmaların ülkelere ait uluslararası verilerle karşılaştırmalı bir şekilde yürütülmesi sağlanacak | Uluslararası verilerle karşılaştırmalı yürütülen çalışma sayısı |
| | 2020 yılına kadar yerel kurum ve kuruluşların çalışmalara katılımları sağlanacak | Çalışmalara katılan yerel kurum ve kuruluş sayısı |

| | | |
|--|--|---|
| | 2020 yılına kadar yerel ihtiyaçlar belirlenecek | Bölgelere göre belirlenmiş ihtiyaç oranı |
| | 2020 yılına kadar bölgelerde cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik yapılacak çalışmalar tespit edilecek | Bölgelere göre cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik yapılan çalışmaların sayısı |
| | 2025 yılına kadar sorunlara gerçekçi çözümler üretilecek | Üretilen çözümlerin bölgelerin ihtiyaçları ile uyum oranı |
| Yerel idarelerle işbirliği yapmak | 2020 yılına kadar nüfus müdürlükleri ve muhtarlarla yapılacak çalışmalarla okul çağında olup da ortaöğretime gitmeyen ya da gidemeyen çocuklar tespit edilecek | Bölgelere göre ortaöğretim dışında kalan öğrenci oranı |
| | 2020 yılına kadar nüfus müdürlükleri ve muhtarlarla yapılacak çalışmalarla nüfusa kayıtlı olmayan kız çocukları tespit edilecek | Bölgelere göre nüfusa kayıtlı olmayan kız çocuklarının oranı |
| | 2020 yılına kadar nüfus müdürlükleri ile çalışılarak yerel ihtiyaca göre öğretmen sayısı tespit edilecek | Bölgelere göre öğretmen oranı |
| | 2020 yılına kadar okulların nüfus oranına göre artırılması için nüfus müdürlüklerinden gerekli nüfus bilgileri alınacak | Bölgelere göre öğrenci oranı |
| | 2020 yılına kadar okula erişemeyen çocukların okula gidememe nedenleri belirlenecek | Bölgelere göre saha çalışması sayısı |
| | 2020 yılına kadar öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlerle ilgili yerel tedbirler alınacak | Alınan tedbir sayısı |
| Ortaöğretime erişemeyen çocuklar için özel önlem almak | 2020 yılına kadar MEB'in ortaöğretime erişemeyen çocuklar için Çalışma Bakanlığı, Aile ve Sosyal İl Müdürlükleri, Sağlık Müdürlükleri, Gençlik ve Spor İl Müdürlükleri ve belediyelerle işbirliği yapması sağlanacak | Çalışma Bakanlığı ile yapılan işbirliği sayısı Aile ve Sosyal İl Müdürlükleri ile yapılan işbirliği sayısı Sağlık Müdürlükleri ile yapılan işbirliği sayısı Gençlik ve Spor İl Müdürlükleri ile yapılan işbirliği sayısı Belediyelerle yapılan işbirliği sayısı |
| | 2025 yılına kadar taşınmalı eğitim uygulaması en uzak yerleşim birimlerini de kapsayacak şekilde genişletilecek | Taşınmalı eğitimden faydalanan öğrenci sayısı |
| | 2025 yılına kadar yurt imkânları arttırılacak ve uygun yerlerde imkan dahilinde evler kiralanarak, buralar öğrencilerin barınabileceği merkezler haline getirilecek | Bölgelere göre hizmete açılan yurt ve evlerin sayısı |
| | 2020 yılına kadar çalışan çocuklar için okul saatlerinde düzenleme yapılacak | İş günü takvimi uyarılama oranı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2020 yılına kadar maddi yetersizliklerden dolayı liseye gidemeyen çocuklara maddi destek sağlanacak | Öğrencilere verilen maddi destek miktarı |
| Tüm kız çocuklarının okula gitmelerini sağlamak için özel önlem almak | 2020 yılına kadar birey bazında aileleri ikna etme çalışmaları arttırılarak yoğunlaştırılacak | İkna çalışmalarının sayısı Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı |
| | 2020 yılına kadar insan kaynağını geliştirme kapsamında gerekli görülen yerlerde kadın yönetici, rehber, danışman ve sağlık personelinin görevlendirilmesine öncelik verilecek | Kadın yönetici, rehber, danışman ve sağlık personeli sayısı Alınan önlem sayısı Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı |
| | 2020 yılına kadar erken evlilik ve hamilelikle ilgili düzenleme yapılacak | Erken evlilik ve hamilelikle ilgili yapılan düzenleme sayısı Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı |
| Ortaöğretim okul terk oranını düşürmek | 2025 yılına kadar öğretmenlere, öğrencilerin okulu terk etme riskine karşı sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlarla ilgili hizmet içi eğitim verilecek | Konu ile ilgili düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyeti sayısı Ortaöğretim okul terk oranı |
| | 2020 yılına kadar ders geçme sistemi gözden geçirilecek | Yapılan çalışmaların sayısı Ortaöğretim okula devamsızlık oranı |

