



Lise Eğitiminde Dönüşüm

Turgay Öntaş
Münübe Zeynep Yılmaz
Fatma Betül Karalı Impram

Yazarlar

Turgay Öntaş
Münübe Zeynep Yılmaz
Fatma Betül Karalı İmram

Editör

Amine Ertürk

Grafik Tasarım

Betül Berra Kurt

Lise Eğitiminde Dönüşüm**COPYRIGHT © 2025**

Bu yayının tüm hakları Enstitü Sosyale aittir. Enstitü Sosyalın izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik (fotokopi, kayıt ve bilgi depolama vd.) yollarla basımı, yayımı, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

ISBN: 978-625-95935-3-1

NUN Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları

Sertifika No.: 79696

Baskı: Turkuvaz Haberleşme ve Yayıncılık A.Ş.

Güzeltepe Mah. Mareşal Fevzi Çakmak Cad. B Blok No.:29/1/1-Eyipsultan/İstanbul

Tel: 0212 354 30 00

Sertifika No.: 46403

NUN Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları:

Enstitü Sosyal | Araştırma Raporu No. 8

1. Baskı: Temmuz 2025

Burhaniye Mah. Hacı Reşit Paşa Sok. No:18 Üsküdar, İstanbul/TÜRKİYE

Tel: +90 216 422 00 22 | <https://enstitusosyal.org/en> | info@enstitusosyal.org

ÖN SÖZ

Eğitim sistemleri akademik donanım kazandırmakla birlikte sosyal, duygusal, psikomotor ve mesleki gelişim alanlarında da kişinin bütüncül gelişimine katkı sağlamayı amaçlamalıdır. Türkiye’de lise eğitiminin mevcut görünümü gençlerin değişen gelişim ihtiyaçlarına ve ilgilerine yanıt verebilmek adına bir dönüşüme ihtiyaç duymaktadır. Zorunlu eğitimin süresi, sınav merkezilik ve rehberlik hizmetlerinin mevcut kapsamı gibi unsurlar, zaman zaman öğrenme süreçlerinde sınırlılıklar yaratabilmektedir. Öğretmenlerin artan sorumlulukları doğrultusunda karşılaştıkları bazı uygulama zorlukları da tartışmanın boyutunun genişlemesini gerektirmektedir. Bu nedenle lise eğitiminin gelişimini destekleyen, farklı lise türlerinin ihtiyaçlarını gözeten, rehberlik temelli ve esnek bir yapıya kavuşması yönünde yürütülen çalışmalar önem arz etmektedir.

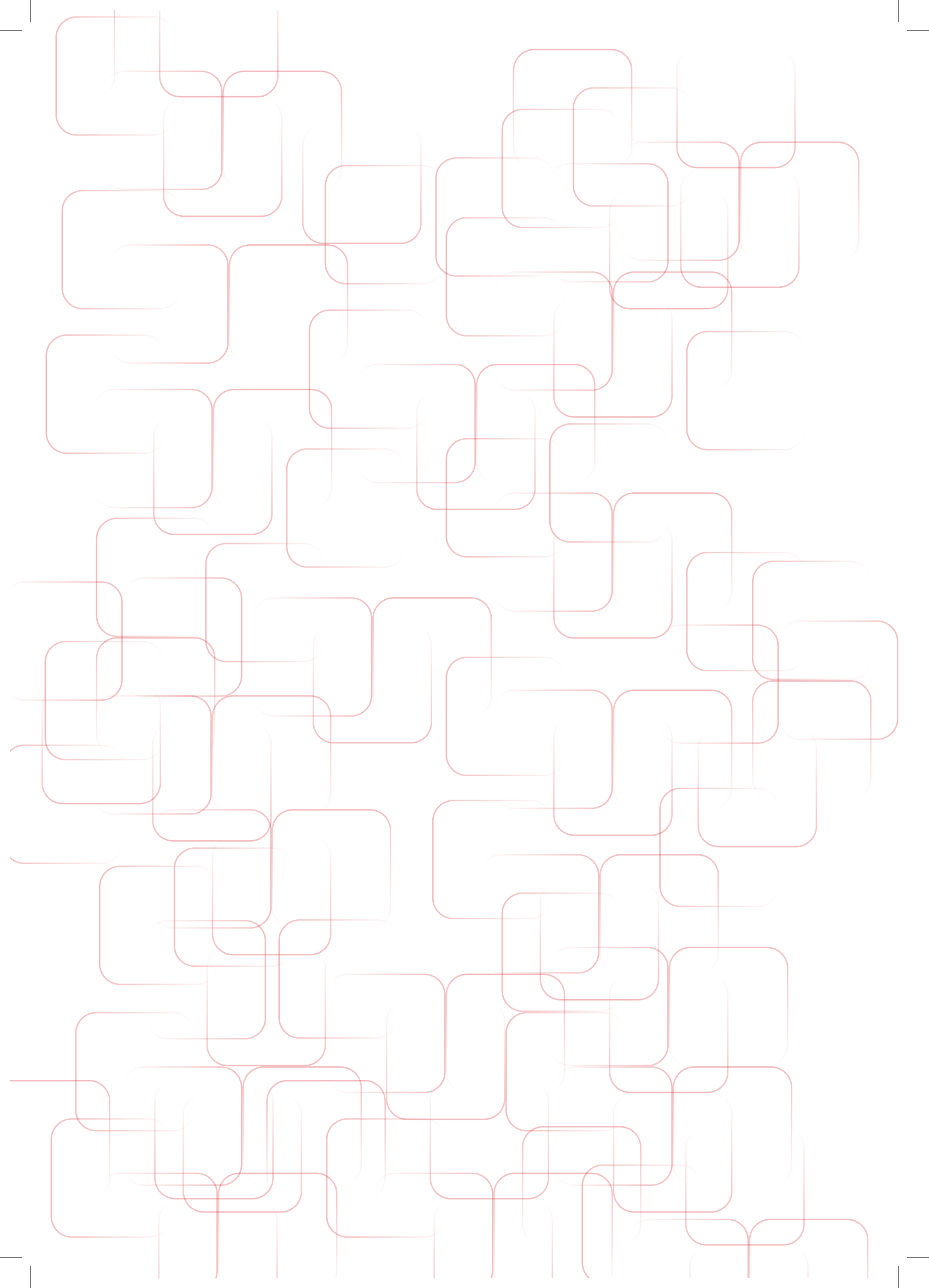
Bu rapor söz konusu dönüşüm ihtiyacına dair durumu anlamak ve bu alanda yapılabilecek iyileştirme fırsatlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş saha araştırmasını ve ilgili çalıştayların çıktısını kapsamaktadır. Çalışma, farklı lise türlerinden öğretmenler ve öğrencilerle yürütülen odak grup görüşmeleri ile geniş katılımlı paydaş toplantılarına dayanmaktadır. Eğitim süreçlerine dair ihtiyaçların esneklik ve yönlendirme temelli bir anlayışla ele alınması gerektiğine yönelik bulgular, bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Raporda sunulan analizler, lise öğrencilerinin beklentileri ile öğretmenlerin uygulamaya ilişkin deneyimlerini bir araya getirerek, eğitim politikalarının sahadaki yansımalarına dair kapsamlı bir bakış sunmaktadır. Raporun amacı, mevcut durumu betimlemekle kalmayıp, lise eğitiminin daha kapsayıcı ve işlevsel bir yapıya kavuşması için öneriler geliştirmektir.

Bu çalışma, lise düzeyindeki eğitimin gelişimine katkı sunacak esneklik ve çok yönlülük gibi yaklaşımların değerlendirilmesine imkân tanıyacaktır. Sahadan elde edilen görüşlerin analiz edilmesiyle, eğitim sistemine dair farklı açılardan sorunlar tespit edilmiş ve çözüm önerileri ortaya koyulmuştur. Bu raporun, lise eğitiminin geleceğini şekillendirmeye katkı sunmak isteyen tüm paydaşlara ilham olmasını temenni ediyorum. Araştırma sürecinde özveriyle çalışan, verilerin toplanmasından analizine, raporlamadan değerlendirmeye kadar her aşamada emeği geçen değerli araştırmacı arkadaşlarıma içtenlikle teşekkür ederim.

İpek Coşkun Armağan
Genel Koordinatör, Enstitü Sosyal





YÖNETİCİ ÖZETİ

Bu rapor, Türkiye’de lise düzeyindeki mevcut durumu ve ihtiyaçları kapsamlı bir şekilde ele alarak çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Ortaöğretimdeki yapısal ve işlevsel sorunlar devam etmektedir. Farklı lise türlerinin özelleşmiş ihtiyaçları, uzun ders saatleri, zorunlu eğitimin süresi ve müfredatın güncel ihtiyaçlara cevap verememesi, lise kademesinde köklü bir değişim gerekliliğini ortaya koymaktadır. Müfredata yönelik gerçekleştirilen yenilikler başta olmak üzere güncelleme çalışmalarının gereksinimleri karşılama konusunda desteklenme ve geliştirilmeye ihtiyacı vardır. Bu sebeple, sahadan elde edilen verilerin analizi bu farkı anlamlandırmak için değerlidir. Rapor, araştırma sürecinde öğrenci, öğretmen, akademisyen, sivil toplum kuruluşları temsilcileri gibi geniş kapsamlı katılımcı profillerinden elde edilen verilerin analizlerine dayanarak çözüm önerileri de ortaya koymaktadır.

KAPSAM VE YÖNTEM

Bu araştırma, lise eğitiminde dönüşüm ihtiyacını temellendirmek amacıyla yürütülen saha araştırmaları, çalıştay çıktıları ve politika belgeleri doğrultusunda elde edilen verilerin analizleri neticisine dayanarak bulguları ve çözüm önerilerini sunmaktadır. Saha araştırmasında İstanbul’daki üç farklı okul türünü temsil eden toplam beş okulda (Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi, mesleki ve teknik lise) görev yapan toplam 30 öğretmen ve 21 öğrenci ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Ayrıca geniş katılım perspektifinin olduğu altı çalıştay ve ortak payda toplantılarında elde edilen veriler de çeşitlilik açısından analize eklenmiştir. Araştırma süresince elde edilen veriler nitel yöntemlerle analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları, lise eğitiminin mevcut uygulamalarının hem içerik hem süreç açısından çeşitli sorunlar içerdiğini ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçları dört ana temada değerlendirilmiştir:

- Kariyer yönelimi ve geleceğe hazırlık,
- Uygulamalarda okullar arası farklılıklar,
- Öğrenci beklentileri, katılımı ve ilgi alanları,
- Müfredat ve öğretim süreçlerinin uygulanabilirliği.

Kariyer Yönelimi ve Geleceğe Hazırlık

Yapılan değerlendirmelerde, lise eğitiminde akademik olmayan başarıların (sanat, spor, sosyal sorumluluk vb.) yeterince tanınmadığı ve mevcut sistemin çok yönlü gelişim potansiyelini desteklemede yetersiz kaldığı görülmüştür. Rehberlik hizmetlerinin hem insan kaynağı hem uygulama bakımından sınırlı olması, kariyer yönlendirmede öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yeterince yanıt verememesi ve sistemin daha çok akademik başarı ve üniversite odaklı olması, lise diplomasının araçsal değerinin ön plana çıkmasına yol açmaktadır. Öğrenciler için üniversite dışı kariyer yollarının görünürlüğünün düşük olması ve mevcut kariyer planlama uygulamalarının kişisel



farklılıkları gözetmemesi, lise eğitiminin işlevini zayıflatmaktadır. Eğitimciler, lise eğitiminin iş hayatı ve saha ile daha yakın iş birliği içinde yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

■ ■ Uygulamalarda Okullar Arası Farklılıklar

Görüşmelerde okullar arası imkân farklılıklarının eğitim kalitesini etkilediği, mevcut tek tip müfredatın öğrenci ihtiyaçlarına yeterince karşılık vermediği; bu nedenle, okul türüne ve öğrenci profiline uygun, esnek ve zenginleştirilmiş müfredatların geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğrenciler, özellikle meslek liselerinde uygulamalı eğitimin yanında kültür derslerinin fazla olmasından ve okul süresinin yoğunluğundan şikayetçidir. Öğretmenler ise tüm lise türleri için mesleki yönelimi önceliklendiren, esnek ve zenginleştirilmiş içeriklerin gerekliliğini belirtmektedir.

