
Avrupa Birliğinin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu

The Condition of Turkish Education System from the Aspect of European Union's Area and Indicators Determining the Quality in Education

Yard.Doğ.Dr. Mehmet GÜLTEKİN*
Öğr.Gör. Şengül S. ANAGÜN**

Öz: Avrupa Birliği'nin genişlemesi ve sürekliliğinin sağlanmasında önemli bir role sahip olan eğitim, Birliğin gerçekleştirmeye çalıştığı politikaların başarısında kilit bir rol üstlenmektedir. Avrupa Birliği, her üye ülkeyi kendi sosyo-ekonomik yapısına uygun modelleri uygulamakta serbest bırakmasına karşın, ulusal sistemler içinde yer alması gereken göstergeler belirlemiştir. Birliğin eğitim alanındaki temel yaklaşımı, üye ülkelerin belirlenen genel ilkeler ve göstergelerle çelişmeyecek biçimde kendi eğitim sistemlerini düzenlemeleri yönündedir. Türkiye, özellikle son yıllarda Avrupa Birliği'ne aday ülke olması sıfatıyla eğitim alanında da çeşitli düzenleme çalışmalarına yoğunluk vermektedir. Bu çalışmada Avrupa Birliği'nin eğitimle ilgili belirlemiş olduğu göstergeler bakımından Türkiye'nin durumu analiz edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Avrupa Birliği, kalite göstergeleri, Türk eğitim sistemi.

Abstract: Education, which has an important role in European Union's expanding and assuring its continuity, is a key factor for the success of the politics that the Union tries to realize. Although European Union frees each member country in applying the proper models for their own socio-economic structure, it has determined indicators that have to take place within national systems. The main approach of the Union is in the direction of putting each member country's their own education systems into an order not contradicting the general principles and indicators determined. Turkey is giving great emphasis on various arrangement studies in education area with the name of European Union member country. In this study, the condition of Turkey is tried to be analysed from the aspect of indicators European Union has determined related to education.

Key words: European Union, quality indicators, Turkish education system.

* Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, E-mail: mgulteki@anadolu.edu.tr
Tel: 0 (222) 335 05 80 / 35 50

** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, E-mail: ssanagun@hotmail.com
Tel: 0 (222) 239 37 50 / 16 46

1. GİRİŞ

Eğitim, bireylere yaşam boyu hizmet sunan bir süreç olup toplumların ekonomik, sosyal, kültürel ve politik gelişmelerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, eğitimin çağdaş gelişmeler doğrultusunda, toplumun ve bireylerin gereksinimlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmesi tüm dünya ülkelerinin en önemli öncelikleri arasında yer almaktadır. Çünkü, toplumdaki insan kaynaklarının çağdaş bilim ve teknolojinin, toplumun ve çalışma yaşamının gereklerine uygun niteliklerde yetiştirilmesi, ancak nitelikli bir eğitimle olanaklıdır. Eğitimde nitelik ise, bilime ve akla dayalı, evrensel değerlere sahip bir yapı ve anlayışla sağlanabilir.

Günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, kitle iletişim araçlarının yaygın olarak kullanılması ve ulaşım alanındaki baş döndürücü gelişmeler bir yandan uluslararası ilişkilerin giderek artmasına diğer yandan çok hızlı toplumsal değişimlere yol açmaktadır (Demirel, 1996, s.47). Bu hızlı değişimler, özellikle yaşam biçimlerinin farklılaşmasına ve sosyal ilişkilerin uluslararası boyutlar kazanmasına neden olmaktadır (Hesapçioğlu, 1996, s.21). Gerek ülkeler gerekse insanlar arasındaki ilişkilerin artması, dünya genelinde küreselleşmeyi beraberinde getirmektedir.

Dünyada demokratikleşme, insan hakları, hukukun üstünlüğü ve liberalizm gibi kavramların ortak değerler olarak önem kazandığı; mal ve finans piyasalarının, bilgi ve teknolojinin ülke sınırlarını aştığı; ekonomik, siyasal ve kültürel bir küreselleşmeye doğru gidilmektedir (DPT, 1995, s.1). 1970'li yılların sonunda, finans piyasalarındaki serbestleşme ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle başlayan, dış ticaretteki serbestleşme, teknolojik gelişmelerle ivme kazanan küreselleşme süreci, son yıllarda sosyal ve kültürel alanlarda da belirleyici olmaya başlamıştır. Ekonomik alandaki küreselleşmeyle karşılıklı etkileşim içinde olan bölgesel bütünleşme hareketleri de gelişmektedir (DPT, 2000, ss.1-2). Günümüzde bölgesel bütünleşme kavramı, belirli coğrafyayı paylaşan ülkelerin; pazarlarını, ekonomilerini, üretim süreçlerini hatta siyasi ve stratejik güçlerini birleştirme yönünde harcadıkları çabalar olarak tanımlanmaktadır (Tuzcu, 2002, s.246).

Dünyada bölgesel bütünleşme fikrini destekleyen oluşumlardan biri de Avrupa Birliği'dir. Türkiye'nin de içinde yer almaya çalıştığı ve büyük bir çaba gösterdiği Avrupa Birliği fikrinin, II. Dünya Savaşı sonunda yıkılan ve parçalanan Avrupa'nın, yeni bir ekonomik ve politik model arayışı içine girmesi sonucu ortaya çıktığı söylenebilir. Ekonomik potansiyellerini bir araya getirmek yoluyla daha güçlü olacaklarına inanan Avrupa ülkeleri, ekonomik nedenlerin yanı sıra politik nedenleri de dikkate alarak ortak hareket etme kararıyla "Avrupa Ekonomik Topluluğu"nu kurmuşlardır. Birlikte hareket etme temelinde gösterilen başarı, zamanla bir çok ülkeyi bu topluluğa üye olmaya yönlendirmiştir. 1992'de imzalanan "Avrupa Birliği Antlaşması" ile gelecekteki Avrupa'nın yapılanması için toplumların kültürel birikimini ve geçmişini göz ardı etmeden dayanışmayı güçlendirme, demokrasiyi, temel hak ve özgürlükleri pekiştirme gibi hedefler belirlenmiştir.

Avrupa Birliği'nin kuruluşundan beri temel amacı, tüm Avrupa ülkelerini bünyesinde toplamak olmuştur. Bu noktada doğu bloğunun çözülmesi, Avrupa Birliği'ni tarihinin en büyük genişleme sürecini yaşamasına neden olmuştur. Böylece, 2004 yılında 10 ülkenin daha katılımıyla üye sayısı 25'e ulaşmıştır. Aynı zamanda bu süreç, Birliğin üyelik ölçütlerini netleştirmesine neden olmuştur.

Türkiye-Avrupa Birliği arasındaki ilişkilere bakıldığında ilişkilerin uzun bir tarihi geçmişe sahip olduğu görülmektedir. 1960'lı yılların ilk yarısında Ankara Antlaşması ile başlayan ortaklık ilişkisi, 1970'li yıllarda ortaklığın geçiş dönemini düzenleyen Katma Protokol ile devam etmiş ve 1996 yılında taraflar arasında Gümrük Birliği'nin kurulması ile ileri bir düzeye ulaşmıştır. Tam yelik hedefi ile çıkılan bu yolda, 1999 Helsinki Zirvesi ile Türkiye'nin adaylık statüsü geri dönülmez şekilde kabul edilmiş (DPT, 2004a, s.2), 17 Aralık 2004 tarihinde de üyelik için müzakerelere başlama kararı alınmıştır.

Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üyelik süreci içinde olması, uluslararası norm ve standartlara uyum sağlamasını ve öngörülen koşulları yerine getirmesini gerekli kılmaktadır (DPT, 2000, s.22). Türkiye'nin ekonomik alanda olduğu kadar sosyal ve kültürel alanda da Avrupa Birliği'nin norm ve standartlarına uyma gereksinimi vardır. Avrupa Birliği'nin önem verdiği norm ve standartlar arasında eğitim önemli bir yere sahiptir.

Eğitim, Avrupa Birliği'nin genişlemesinde ve sürekli liğinin sağlanmasında kritik bir işlev üstlenmektedir. nk bireylerin tutumları, Birliğin gerçekleştirmeye çalıştığı projelerin başarisında belirleyici olacaktır. Eğitim bu tutumları kazandırmada en önemli değişkendir. Bu nedenle, ye ve aday ülkeler, eğitim değişkeni üzerinde odaklanmış bulunmaktadır (Toprakçı, 2004, ss.90-91).

2. AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM POLİTİKASI

Ne bir devlet ne de uluslararası bir birlik olan Avrupa Birliği, uluslarüstü 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 getirmesinin zor olmasıdır.

Avrupa'nın en önemli özelliği, farklılığı zenginlik olarak görmesidir. Bu durum, sistem ve uygulamaları ülkeden ülkeye büyük değişiklikler gösteren eğitim alanı için de geçerlidir. Farklılıklar bireyler için zenginlik kaynağı olup, kaliteyi arama ve yeni buluşlar için önemli bir zemin oluşturmaktadır (Kısakürek, 2003, s.10). Bu nedenle, ye ülkelerin başarı ve deneyimleri üzerine yoğunlaşarak, farklı eğitim sistemlerinden yararlanmak, ulusal, bölgesel ve yerel eğitimcilerin birbirleriyle iletişim ve işbirliğini özendirmek Birliğin temel amaçları arasında yer almaktadır (Gülcan, 2005, s.34). Özetle, çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa oluşturmada eğitim, Avrupa lkelerinin tümünde öncelikli konulardan biridir. Bu nedenle, eğitim alanına yönelik yeterli finansman sağlanmakta ve farklı yaklaşımlar desteklenmektedir. Sürekli ve hızlı bir değişim içinde olan eğitim alanında, Avrupa Birliği farklı görüş ve iyi uygulamaların paylaşıldığı bir forum özelliği taşımaktadır (Atabay, 2003, s.57).

Avrupa Birliği eğitim politikasının temel amaı, ye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı sağlayarak ortak anlayışı özendirmek ve Avrupalılık bilincini geliştirmek; bu süreçte ğrenci ve öğretmenleri eğitmek ve tüm ar-ge alanlarına etkin katılımlarını sağlamak biçiminde özetlenebilir (Tuzcu, 2002, s.250). ye lkeler, eğitim sistemlerinde özgünlüğü koruyarak birbirleriyle uyum ve işbirliği içinde, gen kuşaklara iş olanakları sağlamayı ve okuldan sonra toplumsal yaşama geçişi kolaylaştırmayı amaçlamaktadırlar (Gülcan, 2005, s.31).

Avrupa Birliği'nin eğitime ilişkin hedefleri şöyle belirlenmiştir (TURKAB, 2002, s.38; DTM, 1999, s.188; Karluk, 1996, ss.344-345):

- Üye ülkelerin dillerinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması yoluyla eğitimin geliştirilmesi.
- Diplomalara ve eğitim sürelerinin karşılıklı olarak tanımlanmasını (akreditasyon) özendirerek, öğrenci ve öğretmen hareketliliğine destek sağlanması
- Avrupa vatandaşlığı kavramının yerleşmesine katkıda bulunulması
- Eğitim-öğretim kurumları arasında işbirliğinin geliştirilmesi
- Üye ülkelerin eğitim sorunlarına ilişkin bilgi ve deneyimlerinin paylaşılması
- Açık ve uzaktan öğretimin yaygınlaştırılması
- Uluslararası kurumlar ile eğitim işbirliğinin geliştirilmesi
- Teknolojik gelişmelere uyum sağlanması, sürekli mesleki eğitimin iyileştirilmesi ve mesleki eğitime erişim olanaklarının artırılması
- Gençlerin mesleki ve toplumsal yaşama hazırlanması ve uyumlarının kolaylaştırılması
- Eğitim kurumlarıyla işyerleri arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi

Avrupa Birliği'nin oluşum sürecinde olduğu gibi genişleme sürecinde de eğitimden yararlanılmakta ve eğitimle ilgili sürekli yeni politikalar üretilmektedir. Avrupa Birliği'ne aday ülkeler içinde yer alan Türkiye, özellikle ulusal programda Avrupa Birliği eğitim politikalarına uyum sağlamak istediğini beyan etmiştir (Topsakal ve Hesapçıoğlu, 2001, s.459). Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne adaylık sürecinde, birliğin eğitim politikalarını etkileyen belirleyici öğelerin bilinmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu öğeler, Avrupa Birliği organlarının kabul edilmiş eğitimle ilgili önemli kararlar ve Avrupa Eğitim Bakanları Konferanslarında benimsenen ilke ve politikalar olarak belirtilebilir.