| | | |
|--|---|--|
| | | Ortaöğretim okul terk oranı |
| | 2020 yılına kadar kademeler arası ve ara sınıflardaki geçişlerin kolaylaştırılması sağlanacak | Yapılan düzenlemelerin sayısı Ortaöğretim okul terk oranı |
| | 2020 yılına kadar rehberlik hizmetlerinin işlevselliği arttırılacak ve konu ile ilgili Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) ile işbirliği güçlendirilecek | Rehberlik çalışmalarının sayısı Ortaklaşa yapılan rehberlik çalışmalarının sayısı Ortaöğretim okula devamsızlık oranı Ortaöğretim okul terk oranı |
| | 2020 yılına kadar öğrencilerin okul terklerini engellemek için özellikle Lise 1. sınıfta UNICEF ortaklığı ile yapılan uyum çalışmalarının kapsamı genişletilecek | Uyum çalışmalarının sayısı Uyum çalışmalarının kapsamındaki değişim oranı Ortaöğretim okula devamsızlık oranı Ortaöğretim okul terk oranı |
| | 2025 yılına kadar sınıf tekrarı ve okul terki riski taşıyan öğrenciler belirlenecek, izlenecek ve gerekli önlemler alınacak | Sınıf tekrarı ve okul terki riski taşıyan öğrenci sayısı Alınan önlem sayısı Ortaöğretim okula devamsızlık oranı Ortaöğretim okul terk oranı |
| | 2020 yılına kadar öğrencilere başarısız oldukları ders ve konularla ilgili telafi eğitimi verilecek | Telafi eğitimi sayısı Ortaöğretim okul terk oranı |
| | 2020 yılına kadar okula devamsızlık verileri takip edilecek ve gerekli önlemler alınacak | Okula devamsızlık yapan öğrenci sayısı Alınan önlem sayısı Ortaöğretim okula devamsızlık oranı Ortaöğretim okul terk oranı |
| | 2020 yılına kadar okulu terk edip tekrar geri dönmek isteyen öğrenciler için uyum ve telafi çalışmalarının yapılması sağlanacak | Uyum ve telafi çalışmalarının sayısı Ortaöğretim okul terk oranı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| Cinsiyet eşitliği ile ilgili toplumsal farkındalık yaratmak | 2020 yılına kadar kitle iletişim araçlarının etkili bir şekilde kullanılması sağlanacak | Kitle iletişim araçlarında konu ile ilgili yer alan yayın sayısı Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı |
| | 2020 yılına kadar uluslararası alanda kabul gören terminolojinin yerel terminolojiyle uygun biçimde kullanılması sağlanacak | Uyumlu terminoloji oranı |
| | 2020 yılına kadar okullarda komiteler oluşturularak her öğrencinin ailesiyle direkt iletişime geçilecek | Komite sayısı Aile görüşmeleri sayısı Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı |
| Cinsiyet eşitliği stratejilerini toplumsal cinsiyet eşitsizliğini önleme stratejileriyle paralel yürütmek | 2025 yılına kadar kadınların okula erişimini sağlamak için zihniyet değişikliği yapılması izlenecek | Yapılan çalışmaların sayısı Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı |
| | 2025 yılına kadar toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile ilgili tüm karar, çalışma ve uygulamaların bütün paydaşlar arasında şura, çalıştay, kongre, sempozyum gibi faaliyetler düzenlenerek paylaşılacak | Şura, çalıştay, kongre, sempozyum sayıları Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı |
| Kadınlara iş imkânları yaratmak | 2025 yılına kadar kurumlara iş alımlarında kadın eleman seçmeleri ile ilgili kota koyulacak | Kurumlarda çalışan kadınların oranı Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı |
| | 2025 yılına kadar bilimsel alanlarda kadınların daha çok yer alması sağlanacak | Bilimsel alanlarda yer alan kadınların oranı Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı |
| Nüfus projeksiyonlarını dikkate alarak öğretmen ataması yapmak | 2020 yılına kadar konu ile ilgili raporlar hazırlanacak ve değerlendirilecek | Rapor sayısı Değerlendirme çalışmalarının sayısı Ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı |
| | 2020 yılına kadar uzman görüşleri alınacak | Raporların hazırlanmasına katılan uzman sayısı Ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı |
| Nitelikli öğretmen ve eğitim yöneticisi yetiştirmek | 2025 yılına kadar üniversitelerin öğretmenlik bölümleri YÖK ile işbirliği doğrultusunda yeniden düzenlenecek | Üniversitelerin öğretmenlik bölümlerindeki düzenlemelerin oranı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2020 yılına kadar öğretmen ve eğitim yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri arttırılarak içerikleri zenginleştirilecek | Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayısı Faaliyetlere katılan öğretmen ve eğitim yöneticisi sayısı Ortaöğretim net okullaşma oranı |