■ ■ Öğrenci Beklentileri, Katılımı ve İlgili Alanları

Yapılan değerlendirmelerde, öğrencilerin akademik yük ve bireysel sorumlulukların ağırlığı nedeniyle okul dışı ilgi alanlarına yeterince zaman ayıramadıkları ve bunun yorgunluğa yol açtığı görülmektedir. Sosyal ve kültürel etkinliklerin öğrencilerin gelişimine katkısı genel olarak kabul edilmekle birlikte, bu faaliyetlerin yeterince desteklenmediği ve yoğun ders programlarının sosyal yaşamı kısıtladığı belirtilmiştir. Çalıştay çıktıları da bu bulguları desteklemekte, yaşamla ilişkili becerilerin derslere ve atölyelere entegre edilmesi gerekliliğine dikkat çekmektedir.

İlgi ve yeteneklere uygun içeriklerin sunulamaması, kulüp faaliyetlerinin sürdürülebilirliğinin düşük olması ve üniversite baskısının yönlendirme süreçlerini gölgelemesi öğrencilerin kendilerini tanımlarını zorlaştırmaktadır. Seçmeli ders uygulamalarında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçim yapmaları hedeflense de, pratikte öğrencilere tanınan ders hakkı sınırlı kalmaktadır. Bu durum okul türüne ve bölgesel koşullara göre çeşitlendirilen bir seçmeli ders havuzuna duyulan ihtiyacı öne çıkarmaktadır. Özellikle büyük şehirlerde zaman yönetimi ve ulaşım gibi yapısal etkenler öğrencilerin okul dışı etkinliklere katılımını da kısıtlamaktadır.

■ ■ Müfredat ve Öğretim Süreçlerinin Uygulanabilirliği

Yapılan görüşmelerde uzun ders saatleri ve zorunlu dört yıllık lise eğitiminin öğrencilerde tükenmişlik hissine yol açtığı belirtilmektedir. Öğretmenler, değişen müfredat ve öğrenci merkezli yaklaşımlara uyum sağlamakta güçlük çekmekte ve bu süreçte sürekli destek mekanizmalarına ihtiyaç duymaktadır. Ders kitapları ve kaynaklar, öğrenciler ve öğretmenler tarafından hem içerik hem işlevsellik açısından yetersiz bulunmakta; özellikle meslek liselerinde güncel sektörel ihtiyaçlarla uyum sorunu yaşandığı ifade edilmektedir. İçerik yapılarında sosyal içeriklerin gereksiz yere uzaması, temel bilgi sunulmadan soyut çıkarım istenmesi gibi durumlar, öğrenmenin derinliğini sınırlamakta; bu da öğrencilerin yeni sisteme duygusal ve bilişsel olarak bağlanmasını zorlaştırmaktadır. Müfredat değişikliklerinin hazırlanma ve uygulama süreçlerinde, sistematik geri bildirim mekanizmalarının oluşturulması ve bu geri bildirimler doğrultusunda dinamik güncellemelerin yapılması kritik bir gerekliliktir. Bu bağlamda, öğrenciler ve öğretmenler başta olmak üzere tüm paydaşlara sağlanacak bütüncül destek, eğitim sisteminde gerçekleştirilen reformların etkinliğini ve sürdürülebilirliğini artıracaktır.

POLİTİKA VE UYGULAMA ÖNERİLERİ

1. Müfredatta esneklik sağlanmalıdır.

- 2+2 veya 2+1 gibi alternatif lise modelleri uygulanmalıdır.
- Son sınıf, öğrencilerin akademik ve mesleki yönelimlerine göre ayrıştırılmalıdır.
- Yaşam becerileri, finansal okuryazarlık ve ilk yardım gibi dersler müfredata eklenmelidir.

2. Seçmeli dersler yeniden yapılandırılmalıdır.

- Gerçek bir tercih alanı yaratılmalı, dersler öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre çeşitlendirilmelidir.
- Ders içerikleri uygulamalı öğrenme odaklı olmalı, sınıf içi deneyimden çok yönlü gelişimi destekleyen yapılar kurulmalıdır.

3. Ders yükü azaltılmalı, öğrenme sürecinde nitelik önemsenmelidir.

- Haftalık ders saatlerinin yoğunluğu öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarıyla uyumlu hâle getirilmelidir.
- Sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi destekleyici bütüncül bir zaman yönetimi uygulanmalıdır.

4. Kariyer rehberliği ve yönlendirme hizmetleri güçlendirilmelidir.

- Kariyer yönlendirme ortaokuldan başlamalı, rehberlik hizmetleri insan kaynağı ve donanım açısından desteklenmelidir.
- Öğretmenler mentörlük rollerine hazırlanmalı ve bu rollerde aktif şekilde desteklenmelidir.

5. Mesleki eğitim algısı iyileştirilmelidir.

- Meslek liselerine yönelik ön yargılarla mücadele için öğretmen, veli ve öğrencilere yönelik bilgilendirme kampanyaları yürütülmelidir.
- Mesleki eğitimin ekonomik ve istihdam potansiyeli görünür kılınmalıdır.

6. Okul dışı öğrenme ve sosyal etkinliklere katılım teşvik edilmelidir.

- Sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler akademik takvime entegre edilmelidir.
- Proje tabanlı öğrenme, atölye çalışmaları ve okul dışı deneyimler yaygınlaştırılmalıdır.

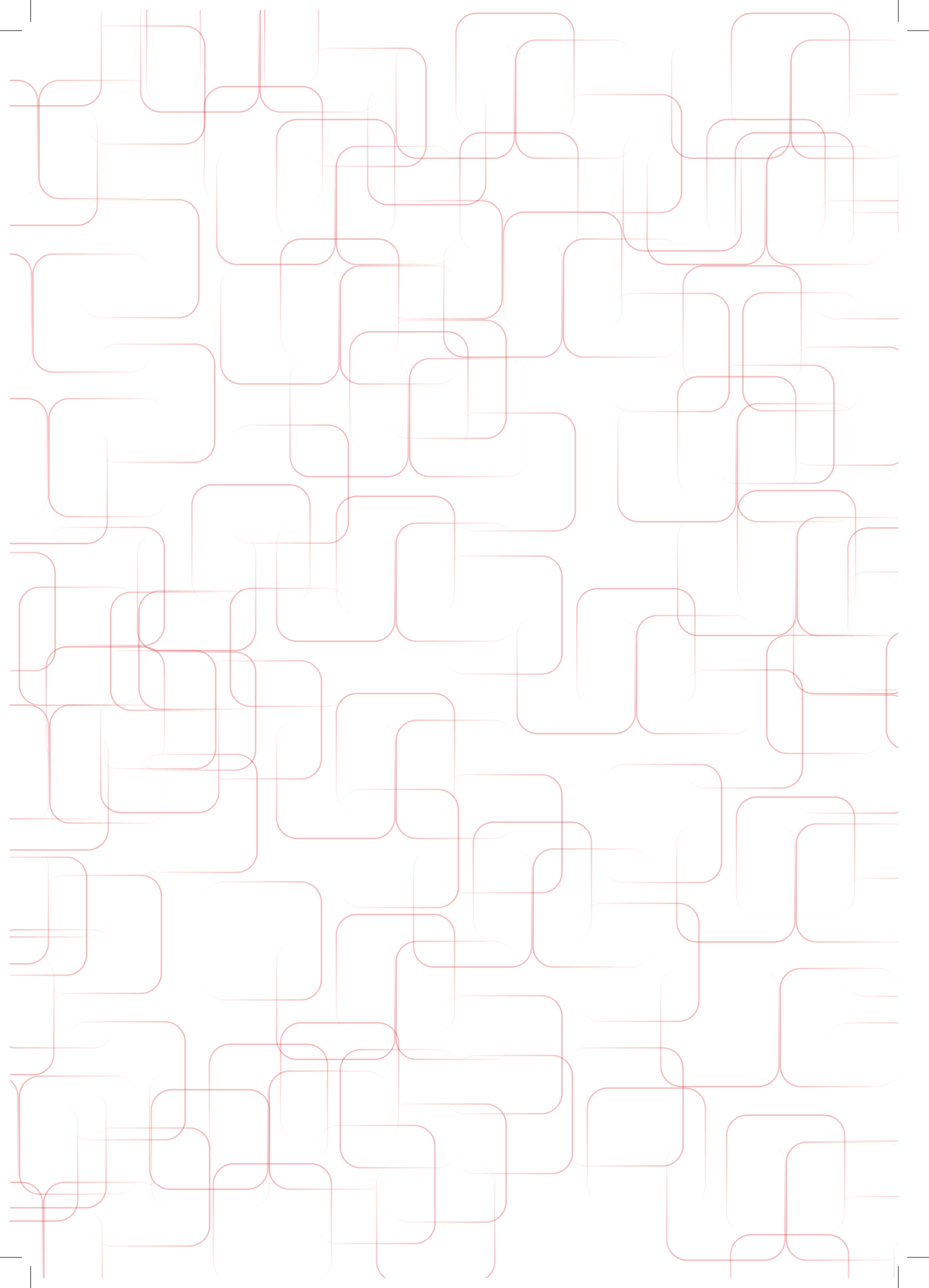
7. Öğretmenlerin mesleki gelişimi desteklenmelidir.

- Müfredat dönüşümleri öğretmen eğitimleriyle eş zamanlı yürütülmelidir.
- Öğretmenlere pedagojik esneklik tanınmalı, içerik uyarlama ve bireyselleştirme konusunda yetki verilmelidir.

8. Dijital ve kişiselleştirilmiş öğrenme araçları yaygınlaştırılmalıdır.

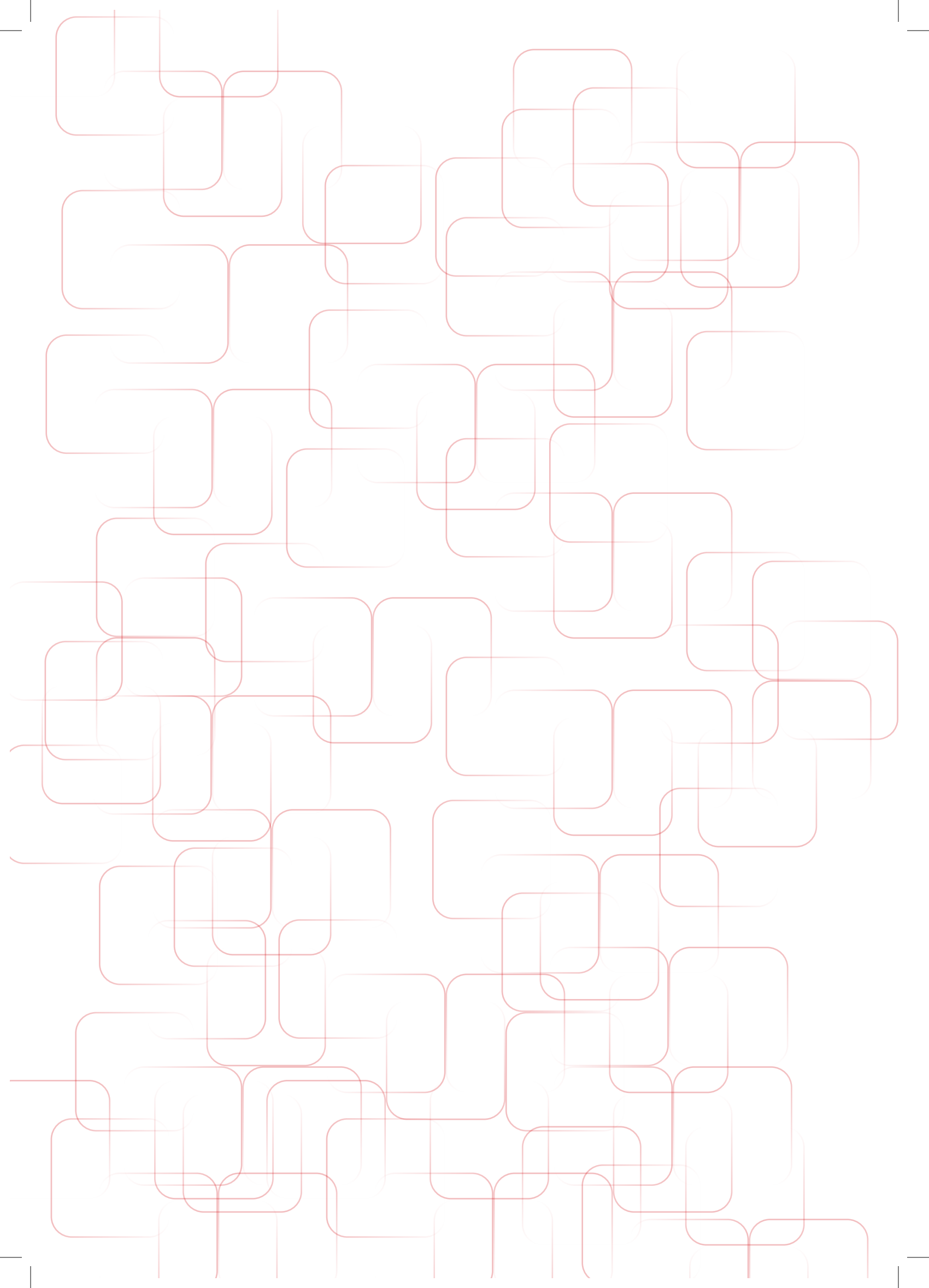
- Yapay zekâ ve veri temelli araçlarla öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı öğrenme ortamları geliştirilmelidir.
- Kişiselleştirilmiş öğrenme planlarıyla eğitimde erişim ve kalite artırılmalıdır.