24 Ocak 2000'de Avrupa Komisyonu, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi; üye ülkelere şeffaf, kaliteli ve güvenli eğitim sistemleri oluşturmaları ve okulları öz değerlendirme konusunda desteklemeleri yönünde bir tavsiye kararı almıştır. Bu karar bağlamında, okullarla eğitim denetçileri arasında Avrupa düzeyinde bir bilgi ağının kurulması istenmiştir. Bu doğrultuda; eğitimi izleme ölçütlerini güçlendirme, performans göstergelerini belirleme ve örgün eğitimin kalitesini değerlendirme yöntemlerini geliştirme konularında fikir birliğine varılmıştır (Gülcan, 2003, s. 12).

Avrupa Konseyi'nin 2000 yılının Mart ayında Lizbon'da, Avrupa eğitim politikalarını belirlemek amacıyla yaptığı toplantıda, Avrupa'nın her alanda bilgi çağına gereklerini yerine getirmesinin önemi vurgulanmıştır. Bu toplantıda, öğrenmenin, iş yaşamının beklentilerine ve değişimine uyumlu olarak geliştirilmesi gereği üzerinde durulmuş; yaşamboyu öğrenmenin bilgi toplumunu ve Avrupa eğitim politikasının gelecekteki değişimin odağını oluşturacağı belirtilmiştir. Lizbon Toplantısı'nın amacının da, yaşamboyu öğrenme stratejisinin bireysel ve kurumsal düzeyde uygulanması ve günlük yaşamda uygulama yöntemleri konusunda Avrupa düzeyinde bir tartışma başlatılması olarak belirtilmiştir (Gülcan, 2003, s.12).

Avrupa Birliği ile bütünleşme sürecinde ekonomik politikalar yanında eğitim, sağlık, insan gücü ve istihdam gibi toplumsal politikalar da belirleyici rol oynamaktadır. Avrupa Birliği, her ye ülkeyi kendi sosyo-ekonomik yapısına uygun modelleri uygulamakta serbest bırakmasına karşın, ulusal sistemler içinde yer alması gereken göstergeler belirlemiştir. Birliğin eğitim alanındaki temel yaklaŐımı, ye ülkelerin belirlenen genel ilkeler ve göstergelerle çeliŐmeyecek biçimde kendi eğitim sistemlerini düzenlemeleri yönündedir.

3. AVRUPA BİRLİĞİ’NİN EĞİTİMDE KALİTEYİ BELİRLEYİCİ ALAN VE GÖSTERGELERİ

Avrupa Konseyi’nin 2000 yılının Mart ayındaki Lizbon Toplantısı’nda ve Avrupa Birliği Eğitim Bakanları’nın 2001 yılının Haziran ayındaki Letonya Konferansı’nda; Avrupa Birliği’nin dünyanın en rekabetçi ve bilgi temelli ekonomisine, daha iyi iş ve daha büyük sosyal uyumun sağlanmasına yönelik sürdürülebilir ekonomik büyümeye sahip olabilmesi için stratejik hedefler belirlenmiştir. 2002 yılında Barselona’da toplanan Avrupa Konseyi ise, Lizbon sürecinin önemini vurguladıktan sonra “2010 yılına kadar Avrupa’yı eğitim ve ğretim sistemleri bakımından dünyanın lideri haline getirmeyi” stratejik hedef olarak belirlemiştir (MEB, 2005). “Lizbon 2010” adı verilen stratejik hedefler doğrultusunda ye ülkelerdeki geliŐmeleri izlemek amacıyla 2002 yılında Komisyon tarafından “Göstergeler ve Karşılıklı Değerlendirmelerle Gelişimin llmesi Grubu” kurulmuŐtur. Bu grup, çalıŐmalarını Eurostat (Avrupa İstatistik Merkezi), Eurydice (AB Eğitim Bilgi Ağı), Cedefop (Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi) ve OECD (Ekonomik İŞbirliği ve GeliŐme rgt) gibi uluslararası kuruluŐlarla işbirliği içerisinde sürdürmektedir.

Avrupa Birliği, belirlediği stratejik hedeflere ulaŐabilmek amacıyla eğitimde kaliteyi belirleyici dört alan ve bu alanlara ilişkin 16 gösterge saptamıŐtır. Bu dört alan ve 16 gösterge Tablo 1’de gösterilmiŐtir.

Tablo 1. Avrupa Birliği’nin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri

Alanlar	Göstergeler
Beceriler	1. Matematik 2. Okuma 3. Fen Bilgisi 4. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı 5. Yabancı Dil 6. Öğrenmeyi ğrenme 7. Yurttaşlık Bilgisi
Başarı ve Geçiş	8. Okulu Terk Etme Oranları 9. Ortaöğretimin Tamamlanma Oranları 10. Yükseköğretime Geçiş Oranları
Eğitimin İzlenmesi	11. Eğitimin Yönetimi ve Değerlendirilmesi 12. Ailelerin Katılımı
Kaynaklar ve Yapılar	13. Öğretmenlerin Eğitimi ve Yetiştirilmesi 14. Okulöncesi Eğitime Katılım 15. Öğrenci Başına Düşen Bilgisayar Sayısı 16. Öğrenci Başına Eğitimin Btcesi

Kaynak: European Commission, 2000.

Eğitimde kaliteyi belirleyici alanlar şöyle açıklanabilir (European Commission, 2000):

Beceriler: Bu alandaki yedi gösterge tüm Avrupa ülkelerinde bugün ve gelecek için büyük önem taşımaktadır. Matematik, okuma, fen bilgisi gibi alanların ölçümünün kolaylığından dolayı veriler toplanabilmiştir. Bu göstergelerden “öğrenmeyi öğrenme”, kestirilemeyen sosyal ve ekonomik gelecek açısından son derece önemli bir göstergedir. Ancak, ölçümü zor olduğundan bu göstergeye ilişkin henüz karşılaştırılabilir veriler toplanamamıştır. Bu iki grup arasında yabancı dil ve yurttaşlık bilgisine ilişkin veriler de oldukça sınırlıdır. “Bilgi ve iletişim teknolojileri”ne ilişkin sağlam veriler az olmasına karşın bu gösterge geleceğin anahtar göstergesi olarak görülebilir.

Başarı ve geçiş: Bu alana ilişkin üç gösterge, politika belirlenmesi açısından son derece önemli ve birbirleriyle yakından ilişkilidir.

Eğitimin izlenmesi: Bu alanda yer alan iki gösterge; okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve aileler gibi okul gelişiminde önemli rol üstlenen paydaşlarla yakından ilişkilidir.

Kaynaklar ve yapılar: Bu grupta yer alan göstergeler okul performansı ve öğrenci başarısını destekleyen temel bakış ile ilişkilidir.

Eğitimde kaliteye yönelik olarak sunulan bu 16 gösterge, gelecekte mücadele edilmesi gereken beş ana noktayı belirlemede yol gösterici konumundadır. Bunlar; *bilgi, merkezden yönetilmeme, kaynak, sosyal katılım, veri ve karşılaştırabilme mücadelesidir*. Bu mücadele alanları şöyle sıralanabilir (European Commission, 2000):

Bilgi mücadelesi: Bilgi toplumunun mücadelesi, okul eğitiminin temel amaçlarına ve bununla ilişkili olarak yaşamboyu öğrenmeye işaret etmektedir. Bilgi patlaması, bilginin geleneksel anlamda öğretmen tarafından aktarılması ve öğrenci tarafından alınması biçimindeki geleneksel anlayışın kökten değişmesini gerektirmektedir.

Bilgi mücadelesinde matematik, okuma ve fen bilgisi, temel bilgi araçları olmalarından dolayı gösterge olarak alınmakta ve yaşamboyu öğrenme becerileri için temel oluşturmaktadır. Bu alandaki göstergeler, öğretmen eğitimi, hizmetiçi eğitim ve öğretimin içeriği hakkında önemli etkinlikleri içermektedir. Göstergeler, sorunların çözümüne yanıt vermekten çok, gelecekte öğretmenlerin nasıl ve nerede eğitilmeleri gerektiği ve mesleki gelişimleri hakkında bilgi sağlamaktadır.

Merkezden yönetilmeme mücadelesi: Son yirmi yıldır, Avrupa ülkelerinin pek çoğunda eğitim sistemlerinin okullara daha fazla özerklik verdiği ve sorumluluk devrettiği görülmektedir. Bu değişikliğin ve yetki devrinin oranı ülkelere göre değişmektedir. Örneğin; Hollanda ve İngiltere okulları büyük ölçüde özerklik kazanırlarken; Belçika, Danimarka, Finlandiya ve İsveç okullarında pek çok karar okul düzeyinde alınmaya başlamıştır. Avusturya 1993 ve İtalya 1997 yılı reformları ile okulların özerkliğini arttırmıştır.

Merkezden yönetilmeme, bir başka deyişle, yerelleşme karşılaştırmanın eğitim sisteminin daha alt basamaklarına doğru inmesini sağlamaktadır. Alt basamaklara güç ve yetki verilmesi, okulların eğitimin kalitesinden sorumlu tutulmaları ve eğitim sistemine sahip çıkmaları anlamını taşımaktadır.

Kaynak mücadelesi: Pek çok kişi, eğitim sistemlerinde yaşanan sorunların temelinde kaynakların yattığını düşünmektedir. Giderek artan bir görüşe göre eğitim, tüm dünyada büyük bir yatırım olarak değerlendirilmektedir. Gelecekte, yeni kaynakların kullanılmaya başlaması ve teknolojinin daha ucuz ve daha ulaşılabilir olması beklenmektedir. Öte yandan, kay-

nakların artırılmasına yönelik taleplerin giderek artması yanında, bireylerin eğitim sisteminde giderek daha uzun srelerde kalmaları çeliŐki yaratmaktadır. Okulöncesi eğitimin yapısı ve süresi tartıŐılmakla birlikte eğitimin bu basamağına katılım gittikçe artmaktadır. İstenilen bir durum olmasına karşın bu katılım, daha fazla yatırımı gerektirmekte, kaynak kullanımı konusunda daha fazla baskı oluŐturarak daha yaratıcı politikaları zorunlu kılmaktadır.

Sosyal katılım: Avrupa eğitim sistemleri, bireylerin katılımcı olmalarını, eğitim sisteminin sunduğu olanaklardan yararlanmalarını ve okul sonrası yaşama hazırlanmalarını amaçlamaktadır. Hiçbir sistem bu amaçlara ulaşmada tümüyle başarılı değildir ve tüm ülkeler katılımın giderek artan önemini kabul etmektedirler. Okul yapıları, program ve öğrenme çevresinin ğrenci yaşamına uygunluğunu yitirmesi, bireylerde okula devamın yararlı olmadığı düŐüncesine neden olmaktadır. Bu durum, bireylerin okulun yanı sıra okul dışında da beceri ve yeterlik kazanmaları ve giderek küreselleŐen dünyanın koŐullarına uyum sağlamaları amaçıyla eğitilmelerini gerektirmektedir. Avrupa’da Birliğe ye 13 ülkeden 11’inde yapılan pilot uygulamalarda, bu tür sorunlar nedeniyle temel becerilere sahip olmadan öğrenimlerini bırakan öğrencilerin iş bulmaları ve gerekli becerilerle donatılmaları için yerel iş dünyasıyla ortak çalışmalar yürütülmektedir.

Veriler ve karŐılaŐtırılabilirlik: Burada sözü edilen 16 gösterge, ülkelerin yalnızca kendilerine değil, diğer ülkelerin durumuna da bakmalarının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Karşılaştırma amaçıyla elde edilen veriler, tanılama, politika oluşturma ve uygulama konularında kullanılmaktadır.

4. AVRUPA BİRLİĞİ’NİN EĞİTİMDE KALİTEYİ BELİRLEYİCİ ALAN VE GÖSTERGELERİ AÇISINDAN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN DURUMU

Avrupa Birliği kalite göstergeleri, ülkelere ortak noktalarını görme ve karşılaştırma Őansı vermektedir. Karşılaştırmanın amaı, standartlar ya da hedefler koymak değil, politika oluŐturulara dayanak noktaları oluşturma’dır. Karşılaştırma, aynı zamanda, geliştirilmesi gereken alanları saptama ve var olan politikalara alternatif oluşturma amaçıyla da kullanılabilirliktedir. Kuşkusuz, tüm göstergeler Avrupa’daki uygulamalar hakkında bilgi verebilir ve öngörülen politikalara yol gösterebilir.