| | | |
|--|--|---|
| | 2025 yılına kadar seminer, kongre, sempozyum gibi faaliyetlere öğretmen ve eğitim yöneticilerinin katılımları sağlanacak | Öğretmen ve eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenen seminer, kongre, sempozyum gibi faaliyetlerin sayısı Faaliyetlere katılan öğretmen ve eğitim yöneticisi sayısı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2025 yılına kadar öğretmen ve eğitim yöneticileri yüksek lisans yapmaya özendirilecek | Yüksek lisans yapan öğretmen ve eğitim yöneticisi sayısı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2030 yılına kadar öğretmen ve eğitim yöneticilerinin teknolojiye hâkim olmaları sağlanacak | Öğretmen ve eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenen teknoloji okuryazarlığı faaliyeti sayısı Faaliyetlere katılan öğretmen ve eğitim yöneticilerinin sayısı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2030 yılına kadar öğretmen ve eğitim yöneticileri yabancı dil öğrenmeye teşvik edilecek | Öğretmen ve eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenen yabancı dil kursu sayısı Kurslara katılan öğretmen ve eğitim yöneticilerinin sayısı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| Öğretmen öğrenci oranı ile ilgili öğretmenlere yönelik faaliyetler düzenlemek | 2020 yılına kadar kalabalık öğrenci grupları ile çalışmak zorunda kalan öğretmenlere bu gruplarla çalışırken etkili olabilmeleri için düzenli aralıklarla eğitim verilecek | Verilen eğitim sayısı |
| | 2025 yılına kadar öğretmenlerin birbirleri ile görüş alışverişinde bulunabilecekleri kongre, sempozyum ve toplantılar düzenlenecek | Düzenlenen kongre, sempozyum ve toplantı sayısı |
| İş yükü fazla olan öğretmenlerin çalışma koşullarında kolaylık yapmak | 2020 yılına kadar ders programları isteğe göre düzenlenecek | Öğretmen memnuniyeti anket ve görüşmelerinin verileri |
| | 2020 yılına kadar öğretmenlere sınıf öğretmenliği ya da eğitici kulüp gibi çalışmalar verilmeyecek | Öğretmen memnuniyeti anket ve görüşmelerinin verileri |
| Liselerin işleyişini değiştirmek | 2030 yılına kadar liselerde kalite arttırılacak | Güvenli ve estetik bina sayısı Lise kantinlerinin yeterlilik oranı Liselerin hijyen oranı Dinlendirici ve oyun için müsait lise bahçelerinin oranı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2030 yılına kadar liseler arasında eşitlik sağlanacak | Liselerin olanaklarının karşılaştırıldığı çalışmaların sayısı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2025 yılına kadar liselerin birbirlerinin olanaklarından yararlanabilmeleri işlevselleştirilecek | Liselerde ortak kullanılan mekân ve teçhizat sayısı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2020 yılına kadar liselere müfredatta seçmeli dersleri yerel ihtiyaca ve geleneksel kültüre göre belirleyebilmelerine imkân verecek esneklik sağlanacak | Seçmeli derslerin içerik çeşitliliğinin oranı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2020 yılına kadar liselerde seçmeli ders sayılarının arttırılarak öğrencilere istedikleri dersi seçebilmelerinde gerekli özgürlük sağlanacak | Seçmeli ders sayısı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2020 yılına kadar liselerde öğretim programları içerik ve süre açılarından sadeleştirilecek ve kültürel ve sportif etkinlikler arttırılacak | Öğretim programlarının içerik sayısı Kültürel ve sportif etkinliklerin sayısı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2020 yılına kadar meslek liselerinin ihtiyaca uygun bölümlerden oluşması sağlanacak | İhtiyaç analizi çalışmalarının sayısı İhtiyaca uygun meslek lisesi bölümlerinin sayısı Genel ve mesleki lise dağılım oranı |
| | 2020 yılına kadar meslek liselerinde küresel gelişmelerle paralel ve çağın ihtiyaçlarına uygun nitelikli eğitim verilecek | Meslek lisesi programlarının içeriğinde yapılan değişiklik miktarı Genel ve mesleki lise dağılım oranı |
| | Meslek liselerine kayıtlı kadınların | Genel ve mesleki lise kadın erkek dağılım |