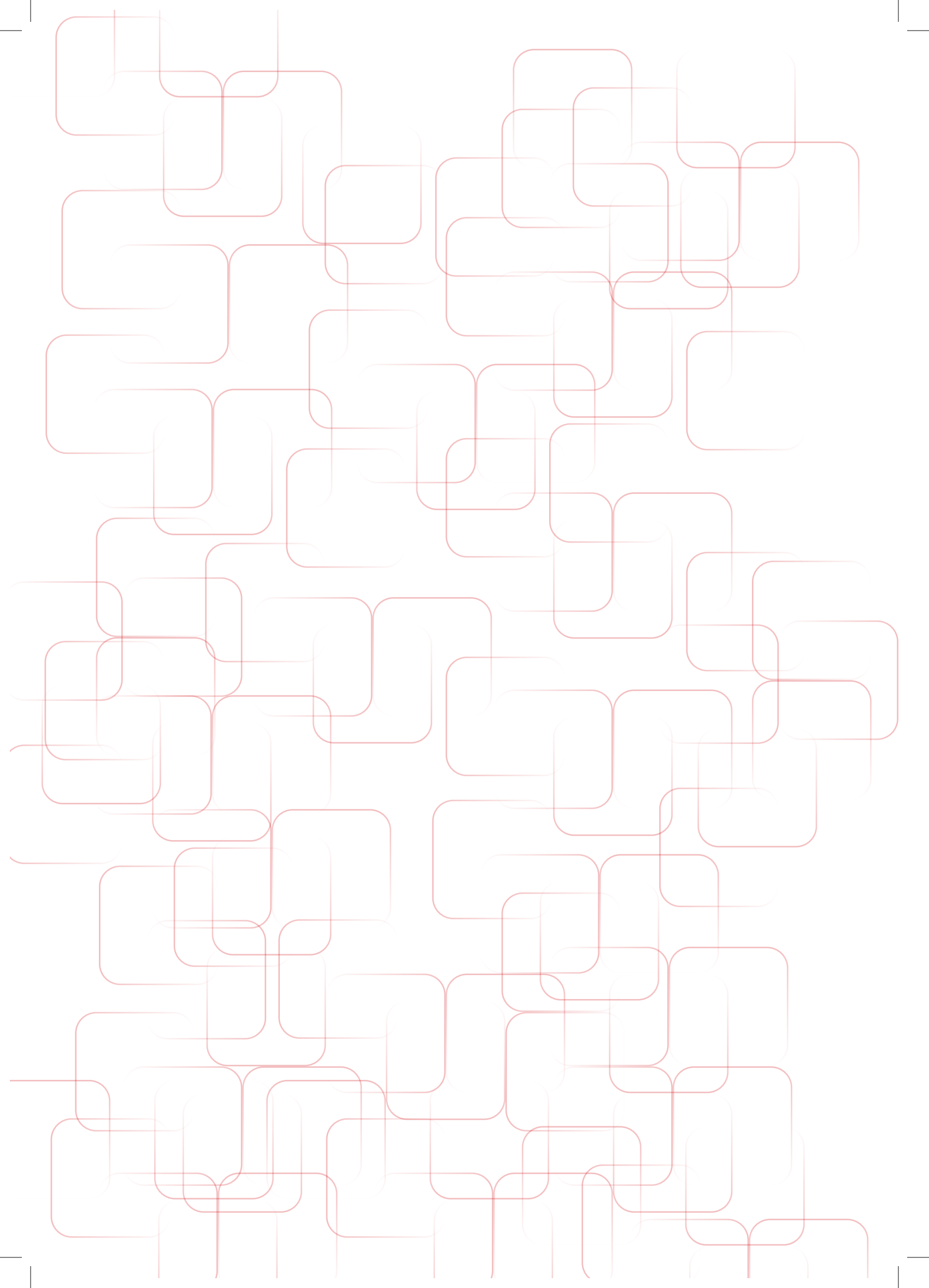
İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	3
YÖNETİCİ ÖZETİ	4
1. GİRİŞ	13
1.1. Türkiye’de Lise Eğitimi.....	14
1.2. Dünyada Lise Eğitimi	14
2. YÖNTEM	21
2.1. Araştırmanın Tasarımı.....	21
2.2. Katılımcılar ve Etik	21
2.3. Süreç	24
2.4. Veri Toplama Aracı	24
2.5. Verilerin Analizi.....	24
2.6. Geçerlik ve Güvenirlik	27
3. BULGULAR	31
3.1. Kariyer Yönelimi ve Geleceğe Hazırlık.....	31
3.1.1. Akademik Olmayan Başarıların Tanınması.....	32
3.1.2. Kariyer Yöneltilme İmkânları	33
3.1.3. Lise Diplomasının Değeri	34
3.1.4. Üniversite Dışı Kariyer	34
3.2. Uygulamalarda Okullar Arası Farklılıklar	35
3.2.1. Okullar Arasında İmkân Farklılıkları.....	35
3.2.2. Müfredatın Farklılaşma Durumu.....	35
3.3. Öğrenci Beklentileri, Katılımı ve İlgi Alanları	36
3.3.1. Öğrenciye Yüklenen Sorumluluklar.....	36
3.3.2. Duygusal ve Deneyimsel Öğrenme Fırsatları	36
3.3.3. İlgi ve Yeteneklere Uygun İçerik	37
3.3.4. Seçmeli Ders Uygulamasının İşlevselliği	37
3.4. Müfredat ve Öğretim Süreçlerinin Uygulanabilirliği.....	38
3.4.1. Ders Saatleri ve Zorunlu Eğitim Süresi	38
3.4.2. Öğretmenlerin Müfredat Değişikliğine Uyumu	38
3.4.3. Ders Kitapları ve Diğer Kaynakların Durumu	39
3.4.4. İçeriklerin Yapısı	39
3.4.5. Müfredat ve Uygulama Değişikliklerinin Zamanlaması	39
4. SONUÇ VE ÖNERİLER	42
KAYNAKÇA	47
YAZARLAR HAKKINDA	50



1. GİRİŞ





GİRİŞ

Türkiye’de lise düzeyindeki eğitim sistemi uzun zamandır öğrencilerin gelişen ihtiyaçlarına, bireysel hedeflerine, ilgi alanlarına ve öğrenme hızlarına yanıt vermekte zorlanan bir yapı sergilemektedir. Her öğrencinin aynı çerçevede ve uzunlukta eğitime tabi tutulduğu bu sistem bireysel farklılıkları ve çeşitli öğrenme yollarını göz ardı etmektedir. Eğitimin temelde yasal bir yükümlülük olarak görülmesi gençlerin derse katılımını azaltmakta, motivasyonlarını zayıflatmakta ve öğrenme ortamlarında çeşitli davranışsal sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Patall vd., 2018; Taşgın ve Tunç, 2018). Bu sürecin öğretmenler üzerindeki yıpratıcı etkisi ise tükenmişlik hissi, yetersizlik ve mesleki bağlılıkta azalmayla kendini göstermektedir. Bu karmaşık tablo okullarda genel anlamda bir öğrenme kültürünün gelişmesini de engellemektedir.

Öğrencilerin giderek daha fazla sayıda alternatif eğitim yollarına yönelmeleri sistemin işlevsel ve kapsayıcı bir yapıya sahip olmamasıyla da yakından ilişkilidir. Özellikle son yıllarda gençler arasında açık öğretim liselerine artan yönelme, örgün eğitime olan bağlılığın azaldığını ve zorunlu eğitim yapısına ilişkin sorgulamaların yaygınlaştığını ortaya koymaktadır. Eğitimin işlevselliğine dair oluşan değer algısı kaybı, eğitimin uzun vadeli etkileri ve sürdürülebilirliği konusunda da ciddi soru işaretleri doğurmaktadır. Eğitim politikalarında yapılan bazı idari düzenlemelerle açık öğretime geçiş sınırlandırılmış olsa da bu tür kısa vadeli önlemler derin yapısal sorunları çözme noktasında yetersiz kalmaktadır. Sistemdeki temel sorunlar giderilmediği sürece öğrencilerin eğitime olan ilgilerinin azalması ve örgün yapının dışına yönelmeleri kaçınılmaz olmaktadır. Ayrıca lise eğitiminin zorunlu hâle gelmesiyle birlikte toplumda

üniversite öğreniminin de doğal bir sonraki adım olarak görülmesi, başka bir meseleye işaret etmektedir. Fakat yükseköğretimin iş güvencesi sağlamadığı günümüz koşullarında, üniversite diploması ile işsizlik arasındaki ilişki giderek daha karmaşık bir hal almıştır (IPA, 2025). Bu durum üniversiteye hazırlık süreci ile birlikte lise döneminde verilen yönlendirme hizmetlerinin yeterliliğini de tartışmaya açmaktadır. Öğrencilerin bir sonraki akademik basamağa hazırlanmanın yanında yaşamın tüm alanlarında üretken bireyler olarak gelişebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazanmaları, lise eğitiminin temel hedeflerinden biri olmalıdır.

Türkiye’de lise düzeyindeki eğitim sistemi uzun zamandır öğrencilerin gelişen ihtiyaçlarına, bireysel hedeflerine, ilgi alanlarına ve öğrenme hızlarına yanıt vermekte zorlanan bir yapı sergilemektedir.

“

Türkiye’de zorunlu eğitimin süresine ilişkin son dönemde başta Enstitü Sosyalde gerçekleştirilen çalıştaylar olmak üzere lise eğitiminin yeniden yapılandırılması yönünde çeşitli öneriler gündeme gelmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, bazı iş dünyası temsilcileri ve sivil toplum kuruluşları, zorunlu eğitimin son dört yılının isteğe bağlı hâle getirilmesini önererek, bu değişikliğin iş gücü piyasasında yaşanan ara eleman ihtiyacını karşılamaya katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Öneriler doğrultusunda kamuoyuyla paylaşılan raporlarda (Eğitim-Bir-Sen, 2024; Öntaş ve Coşkun Armağan, 2025), mevcut zorunlu eğitim süresinin öğrencilerin erken yaşta iş hayatına katılımını geciktirdiği yönünde



değerlendirmelere de yer verilmiştir. Uluslararası örnekler (örneğin Almanya ve Fransa) zorunlu eğitimin süresinin tek başına okullaşma oranlarını belirlemediğini, bunun yerine eğitim sisteminin yapısı, içeriği ve uygulanış biçiminin daha belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çerçevede lise eğitiminin, bireylerin değişen ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan, farklı toplumsal ve ekonomik koşullara uyum sağlayabilecek nitelikte yeniden yapılandırılması kaçınılmazdır. Katı ve merkeziyetçi yapıdan uzak, yönlendirmeyi esas alan ve alternatif öğrenme yollarına açık bir sistem inşa edilmelidir (Öntaş ve Coşkun Armağan, 2025). Eğitim süreçlerinin kişiselleştirildiği, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol üstlendiği ve çeşitli becerilerin desteklendiği modellerde hem bireysel başarı, hem de toplumsal refahı artırabilecek bir potansiyel öngörülmektedir.