Bu bölümde, Avrupa Birliği’nin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk Eğitim sisteminin durumu karŐılaŐtırılmıŐtır. Karşılaştırma, Avrupa Birliği’nin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergelerine yönelik verilerinin, Türkiye’de bu alan ve göstergelere yönelik ulaŐılabilen araştırma, makale, inceleme ve çeşitli kurumların yayınladıkları sayısal veriler gibi çeşitli kaynaklardan elde edilen verilerle yapılmıştır. Kimi alan ve göstergelere ilişkin olarak Türkiye’de yeterli veriye ulaŐılamadıđından karşılaştırma ulaŐılabilen verilerle sınırlı tutulmuŐtur.

5. BECERİLER

Matematik: Matematiğin sağlam bir temel üzerine kurulması eğitim programlarının çekirdeğini oluŐturur. Analitik, mantıksal ve sorgulama becerileri matematiğin çalışma alanını oluşturmaktadır. Çocukların zorunlu matematik eğitimleri, topluma katılım, ulusal karŐılaŐtırılabilirlik ve bilgi toplumu açısından önemlidir. Tüm lkeler bu görüŐü paylaŐmakta

ve matematik öğreniminin önemini vurgulamaktadırlar. Nitekim, 2000 yılı, Uluslararası Matematik Topluluğu tarafından “Matematik Yılı” olarak kabul edilmiş ve UNESCO tarafından desteklenmiştir.

Avrupa Birliği ülkeleri, 1995’de on üç yaş grubu öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, matematik sembolleri, terimleri, modellerin anlaşılması, matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerini TIMSS (Trend International Mathematics and Science Study) testi ile ölçmüşlerdir. Her ne kadar, testin temel yapısının bazı ülke öğrencileri tarafından bilinirken diğerleri tarafından bilinmemesi, okula başlama yaşının ülkeden ülkeye değişmesi ve eğitim programlarının yapısının farklı olması nedeniyle test sonuçları ülkeler arasında farklı sonuçlar verse de karşılaştırma yapmaya olanak vermektedir (European Commission, 2000).

TIMSS-1999 sonuçlarına göre Matematik testinde, Avrupa Birliği ülkelerinden Hollandalı öğrenciler 540, Finlandiyalı öğrenciler 520, İngiliz öğrenciler 496 puan alarak 487 olan uluslararası ortalama puanın üzerinde; İtalyan öğrenciler ise 479 puan alarak uluslararası ortalamanın altında puan almışlardır. Bu testte Türk öğrenciler 429 puan alarak uluslararası ortalama puanın altında kalmıştır (TIMSS, 1999a, s.32). TIMSS-1999 testinde Türkiye, genel sıralamada 38 ülke arasında 31. olarak uluslararası ortalamanın çok altında kalmıştır. İlk beş sırayı uzak doğu ülkelerinin aldığı araştırmada Türkiye, Makedonya, Ürdün ve İran ile son grupta yer almıştır. Türkiye’deki öğrenciler, hiçbir Avrupa ya da Kuzey Amerika ülkelerini geçememiştir. Birkaç ülke dışında (Tunus, İsrail, İran, Çek Cumhuriyeti), Türkiye de dahil diğer tüm ülkelerde kızlar ve erkeklerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (Olkun ve Aydoğdu, 2003, s.2844, Eğitim Reformu Girişimi, 2003a).

Okuma: Bireylerin okuldaki öğrenmelerinde okuma becerileri önemli bir rol oynamaktadır. Yönergeleri ve yazılı materyalleri okuma ve anlama yeteneği, derslerde başarılı olmanın temel gereklerinden biridir. Bu tür beceriler, okul yaşamı bittikten sonra da önemlerini yitirmemekte ve yaşam boyu öğrenme, sosyal katılım ve bireysel gelişimin de temel dayanağı olmaktadır. Avrupa Birliği ülkeleri arasında on dört yaş öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonuçları, okumayı etkileyen etmenlerin, ev ortamının özellikleri (kitap sayısı, evde okunan gazete sayısı vb.), okul kaynaklarının yapısı ve okul-aile işbirliğinin düzeyi olduğunu göstermektedir.

Okuma ile ilgili göstergeler için kullanılacak uluslararası bir proje olan PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2001 yılında Türkiye’nin de aralarında bulunduğu 35 ülkede gerçekleştirilmiştir. Proje 2001 yılının Mayıs ayında 62 ilden seçilen 154 ilköğretim okulunda toplam 5390 öğrenciye uygulanmıştır. PIRLS sonuçlarına göre Türkiye’de dördüncü sınıf öğrencileri 35 ülke arasında 28. olmuştur. Türkiye’nin puanı, uluslararası ortalamadan 51 puan daha düşüktür. En yüksek puanı İsveç almıştır. Türkiye’den daha düşük puan alanlar ise Makedonya, Kolombiya, Arjantin ve İran gibi ülkelerdir. Yine araştırma sonuçlarına göre, Türkiye’de okulöncesinde okuma etkinlikleri, evdeki eğitim kaynakları ve ebeveynlerin okumaya karşı tutumları istenilen düzeyde değildir. Bu durum okuma başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2003b; PIRLS, 2001). Elde edilen veriler, okuma puanı açısından Türkiye’deki öğrencilerin hiçbir Avrupa ülkesini geçemediğini göstermektedir.

Fen Bilgisi: Fen bilimi, öğrencilere bir yandan gözlem ve deneme yoluyla çevrelerini tanıma olanağı sağlarken, diğer yandan onların analiz yeteneklerinin gelişimine katkı sağla-

maktadır. Fen bilgisi; evre, çevrede yaşayan canlılar, sağlık ve diğer konulardaki merak duygusunu ve eleştirel düşünmeyi desteklemekte, insan ve doğa arasındaki ilişkileri fark etmeleri ve doğal kaynakların yapısını anlamaları konusunda öğrencilere yardım etmektedir. Fen bilimleri beş temel alanı içermektedir. Bu alanlar; doğa bilimi, yaşam bilimi, fizik, kimya ve çevresel konular ile bilimin yapısıdır. Avrupa ekonomisi açısından, fen bilimlerinin, iş ve sanayi kuruluşlarının temelini oluşturduğu söylenbilir. Bu nedenle, fen bilimlerine önem verilmesi gerekmektedir (European Commission, 2000).

TIMSS-1999 sonuçlarına göre Avrupa lkeleri, 488 olan uluslararası ortalamanın üzerinde puan almışlardır. Örneğin, Hollandalı ğrenciler 545, İngiltereli ğrenciler 538, Finlandiya ve Belçikalı ğrenciler 535 puan alırken, Türk ğrenciler 433 puan almıştır (TIMSS, 1999b, s.32). TIMSS-1999 testinin sonuçlarına göre Türkiye, genel sıralamada 38 ülke arasında 33. olmuş; istatistiksel bakımdan anlamlı biçimde uluslararası ortalamanın altında kalmıştır. Türkiye, bilimsel araştırma ve bilimin doğası alanında yapılan sınıflamada da 33. olmuştur. Bu alandaki sıralamada ilk beşe giren ülkeler sırasıyla Singapur, Güney Kore, Japonya, Tayvan ve İngiltere'dir (Bağcı-Kılıç, 2003, s.44).

Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı: Bilgi ve iletişim teknolojisi veri toplanması kolay olmayan göstergelerden biridir. Bunun temel nedenleri arasında, ülkelerin bilgi ve iletişim teknolojisinin kullanımına bakışlarındaki farklılıklar gösterilebilir. Doğu Avrupa lkeleri bu göstergelyi ayrı bir ders olarak görürken, Norveç, İsveç ve İrlanda gibi lkeler Avrupa Birliği programında karşılıklı geçiş için bir araç olarak görmektedirler. Orta Avrupa lkelerinde hem ders hem de geçiş aracı olarak görülen bu gstergelye ilişkin, Portekiz, Kıbrıs ve İtalya'dan veri elde etmek olanaklı olmamıştır (European Commission, 2000).

Avrupa'da yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da bilgi ve iletişim teknolojilerinin geliştirilmesini ve gerekli girişimlerin başlatılmasını isteyen Lizbon Avrupa Konseyi, Eğitim Konseyinden, eğitim sistemlerinin gelecekteki somut hedeflerini ve genel önceliklerini içeren kapsamlı bir raporu 2001 yılının baharında Avrupa Konseyi'ne sunmasını istemiştir (Europa, 2005). Bunun zerine Eğitim Konseyi, 12 şubat 2001'de Brüksel'de yaptığı toplantıda "Eğitim ve ğretim Sistemlerinin Gelecekteki Somut Hedefleri" adlı bir rapor düzenlemiş ve bu rapor Stockholm'da yapılacak olan Avrupa Konseyi'ne sunulmak üzere kabul etmiştir.

Avrupa Birliği'nde, eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin entegrasyonu ve yaygın kullanımını ile ilgili çalışmalar genellikle e-öğrenme ortamları, eğitim portalları ve okul ağları oluşturma alanlarında yoğunlaşmaktadır. Eğitim yönetiminde ve denetiminde ise bu tür elektronik bilgi sistemlerine çok geniş çapta rastlanmamıştır. Bazı lkeler kendi eğitim yönetimlerinde kullanmak üzere Eğitim Yönetimi Bilgi Sistemlerini kullanmaktadırlar. Bununla birlikte bu sistemlerin kullanım alanı, e-öğrenme portallarının ve yerel okul ağlarının kullanımı kadar yaygın değildir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin Türk Millî Eğitim Sistemi politikaları içerisinde yer almaya başlamasına ilişkin çalışmalar ise oldukça yenidir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim politikaları içerisinde yer almaya başlaması 2003 yılında ortaya konulan e-Türkiye alışmaları ve "e-Dönüşüm Türkiye Projesi" ile olmuştur ve bu tarihten itibaren somut politika ve hedefler uygulamaya konulmuştur.

Eğitim alanında bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili alışmaları MEB adına "Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" yürütmekte ve çeşitli projeler uygulamaya çalışmaktadır. Bu alanda yaşama geçirilen projelerden en önemlileri hedefleri belirleyen "ağı Yakalama

2000 Projesi” ile Dünya Bankası desteği ile 1992 yılında çalışmalarına başlanan ve 1997 yılında tamamlanan “Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP)” dir. Çağrı Yakalama 2000 Projesi kapsamında Millî Eğitim Bakanlığında pek çok proje başlatılmış ve yaşama geçirilmiştir. Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında ise değişik okullara bilgisayar laboratuvarları kurulmuş, yönetim işlerinde bilgisayarın kullanılması için çeşitli çalışmalar yapılmıştır (MEB, 2002).

Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında uygulamaya geçirilen ve e-Devlete ulaşma adımlarının en önemlilerinden biri de; “Millî Eğitim Bakanlığı Bütünleşik Yönetim Bilgi Sistemi (MEBSİS)” dir. Bu kapsamda Bakanlığın çeşitli birimlerinin faaliyetleri elektronik ortamda yapılmakta ve yönetim işlerinde bilgi teknolojilerinden yararlanılmaktadır. MEBSİS’in hayata geçirilmesi 1987 yılında Personel Sistemi (PERSİS) ile başlamıştır. Bu sisteme paralel olarak çeşitli alt sistemler oluşturulmuş; Yüksek Öğretim Sistemi (YÖSİS), Dış İlişkiler Sistemi (DİDİS), Bütçe Sistemi (BÜSİS), İdarî Malî İşler Sistemi (İMİSİS), İller ve İlçeler Yönetim Bilgi Sistemi (İLSİS), İşletmeler Sistemi (DÖNERSİS), Sosyal İşler Sistemi (SOİSİS) bakanlık bünyesinde hizmete sokulmuştur (MEB, 2004).

Bu alt sistemlerin en önemlilerinden biri ise “İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetim Bilgi Sistemi” (İLSİS) projesidir. Bu proje kapsamında; Bakanlık birimlerinin iş ve işlemlerinin bilgisayar desteğinde yürütülebilmesi için çeşitli donanım ve yazılımlar temin edilmiştir. Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında 1995 yılında Ankara ili Polatlı ilçesinde pilot uygulamalarına başlanan İLSİS Projesi 2000 yılında 81 ile yaygınlaştırılmış, 2001 yılında ise iletişim alt yapısı sağlanmıştır (MEB, 2000)a.