| | sayısı arttırılacak | oranı |
|---|---|---|
| | 2020 yılına kadar meslek liseleri ve sektör arasındaki işbirliği güçlendirilecek | Meslek-sektör işbirliği ile yürütülen faaliyet sayısı Staj eğitiminin süresi Staj eğitiminin içeriğinde yapılan değişiklik miktarı Genel ve mesleki lise dağılım oranı |
| | 2020 yılına kadar öğrencilere staj süresince verilen paranın miktarının arttırılması için gerekli yasal düzenlemeler yapılacak | Staj ücretinin miktarı Genel ve mesleki lise dağılım oranı |
| | 2020 yılına kadar meslek lisesi mezunlarının iş olanaklarının arttırılması için gerekli yasal düzenlemeler yapılacak | Meslek liseli çalışan sayısı Genel ve mesleki lise dağılım oranı |
| | 2020 yılına kadar meslek yüksek okulları ile sürekli iletişim içerisinde olunması sağlanacak | Meslek yüksek okulları ile yapılan çalışma sayısı Program uyum çalışmalarının sayısı Genel ve mesleki lise dağılım oranı |
| Dezavantajlı gruplarla çalışanlara yönelik özel uygulamalar getirmek | 2020 yılına kadar dezavantajlı gruplarla çalışanlar teşvik edilecek | Ortaöğretime devam eden dezavantajlı öğrenci sayısı Dezavantajlı gruplarla çalışanlara yapılan finansal destek miktarı Öğrenci başına düşen eğitilmiş öğretmen sayısı |
| | 2025 yılına kadar dezavantajlı çocukların eğitim aldığı yerlerdeki olanaklar, bu yerlerin güvenli, ulaşılabilir ve yeterli hale gelebilmeleri için geliştirilecek | Ortaöğretime devam eden dezavantajlı öğrenci sayısı Güvenli, ulaşılabilir ve yeterli okul sayısı Çocukların aktif vatandaşlık ve işgücü niteliğini kazanabilmelerini sağlayacak şekilde verilen eğitim miktarı Okullardaki destek ünitelerinin sayısı Öğrencilere verilen bireysel destek miktarı Okulların engelsiz olmaları için yapılan iyileştirme çalışmalarının sayısı |
| Tüm eğitim bileşenlerini sürece katmak | 2020 yılına kadar okul öğrenci iletişimi güçlendirilecek | Öğrencilere yönelik yapılan faaliyet sayısı Karar alma süreçlerine öğrencilerin katılım oranı Öğrenci memnuniyeti anketi sonuçları Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2020 yılına kadar okul öğretmen iletişimi güçlendirilecek | Öğretmenlere yönelik yapılan faaliyet sayısı Karar alma süreçlerine öğretmenlerin katılım oranı Öğretmen memnuniyeti anket ve görüşmelerinin sonuçları Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2025 yılına kadar okul veli iletişimi güçlendirilecek | Velilere yönelik yapılan faaliyet sayısı Karar alma süreçlerine velilerin katılım oranı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2025 yılına kadar üniversitelerle sürekli işbirliği içinde olunması sağlanacak | Karar alma süreçlerine üniversite temsilcilerinin katılım oranı MEB'in hazırladığı toplantı, çalıştay, konferans, kurultay, sempozyum, kongre gibi faaliyetlere katılan üniversite temsilcisi sayısı Üniversitelerle birlikte gerçekleştirilen faaliyet sayısı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2025 yılına kadar sivil toplum kuruluşlarının destekleri arttırılacak | Karar alma süreçlerine sivil toplum kuruluşu temsilcilerinin katılım oranı Sivil toplum kuruluşlarının destek verdiği faaliyet ve proje sayısı Sivil toplum kuruluşlarının yer aldığı faaliyet sayısı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2020 yılına kadar medya desteği alınacak | Kamuoyu ile paylaşılan veri miktarı Görsel işitsel medyada eğitim ile ilgili yer alan nitelikli yayın miktarı Görsel işitsel medyada eğitim ile ilgili yer alan proje ve kampanya sayısı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | | |
| Finansal destek sağlamak | 2025 yılına kadar ortaöğretime ayrılan kamu kaynaklarının oranı arttırılacak | Ortaöğretime ayrılan kamu kaynaklarının oranı Geliştirilen ulusal ortaöğretim sermaye planları ve finans stratejilerinin sayısı Ortaöğretim net okullaşma oranı |