1.1 Türkiye’de Lise Eğitimi

Türkiye’de lise düzeyindeki eğitim (ortaöğretim), genel liseler ve mesleki-teknik liseler olmak üzere iki ana türde örgütlenmiştir. Genel liselere (Anadolu, fen, sosyal bilimler, güzel sanatlar ve spor liseleri), çoğunlukla merkezî sınavlarla öğrenci seçilerek giriş yapılır ve bu okullarda akademik düzeyde eğitim verilir. Sınavla öğrenci alınan akademik lise sayısı son 20 yılda önemli derecede artış göstermiştir. Özellikle Anadolu liselerinde kontenjanlar yükselmiştir. Ayrıca imam hatip liseleri, güzel sanatlar ve spor liseleri gibi özel alanlara odaklanan okullar da sınavla öğrenci alır ve eğitim modelleri öğrenci yeteneklerine göre şekillenir.

Mesleki-teknik ortaöğretim ise meslek liseleri ve mesleki eğitim merkezleri (MESEM) aracılığıyla sunulmaktadır. 2024–2025 öğretim yılı itibarıyla mesleki eğitim merkezlerinde 53 alanda, 193 meslek dalında yaklaşık 114 farklı dal sunulmaktadır (MEB,

2024). Meslek liselerinde 9. sınıf genel kültür ağırlıklı olup, sonraki yıllarda hem okul içinde hem iş yerinde uygulamalı eğitim verilecek şekilde planlanmıştır.

Türkiye’de 2023-2024 eğitim-öğretim yılı verilerine göre, Türkiye’de ortaöğretim (lise) kademesinde öğrenim gören öğrenci sayısı yaklaşık 5,8 milyondur ve bu sayı örgün eğitimdeki toplam öğrencilerin yaklaşık %31’ini oluşturmaktadır. Cinsiyet dağılımı açısından, tüm örgün eğitim kademeleri genelinde erkek öğrencilerin oranı %51,3, kız öğrencilerin oranı ise %48,7’dir. Bu dağılım lise kademesinde de benzer şekilde korunmaktadır (TÜİK, 2025).

Türkiye’deki lise müfredatı, öğrencilerin temel akademik bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik genel bir çerçeve sunmasına rağmen, ders çeşitliliği bakımından hem niceliksel hem de niteliksel bazı sınırlılıklar içermektedir. Lise kademesinde sunulan eğitim büyük ölçüde merkezî sınav odaklı olup, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, girişimcilik ve dijital okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik seçmeli ve uygulamalı içerikler oldukça sınırlıdır. Ayrıca, öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve yeteneklerine göre yönlenebileceği alternatif ders havuzu dar olduğundan, bireysel gelişimi destekleyen esnek ve kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturulamamaktadır. Bu durum, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de mesleki yönelimlerini olumsuz etkileyebilmektedir.

1.2 Dünyada Lise Eğitimi

Lise eğitimi ülkelerin sahip olduğu tarihî, kültürel, ekonomik ve toplumsal özellikler doğrultusunda farklı biçimlerde şekillenmektedir. Bazı ülkelerde lise eğitimi zorunlu tutulurken bazı ülkelerde ise daha esnek ve seçenekli modeller uygulanmaktadır. Bu durum, dünyada lise eğitiminin tek tip bir sistemden ibaret olmadığını, ülkelerin kendi ihtiyaçları ve öncelikleri doğrultusunda

çeşitli yaklaşımlar benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Bu raporda ele alınan ülkeler belirlenirken coğrafi çeşitlilik, eğitim sistemlerinin yapısı ve reform deneyimleri dikkate alınmıştır. Örneğin, Singapur'un son yıllarda uyguladığı politikalar sayesinde uluslararası sınavlarda elde ettiği başarı ile dikkat çektiği görülürken, Japonya ve Çin gibi sınav odaklı sistemlere sahip ülkelerin merkeziyetçi ve rekabete dayalı yapıları Türkiye ile benzerlik göstermektedir. Avrupa ülkeleri genel olarak belirli bir kalite standardına ulaşmış eğitim sistemlerine sahiptir. 1980'li yıllarda yetersiz bulunan eğitim sistemini son yıllarda kapsamlı reformlarla dönüştürmüş olan Finlandiya, özellikle 2000'li yıllarda uluslararası sınavlarda, dünyanın en iyi eğitim sistemine sahip ülkeleri arasında ilk sıralara yükselmiştir. İsviçre çok dilli eğitim yapısı ve güçlü mesleki eğitim uygulamaları bağlamında ülke karşılaştırmalarında önem arz ederken, Estonya ise son zamanlarda dijitalleşme ekseninde gerçekleştirdiği yenilikçi eğitim reformlarıyla öne çıkmaktadır. Son olarak Avustralya, dünya genelinde eğitim politikalarında liderlik gelişimine verdiği önem ve uluslararası sınavlardaki başarıları ile bilinmektedir. Bu ülkelerdeki lise düzeyine ilişkin yapılar, Türkiye açısından hem karşılaştırmalı analizler yapma hem de politika geliştirme sürecine ışık tutma potansiyeline sahiptir.

Singapur

Zorunlu eğitimin 12 yıl olduğu Singapur'da öğrenciler ortaokul sonunda girdikleri sınavdan sonra öğrenme hızlarına ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre junior kolej (üniversite öncesi hazırlık), politeknik (3 yıl süren mesleki diploma programları), ITE teknik eğitim enstitüsü (Institute of Technical Education) – teknik eğitim programları olmak üzere üç farklı düzeyde lise eğitimi almaktadır (Apaydın, 2015: 524). Öğrenciler, ortaokuldaki akademik başarılarına göre ortaöğretim

sonunda girdikleri sınavların ardından akademik ya da teknik liselere yerleşebilirler.

Singapur'da üç lise türünde de temel dersler ortaktır. Liselerde ana dil dersleri (Çince, Malayca, Tamilce), matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler gibi dersler ortak ders olarak sunulur. Ancak hızlandırılmış liseler daha çok akademik odaklıdır. Teknik liselerde ise uygulamalı çalışmalara daha fazla yer verilir. Üniversiteye başvurmak isteyen öğrenciler, lise eğitiminin bir parçası olarak A-seviyesi derslerini almak üzere iki yıl daha liseye devam eder. Bu yolu tercih etmeyenler ise teknik eğitim enstitüsü (ITE), junior kolejler, politeknik hazırlık programı ya da sanat enstitüleri gibi alternatif kurumlara yönelir. Bu kurumlardan mezun olan öğrenciler, diplomalarını aldıktan sonra A-seviyesi sınavına girmeden üniversiteye geçiş yapabilmektedir.

Singapur'da mesleki eğitim, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre erken yaşta yönlendirildiği, uygulamalı öğrenmeye dayalı ve iş gücü piyasasıyla entegre bir sistemle yürütülmektedir. Ortaöğretim sonrası öğrenciler, akademik başarılarına göre teknik eğitim enstitüsü (ITE) veya politekniklere yönlendirilir. Bu kurumlarda teknoloji destekli laboratuvarlar, staj programları ve sektör iş birlikleriyle donanımlı bireyler yetiştirilir. Singapur'un mesleki eğitim sistemi, iş piyasasının ihtiyaçlarına uygun yetkinlikler kazandırarak yüksek istihdam oranları sağlamasıyla öne çıkar.

Çin

Lise eğitiminin zorunlu olduğu ülkelere bir diğeri olan Çin'de, ortaöğretileri tamamlayan öğrenciler akademik lise ya da mesleki liseye devam ederler. Akademik lise eğitimi 3 yıl, mesleki lise ise 3 veya 4 yıl sürmektedir. Ortaokulu tamamlayan öğrenciler hangi lise türüne devam edeceklerini belirlemek için “zhongkao” adlı ulusal sınava girmek zorundadır. Bu sınav, öğrencilerin mesleki ya

da akademik bir lise programına yönelmesini belirler. Sınav eyalet eğitim otoriteleri tarafından hazırlanmakta ve uygulanmakta olup, ortaöğretim mezuniyet sınavı ile benzer içeriktedir.

Çin’de mesleki eğitim hem lise hem de yükseköğretim düzeyinde sunulmaktadır. Meslek liseleri alan bazlı eğitim sunar ve genellikle mezuniyet sonrası doğrudan iş hayatına katılımı hedefler. Ancak teknik ve mesleki alanlarda ileri eğitime geçiş olanağı da bulunmaktadır. Lise çağındaki öğrencilerin yaklaşık %33’ü mesleki lise programlarına kayıtlıdır (Dello-Iacovo, 2009).

Japonya

Zorunlu eğitimin dokuz yıl sürdüğü Japonya’da liseler akademik ve mesleki olarak ikiye ayrılır. Meslek liselerinde birçok seçenek mevcuttur: uzmanlaşmış meslek liseleri, teknoloji kolejleri ve özel eğitim kurumları. Üç yıl süren meslek liselerinde, öğrenciler hem temel dersleri hem de yedi farklı alanda mesleki uzmanlık eğitimi alırlar. Ayrıca entegre okullar hem akademik hem mesleki içerikleri bir arada sunar. Japonya’da akademik liselere giriş oldukça rekabetçidir. Liseler, genellikle öğrencilerini üniversitelere yerleştirme başarılarına göre sıralanır. Bunun dışında STEM odaklı, uluslararası çalışmalar veya meslek odaklı “süper lise” programları uygulanmaktadır. Teknoloji liselerinde öğrenciler beş yıllık programlar aracılığıyla mühendislik, elektrik, inşaat, biyoteknoloji gibi alanlarda eğitim alır. Bu öğrencilerin çoğu mezuniyetin ardından doğrudan iş hayatına atılır (NCEE, 2023).

Estonya

Lise eğitiminin zorunlu olmadığı Estonya’da genel ve mesleki olmak üzere iki lise türü bulunmaktadır. Genel liseler ulusal müfredat çerçevesinde bilgi, beceri ve yetkinlik kazandırmayı amaçlar. 9. sınıfı tamamlayan

ve eğitime devam etmek isteyen öğrenciler, “*gümnaasium*” adı verilen kurumlarda 3 yıl daha öğrenim görürler. Bu kurumlar, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve çok yönlü becerilerini geliştirerek ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olacak şekilde yapılandırılmıştır. Mezuniyet için tüm derslerin başarıyla tamamlanmasının yanı sıra bir araştırma projesi ya da uygulamalı bir çalışma gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Meslek liseleri ise öğrencileri iş yaşamına, toplumsal katılıma ve yaşam boyu öğrenmeye hazır hâle getirmeyi amaçlar. Müfredat geliştirme süreçlerinde işletmelerle iş birliği yapılır. Estonya’da lise çağındaki gençlerin %60’ı genel lisede, %40’ı ise meslek liselerinde öğrenim görmektedir (Education Estonia, 2025).

Finlandiya

Finlandiya’da lise eğitimi esnek bir yapıya sahiptir. Sınıf temelli değil, kredi esaslı bir model uygulanır. Eğitim genellikle 3 yılda tamamlanır ancak 2 ila 4 yıl sürebilir. Öğrencilerin en az 150 kredi tamamlaması gerekir. Krediler; zorunlu, seçmeli ve okul temelli seçmeli derslerden oluşur. Ayrıca iletişim, yaratıcılık, toplum, etik, çevre ve kültür temalı dersler ile öğrencilerin disiplinler arası beceriler elde etmesi hedeflenir ve öğrendiklerini gerçek hayata aktarmaları teşvik edilir. Finlandiya’da liseler genel ve mesleki olmak üzere ikiye ayrılır. Genel liseler yükseköğretime hazırlık sağlar. Meslek liselerinde ise hem mesleki hem de ortak dersler yer alır. Eğitim, öğrenciye özel oluşturulan yeterlilik planına göre yürütülür. Bu programlar, uygulamalı eğitim içerir ve öğrenciler çıraklık yoluyla iş yerinde öğrenirken aynı zamanda maaş da alırlar. Zorunlu eğitim kapsamındaki tüm ekipman ve materyaller ücretsizdir. Zorunlu temel eğitimi tamamlayan 16-18 yaş grubundaki öğrencilerin yaklaşık %50’si genel liseye, %50’si meslek liselerine yönelmektedir. Genel

liselerde cinsiyete göre dağılımda kızların oranı %58, erkeklerin oranı ise %42'dir (Eurydice, 2024).