2003’te bilgi toplumunun oluşturulması ve devlet hizmetlerinin elektronik ortamda gerçekleştirilmesi amacıyla başlatılan “e-Dönüşüm Türkiye Projesi”ne yönelik yapılacak olan çalışmaların koordinasyonunu DPT Müsteşarlığı üstlenmiş, Başbakanlık da genelgeler ile kurumların yapacakları işlemleri açık ve net olarak bildirmiştir. e-Dönüşüm Türkiye Projesi’nin “Kısa Dönemli Eylem Planı”na (DPT, 2004b) göre Millî Eğitim Bakanlığının yapması gereken işlemler şöyle belirlenmiştir:

- “Bir okulu dünyaya aç - İnternete bağla” kampanyası
- İlköğretim okullarına 4000 Bilgi Teknolojileri Sınıfının kurulması
- Eğitim portalı prototipinin oluşturulması
- Eğitimde kalite ve verimliliğin artırılması amacıyla, bilgi teknolojilerinin etkin ve yararlı şekilde kullanılmasına yönelik olarak okul programlarının yenilenmesi
- Öğretmenlerin yenilikçi ve pratik öğretim uygulamaları geliştirmek üzere yetiştirilmesi, yeni teknolojileri kullanma becerilerini artırmak üzere hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi
- Öğretim kurumlarındaki bilgi teknolojisi eğitim ortamlarının topluma açılmasına yönelik ön çalışma ve gerekli düzenlemelerin yapılması
- Kurs ve sertifikasyon eğitiminin niteliğinin yükseltilmesi, verilen sertifika ve diplomaların AB standartlarında denkliğinin sağlanması

Bu eylem planı çerçevesinde “Bir okulu dünyaya aç-İnternete bağla” kampanyası çerçevesinde Mayıs 2005 itibarıyla MEB’e bağlı 17.800 eğitim kurumunun ADSL İnternet erişimi sağlanmıştır. İlköğretim okullarına 4000 Bilgi Teknolojisi Sınıfı kurulmasına ilişkin iha-

le çalışmaları ve okullarda kullanılacak Eğitim Portalı için hazırlık çalışmalarının 2005 yılı içinde tamamlanması öngörülmüştür. Diğer taraftan, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında bulunan bilgi teknolojisi sınıfları ve buna bağlı iletişim araçlarından; bu kurumlara devam eden öğrencilerle birlikte bu teknolojilerin bulunmadığı diğer kurumlarda çalışan personel, öğrenciler ve evre halkının yararlanmasına ilişkin düzenleme yapılmıştır (DPT, 2005).

Yabancı Dil: Kresellenen dünyada iş yaşamı ve bireysel yaşamda başarılı olmanın ve fırsatlardan yararlanabilmenin en önemli koşullarından birinin birkaç dilde yeterliliğe sahip olmaktan geçtiği kabul edilen bir gerçektir. Bugünün Avrupa’sında para ve eşyanın dnşmnn kişiler ve fikirlerin dnşmnden daha az düzeyde gerçekleştiği söylenbilir. 1997’de gerçekleştirilen “Eurobarometer” adlı araştırmaya göre, yabancı dillerde karşılaşılan glklr nedeniyle genç Avrupalıları en fazla korkutan gerçek, kendi ülkeleri dışında bir ülkede çalışmak zorunda kalmalarıdır. Avrupa Birliği’nin gelecekte daha da genişlemeyi planlaması nedeniyle modern dillerde sahip olunması gereken yeterliliklerin önemi giderek artmaktadır.

Dil yeterliliği Avrupa lkeleri vatandaşlarının birbirlerini anlamaları ve Avrupa’nın zengin kültürel mirasını açıklayabilmeleri için anahtar göstergelerden biridir. Avrupa Komisyonu’nun 2001 yılını “Yabancı Dillerde Avrupa Yılı” olarak kabul etmesi de, yabancı dile verilen politik önemi vurgulamaktadır.

Yabancı dil göstergesine ilişkin olarak kullanılabilecek olan veriler, yalnızca 1997 yılında 15-24 yaş arası gençlerin Eurobarometer araştırmasına verdikleri yanıtlardır. Araştırmaya her ülkeden katılan toplam 9400 ğrenciyey; “Kendi anadiliniz dışında, bu yabancı dillerden hangisini ne kadar iyi konuşabiliyorsunuz?” ve “Eğer varsa hangi dilleri öğrenmek istersiniz?” soruları yöneltilmiştir. Kuşkusuz, yabancı dil öğrenme yeterliği ve ilgisi ülkeden ülkeye büyük farklılıklar göstermekte ve bu durum sosyal ve kültürel etkenlerle ilişkilendirilmektedir. Bu araştırma sonuçları, kendi dilleri diğer ülkelerde yaygın olarak kullanılan ülkelerin gençlerinin ise diğer bir dili öğrenmek istemedikleri, dilleri az konuşulan ülkelerin gençlerinin ise yabancı dil konuşma yeterliklerinin daha st düzeyde olduğunu göstermektedir (European Commission, 2000).

1997’de gerçekleştirilen “Eurobarometer” adlı araştırmanın sonuçları şöyle özetlenebilir (MEB, 2001):

- Avrupa’nın neredeyse yarısı çok dillidir.
- Lüksemburg’ta hemen hemen herkes birden fazla dili iyi bir düzeyde bilmektedir.
- Hollanda, Danimarka ve İşve’te de 10 kişiden 8’i birden fazla dil bilmektedir.
- İngiltere, İrlanda ve Portekiz’de başka bir dili konuşma oranı en az seviyededir, ama nüfuslarının üçte biri başka bir dili öğrenebileceklerini belirtmektedir.
- Genelde İngilizce tüm Avrupa Topluluğu yesi ülkelerde en çok öğretilen dildir. Fransızca ikinci sırada yer almaktadır. Toplam olarak öğrencilerin %89’u İngilizce, %32’si Fransızca, %18’i Almanca ve %8’i İşpanyolca ğrenmektedir.

Avrupa Birliği’nde dil konusunda son zamanlarda geliştirilen projelerden biri, Avrupa Konseyi Dil Politikaları Birimi tarafından geliştirilen “Avrupa Dil Gelişim Dosyası” projesidir. Bu projenin temel amacı, her Avrupa vatandaşının bir dil pasaportuna sahip olma-

sı olarak ifade edilmektedir. Bu pasaportu taşımadaki amaç, çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamı içerisinde her Avrupa vatandaşının, ilköğretimde birinci yabancı dili, orta öğretimde ikinci yabancı dili ve üniversitede de üçüncü yabancı dili öğrenmesi gerektiğini vurgulamak ve onları dil öğrenmeye teşvik etmektir. Bu bağlamda, projenin 2004-2005 öğretim yılına kadar önce pilot okullarda uygulamaların yapılması, 2004-2005 öğretim yılından sonra da tüm Avrupa Konseyi ülkelerinde yaygınlaştırılması planlanmıştır. Avrupa Birliği bu projeye parasal destek sağlamaktadır (Demirel, 2005).

Türkiye’de bu projenin uygulanması, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’ndan 2001 yılında alınan onay ile başlatılmıştır. Uygulamanın özellikle yabancı dille eğitim yapan özel Türk okulları, Anadolu liseleri ve süper liselerde başlaması, giderek kademeli bir yaklaşımla daha sonra genel liselerimize doğru yaygınlaştırılması uygun görülmüştür. Dil projesinin ilk aşamasında Ankara ile Antalya’dan 20 devlet okulu ile 4 özel okul pilot okul olarak alınmış ve bu okullarda pilot uygulamalara başlanmıştır. 2004 yılında pilot okul sayısı 30’a çıkarılmıştır. 2005 ve daha sonraki yıllarda kademeli olarak bu uygulamanın ülke genelinde yaygınlaşmasına geçilmesi planlanmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında oluşturulan çalışma grubu, liselerde okuyan 15-18 yaş grubu öğrenciler için Avrupa Dil Gelişim Dosyası modeli geliştirmiştir. Hazırlanan dil gelişim dosyası modeli, 2002-2003 öğretim yılı başında denenmek amacıyla okullara gönderilmiş ve proje pilot okullarda uygulanmaya başlamıştır. Model, Avrupa genelinde geçerlilik alınabilmesi amacıyla Mayıs 2003’te Avrupa Konseyi’ne sunulmuştur. Avrupa ülkeleri tarafından hazırlanan dil gelişim dosyalarının geçerliliğini onaylayan “Geçerlilik Komitesi” Türkiye tarafından hazırlanan dosyayı incelemiş, Avrupa Konseyi dil öğrenme standartlarına uygun bulmuş ve çalışmayı Avrupa çapında tescil etmiştir (Demirel, 2005).

Öğrenmeyi Öğrenme: Yaşamboyu öğrenmenin gerçek göstergesi, bir bireyin okul yaşamı sona erdikten sonra, gerçek yaşamda karşılaştığı olaylara karşı sahip olduğu bilgi ve becerilerini nasıl kullandığına yöneliktir. Etkili öğrenenler, nasıl öğrenecekleri ve bu amaca ulaşmak için hangi yöntem ve teknikleri kullanacaklarını daha iyi bilmektedirler.

Öğrenmeyi öğrenme zihinsel beceriler, tutumlar ve güdülenmeyi içerir. Örneğin; bireyin kendine ilişkin tutumu, kendi yeterliklerine ilişkin algısı, bir başkasının düşündüğünü düşünme yeteneği (metacognition), güçlüklerle baş etmedeki ısrarı ve öğrenmeye karşı güdülenmesi bu tür becerilere örnek olarak verilebilir. Sınıflardaki çeşitli etkinlikler, ev ödevleri, bağımsız çalışmalar, problem çözme yollarına başvurma ile bu beceriler geliştirilebilir. Bu göstergelere yönelik Avrupa düzeyinde veriler bulunmamaktadır. Bununla beraber bu konu büyük bir öncelik taşımaktadır. Bu nedenle, bu alanda yapılan iyi çalışmaların belirlenmesi ve Avrupa düzeyinde karşılaştırma yapabilmek için başlangıç noktası olarak kullanılması önem taşımaktadır (European Commission, 2000).

Bazı Avrupa ülkeleri “öğrenmeyi öğrenme yeterliklerini” ölçebilecekleri bir sistem oluşturmaya çalışmaktadırlar. Burada temel amaç, okul başarı ya da başarısızlığını belirlemek ve bu yeterliklerin sosyal ve mesleki yaşama nasıl transfer edileceğini saptamaktır. Bu nedenle, ülkelerarası karşılaştırma için şu konularda bilgi toplanabilir:

- Var olan öğrenmeyi öğrenme politika ve yönergeleri
- Bakanlıkça yapılan yayımlar
- Pilot uygulamalar
- Öğretmenlere yönelik hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitime yönelik kurs ve programlar
- Var olmayan politika ve göstergeler

Türkiye’de de renmeyi renme göstergesine yönelik veriler bulunmamakla birlikte, bu alanda okur-yazarlığın artırılması, eğitimin her kademesinde renci sayısının artırılması, il-kretim programlarında ağdağ ülkeleri yakalamak adına reform niteliğinde değişikliklerin yapılması ve retmenlere yönelik hizmetiçi eğitim etkinliklerinin yerelleştirilmesi bu alanda nc çalışmalar olarak kabul edilebilir.

Yurttaşlık Bilgisi: Toplumlar, kendi gençlerinin vatandaşlığa hazırlanması ve onlara toplumsal etkinliklerin bir parçası olmalarını nasıl üretecekleri konusu ile sürekli olarak ilgilennemektedirler. Aslında son dönemlerde etkili yurttaşlık anlayışının vurgulanması bunun bir göstergesidir.

Etkili yurttaş, demokratik bir toplumda yasal olarak yurttaş olmanın gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumlara sahip olan bireydir (NCSS Databank, 2001). Daha açık bir tanımla, etkili yurttaş, diğer insanların refah ve mutluluğuyla yakından ilgilenen, etik davranışlar bakımından kendini en iyi bir biçimde idare eden, toplumsal yükümlülüklerinin bilincinde olan ve içinde yaşadığı topluma etkili bir biçimde katılan bireydir (Davies, Gregory ve Shirly, 1999, s.44). Etkili yurttaşın özellikleri şöyle sıralanabilir (NCSS Databank, 2001):

- Tüm demokratik değerleri benimser ve onları yaşama geçirmeye çalışır.
- Birey olarak aile ve toplumun bir yesi olarak iyi olma sorumluluğu taşıdığını kabul eder.
- Ulusunu ve dünyayı biçimlendiren insanları, tarihi ve geleneklere ilişkin bilgi sahibidir.
- Ulusuna özgü yasal belgeler (anayasa vb.), kurumlar ve siyasal süreçlerle ilgili bilgi sahibidir.
- Yerel, ulusal ve evrensel düzeyde insanları etkileyen konu ve olayların farkındadır.
- Görüşlerini genişletmek ve yaratıcı çözümler geliştirmek için farklı kaynaklar ve bakiş açılarından bilgi araştırır.
- Bilgiyi ve görüşleri çözümlenmek ve değerlendirmek için anlamlı sorular sorar.
- Sosyal ve özel yaşamında etkili karar verme ve problem çözme becerilerini kullanır.
- Bir grubun yesi olarak etkili işbirliği yapabilmek yeteneğine sahiptir.
- Yurttaşlık ve toplum yaşamına etkin biçimde katılır.