| | | |
|--|---|--|
| | 2025 yılına kadar özel kurum ve kuruluşların ortaöğretime daha fazla katkıda bulunması sağlanacak | Özel kurum ve kuruluşların ortaöğretime verdiği katkının oranı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2025 yılına kadar kaynaklar etkin kullanılacak | Liselere verilen kaynak miktarı Kullanılan kaynaklardan elde edilen katkının miktarı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2030 yılına kadar liselerin alt yapı eksiklikleri giderilecek | Liselerin altyapı eksikliklerinin miktarı Liselerin alt yapı eksikliklerinin giderilmesi için verilen kaynak miktarı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2020 yılına kadar liselere kendi bütçelerini oluşturabilmeleri için izin verilecek | Okul bütçeleri Liselerin gerçekleştirdikleri faaliyetler sonucunda elde edilen bütçe Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2020 yılına kadar kadınları hedef alan burs sayıları arttırılacak | Kadınlara verilen burs miktarı Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı |
| | 2020 yılına kadar ailelere kız çocuklarını okula göndermeleri konusunda maddi destek sağlayan çalışmaların kapsamı genişletilerek sayıları arttırılacak | Ailelere verilen maddi destek miktarı Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı |
| | 2025 yılına kadar kız öğrencilerin barınabileceği yurt sayıları arttırılacak ve uygun yerlerde evler kız öğrencilerin barınabilmesi için kiralanacak | Yurt sayıları Yeni yapılan yurt ve ev sayıları Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı |
| Yeni proje ve kampanyalar düzenlemek | 2020 yılına kadar var olan proje ve kampanyalar incelenecek | Uygulanmakta olan proje ve kampanya sayısı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2020 yılına kadar başarılı proje ve kampanyaların kapsamı genişletilecek | Proje ve kampanyalara eklenen içerik miktarı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2020 yılına kadar uluslararası başarılı kampanya ve projeler detaylı bir şekilde incelenecek | Uluslararası başarılı kampanya ve proje sayısı Ortaöğretim net okullaşma oranı |
| | 2020 yılına kadar ülkenin ihtiyacına göre yeni proje ve kampanya çalışmaları düzenlenecek | Yeni proje ve kampanya sayısı Ortaöğretim net okullaşma oranı Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı |
| | 2030 yılına kadar yapılan çalışmaların devamlılığı sağlanacak | Devam eden çalışma sayısı Ortaöğretim net okullaşma oranı Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı |
| | | |
| Etkili izleme ve değerlendirme çalışmaları yapmak | 2020 yılına kadar yetkin insanların yer aldığı bir birim kurulacak | Birimde yer alan yetkin insan sayısı |
| | 2020 yılına kadar var olan gösterge ve veri toplama sistemi değerlendirilecek | Değerlendirme çalışmalarının sayısı |
| | 2020 yılına kadar var olan gösterge ve veri toplama sisteminin uluslararası sahada kabul gören gösterge ve veri toplama sistemleriyle karşılaştırmaları yapılacak | Karşılaştırma çalışmalarının sayısı |
| | 2020 yılına kadar etkili gösterge ve veri toplama sistemlerine devam edilecek ve etkisiz olanlar kullanım dışına çıkarılacak | Düzenleme çalışmalarının sayısı Etkili gösterge ve veri toplama sistemlerinin sayısı |
| | 2025 yılına kadar izleme ve değerlendirme yapabilmek için gerekli olan yeni gösterge ve veri toplama sistemi geliştirilecek | Yeni gösterge ve veri toplama sisteminin içeriğindeki değişim miktarı |
| | 2025 yılına kadar gösterge ve veri toplama sistemi kullanıcılara açılacak | Kullanıcılara açılan gösterge ve veri toplama sistemi sayısı |
| | | |