■ ■ İsviçre

İsviçre'de lise eğitimi genel eğitim ve mesleki programlar olarak ikiye ayrılır. Genel liseler genellikle dört yıl süren bakalorya okulları ve üç yıllık uzmanlaşmış okulları içerir. Bakalorya diploması, üniversiteye doğrudan geçiş hakkı sağlar. Uygulamalı bilimler üniversitelerine geçiş için ise ek koşullar gerekebilir. Uzmanlaşmış okullar, öğrencileri sağlık, sosyal hizmetler, eğitim, iletişim, sanat gibi alanlarda uygulamalı yükseköğretime hazırlar. Bu programların ardından alınan özel bakalorya diploması ile ilgili alanda üniversiteye geçiş mümkündür. Mesleki eğitim programları genellikle ikili sistemle yürütülür: bir kısmı işletmede pratik eğitim, bir kısmı okulda teorik dersler şeklindedir. Eğitim süresi programlara göre iki ila dört yıl arasında değişir. Meslek liseleri öğrenci alımında sınav uygulamaz; adaylar not ortalamaları, belgeleri ve mülakatla değerlendirilir. Gerekirse yetenek sınavı yapılabilir. Mezunlar doğrudan ilişkili alanlarda üniversiteye geçebilir; farklı bir alanda devam etmek isteyenlerin ise o alanda iş deneyimi olması gerekir. İsviçre'de lise çağındaki öğrencilerin %38'i meslek liselerinde öğrenim görmektedir (Eurydice, 2023).

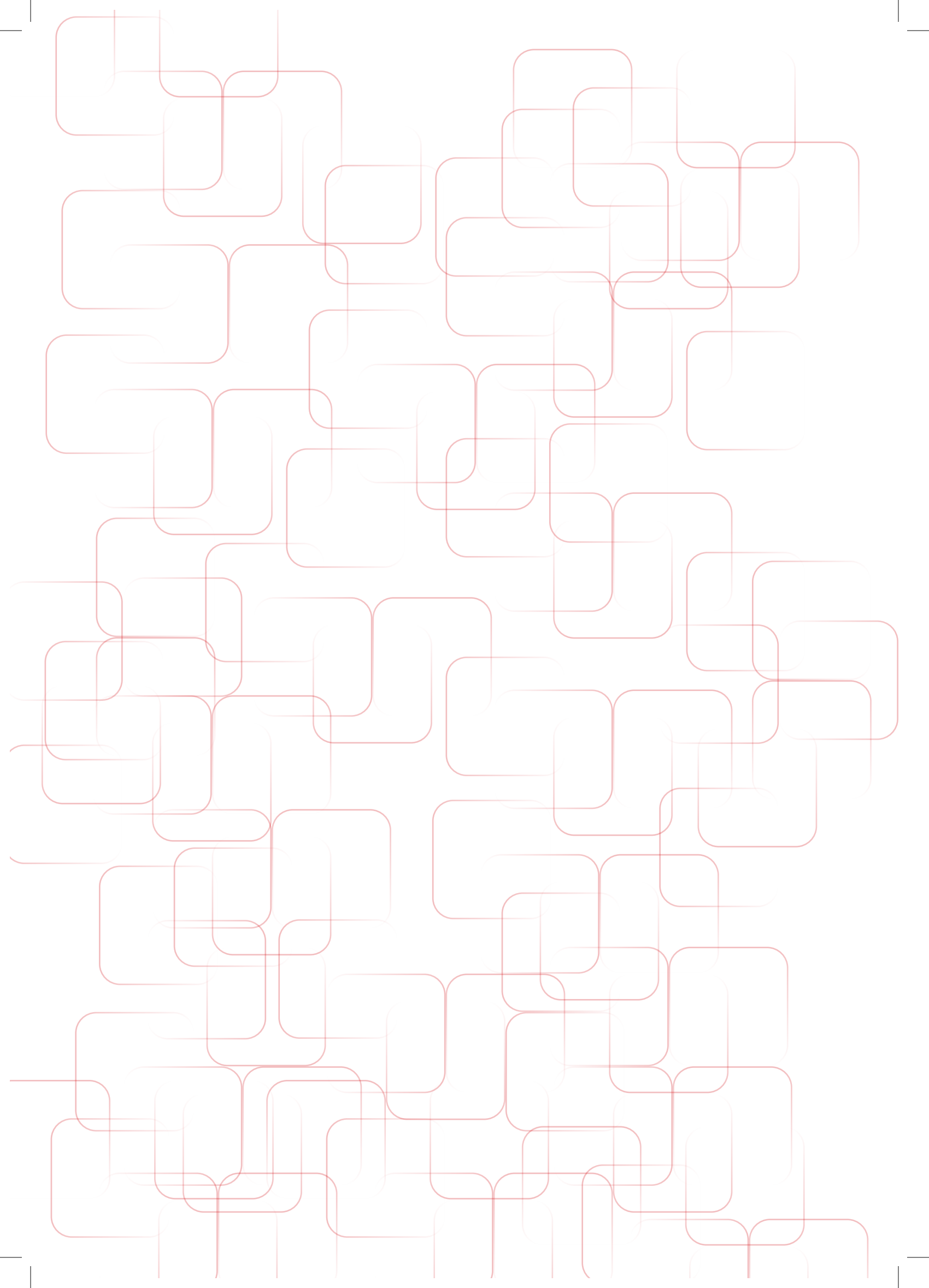
■ ■ Avustralya

Avustralya'da lise eğitimi 10. sınıfa kadar zorunludur. Sonrasında öğrenciler 17 yaşına kadar mesleki eğitime, çıraklığa veya

üniversiteye hazırlık programlarına katılabilir. 11. ve 12. sınıflar üniversiteye hazırlık için kritik yıllardır. Ancak öğrenciler bu süreçte mesleki dersler de alabilirler. 12. sınıfı tamamlayan öğrenciler eyaletlere göre ismi değişen ancak karşılıklı olarak tanınan bir üst ortaöğretim eğitim sertifikası alırlar. Bazı okullar ayrıca uluslararası bakalorya (IB) gibi alternatif diploma programları da sunmaktadır. Avustralya'da lise eğitimi ayrıca K-12 adı verilen birleşik okullarda da verilebilir. Bu okullar, devlet ya da özel olabilir. 2022'de yaklaşık 1,63 milyon lise öğrencisinin %60'ı mesleki ya da çıraklık temelli eğitim programlarına katılmıştır (NCVER, 2022).

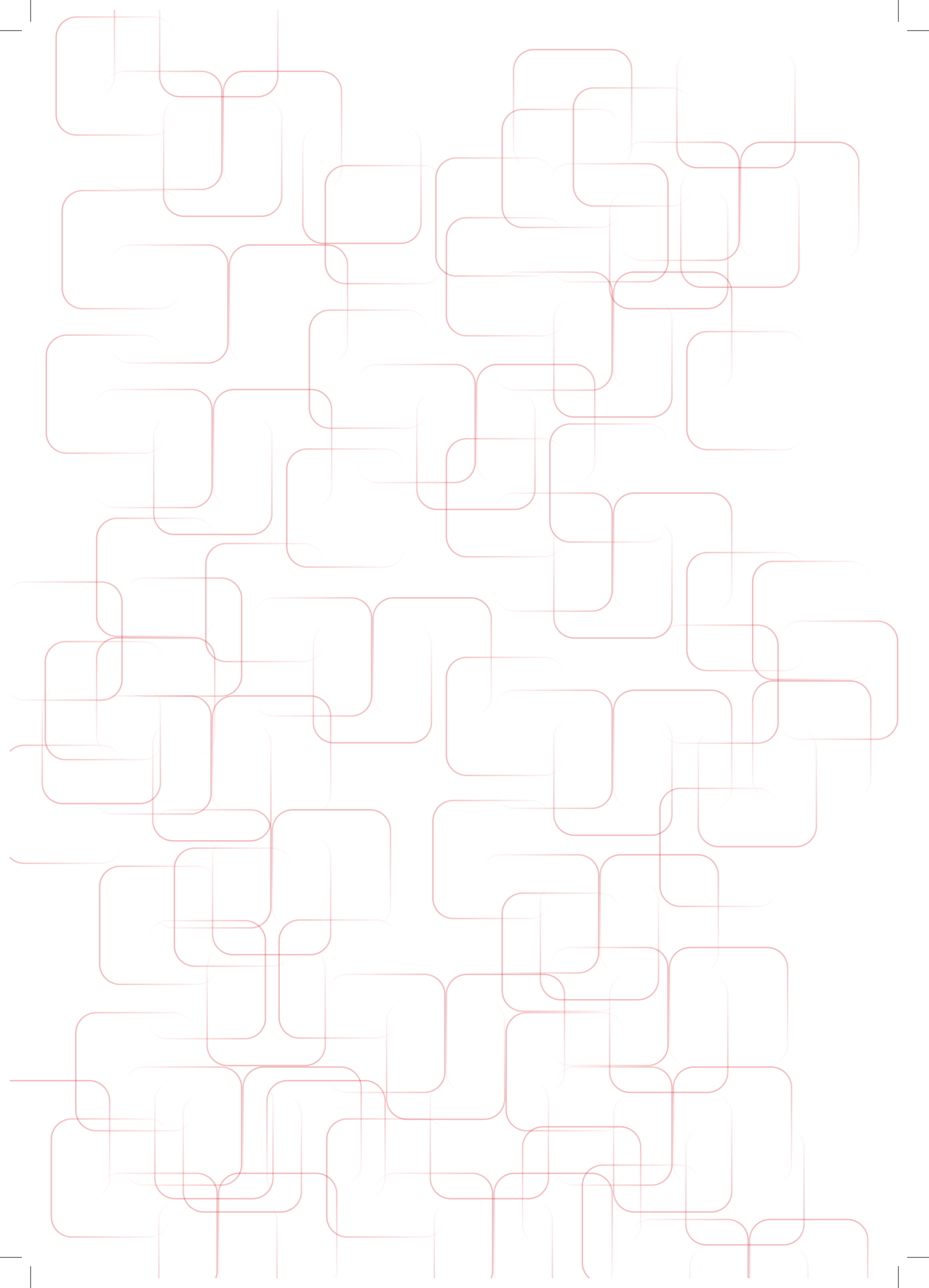
Genel olarak incelendiğinde, ülkelerin mesleki eğitim sistemleri ders bilgi paketlerinin yapısı, esnekliği ve uygulama düzeyi açısından önemli farklılıklar göstermektedir. Singapur, Finlandiya ve İsviçre gibi ülkelerde ders içerikleri bireysel öğrenme hızına, ilgi alanlarına ve sektör ihtiyaçlarına göre çeşitlendirilmiş ve modüler bir yapıya sahipken, Çin ve Japonya'da sınav temelli yönlendirme daha belirleyici olmaktadır. Estonya ve Avustralya'da ise genel ve mesleki lise programları arasında yatay geçişlere olanak sağlayan, proje ve uygulama temelli öğrenme öne çıkmaktadır. Bu ülkelerde ders bilgi paketleri sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencinin yaşam boyu öğrenme, mesleki yeterlilik ve toplumsal katkı becerilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmıştır; bu da Türkiye gibi daha merkeziyetçi ve sınav odaklı yapıların esnek ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla zenginleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.





2. YÖNTEM





YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Tasarımı

Lise eğitiminin dönüşüm süreci ve sürece yönelik duyulan ihtiyaçlar bağlamında yürütülen saha araştırmasında sürecin temel aktörleri olan öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerini ve değerlendirmelerini derinlemesine ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı içinde araçsal bir vaka çalışması olarak yapılandırılmıştır. Bu bağlamda, belirli bir olguya (lise eğitiminin dönüşümü) ilişkin daha geniş bir anlayış geliştirmek amacıyla söz konusu olgunun içinde yer alan aktörlerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Vaka çalışmaları belirlilik, betimleme ve sezgisellik gibi temel niteliklere sahiptir (Merriam, 2013). Bu araştırmada belirlilik, lise eğitiminin dönüşüm sürecine ve ihtiyaçlarına odaklanılması ile; betimleme, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin olgusal bir zeminle ilişkilendirilerek detaylı biçimde sunulmasıyla; sezgisellik ise araştırmacıların sürece dair deneyimlerinin, yorum ve analizlerinin araştırma sürecine yansıtılmasıyla sağlanmıştır. Odak grup görüşmelerinden elde edilen derinlikli veriye ek olarak saha çalışmasının öncesinde ve sonrasında paydaş çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Stake (1995) ve Merriam (2013) vaka çalışmalarında çoklu perspektiften beslenmenin olguyu “gerçek-yaşam bağlamı” içinde kavramayı

kolaylaştırdığını vurgular. Bu nedenle araştırma sürecinde STK, kamu ve özel sektör temsilcilerinin dâhil edildiği lise eğitiminde dönüşümü farklı boyutları ile ele alan çalıştaylar ve ortak payda toplantıları gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen çalıştay ve toplantılara ilişkin bilgiler Şekil 1’de verilmiştir.