Pek çok ülke, suç işleme, işsizlik ve suça yönelme gibi sorunların temel nedenlerini anlama konusunda çalışmalar yapmaktadır. Etkili yurttaşlığın anlamı ve yurttaş kültürü oluşturmada okul eğitiminin rolü, yalnızca hkmetler ve yasa yapanlar için değil, aynı zamanda toplum için de son derece önemlidir.

Avrupa Konseyi’ne üyeliğin doğurduğu yükümlülükler arasında, insan haklarını koruma ve geliştirmeyle, insan haklarından herkesin yararlanmasını sağlama yer almaktadır. Üyeler, bu amacı gerçekleştirmek için Avrupa Konseyi’yle içten ve etkin bir işbirliği yapmak yükümlülüğü altına girmiştir (Duman, Dede ve Eryrekli, 2003). Bu erevede, 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya’nın Cracow kentinde düzenlenen “Sosyal Uyum ve Demokratik Yurttaşlık için Eğitim Politikaları” konulu 20. Oturum Avrupa Eğitim Bakanları Konferansı’nda, Avrupa Konseyi’nin şu projelerinin ye devletler tarafından uygulanmasına karar verilmiştir.

- Demokratik Yurttaşlık Eğitimi
- Tarih Eğitimi
- Yaşayan Diller

Avrupa Birliği demokratik yurttaşlık eğitiminin; üye ülkelerin devlet yönetimlerine ve kurumsal yapılarına, ulusal ve bölgesel konumları ile eğitim sistemlerine saygı çerçevesinde yürütülmesi konusunda görüş birliğine varmıştır. Bunun yanı sıra demokratik yurttaşlık eğitimi politikalarının uygulanmasında yaşamboyu eğitim ilkeleri dikkate alınacağı belirtilmiş ve taraf devletlerce tüm örgün ve yaygın eğitim kurumlarında demokratik yurttaşlık eğitimi yapılması yönünde tavsiye kararı alınmıştır (European Commission, 2000).

Türkiye’de “Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Projesi” çalışmaları, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı eşgüdümünde ve ilgili kurul üyesinin danışmanlığında devam etmektedir. Projenin temel amacı; yaşamboyu öğrenme ve katılımcı süreçlerin geliştirilmesi ilkeleri doğrultusunda mesleki, siyasal kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri işbirliğiyle ailede, eğitim kurumlarında, iş yerlerinde, yerel yönetimlerde medya kanalı ve kültürel etkinlikleri kullanarak yurttaşların toplum hayatında sorumlu ve etkin bir rol oynaması, Avrupa Konseyi’nin temel ilkelerine dayalı bir demokratik yurttaşlığın geliştirilmesidir. Bu temel ilkeler şöyle sıralanabilir (Duman, Dede ve Eryürekli, 2003):

- Avrupa’daki çok kültürlü yapıyı göz önünde bulundurarak yurttaşlık tanımlarını açma ve geliştirme
- Etkili yurttaşlık için gerekli becerileri tanımlama
- Özgürlüğün, önceki kuşaklardan bir miras, bir armağan ya da bir tüketim malı olarak değil, öğrenilmesi, paylaşılması ve iyileştirilmesi gereken bir yaşam biçimi olarak algılanmasını özendirme
- Demokratik yurttaşlık eğitimi sürekli kılarak, gençlere ve yetişkinlere kendi geleceğini denetleme olanağı verme
- Demokratik yurttaşlık eğitimine, tüm eğitim uygulamalarının ve eğitim politikalarının temel oluşturucusu olarak öncelik tanıma
- Üye ülkelerdeki öğretmenlere ve diğer eğitim ilgililerine, bu becerilerin geliştirilmesinde ve bu alandaki hedeflere ulaşmada gerekli desteği oluşturma
- Öğrencileri her türlü demokratik karar alma sürecine etkin katılımlarında yasalar yoluyla destekleme
- Öğrencileri, haklarını korumaları ve kullanmaları için yönlendirme, demokrasi eğitiminde sivil toplum örgütlerinin ve uzmanların desteğini sağlama

Türkiye’de, Cumhuriyetin kuruluşundan başlayarak ulusun ve ulus-devletin oluşmasında “vatandaşlık” kurumunun önemli olduğu anlaşılmış; Mustafa Kemal Atatürk’ün etkin katılımı ile yazılan “Vatandaş İçin Medeni Bilgiler” adlı kitabın okutulduğu Malûmat-ı Vatanîye dersi o yıllarda öğretim programında yerini almıştır. Vatandaşlığı öğretmeyi amaçlayan bu ders, daha sonra Vatan-i Malûmat, Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi adları ile, 1995 yılından sonra da İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi adı altında 4-8. sınıflarda kimi zaman bir saat, kimi zaman iki ya da üç saat olarak okutulmuştur (Gözütok, 2003).

6. BAŞARI VE GEIŐ

Okulu Terk Etme Oranları: Son yıllarda Avrupa pek çok rekabet alanı ile yüz yüze kalmaktadır. Artan rekabet koŐulları ve geliŐen ekonomiler, toplumlarda pek çok bireyin iş yaŐamından atılmasına neden olmuştur. Bilgi ve renme temelli toplumlar, bireyleri belirli beceri ve yeterliliklere sahip olanlar ve olmayanlar olarak iki gruba ayırmaktadır. Sürekli deđiŐen koŐullar bireyleri bilgi ve becerilerini arttırmaya yneltmektedirler. Özellikle, zorunlu eğitimlerini belirli niteliklere sahip olmadan tamamlayanların yaşamboyu renmenin bir parçası olamayacakları kabul edilen bir gerçektir. renmeye karşı olumsuz tutumlara sahip olan ve eğitimlerini tamamlamayan gençlerin yaŐamlarının kalan bölümlerinde pek çok sorunla karşılaştığı görülmektedir. Yaşamboyu renme konusundaki isteksizlikleri nedeniyle iŐsizlik, bu bireylerin uzun vadede önlerinde her zaman bir tehdit olarak görülecektir. Yaşamboyu renme, iş bulmada temel olarak kabul edilmekte ve formal eğitim gerektirmeyen iŐlerin sayısı giderek azalmaktadır. Eğitimi tamamlamayan gençler, demokratik topluma sosyal kabul ve etkin katılım konusunda daha fazla sorun yaŐamaktadırlar (European Commission, 2000).

18-24 yaşları arasında, yalnızca ilköğretim düzeyinde, ilköğretimden daha az ya da hiç eğitim almamıŐ gençlerin oranını belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonuçları terk oranlarının ortalama %22,5 olduğunu göstermektedir. Bu oranın yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, ülkeler arasında belirgin farklılıkların olduğu da görülmektedir. Verilere göre Kuzey Avrupa lkelerinin durumu diğerlerine oranla daha iyi görülmektedir. Portekiz, İtalya, İspanya ve İngiltere’de alarm düzeyinde terk oranları görülürken; Almanya, Avusturya ve İskandinav lkelerinde durum daha iyi görülmektedir. Tüm orta ve doğu Avrupa lkelerindeki terk oranları, Avrupa Birliği ortalamalarının altındadır. Bu lkeler arasında en yüksek oran Romanya’da iken, en düşük oran ek Cumhuriyeti’nde görülmektedir (European Commission, 2000).

lkeler arasında görülen farklılıkların temel nedenleri arasında sosyo-ekonomik koŐullar ve eğitim sistemlerinin yapısından kaynaklanan sorunlar gösterilebilir. Kuzey lkelerinin eğitim sistemlerinin geçiŐlere kolaylık sağlaması ve her yaŐta eğitime geri dönüŐü kabul etmesi nedeniyle daha iyi sonuçlar alındığını söylemek olanaklıdır. Almanya ve Avusturya gibi ülkeler, eğitimde ikili sistem uygulamakta ve mesleki eğitimi okul eğitimi ile birlikte vermektedirler. Bu yolla daha zor renen bireylerin mesleki yeterliklerle donanmaları sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra yüksek terk oranları; yüksek iŐsizlik oranları ve kırsal yerleŐim birimleri ile Őehir merkezlerinin ekonomik durumları arasındaki uçurumla iliŐkilendirilebilir. Kırsal alandaki gençler, okul ile birlikte aile iŐleri ile ilgili sorumluluklar da yüklenmeleri ve ekonomik güçlükler nedeniyle okullarını terk etmek zorunda kalabilmektedirler. Sözü edilen okulu terk etme nedenlerinin Türkiye açısından da geçerli olduğu söylenebilir. Kimi yörelerde kültürel değerlerin etkisiyle özellikle kız çocuklarının zorunlu eğitimlerini tamamlayamadan okullarını terk etmek zorunda kaldıkları, ülkemiz açısından bilinen bir gerçektir. Ayrıca, yüksek iŐsizlik ve kırsal yerleŐim birimleri ile Őehir merkezlerinin ekonomileri arasındaki uçurum Türkiye’de de çok fazladır.

Türkiye’de okulu terk etme oranlarına bakıldığında, ilköğretim 1.-7. sınıflar arasında okul terk etme oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Ancak, sekizinci sınıfta okul terk etme oranı %20’ye yükselmektedir. Sekizinci sınıfta okulu terk etme oranı, kırsal kesimde kentsel kesime oranla iki kat daha fazladır. Cinsiyet açısından bakıldığında okulu terk etme oranı kızlarda daha yüksektir. Okulu terk etme oranları, bölgeler arasında daha çok

farklılaşmamaktadır (Koç ve Hancıoğlu, 2003). Genel olarak bakıldığında, ilköğretim kurumlarında yeni kayıt, okuyan öğrenci ve mezun olan öğrenci sayısı arasında yapılan karşılaştırılarda, öğrencilerin % 10'unun ya sınıf tekrarı yaptığı ya da okulu terk ettiği anlaşılmaktadır. İlköğretim kurumlarını bitiren öğrencilerin %16'sı ortaöğretime kayıt yaptırmamaktadır (Eğitimsen, 2004). Tümüyle örtüşmese de, bu veriler, Türkiye'de ilköğretimi terk edenlerin oranının, Avrupa Birliği ülkelerinden çok yüksek olmadığını göstermektedir.

Ortaöğretimi Tamamlama Oranları: Başarılı bir eğitim sistemi için, okul terk oranları gibi, ortaöğretimin başarı ile tamamlanmasına ilişkin oranlar da önemli bir göstergedir. Ortaöğretimin başarı ile tamamlanması sadece iş yaşamına başarılı bir geçiş için değil, aynı zamanda yükseköğrenimin sunduğu öğrenme ve eğitim fırsatlarından yararlanmaya da olanak tanınması açısından önemlidir. Bunun yanı sıra, modern toplumun beklentileri ile başa çıkmanın yollarının okul eğitimi ile sağlandığı da küçümsenemeyecek bir gerçektir. Ticaretin uluslararası dönüşümü, bilgi teknolojisindeki artan gelişmeler ve yukarıda sözü edilen etkenlerin tümü, toplumların yapısını daha karmaşık hale getirmektedir. Öğrenen topluma başarılı bir katılım, ortaöğretimin sunduğu temel yapıların kazanılması ile sağlanabilir. Çünkü, bu eğitim basamağı, öğrencileri doğrudan iş yaşamına ya da yükseköğretime hazırlayan düzey olarak görülebilir.

Avrupa Birliği'nde 22 yaşında yüksek ortaöğretimi tamamlayanların ortalama oranı %71.2 olarak görülmektedir. Bununla beraber ülkeler arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. %70 oranını geçen ülkeler Çek Cumhuriyeti, Polonya ve Slovakya ile Kuzey Avrupa ülkelerinden İsveç ve Finlandiya; %70 ortalamasının altında kalan ülkeler ise, İspanya, İtalya, Portekiz ve İngiltere'dir (European Commission, 2000).