| | | |
|---|---|---|
| Ortaöğretime erişimi artırma politikası istikrarını sağlamak | 2020 yılına kadar ortaöğretime erişimi artırma politikası kararlarının uygulanmasından sorumlu olan ilgililerin belirli aralıklarla gelişim raporları düzenlenmesi sağlanacak | Rapor sayısı |
| | 2020 yılına kadar ortaöğretime erişimi artırma politikası kararlarının uygulanmasında görev alan tüm paydaşların katıldığı düzenli aralıklarla toplantı yapılacak | Toplantı sayısı |
| | 2030 yılına kadar yüksek kaliteli eğitim stratejileri ayarlanacak | Yüksek kaliteli eğitim stratejilerin sayısı Ortaöğretim net okullaşma oranı Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı Ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı Genel ve mesleki lise dağılım oranı Genel ve mesleki lise kadın erkek dağılım oranı |
| | 2030 yılına kadar olası problemlerle ilgili önleyici tedbirler alınacak | Önleyici tedbir sayısı Ortaöğretim net okullaşma oranı Ortaöğretim kadın erkek net okullaşma oranı Ortaöğretim öğretmen öğrenci oranı Genel ve mesleki lise dağılım oranı Genel ve mesleki lise kadın erkek dağılım oranı |

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

EK 12. Mail: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency- EACA

EACEA.EURYDICE@ec.europa.eu 14 Kas ☆ ↩ ▾
Alıcı: bana ▾

İngilizce ▾ > Türkçe ▾ İletiyi çevir İngilizce için kapat x

Dear Hilal Zehra UZUN,

All the information provided was obtained from the Eurostat database. We do not have more recent date.

Regards,
Colette Vanandruel

From: hilal zehra uzun [mailto:hilalzehrauzun@gmail.com]
Sent: Wednesday, November 05, 2014 4:57 PM
To: EACEA EURYDICE
Subject: data

☰

EK 13. ORJİNALLİK RAPORU

Turnitin Document Viewer - Google Chrome
https://turnitin.com/dv?lang=en_us&o=566950766&cs=3&u=1036426713

Thesis Tez - DUE 13-Sep-2015 Roadmap Paper 1 of 1

Originality GradeMark PeerMark

AVRUPA BİRLİĞİ'NİN ORTAÖĞRETİM ERIŞİMİ ARTTIRMA POLİTİKASI
BY HİLAL ZEHRİ UZUN

turnitin 8% SIMILAR OUT OF 0

**AVRUPA BİRLİĞİ'NİN ORTAÖĞRETİM ERIŞİMİ
ARTTIRMA POLİTİKASI BAĞLAMINDA TÜRKİYE İÇİN
YENİ STRATEJİLER**

**NEW STRATEGIES FOR TURKEY IN TERMS OF THE
POLICY ON INCREASING ACCESS TO UPPER
SECONDARY EDUCATION IN EUROPEAN UNION**

Hilal Zehra UZUN

Hacettepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
Bilim Dalı İçin Öngördüğü
Doktora Tezi
olarak hazırlanmıştır.