2.2 Katılımcılar ve Etik

Araştırmada farklı lise türlerini temsil edecek şekilde amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuş ve bu kapsamda tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme türünün tercih edilme nedeni, araştırmanın odaklandığı lise eğitiminin dönüşüm süreci ve bu sürece ilişkin ihtiyaçların, incelenen vakaların genel durumu temsil etme niteliği taşımasıdır. Katılımcıların belirlenmesi ve davet edilmesi sürecinde kapı aralayıcı olarak ilgili okullarda görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin araştırma kapsamında kriterler hakkında bilgilendirilmesi yolu ile ulaşılmıştır. Çalışmaya katılanların belirlenmesinde gönüllülük ve konuya yönelik ilgi, temel kriterler olarak belirlenmiştir. Saha araştırmasında 5 farklı okuldan toplamda 30 öğretmen ve 21 öğrenci ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcılara ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir:

Şekil 1. Çalıştaylar ve Ortak Payda Toplantıları



Tablo 1. Mülakat Katılımcı Profili

Okul Profili	Okul Kodu	Katılımcı	Katılımcı Kodu
Anadolu lisesi türündedir. Hazırlık+4 yıl eğitim verilmektedir. 2024 taban puanı 480 üzerindedir. İstanbul'dadır. Almanca ve İngilizce yabancı dillerine odaklanmış tarihî bir okuldur.	ALİ	Öğretmen	ALİ/Öğretmen/1
			ALİ/Öğretmen/2
			ALİ/Öğretmen/3
			ALİ/Öğretmen/4
			ALİ/Öğretmen/5
		Öğrenci	ALİ/Öğrenci/1
			ALİ/Öğrenci/2
			ALİ/Öğrenci/3
			ALİ/Öğrenci/4
			ALİ/Öğrenci/5
Anadolu imam hatip lisesi türündedir. Hazırlık+4 yıl eğitim verilmektedir. 2024 taban puanı 470 üzerindedir. İstanbul'dadır.	AİHLİ	Öğretmen	AİHLİ/Öğretmen/1
			AİHLİ/Öğretmen/2
			AİHLİ/Öğretmen/3
			AİHLİ/Öğretmen/4
			AİHLİ/Öğretmen/5
			AİHLİ/Öğretmen/6
			AİHLİ/Öğretmen/7
		Öğrenci	AİHLİ/Öğrenci/1
			AİHLİ/Öğrenci/2
			AİHLİ/Öğrenci/3
Anadolu lisesi türündedir. Kız öğrencilere eğitim veren tarihî bir okuldur. 4 yıl eğitim verilmektedir. 2024 taban puanı 400 civarındadır. İstanbul'dadır.	KLİ	Öğretmen	KLİ/Öğretmen/1
			KLİ/Öğretmen/2
			KLİ/Öğretmen/3
			KLİ/Öğretmen/4
			KLİ/Öğretmen/5
			KLİ/Öğretmen/6
			KLİ/Öğretmen/7
			KLİ/Öğretmen/8
Mesleki ve teknik Anadolu lisesi türündedir. 4 yıl eğitim verilmektedir. 2024 taban puanı 385 civarındadır. İstanbul'dadır.	MTALİ	Öğretmen	MTALİ/Öğretmen/1
			MTALİ/Öğretmen/2
			MTALİ/Öğretmen/3
			MTALİ/Öğretmen/4
			MTALİ/Öğretmen/5
		Öğrenci	MTALİ/Öğrenci/1
			MTALİ/Öğrenci/2
			MTALİ/Öğrenci/3
			MTALİ/Öğrenci/4
			MTALİ/Öğrenci/5
			MTALİ/Öğrenci/6

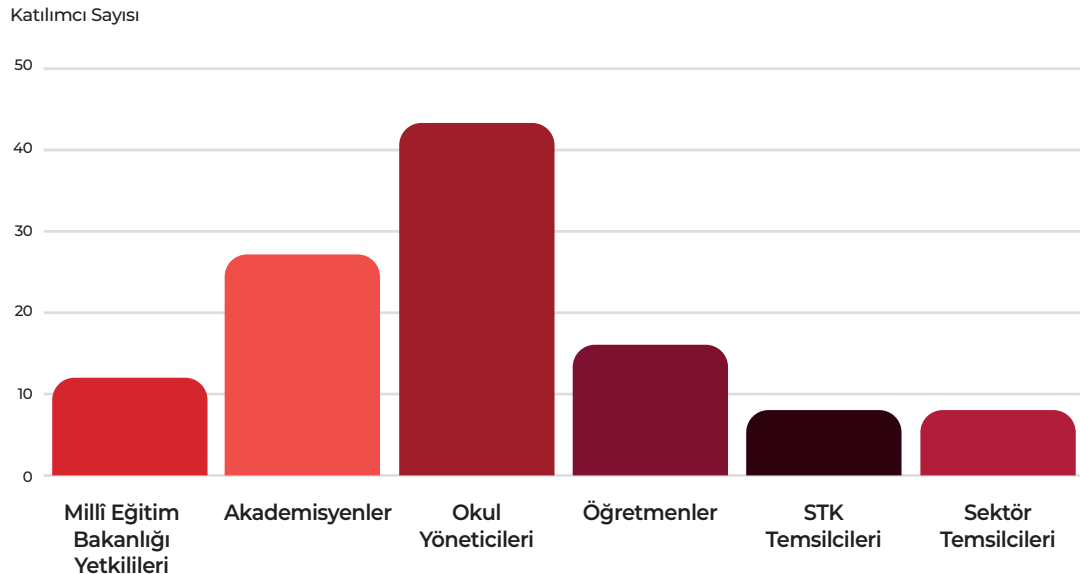
Mesleki ve teknik Anadolu lisesi türündedir. 4 yıl eğitim vermektedir. 2024 taban puanı 260 civarındadır. İstanbul'dadır.	MTAL2	Öğretmen	MTAL2/Öğretmen/1
			MTAL2/Öğretmen/2
			MTAL2/Öğretmen/3
			MTAL2/Öğretmen/4
			MTAL2/Öğretmen/5
		Öğrenci	MTAL2/Öğrenci/1
			MTAL2/Öğrenci/2
			MTAL2/Öğrenci/3
			MTAL2/Öğrenci/4
			MTAL2/Öğrenci/5

Araştırma sürecinde öğretmenler ve öğrencilerden (ve 18 yaşın altında oldukları için öğrencilerin velilerinden) oluşan katılımcılara araştırmacılar tarafından hazırlanmış “Bilgilendirilmiş Onam Formu” tanıtılmış ve araştırmaya katılım konusunda rızaları alınmıştır. Araştırma süreci boyunca gerçekleştirilen çalıştaylar ve ortak payda toplantıları, geniş ve çeşitli bir katılımcı profili ile gerçekleştirilmiştir. Farklı lise türlerinden öğretmenler ve idareciler, eğitimle ilgili çalışmalar yürüten sivil toplum kuruluşları, akademisyenler ve iş piyasasından

temsilcilerin katkılarıyla gerçekleşen çalıştaylarda liselerde dönüşüm konusu bütünlüklü bir biçimde ele alınmıştır. Çalıştay katılımcılarının dağılımına ilişkin grafik Şekil 2’de verilmiştir.

Gerçekleştirilen çalıştaylara Millî Eğitim Bakanlığında 12 yetkili, 27 akademisyen, 43 okul yöneticisi, 16 öğretmen, 8 STK temsilcisi ve 8 sektör temsilcisi katılmıştır. Katılımcılar seçilirken ilgili konudaki bilgi ve tecrübeleri gözetenmiştir.

Şekil 2. Lise Eğitiminde Dönüşüm Çalıştay ve Ortak Payda Toplantıları Katılımcı Profili



2.3 Süreç

Araştırmanın tasarlanma sürecine öncülük eden ilk çalıştay dizisi Ekim 2024'te üç oturum hâlinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalıştay dizisinde 12 yıllık zorunlu eğitim bütüncül bir perspektifle ilkokuldan lise düzeyine kadar kademe kademe değerlendirilmiştir. Çalıştay dizisinin çıktıları neticesinde 14 Şubat 2025 tarihinde bir yuvarlak masa toplantısı, 14 Mart 2025 ve 13 Mayıs 2025 tarihlerinde ise daha geniş katılımcı perspektifi ile lise eğitimi çok boyutlu olarak ele alan iki ortak payda toplantısı gerçekleştirilmiştir. 3 Haziran 2025 tarihinde mesleki eğitimle ilgili daha detaylı değerlendirmeler yapma ihtiyacı neticesinde “Mesleki ve Teknik Lise Eğitiminde Dönüşüm Çalıştayı” gerçekleştirilmiş, Türkiye’de mesleki eğitim tüm boyutlarıyla ele alınmıştır. İlgili toplantılarda raportörler bulunmuş ve çalıştay raporları hazırlanmıştır.

Saha araştırma sürecinin tasarlanması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, analiz edilmesi, raporlanması ve revize edilmesi çalışmaları Mayıs 2025– Temmuz 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gönüllü olarak yer alan öğretmen ve öğrencilerin farklı yerleşim yerlerinde bulunmaları nedeniyle, görüşmeler iki ayrı görüşme takımı (bir araştırmacı ve bir araştırma asistanından oluşan ekipler) tarafından Mayıs–Haziran 2025 tarihleri arasında, ilgili okullarda yüz yüze ve odak grup görüşmesi tekniği ile yürütülmüştür. Odak grup görüşmeleri grup planlamaları esnasında 4-8 kişilik katılımcı grubun oluşturulmasına, görüşmeleri derinleştirmek için görüşme rehberi hazırlanmasına ve ortamın etkileşime olanak sağlayacak biçimde seçilmesine dikkat edilmiştir. Görüşmeler sesli olarak kayıt altına alınmış ve her biri yaklaşık 45–60 dakika sürmüştür. Görüşme sürelerindeki farklılıklar,

katılımcıların kişisel deneyim ve paylaşım düzeylerindeki çeşitlilikten kaynaklanmıştır.

2.4 Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama tekniği olarak odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem belirli sayıdaki katılımcının moderatör eşliğinde yönlendirildiği, etkileşime dayalı nitel bir veri toplama tekniğidir. Araçsal vaka çalışması olarak tasarlanan ve tipik durum örneklemesi ile katılımcılara ulaşılan araştırmada verilerin hızlı ve derinlemesine elde edilmesini sağladığı, katılımcılar arası etkileşim yoluyla “rastlantısal keşiflere” olanak tanıdığı için odak grup görüşmesi tercih edilmiştir (Gülcan, 2021, s. 98). Odak grup görüşmelerinde moderatöre rehberlik etmesi amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu, araştırma soruları ve odak grup tekniğinin yapısına uygun olarak birbirini tamamlayan 12 sorudan oluşmaktadır. Çalıştaylarda temel çerçevelerin ele alınabilmesi için ortak gündem belirlenmiştir.