Türkiye'de ortaöğretime kayıt yaptıran her yüz öğrenciden 30'u ya sınıf tekrarı yapmakta ya da okulu terk ettiği için ortaöğretimi tamamlayamamaktadır (Eğitimsen, 2004). Bu verilere göre Türkiye'de ortaöğretimi tamamlayanların oranının %70 dolaylarında olduğu ve dolayısıyla ortaöğretimi tamamlama bakımından Avrupa Birliği ülkelerinden çok farklı olmadığı söylenebilir.

Yükseköğretime Geçiş Oranları: Yükseköğretimin sağladığı olanaklar giderek önem kazanmaktadır. Bugünün iş yaşamının talepleri, on yıl öncesinden çok farklıdır ve farklılaşma daha da artmaktadır. Daha da artan rekabetçi ve küresel ortamla baş etmek isteyen gençler, diğerleriyle etkin olarak yarışabilecekleri beceri ve yeterliklerle donatılmış olmak zorundadırlar.

Avrupa Birliği'nde, 18-24 ve 25-29 yaşları arasındaki toplam nüfustan yükseköğretime katılanların oranı ülkeden ülkeye büyük farklılıklar göstermektedir. Genç yaş grubunda, Romanya'daki %11'den Belçika'daki %32 oranına dek bir katılım görülmektedir. 25-29 yaş arasındaki grupta ise; Estonya'da %3, Yunanistan'da %16'lık bir katılım söz konusudur (European Commission, 2000).

2004 yılı verilerine göre yükseköğretimdeki okullaşma oranı %45 olarak hedeflenmesine karşılık; bu oran örgünde %19 ve açıköğretimde %13 olarak gerçekleşmiştir (Eğitimsen, 2004). Bu veriler, yükseköğretimden yararlananların oranının hedeflerin altında kaldığını ve bunların büyük bir kısmının da açıköğretimde öğrenim gördüğünü göstermektedir.

Türkiye'de ortaöğretimi bitirenlerden yükseköğretime katılma hakkını elde eden öğrencilerin oranı istenilen düzeyde değildir. Türkiye'de eğitimin en önemli darboğazlarından biri, kuşkusuz yükseköğretim önündeki yığılmadır. Ne yazık ki, Türkiye'de ortaöğretimde

Öğrencilerin mesleki eğitime yönlendirilememesi ve meslek liselerinin de yönünü iş alanlarına değil de, yükseköğretime çevirmesi nedeniyle yükseköğretime olan talep bir türlü karşılanamamıştır.

Ülkelerin farklı yükseköğretim sistemlerine sahip olmaları ve ülkelerin özelliklerinin farklı olması nedeniyle bu verilerden anlamlı bir sonuç çıkartmak zordur. Bununla birlikte, yükseköğrenime katılımın, ülkeler ve cinsiyete göre farklılaşmasının nedenleri şoye sıralanabilir:

- Kimi mesleklerin eğitimi için, bir grup ülkede ortaöğretim üzeri bir eğitim gerekirken diğer bazı ülkelerde aynı iş için yükseköğretimin gerekli olması bir neden olarak düşünülebilir.
- Kimi ülkelerde mesleki eğitim alma olanağının yokluğu nedeniyle öğrencilerin yükseköğretime yönelmeleri de bir başka neden olarak görülebilir. Bu durum özellikle bayanlar açısından geçerli sayılabilir. Belirli alanlarda iş bulma olanaklarının erkeklere oranla sınırlı olması, kız öğrencileri daha st düzeyde eğitim almaya zorlayabilir.
- İş dünyasının koşulları da öğrencileri yükseköğretime yönlendirebilir. İş bulma olanağının sınırlı olduğu ülkelerde bireylerin yüksek öğretime yönelmeleri beklenen bir sonuçtur.

7. EĞİTİMİN İZLENMESİ

Eğitimin Yönetimi ve Değerlendirilmesi: Tüm eğitim sistemleri değerlendirme gereksinimi içindedir. Ulusal, bölgesel ve okul düzeyinde değerlendirme, pek çok temel amaca hizmet eder. Değerlendirme, eğitim sisteminin etkililiğini ölçmenin yanı sıra bir dizi hedefe ulaşılma düzeyinin belirlenmesini de sağlar. Ayrıca, değerlendirme okulun gelişim sürecini biçimlendirir ve okullara kendilerini diğer benzer kurumlarla karşılaştırma şansı verir.

Değerlendirme, içsel, dışsal ya da her ikisinin bileşimi biçiminde olabilmektedir. Pek ok Avrupa lkesi bu iki tür değerlendirmenin en uygun bileşimini bulmak istemektedir. Çünkü, bu değerlendirme biçimleri birbirlerini tamamlamaktadırlar. şu ana kadar elde edilmiş olan veriler; sınav ve test sonuçlarına ilişkindir. Bu sonuçlar, kimi zaman tanılanmaya dönük ya da gelişim amaçlı kullanılırken, kimi zaman da ailelere ve topluma bilgi verme amaçlı kullanılmaktadır. Bu göstergeye ilişkin tüm ülkelerden toplanan veriler bulunmamaktadır (European Commission, 2000).

Sınav sonuçlarının yayınlanması, geniş bir topluluğa karşı duyulan sorumluluğa verilen önemi yansıtır. Ancak bu veriler, politika açısından değişik bakış açılarını yansıtır ve bu sonuçların tüm sistemin sonuçlarını yansıtıp yansıtmadığını, okul düzeyinde karşılaştırılabilir ya da tanılanmaya yönelik bir veri olup olmadığını sorgular.

Tüm Avrupa lkeleri okul performanslarını raporlaştırma ve amaçlarını belirlemenin en uygun yollarını araştırmaktadır. Bu alandaki politikalar hızla değişmekte, gelecekte okul ve öğretmenlerin öz değerlendirme yapmada yeterli olmalarına, kendilerini içsel olarak değerlendirmelerine doğru bir yönelim görülmektedir.

Türkiye’de bu konuda iki farklı eğilimin olduğu söylenebilir. Öncelikle, Türkiye’de yıllardır ilköğretimden ortaöğretime giriş liselere giriş sınavı, ortaöğretim kurumlarından yükseköğretime geçiş için niversiteye giriş sınavı ve bakanlığın yılda iki kez yaptığı seviye

tespit sınavı yapılmaktadır. Bu sınavların sonuçları, okullara, kendilerini diğer okullarla karşılaştırma fırsatı vermektedir. Kuşkusuz, bu sınavların sonuçları, okulların sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel bakımdan farklılıkları nedeniyle karşılaştırılabilir nitelikte değildir. Ancak, bu sonuçlar yine de okullara kendi performansları konusunda bir bakış açısı sağlamaktadır. İkincisi, son yıllarda toplam kalite uygulamalarının yaygınlaşması nedeniyle okullar sınırlı düzeyde de olsa kendi öz değerlendirmelerini yapmaya yönelmektedirler. Bu uygulamaların yaygınlaşması nedeniyle, okulların kalite standartlarını karşılamak için daha çok kendilerini değerlendirmeye yönlenecekleri söylenebilir.

Bu kapsamda, Millî Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı örgütü ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen etkinliklerin “Toplam Kalite Yönetimi” anlayışıyla gerçekleştirilmesine ilişkin esas ve usulleri düzenlemek amacıyla “Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi” hazırlanmış ve uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Ayrıca, millî eğitimin amaçlarının gerçekleştirme derecesini, yapılması gereken çalışmaları, iş-işlem ve yöntemleri incelemek, araştırmak, millî eğitim politikalarının merkez ve taşra örgüt çalışanları ile diğer ilgililer tarafından anlaşılmasını sağlamak; yönetici, öğretmen ve diğer eğitim iş görenlerini yerinde izlemek, denetlemek, yönlendirmek ve rehberlik hizmetleri sunmak amacıyla denetim faaliyetleri sürdürülmektedir (MEB, 2000b).

Ailelerin Katılımı: Bu göstergeye ilişkin verilerin amacı, zorunlu eğitim düzeyinde okul gelişim planlarının hazırlanmasına katılan aile temsilcilerinin gücünü ortaya koymaktır. Ailelerin okul ile olan işbirlikleri şu alanlarda olabilir:

- Yasal danışmanlık ve karar verme
- Kendi okullarının değerlendirilmesi
- Gönüllü ortaklıklar
- Okul sonrası etkinlikler ya da kulüplerde gönüllü çalışmalar
- Sınıf içi etkinliklerde gönüllü çalışmalar
- Okulla iletişim ve çocukların öğrenme ve gelişimlerinin desteklenmesi

Elde edilen verilere göre, Avrupa Birliği kapsamında okul gelişim planında aileler karar verme gücüne sahiptirler. Bu durum genel anlamda, bir kurul ya da bölgede temsilcilik olarak kabul edilebilir. Genelde daha alışılmış olan durum, on sekiz ülkede görüldüğü gibi, ailelerin danışman fonksiyonu üstlenmeleridir.

Türkiye’de ailelerin eğitime katılımı, Okul-Aile Birliği Yönetmeliği çerçevesinde yürütülmektedir. Ailelerin yönetim süreçlerine katılımları, yönetmelik uyarınca gerçekleştirilmektedir. Yönetmelik gereğince, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve öğretmenler arasında işbirliği sağlamak amacıyla okul-aile birlikleri kurulmaktadır. Veliler, öğrencileri okullara kayıt ettirirken birliğin üye kayıt defterine yazılmaktadır. Öğrencilerin ana ve babası da isterlerse birliğe kayıtlarını yaptırmak suretiyle üye olabilmektedirler (MEB, 2005). Böylece aileler, okul etkinliklerine katılma, katkıda bulunma ve geliştirme fırsatı elde etmektedirler.

Araştırma sonuçları, Türkiye’de ailelerin eğitime katılımlarının istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Nitekim, Çeviş’in (2002) yaptığı araştırmada okul-aile işbirliği ve iletişiminde varolan durumun olması gereken durumdan düşük olduğu, dolayısıyla, istenilen düzeye ulaşılamadığı ortaya koymaktadır. Biber’in (2002) yaptığı araştırma sonucuna gö-

re, ailelerin %29'u okula ayda bir kez ziyarette bulunmakta, geri kalan ailelerin okulu ziyarette bulunma sıklıkları ise düzensizlik göstermektedir. Ayrıca, bu ziyaretlerin süresi ve yeri de belirsizdir. Yine, Oğan'ın (2000) yaptığı araştırmada ise %64.69'unun veli toplantılarına katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Oğan'ın bu araştırmasında velilerin, retmenlerin olumsuz tavırları, çocuğun başarısızlığı, sonuç alınamayacağı düşüncesi, okul tarafından para talep edilmesi, retmenlerin öğüt vermesi ve kendi ğrenciliklerini hatırlatması gibi nedenlerle okula rahat bir biçimde gidemedikleri ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma bulgularına karşın Canpolat'ın (2001) yaptığı araştırmada velilerin %80.8'i veli toplantılarına katıldıkları ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Çayırılı'nın (1998) yaptığı araştırmada ise velilerin %96'sı retmen tarafından görüşmeye çağrıldıklarında katıldıklarını belirtmektedirler. Bu sınırlı araştırma sonuçları, Türkiye'de ailelerin eğitime katılımının istenilen düzeyde olmadığını ve katılımın daha çok veli toplantıları ve görüşmelerle sınırlı olduğunu göstermektedir. Buradan ailelerin eğitim etkinliklerine daha fazla ve çok yönlü katılımında bulunmalarının sağlanması gerektiği sonucunu çıkarılabilir.

8. KAYNAKLAR VE YAPILAR

retmenlerin Eğitimi ve Yetiştirilmesi: Bu göstergeye ilişkin veriler, ortaokul retmenlerinin eğitim sürelerini gösteren verilerle sınırlıdır. Bu veriler, retmen yetiştirilmesinin süresi ile kuramsal ve uygulamaya yönelik etkinliklere ayrılan süre bakımından ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktadır.

Bu konuda elde edilen verilere göre retmen eğitiminin süresi sekiz ülkede beş yıl iken, on dört ülkede dört yıldır. Almanya, Lüksemburg ve İtalya'da bu süre ortalamadan uzunken, Belçika ve Liechtenstein'da daha kısadır. Uygulamalara ayrılan süre İrlanda, Litvanya, Polonya, Romanya, Slovakya'da bir yıldan az bir süre iken Almanya'da hemen hemen dört yıla karşılık gelmektedir. Veriler, çok farklı desenlemeleri gösterirken aynı zamanda bunların altında yatan karmaşıklığı da beraberinde getirmektedir (European Commission, 2000).