2015

Match Overview

| | | |
|---|---|-----|
| 1 | abdigm.meb.gov.tr Internet source | <1% |
| 2 | eefergi.erkincan.edu.tr Internet source | <1% |
| 3 | www.teias.gov.tr Internet source | <1% |
| 4 | efdergi.yyu.edu.tr Internet source | <1% |
| 5 | www.rehberlikogretme... Internet source | <1% |
| 6 | pegem.net Internet source | <1% |
| 7 | katalog.hacettepe.edu.tr Internet source | <1% |
| 8 | efd.mersin.edu.tr Internet source | <1% |
| 9 | enitimvehilim.ted.orn.tr | <1% |

PAGE: 1 OF 208

Text-Only Report

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

| | |
|---------------------|------------------|
| <i>Adı Soyadı</i> | Hilal Zehra UZUN |
| <i>Doğum Yeri</i> | Erzurum |
| <i>Doğum Tarihi</i> | 01/01/1980 |

Eğitim Durumu

| | | |
|----------------------|---|------------|
| <i>Lise</i> | Özel Hafsa Sultan Kız Lisesi | 19/06/1998 |
| <i>Lisans</i> | Gazi Üniversitesi/Yabancı Diller Eğitimi/İngiliz Dili Eğitimi | 16/06/2003 |
| <i>Yüksek Lisans</i> | Hacettepe Üniversitesi/Yabancı Diller Eğitimi/İngiliz Dili Eğitimi | 06/06/2007 |
| <i>Yabancı Dil</i> | İngilizce: Okuma (Çok İyi), Yazma (Çok İyi), Konuşma (Çok İyi) Almanca: Okuma (Orta), Yazma (Orta), Konuşma (Orta) | |

İş Deneyimi

| | | |
|---------------------------|---|--|
| <i>Stajlar</i> | Gülen Muharrem Pakoğlu Ortaokulu Hasan Ali Yücel Anadolu Öğretmen Lisesi | 15.10.1999- 15.06.2000 15.10.2002- 15.06.2003 |
| <i>Projeler</i> | “Geleceğe Bir Adım” COMENIOUS | 15.10.2010- 11.11.2010 |
| <i>Çalıştığı Kurumlar</i> | Milli Eğitim Bakanlığı | 15.09.2003 |

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

| |
|---|
| INGED Conference Proceedings “Saving a Teacher’s Life: Content-Based Instruction” ICEC International Counseling and Education Conference Proceedings “The Change of the term ‘Teacher Competences and Qualifications’ Through History in Turkey (1923-2011)” Springer Proceedings Chaos, Complexity and Leadership 2012 “The Chaos Approach in Educational Administration” Springer Proceedings Chaos, Complexity and Leadership 2012 “The Chaotic Situations Encountered in Schools According to Teachers Attending PhD Programs” |
|---|

Seminer ve Çalıştaylar

| |
|---|
| Selçuk Üniversitesi the 10th International INGED ELT Conference “Saving a Teacher’s Life: Content-Based Instruction” Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı “Avrupa Birliği ve Türkiye’de Öğretmen Yeterlilikleri” |
|---|

ICEC International Counseling and Education Conference “The Change of the term ‘Teacher Competences and Qualifications’ Through History in Turkey (1923-2011)”
ICCLS International Chaos, Complexity and Leadership Symposium “The Chaos Approach in Educational Administration”
ICCLS International Chaos, Complexity and Leadership Symposium “The Chaotic Situations Encountered in Schools According to Teachers Attending PhD Programs”
Seminar “Learner Motivation in ELT by Using Technology and Effective Vocabulary Teaching”

Sertifikalar

The British Council Certificate in English Language Teaching
T.C: Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Bilgisayar ve İnternet Kullanım Kursu
T.C: Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü İlk Yardım ve İlk Müdahale Eğitimi Semineri
T.C: Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Erozyonla Mücadele Eğiticilerin Eğitimi Semineri
T.C: Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü İntel Öğretmen Eğitimi Programı (Karma) Kursu
T.C: Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü AB Eğitim ve Gençlik Programları Eğitimi Semineri (Comenius Programı)
T.C: Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü AB Eğitim ve Gençlik Programları Eğitimi Semineri (LDV Programı)
T.C: Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü AB Eğitim ve Gençlik Programları Eğitimi Semineri (Grundving Programı)
T.C: Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Semineri
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Başarı Belgesi
Asya Akademi Ortak Sağlık ve Güvenlik Birimi İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Katılım Belgesi

İletişim

| | |
|-----------------------|---------------------------------|
| e-Posta Adresi | hilalzehrauzun@hacettepe.edu.tr |
| | hilalzehrauzun@gmail.com |
| Jüri Tarihi | 31/08/2015 |