2.5 Verilerin Analizi

Lise eğitiminin dönüşüm süreci ve sürece yönelik duyulan ihtiyaçları ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmada, veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Odak grup görüşme kayıtlarının deşifresi ve notlarla birlikte 82 sayfalık veri analiz edilmiştir. Görüşme kayıtlarının deşifresinde “Transkriptor” ve verilerin analizinde MAXQDA24 uygulamasından yararlanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi; görüşme kayıtlarının analize hazırlanması, analiz edilecek verilerin kategorizasyonu, analiz ve yorumlama süreçlerinden oluşmuştur. Analize tabi tutulan içeriklerin yoğunluğu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Analiz Edilen Verilerin Yoğunlukları

Tema	Kod	Yoğunluk (%)
Müfredat ve Öğretim Süreçlerinin Uygulanabilirliği	Ders Saatleri ve Zorunlu Eğitim Süresi	22,62
Müfredat ve Öğretim Süreçlerinin Uygulanabilirliği	İçeriklerin yapısı	13,10
Uygulamalarda Okullar Arası Farklılıklar	Müfredatın Farklılaşma Durumu	11,90
Kariyer Yönelimi ve Geleceğe Hazırlık	Kariyer Yöneltilme İmkânları	7,14
Kariyer Yönelimi ve Geleceğe Hazırlık	Üniversite Dışı Kariyer	5,95
Müfredat ve Öğretim Süreçlerinin Uygulanabilirliği	Öğretmenlerin Müfredat Değişikliklerine Uyumu	5,95
Öğrenci Beklentileri, Katılımı ve İlgili Alanları	İlgi ve Yeteneklere Uygun İçerik	5,95
Müfredat ve Öğretim Süreçlerinin Uygulanabilirliği	Ders Kitapları ve Diğer Kaynaklarının Durumu	4,76
Kariyer Yönelimi ve Geleceğe Hazırlık	Lise Diplomasının Değeri	3,57
Uygulamalarda Okullar Arası Farklılıklar	Okullar Arasında İmkân Farklılıkları	3,57
Müfredat ve Öğretim Süreçlerinin Uygulanabilirliği	Müfredat ve Uygulama Değişikliklerinin Zamanlaması	3,57
Öğrenci Beklentileri, Katılımı ve İlgili Alanları	Seçmeli Ders Uygulamasının İşlevselliği	3,57
Öğrenci Beklentileri, Katılımı ve İlgili Alanları	Öğrenciye Yüklenen Sorumluluklar	3,57
Kariyer Yönelimi ve Geleceğe Hazırlık	Akademik Olmayan Başarıların Tanınması	3,57
Öğrenci Beklentileri, Katılımı ve İlgili Alanları	Duygusal ve Deneyimsel Öğrenme Fırsatları	1,19

Araştırmacıların verilerin analizi neticesinde *kariyer yönelimi ve geleceğe hazırlık, uygulamalarda okullar arası farklılıklar, öğrenci beklentileri-katılım ve ilgi alanları, müfredat ve öğretim süreçlerinin uygulanabilirliği* temalarına ulaşılmıştır. Nihai kodlama şemasının temsili Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Kodlama Şeması

Tema	Kod	Doğrudan Alıntı Örneği
Kariyer Yönelimi ve Geleceğe Hazırlık	Akademik Olmayan Başarıların Tanınması	"Mesela hafta sonu bir günüm var. Binicilik [at] yapıyorum. Hafta sonu bir gün çiftliğe gidiyorum. Bir gün de ailemle vakit geçirmek istesem ders çalışamayacağım zaten. Ders çalışmaya sürekli olarak evde ayrı bir vakit ayırmam gerekmesi çok üzücü bence." (Öğrenci)
	Kariyer Yöneltilme İmkânları	"Kariyer planlaması konusunda hiçbir okul, hiçbir öğrenciye bireysel olarak yeterli gelemmez. Çünkü bir tane rehberlik öğretmenimiz var." (Öğrenci)
	Lise Diplomasının Değeri	"Şu an istediğim meslek, ortaokul mezunu olduğumda gerçekleşmeyecek. Güzellik uzmanlığı düşünüyorum bunun için de lise diplomamı alıp öyle eğitimlere gitmek zorundayım." (Öğrenci)
	Üniversite Dışı Kariyer	"Velilerin egosunu aşamıyoruz. Tüm çocuklar mühendis olmalı... Değerli mesleklerimizi, işlerimizi, çocuklarımızı kaybediyoruz. Kuryelik uğruna kaybediyoruz." (Öğretmen)



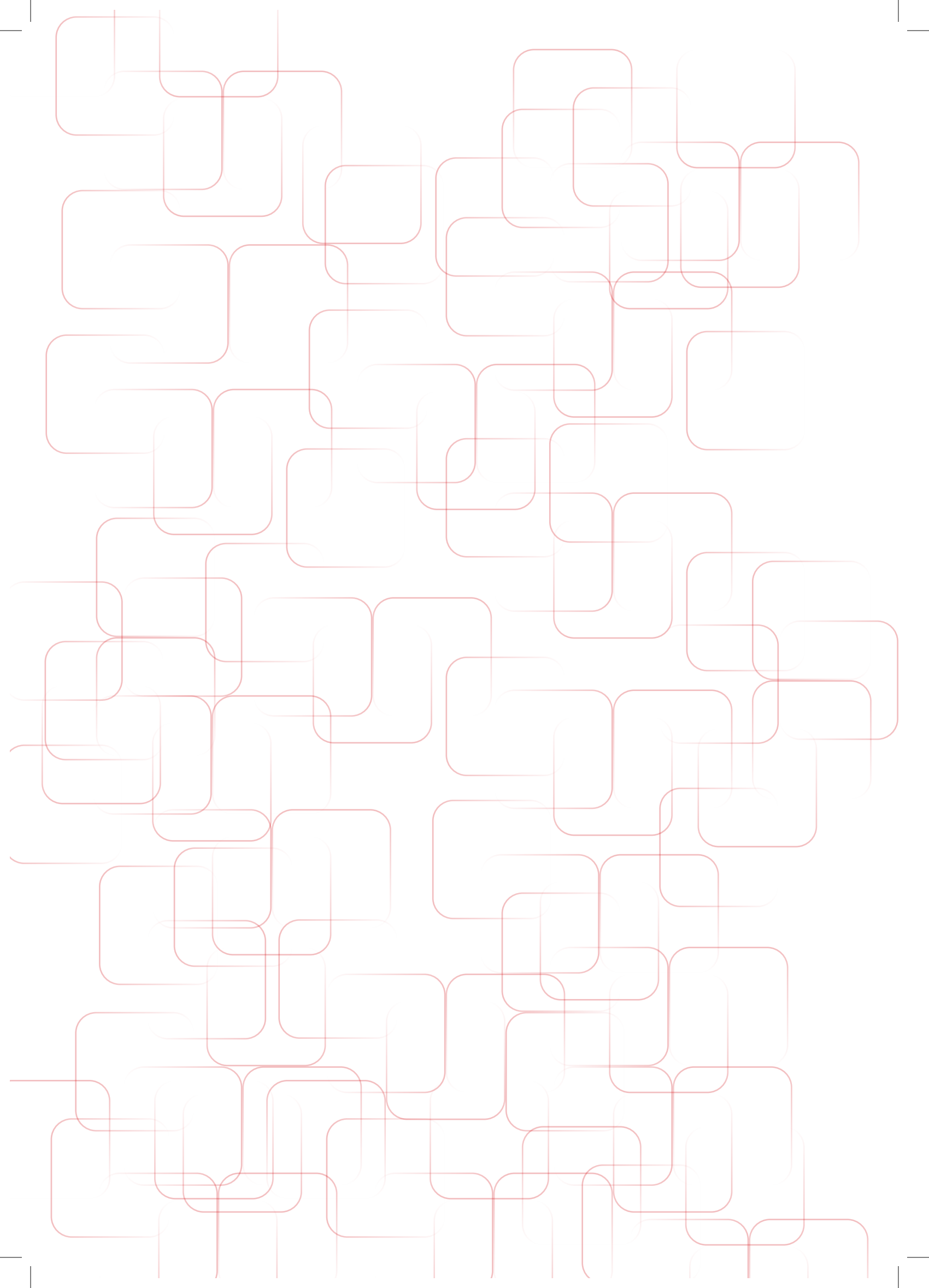
Uygulamalarda Okullar Arası Farklılıklar	Okullar Arasında İmkân Farklılıkları	“Burası Türkiye’nin iyi okullarından biri. Binaların şartları müsait, öğrenci kalitesi iyi, öğretmen profili iyi. Hepsi bir araya gelince siz bir yol alabiliyorsunuz, bir sonuç çıkarabiliyorsunuz. Ama bu genellenebilir mi?” [Öğretmen]
	Müfredatın Farklılaşma Durumu	“Fen liselerinde haftada diyelim 8 saat fen görüyorlar. 9’da aynı ve 10’dan sonra azalmaya başlıyor. Ama üniversiteye girerken de aynı sorular ve aynı sistem ile karşılaşıyoruz.” [Öğrenci]
Öğrenci Beklentileri, Katılımı ve İlgili Alanları	Öğrenciye Yüklenen Sorumluluklar	“Her şeyi öğrenci kendi öğrensin istiyorlar. Bir sürü dijital kaynaktan yararlanmamızı bekliyorlar ama düzgün diyebileceğimiz bir kaynak yok. Bir şeyi araştırdığımızda hepimiz farklı sonuçlar buluyoruz.” [Öğrenci]
	Duygusal ve Deneyimsel Öğrenme Fırsatları	“Çünkü mesela hem etkinlikler, sosyal camialar vs. aktif bir insanım...Okulu bu anlamda yeterli görmüyorum. Kendim geliştirebildiğim bu sosyal ortamlara katılırken okulla birlikte götürmekte çok zorlandım. ...Bu ders saati yoğunluğunda hem akademik başarı hem sosyallik mümkün olmuyor.” [Öğrenci]
	İlgi ve Yeteneklere Uygun İçerik	“Kulüplerin aktif olması oldukça önemli. Öğrenci burada çok büyük kazanım sağlıyor.” [Öğretmen]
	Seçmeli Ders Uygulamasının İşlevselliği	“Mesela seçmeli ders seçiyoruz ama aslında biz seçmiyoruz. İlgi alanlarımıza göre ders seçmiyoruz. Oysa gerçekten ilgi alanımıza uygun bir dersi seçebilsek, bu ilerde üniversite başvurularında bile bize katkı sağlayabilir.” [Öğretmen]
Müfredat ve Öğretim Süreçlerinin Uygulanabilirliği	Ders Saatleri ve Zorunlu Eğitim Süresi	“Eğitimin zorunlu olması belki kaliteyi de düşürüyor olabilir. Eğitim herkes için ulaşılabilir olmalı, evet; ama aynı zamanda nitelikli olmalı. Belki de bazı öğrencilere sadece temel matematik verilmeli, meslek liselerinde temel problem çözme becerileri kazandırılmalı. Herkese aynı müfredatı, aynı yoğunlukta vermek ne öğrenciye fayda sağlıyor ne de öğretmenlere.” [Öğretmen]
	Öğretmenlerin Müfredat Değişikliğine Uyumu	“Evet, öğretmenler açısından da zor. Çünkü aynı konuyu hem 9. sınıfa hem 10. ya da 11. sınıfa anlatmaları bekleniyor. Ya da 9’a “seyreltilmiş” olarak anlatıyor ama yine de tam anlatmak zorunda kalıyor ve bu sefer öğrencinin kafası karışıyor.” [Öğrenci]
	Ders Kitapları ve Diğer Kaynakların Durumu	“...sosyal dersler için 2 saat yerine evde yarım saat okusam zaten sınavda 100 alacak kadar öğreneceğim. Ya da ChatGPT’ye anlat desem hızlıca anlatacak.” [Öğrenci]
	İçeriklerin Yapısı	“Bence bu seneki müfredat kimya açısından oldukça iyi. Çünkü günlük yaşamla bağlantısı var, karşılığı var. Ancak ders saati azaldı, 2 saat bize yetmiyor. 3 saat olması gerektiğini düşünüyoruz.” [Öğretmen]
	Müfredat ve Uygulama Değişikliklerinin Zamanlaması	“Bu yıl bir müfredat değişimi oldu ve dokuzuncu sınıflar, biz ders çalışırken diyorlar ki “biz bunu şu an görüyoruz” ya da on birinci sınıflar diyor ki “biz bu konuyu zaten şu an işliyoruz ama o konuyu şimdi onlar değiştiriyor.” Mesela ben YKS’ye gireceğim, mezuna kalacağım; o alt dönemler, bu dokuzuncu sınıflar oluyor ve onların benden farklı bir eğitim gördüğünü görmek benim hoşuma gitmiyor.” [Öğrenci]