Türkiye açısından durum incelendiğinde, retmen yetiştiren kurumlar olarak 1991'de eğitim fakültelerindeki tüm programların eğitim sürelerinin dört yıllık lisans düzeyine çıkarılması, retmenlerin yetiştikleri eğitim sresinin Avrupa Birliği lkeleri ile aynı düzeye gelmesini sağlamıştır. Ayrıca, 1998 yılında gerçekleştirilen "Eğitim Fakülteleri retmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi" ile retmenlerin sahip olmaları gereken yeterliklerle ilgili çalışmalar başlatılmış, retmen yeterlikleri belirlenmiştir. Yine, bu düzenleme ile retmenlik uygulamalarının sürelerinin artırıldığı söylenebilir. Bu alışmalar daha da kapsamlı bir biçimde sürdürülmektedir.

Türkiye'de retmen eğitiminde yapılan düzenlemelerin, Avrupa Birliği'nde gerek nc konumunda olan gerekse yeni ye olan ülkelerdeki düzenlemelerle kapsam yönünden eşdeğer olduğu görülmektedir. Öte yandan, Türkiye ve Avrupa Birliği lkelerinde retmen eğitiminin iyileştirilmesinde daha nitelikli öğrencilerin retmenlik eğitimi programlarına girmelerinin sağlanması yönünde önemli gelişmelerin olduğu gözlenmekte; bu konuda Türkiye'de, pek çok Avrupa Birliği ülkesinde uygulanan seçim yöntemleri ve ltleri uygulanmaktadır. Nitekim, retmen adaylarının seçiminde ve seçilen adayların eğitiminde Türkiye ve Avrupa Birliği lkeleri arasında yakın benzerlikler bulunmaktadır. Özetle, Türkiye'nin retmen eğitiminin, retmenlik eğitimi programlarına ğrenci seçiminden staj-

yerlik eğitimine kadar AB ülkeleri ile büyük ölçüde uyum içinde olduğu söylenebilir (Sağlam ve Kürüm, 2005).

Okulöncesi Eğitime Katılım: Okulöncesi eğitim, yapılandırılmış eğitimin temel basamağı olarak tanımlanır ve en az üç yaşından itibaren çocukların eğitimsel ve gelişimsel gereksinimlerini karşılamaya odaklanır. Eğitimin bu basamağının önemi tüm Avrupa ülkeleri tarafından kabul edilmekle birlikte, eğitsel işlevlerine ilişkin görüşler farklılaşmaktadır. Kimi ülkelerde çocukların mümkün olan en fazla sürede oyun oynamaları savunulurken, diğer bir grup ülkede de okulöncesi eğitimin temel görevinin çocuğu ilköğretime hazırlamak olduğu savunulmaktadır. Bu tür görüş ayrılıkları bir yana bırakıldığında, son otuz-kırk yıldır tüm Avrupa ülkelerinde okulöncesi eğitime katılım oranı artmaktadır. Okulöncesi eğitime katılım, belki de Avrupa Birliği ile Türkiye arasındaki karşılaştırmada en kritik göstergedir. Ne yazık ki, Türkiye’de okulöncesi eğitimdeki katılım ya da okullaşma oranı, Avrupa Birliği ülkeleriyle karşılaştırılamayacak derecede düşüktür.

Türkiye’nin nüfus yapısı dikkate alındığında, okulöncesi eğitimle ilgili sayısal değerler istenilen düzeyde değildir. Ancak, son yıllarda kararlı bir artış söz konusudur. Son on yılda okulöncesi eğitim hizmetlerinin herhangi birinden faydalanan çocuk sayısı ikiye katlanmıştır. 2003-2004 öğretim yılında okullaşma oranı %13,2’dir. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2005 yılında %25’lik bir okullaşma oranı hedeflemiştir. Görünüşe göre bu hedefin ancak yarısına ulaşılabilecektir. Oysa, okulöncesi eğitimdeki okullaşma oranı Yunanistan’da %73, Almanya’da %70, Danimarka’da %89, İtalya’da %95 ve Fransa’da %100’dür (Kaytaç, 2004).

Öğrenci Başına Düşen Bilgisayar Sayısı: Bilgi toplumu, insanlar arasında yalnızca yeni haberleşme kanalları açmakla kalmayıp aynı zamanda yaşam, çalışma, tüketim ve hükümetle etkileşim yollarını da pekiştirmekte, kendimizi ifade etme ve değerlendirmemize de olanak tanımaktadır. Eğer her Avrupa vatandaşının bilgisayar kullanımında etkin olması isteniyorsa, okullara düşen görev, öğrencilerine bilgisayar kullanımını öğretmek olarak tanımlanabilir. Bununla beraber, öğrenciler ve öğretmenlerin etkin İnternet ve eğitimsel yazılımları kullanmalarını sağlamanın yolu da gelişmiş bilgisayarlara sahip olunmasını gerektirmektedir.

Bu konuda, Avrupa Birliği ülkeleri arasında büyük rakamsal farklılıkların olduğu görülmektedir. Örneğin; 1995 yılında İskoçya’da her 9 öğrenciye bir bilgisayar düşerken, bu rakam Romanya’da 880 olarak görülmektedir. 1998 verilerinde ise; Danimarka’da 9 öğrenci bir bilgisayarı paylaşırken Bulgaristan’da 238 öğrenciye bir bilgisayar düşmektedir. Üç yıllık dönemde bilgisayar sayısının arttığı görülmekle birlikte, artış oranının ülkelerin gelişmişlik düzeylerine bağlı olduğu da görülmektedir (European Commission, 2000).

İlköğretimde, AB ülkelerinde bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı ortalama 20-30 arasındadır. AB ülkelerinde bilgisayar ya da İnternet erişimi açısından Danimarka, Lüksemburg ve Finlandiya’nın iyi durumda olduğu, fakat Almanya, Yunanistan ve İtalya’nın bilgisayar başına düşen 50-80 öğrenci ile AB ortalamalarından daha düşük oldukları görülmektedir. Ortaöğretimdeki okullar ise ilköğretime göre daha iyi durumdadır. Yunanistan, Polonya ve İspanya, bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı ile en zayıf durumdaki ülkeler olurken, Danimarka ve İsveç oldukça güçlü durumdadır. Araştırmalar, öğrenci başına İnternet kullanım oranının, öğrenci başına düşen bilgisayar oranının daha üzerinde olduğunu göstermektedir (Bilişim Şurası, 2002).

Türk Eğitimsen'in (2004) araştırmasına göre ğrenci başına düşen bilgisayar sıralamasında da Türkiye diğer ülkelerin gerisinde kalmaktadır. Türkiye'de 81 öğrenciye bir bilgisayara düşerken, Danimarka ve İsvet'te 3, ABD'de 5, Meksika ve İspanya'da 15 öğrenciye bir bilgisayar düşmektedir.

Öğrenci Başına Eğitimin Bütçesi: Tüm finansal kaynaklar içerisinde eğitime ayrılacak pay, hkmetlerin temel politikaları arasında önemli bir yer tutar. Eğitim, uzun vadede geri dönüşü olan bir yatırım olup, hükümetlerce sosyal uyum, uluslararası rekabet ve uygun büyüme için gereken temel politikalarla yakın ilişkili görülmektedir.

1997 yılına ait elde edilen veriler, yalnızca resmi kurumların, yemek, taşıma ve diğer yardım hizmetlerini içermektedir. Öğrenciler tarafından ödenen payları içermemektedir. lkeler arasında görülen farklılıklar, ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile yakından ilişkilidir. Gelişmiş lkeler, eğitime daha fazla kaynak ayırabilmektedir. Eğitim harcamalarına yönelik uygulanan stratejiler de ülkeden ülkeye değişmektedir. Örneğin; Danimarka'da her üç eğitim basamağının rakamları birbirine yakinken Hollanda'da farklılıklar görülmektedir.

Avrupa Birliği lkelerinde eğitim kademelerine göre ğrenci başına yapılan harcamalar ülkeden ülkeye değişmektedir. 2001 yılı verilerine göre, Belçika'da ğrenci başına yapılan harcama ilköğretimde 3743, ortaöğretimde 5970, yükseköğretimde 6508; Fransa'da ilköğretimde 3752, ortaöğretimde 6605, yükseköğretimde 7226; Danimarka'da ilköğretimde 6713, ortaöğretimde 7200, yükseköğretimde 9562; Avusturya'da ise ilköğretimde 6065, ortaöğretimde 8163 ve yükseköğretimde 11279 dolardır (Türkmen, 2002, s.21).

Devlet İstatistik Enstitüsü tarafından ilk kez gerçekleştirilen 2002 Yılı Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırması, Türkiye'de eğitim kademelerine göre resmi ve özel ğretim kurumlarında ğrenci başına yapılan harcamaları ortaya koymaktadır. Buna göre, 2002 yılında 145 dolar olan resmi okulöncesi eğitim kurumlarında ğrenci başına yapılan harcama, özel okulöncesi eğitim kurumlarında 2393 dolara kadar yükselmiştir. Resmi ve özel okulöncesi kurumlar arasında 16.5 katlık fark oluşmuştur. 2002 yılında resmi ilköğretim kurumları ğrenci başına 509 dolar, resmi genel liseler 1242 dolar, resmi mesleki-teknik liseler 1365 dolarlık harcama yapmıştır. Buna karşılık, özel ilköğretim kurumlarında ğrenci başına yapılan harcama resmi kurumlara göre 3.1 kat daha yüksek gerçekleşmiş ve harcama 1591 dolar olmuştur. Özel liseler ğrenci başına 2066 dolarlık, özel mesleki-teknik liseler ise 2681 dolar harcama yapmış; özel ve genel liseler arasında 1.7 kat, mesleki-teknik liseler arasında da özel liseler lehine iki katına varan fark ortaya çıkmıştır. Resmi ve özel eğitim kurumları birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'de okulöncesi eğitimde ğrenci başına ortalama 213 dolar, ilköğretimde 527 dolar, genel liselerde bin 271 dolar, mesleki teknik liselerde ise 1367 dolarlık harcama yapılmıştır. Resmi ve vakıf üniversitelerinin ğrenci başına yaptığı harcama ise AF (Açıköğretim Fakültesi) hariç tutulduğunda 3223 dolar, AF'de dahil edildiğinde ise 2199 dolar olarak gerçekleşmiştir (DİE, 2004).

OECD lkeleri her bir ilköğretim ğrencisi başına 4819 dolar, her bir ortaöğretim ğrencisi başına 6688 dolar ve her bir yüksek eğitim ğrencisi başına da 12319 dolar harcama yapmakta, ancak bu ortalamaların gerisinde kalan ülkeler arasında büyük harcama farklılıkları bulunmaktadır (OECD, 2004). Avrupa Birliği'nin ve gelişmiş ülkelerin kişi başına eğitim harcamalarının genelde 1000-2000 dolar arasında değiştiği bir dünyada, kişi başına sadece 69 dolar harcayarak nereye varacağımızı ya da içinde bulunacağımız birlik içinde nasıl bir yer edineceğimizi kestirmek olanaklı değildir (şen, 2005).

5. SONUÇ

Avrupa Birliği'ne üye ve aday ülkeler, eğitim değişkeni üzerinde odaklanmış bulunmaktadır. Türkiye, Avrupa Birliği'ne üye olmaya çalışan bir ülke olarak eğitim konusunda gerekli özeni göstermek, eğitimi nicelik ve nitelik açısından geliştirmek zorundadır. Avrupa Birliği'nin dört alan altında belirlemiş olduğu eğitimle ilgili göstergeler dikkate alındığında Türkiye, ne yazık ki Avrupa ülkelerinin oldukça gerisindedir. Eğitimle ilgili gerek nicel ve gerek nitel veriler, Avrupa Birliği'nin standartlarını karşılamaktan uzaktır. Her ne kadar karşılaştırma için yeterince veri bulunmaması ve ülkelerin eğitim sistemlerindeki farklılıklar nedeniyle çok sağlıklı karşılaştırmalar yapılamasa da, çoğu göstergeler bakımından Türkiye'deki eğitimin genel görünümünün çok iç açıcı olmadığı görülmektedir.

Elde edilen sınırlı veriler göz önüne alındığında, beceriler başlığı altındaki göstergelerde Türkiye istenilen düzeyde değildir. Uluslararası yapılan TIMSS ve PIRLS sonuçlarına göre Türkiye, Matematik, Fen bilgisi ve okuma alanında Avrupa Birliği ülkelerinin puanlarının altındadır. Türkiye'de yabancı dil, bilgi iletişim teknolojileri, öğrenmeyi öğrenme ve yurttaşlık bilgisi bakımından karşılaştırılabilir veriler olmamasına karşın Türkiye'nin istenilen düzeyde olduğunu söylemek olanaklı değildir. Ancak, bilgi ve iletişim teknolojileri başta olmak üzere bu alanlarda son yıllarda önemli çalışmalar yapıldığı söylenebilir.

Başarı ve geçiş başlığı altında verilen göstergelerden okulu terk etme ve ortaöğretimin tamamlanması göstergelerinde, Türkiye'deki göstergeler Avrupa Birliği göstergelerine göre çok farklı değildir. Ancak, yükseköğretime geçiş bakımından göstergeler çok iyi değildir. Yükseköğretime giriş, Türkiye'nin önemli bir sorunu olarak gündemdeki yerini korumaktadır.

Eğitimin izlenmesi ile ilgili göstergelere bakıldığında, eğitimin yönetimi ve değerlendirilmesi ile ailelerin katılımı konusunda karşılaştırma yapılabilecek veriler oldukça sınırlıdır. Türkiye'de eğitim yönetimi ve eğitimin değerlendirilmesi konusunda son yıllarda önemli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ailelerin eğitime katılım düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığı; katılımın daha çok veli toplantıları ve görüşmelerle gerçekleştirildiği söylenebilir. Aile katılımı geliştirilmeye açık bir gösterge olarak görünmektedir.

Kaynaklar ve yapı başlığı altında yer alan göstergeler içinde öğretmenlerin eğitim süresi açısından Avrupa Birliği ülkeleri arasında fark bulunmamaktadır. Bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı ve öğrenci başına eğitim harcaması bakımından Türkiye'nin Avrupa Birliği ülkelerinin oldukça gerisinde kaldığı söylenebilir. Kaynaklar ve yapı başlığı altında yer alan göstergeler içinde belki de en sıkıntılı gösterge okulöncesi eğitime katılımıdır. Ne yazık ki, Türkiye'de okulöncesi eğitimde okullaşma oranı, Avrupa Birliği ülkeleri ile kıyaslanamayacak derecede düşüktür. Okulöncesi eğitim, eğitimin temeli olması nedeniyle öncelikli alanlardan biri olmak durumundadır. Aksi halde üst öğrenim basamaklarında istenilen başarıyı yakalamak olanaklı olmayacaktır.

Sonuç olarak, sınırlı bir biçimde gerçekleştirilen bu çalışma, Türkiye'de eğitim sisteminde karşılaşılan temel sorunları bir kez daha göz önüne sermektedir. Türkiye'nin genç bir nüfusa sahip olması ve nüfusun ülke genelindeki dengesiz dağılımı nedeniyle sayısal sorunlar varlığını sürdürmektedir. Öte yandan, çok yoğun bir sınav trafiğine rağmen, öğrenci başarısı çok düşüktür. Buradan, eğitimde niteliğin artırılması gerektiği sonucu çıkarılabilir. Ayrıca, en temel sorun, ülkenin eğitim düzeyini gösteren verilerin yetersiz oluşudur. Eğitimle ilgili istatistiksel verilerin yeterli düzeyde olmaması sağlıklı bir değerlendirme yapılmasını engellemektedir.

KAYNAKÇA

- Atabay, S. (2003).** Avrupa Birliği ve Türk eğitiminden beklentiler. *Avrupa Birliği ve Eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bağcı-Kılıç, G. (2003).** Uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS): fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim-Online*, 2(1), 42-51.
- Biber, K. (2002).** İlköğretim birinci sınıfta sosyo-ekonomik düzeye göre öğretmen aile iletişiminin şekli. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilişim Şurası (2002).** Eğitim çalışma grubu taslak rapor, (erişim tarihi 12 Haziran 2005) http://bilisimsurasi.org.tr/listeler/tbs-egitim/May/att-0014/01-EgitimAna_Rapor.doc
- Canpolat, T. (2001).** Öğretmen-aile işbirliği ile ailelerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çayırılı, E. (1998).** İlköğretim I. kademedeki okul-aile ilişkisi ile ilgili öğretmen veli görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çeviş, M. (2002).** Denizli ili merkez ilköğretim okullarındaki okul-aile işbirliğinin yönetici, öğretmen ve veli tarafından ideal ve pratik düzeyde belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davies, I., Gregory, I. ve Shirly, C. R. (1999).** Good citizenship and educational provision. London: Falmer Pres.
- Demirel, Ö. (2005).** Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (167). (erişim tarihi 06 Şubat 2006) <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-demirel.htm>
- _____. (1996). Eğitimde yeni arayışlar. *Yeni Türkiye*, 7, 47-52
- DiE. (2004).** 2002 yılı Türkiye eğitim harcamaları araştırması geçici sonuçları. (erişim tarihi 15 Haziran 2005) <http://www.die.gov.tr/TURKISH/SONIST/egitim/hb11102004.html>.
- DPT (2005).** E-dönüşüm Türkiye projesi 2003-2004 KDEP uygulama sonuçları ve 2005 eylem planı. (erişim tarihi 06 Şubat 2006) <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/aep/edtr/2005.pdf>

- DPT (2004a).** Türkiye'nin üyeliğinin AB'ye muhtemel etkileri. DPT Müsteşarlığı, (Online) (erişim tarihi 28 Mayıs 2005) <http://ekutup.dpt.gov.tr/ab/uyelik/etki/olasi.pdf>
- DPT (2004b).** E-dönüşüm Türkiye projesi kısa dönem eylem planı 2003-2004. (erişim tarihi 06 Şubat 2006) <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/aep/e-dtr/2004.pdf>
- DPT (2000).** Uzun vadeli stratejiler ve VIII. beş yıllık kalkınma planı 2001-2005. (erişim tarihi 25 Mayıs 2005) <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/viii/plan8str.pdf>
- DPT (1995).** *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı* (1996-2000). DPT Yayın ve Temsil Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- DTM (1999).** *Avrupa Birliği ve Türkiye*. DTM Yayınları, Ankara.
- Duman B., Dede, Zeynep Y. ve Eryürekli, A. (2003).** Avrupa konseyi ve demokratik yurttaşlık eğitimi, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (35). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi35/duman.htm>
- Eğitimsen (2004).** Eğitim kademelerine ilişkin meb verilerinin analizi. (erişim tarihi 16 Temmuz 2005) http://www.egitimsen.org.tr/bilgibelge/analiz_08-05-2004.html
- Eğitim Reformu Girişimi (2003a).** Üçüncü uluslararası matematik ve fen bilgisi araştırmasında (TIMMS) yüzde onluk dilime sekizinci sınıf öğrencilerimizin ancak %1'i girebildi. Öğrencilerimizin %65'i en alt %25'lik dilimde. *Bilgi Notu*. (erişim tarihi 16 Temmuz 2005) http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/erg_timss_bilginotu.pdf
- Eğitim Reformu Girişimi (2003b).** PILS 2001: Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi. *Bilgi Notu*, (erişim tarihi 16 Temmuz 2005) http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/erg_pirls_bilginotu.pdf
- Europa (2005).** E-learning-designing tomorrow's education. (erişim tarihi 06.02.2006) [www.europa.eu.int / scadplus /leg /en /cha /c11046. htm](http://www.europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c11046.htm).
- European Commission (2000).** European report on the quality of school education sixteen oquality indicators.. (erişim tarihi 12 Aralık 2003) <http://eupopa.eu.int>.
- Gözütok, D. (2003).** Hukuk ilintili yurttaşlık eğitimi. *Türkiye Barolar Birliği'nin Düzenlediği Hukuk Öğretimi ve Hukukçununun Eğitimi Konulu Uluslararası Toplantı*. Ocak 9-11 Ankara: 2003. (erişim tarihi 05 Temmuz 2005) <http://www.barobirlik.org.tr/yayinlar/makaleler/dilekgozutok.doc>
- Gülcan, Murat G. (2005).** *AB ve Eğitim Süreci*, Anı yayıncılık, Ankara.

- _____. (2003). Avrupa Birliği eğitim politikalarını etkileyen proje ve kararlar. *Eğitim Araştırmaları*, 4(12), 9-16.
- Hesapçioğlu, M. (1996).** Bilgi toplumunda eğitim ve okulun geleceğine ilişkin düşünceler. *Yeni Türkiye*. 7, 21-28.
- Kaytaz, M. (2004).** Türkiye’de okulöncesi eğitiminin fayda-maliyet analizi. (erişim tarihi 25 Haziran 2005) http://www.acev.org/arastirma/arastirma/mehmet_kaytaz_arastirma_tr.doc
- Karluk, S. R. (1996).** *Avrupa Birliği ve Türkiye*. İstanbul Menkul Kıymetler Borsası Yayınları, İstanbul.
- Kısakürek, Mehmet A. (2003).** Avrupa Birliği ve Eğitim. *Avrupa Birliği ve Eğitim*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Koç, İ. ve Hancıoğlu, A. (2003).** Hanehalkı nüfusu ve konut özellikleri. *Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması Kitabı*, (erişim tarihi 20 Haziran 2005) www.hips.hacettepe.edu.tr/nsa2003/data/turkce/bolum2.pdf
- MEB (2005).** Eğitim-öğretimde Lizbon 2010 Avrupa ortak hedefleri. MEB Dış İlişkiler Müdürlüğü, [www. Digm. Meb.gov.tr](http://www.Digm.Meb.gov.tr) .
- MEB (2004).** MEBSİS alt sistemleri. (erişim tarihi 05 Şubat 2006) <http://www.meb.gov.tr/mebedevlet/mebsis.htm>
- MEB (2002).** Eğitim sisteminde yenilikler. *2002 Yılı Başında Eğitim*. (erişim tarihi: 03 Şubat 2006) <http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/501.htm>
- MEB (2001).** 2001 Avrupa dilleri yılı bilgi dosyası. Türkiye 2001 *Avrupa Diller Yılı Kutluyor*, (erişim tarihi Mayıs 2005) <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/AvrupaDilleri2001/AvrupaDilleriEtkinlikleri.htm>.
- MEB (2000a).** İLSİS hakkında. (erişim tarihi: 03 Şubat 2006) <http://ilsis.meb.gov.tr/content/ilsis.pasp>
- MEB (2000b).** *2001 Yılı Başında Milli Eğitim*. MEB Yayınları, Ankara.
- NCSS Databank (2001).** Creating effective citizens. (erişim tarihi 1 Temmuz 2005) <http://www.databank.ncss.org/article.php?story=20020402121158431>
- PIRLS (2001).** International student achievement in reading. (erişim tarihi 06 Şubat 2006) http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/P1_TrR_Ch01.pdf

- OECD (2004).** Eğitime bakış: OECD göstergeleri, (erişim tarihi 5 Haziran 2005)
<http://www.oecd.org/dataoecd/31/12/29881567.pdf>.
- Oğan, M. (2000).** Okul, okul aile birliği ile ana-baba iletişimi ve velilerin eğitim beklentisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Olkun, S. ve Aydoğdu, T. (2003).** Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMMS): nedir? neyi sorgular?, örnek geometri soruları ve etkinlikler?" *İlköğretim-Online*, 2(1), 28-35.
- Sağlam, M ve Kürüm, D. (2005).** Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (167). (erişim tarihi 06 Şubat 2006) <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-kurum.htm>
- Şen, M. (2005).** Avrupa Birliği kapısında Türkiye-2. (erişim tarihi 10 Temmuz 2005)
<http://www.ilkadimdergisi.com/139/kapak-mseyyitsen.htm>
- TIMSS (1999a).** TIMSS 1999 8th grade Mathematics.(erişim tarihi, 03 Şubat 2006)
http://timss.bc.edu/timss1999i/pdf/t99math_items.pdf
- TIMSS (1999b).** TIMSS 1999 8th grade Science.(erişim tarihi, 03 Şubat 2006)
http://timss.bc.edu/timss1999i/pdf/t99science_items.pdf
- Toprakçı, E. (2004).** Avrupa Birliği'nin eğitim alanındaki eylem programı: karşılaştırmalı bir analizi. *Eğitim ve Bilim*, 29 (131), 83-92.
- Topsakal, C. ve Hesapçıoğlu, M. (2001).** Avrupa Birliği ve eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 441-461.
- TURKAB (2002).** *Şu AB Neyin Nesi?* Derleyen: Ayşe Roy. (2. basım). TURKAB AB-Türkiye İşbirliği Derneği, İstanbul.
- Türkmen, F. (2002).** Eğitimin ekonomik ve sosyal faydaları ve Türkiye'de eğitim ekonomik büyüme arasındaki ilişki. DPT uzmanlık tezi. DPT Yayınları.
- Tuzcu, G. (2002).** Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde Türk eğitiminin planlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 245-253.