■ ■ 2.6 Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada, odak grup transkriptleri, çalıştay raporları ve politika belgeleri bir arada analiz edilmiş, böylece veri çeşitliliği ile bulguların yapısal geçerliliği güçlendirilmiştir. Odak grup görüşmesi ile verilerin toplandığı ve içerik analizi ile verilerin analiz edildiği bu araştırmada, veri toplama sürecini yürüten araştırmacıların

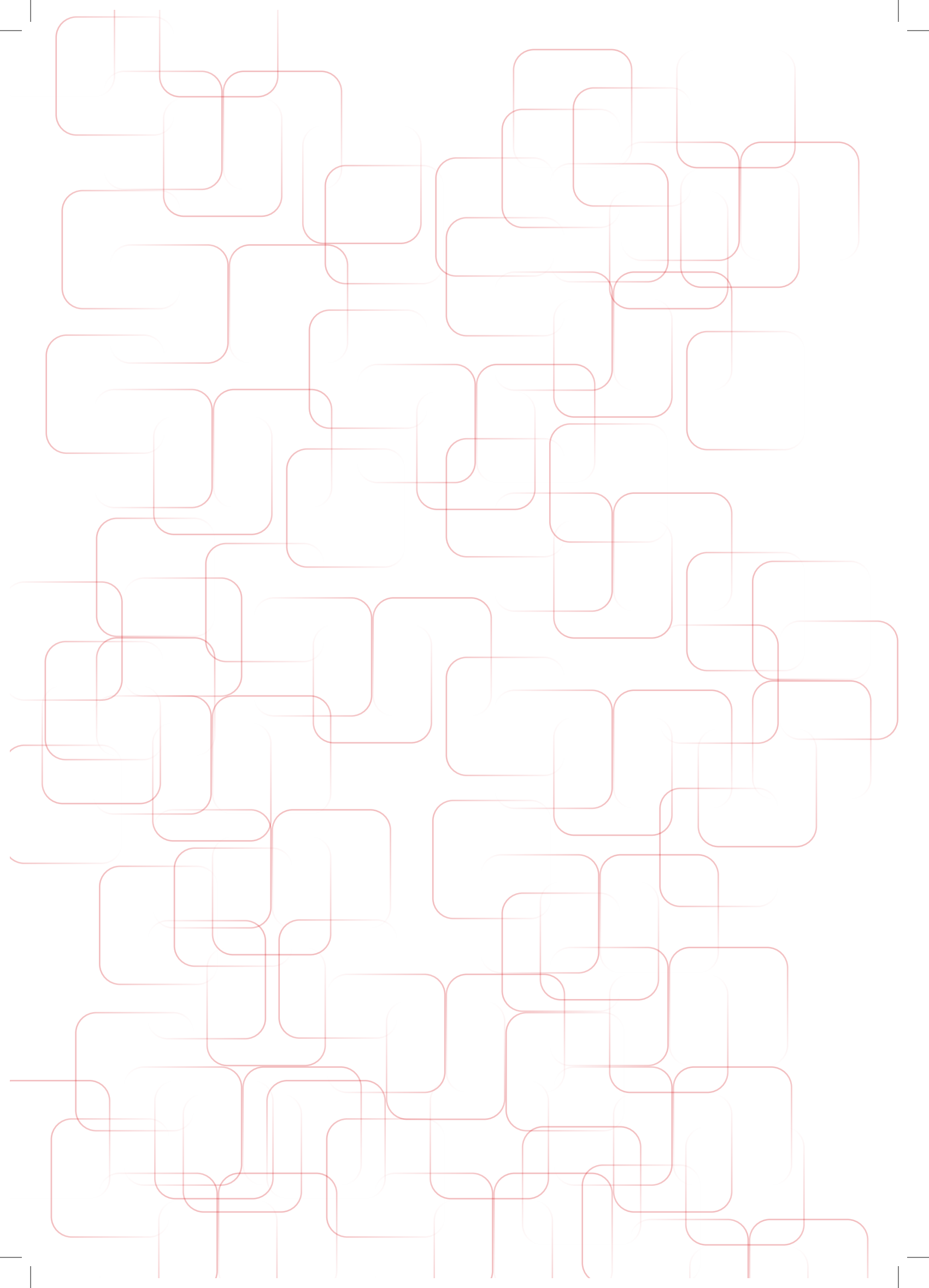
arka planı eğitim bilimleri araştırma ve metodolojisine uygundur. Odak grup görüşmelerinde yer alan katılımcı çeşitliliği veri doygunluğu açısından yeterlidir. Verilerin deşifre edilmesi, kodlanması ve yorumlanması sürecinde araştırmacılar arasında mutabakat sağlanmıştır. Ayrıca araştırma raporu katılımcı teyidine sunulmuştur.





3.BULGULAR

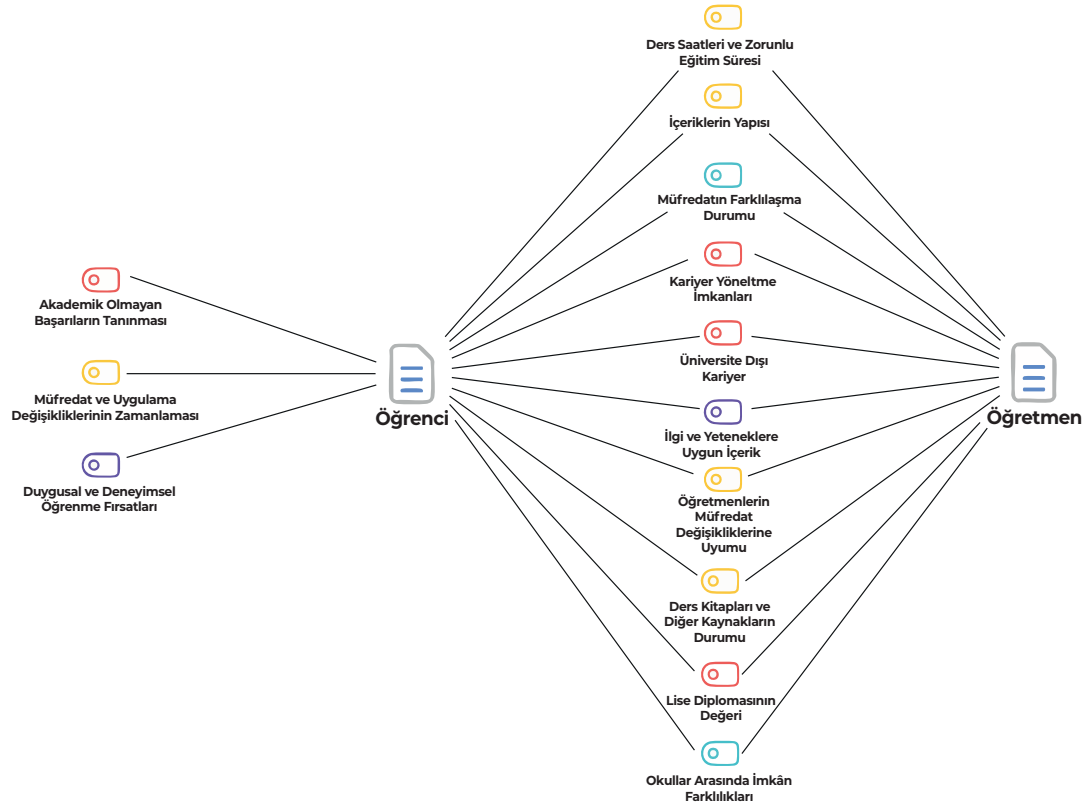




BULGULAR

Öğrenci ve öğretmen görüşlerinin ana veri kaynağını oluşturduğu bu araştırmada her iki veri kaynağının da ortak vurguladığı bununla birlikte özellikle öğrenciler tarafından dile getirilen ve farklılaşan görüşler Şekil 3'teki kod analizinde verilmiştir. Ayrıca benzerlik matrisi analizinde .84'lük bir benzerlik uyumu ortaya çıkmıştır.

Şekil 3. İkili Kod Analizi



Araştırmada elde edilen verilerden hareketle oluşturulan tema ve kodlar kod bulutu ile analiz edildiğinde en fazla görüş “ders saatleri ve zorunlu eğitim süresine” ve müfredatın farklılaşma durumuna” yönelik ortaya konulmuştur (Şekil 4):



Şekil 4. Kod Bulutu Analizi



3.1 Kariyer Yönelimi ve Geleceğe Hazırlık

Kariyer yönelimi ve geleceğe hazırlık teması akademik olmayan başarıların tanınması, kariyer yönlendirme mekanizmalarının işlevselliği, lise diplomasının araçsal değeri ve üniversite dışı kariyer yollarının görünürlüğü boyutlarında ele alınmıştır. İfadelerle göre öğrencilerin bireysel farklılıkları, çok yönlü gelişim potansiyeli ve mesleki ilgi alanları mevcut sistemde yeterince karşılık bulmamaktadır. Rehberlik hizmetlerinin sınırlılığı, akademik başarı odaklılık ve üniversite/sınav merkezli kariyer algısı lise eğitiminin geleceğe hazırlama işlevini zayıflatmaktadır.

3.1.1. Akademik Olmayan Başarıların Tanınması

Lise eğitimi boyunca öğrencilerin akademik başarı yanında sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerinin önemsenmesi yaşam boyu

gelişim açısından oldukça önemlidir. Özellikle 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu genel amaçlarında da belirtildiği gibi “*beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı...*” kişilerin gelişimine katkı sunulması hukukî manada da bir gerekliliktir. Öğrencilerin akademik başarı alanlarında kendilerini geliştirmeye yönelik çabalarının lise eğitiminin mevcut akademik bilgi odaklı ve zaman yönetimi açısından öğrencinin yönetimine imkân tanımada katı olduğu bir yapı öğrencinin çok yönlü gelişimi açısından bariyer olarak nitelendirilebilir. Sanat, spor ya da sosyal sorumluluk gibi akademik olmayan çalışmalar mevcut okul sisteminde başta devamsızlık bariyeri olmak üzere öğretim süreci ile entegre edilememesi dolayısıyla çeşitli zorlukları karşılamayı içerisinde barındırmaktadır. Örneğin uluslararası bir yarışmaya hazırlanan (A1/Öğrenci/1) öğrencinin çalışmalarına zaman ayırmak için dersten izin almak istemesi mevcut mevzuat açısından gereklilikleri de olmakla birlikte devamsızlık sorunu ile karşılaşmasına neden olmaktadır. Kariyer planlamasında, bireysel

başarı potansiyelini keşfetmeye yönelik girişimleri olan öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeye istekli ve öz disiplin sahibidir. Halihazırdaki kısıtlayıcı uygulamalar, bireysel farklılıklara saygı açısından gözden geçirilebilir. Mevcut ders programları da düşünüldüğünde öğrencilerin spor, sanat, sosyal sorumluluk faaliyetleri başta olmak üzere akademik başarı dışındaki gösterdikleri çabayı destekleyici bir katkı sağlamadığı aksine lise eğitiminin sınav başarısına indirgenmesinin çok yönlü gelişimi göz ardı ettiği söylenebilir (AİHL1/Öğrenci/5).

Çalıştaylarda da katılımcılar uluslararası örnekler üzerinden öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra katıldıkları sanatsal faaliyetlerin, spor faaliyetlerinin, gönüllülük çalışmalarının görünür olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Kanada’da eğitim süreçlerini gözlemlemiş bir katılımcı gözlemlerini aşağıdaki gibi belirtmiştir.

“Batı Avrupa ve Kuzey Amerika’da daha esnek modeller, sosyal boyutu da göz önünde bulundurarak öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmeleri için imkânlar sağlıyor. Öğrencilerde sınav kaygısı, özellikle de üniversiteye geçiş süreci bizdeki kadar stresli bir süreç değil. Sosyal çalışmalar, grup çalışmaları, proje çalışmaları daha ön planda.” (Akademisyen)

Katılımcılar Türkiye’nin bağlamsal olarak uluslararası örneklerden farklılaşan yanlarını da bu doğrultuda tartışmışlardır. Aynı katılımcı, Türkiye’nin kendine has dinamiğini göz önünde bulundurmanın önemini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu sistemin Türkiye’de doğrudan uygulanması kimi değişkenler nedeniyle (öğrenci sayısı, fiziksel imkânlar vb.) daha zor. Ancak özellikle sınav stresinin azaltılması ve daha çok boyutlu, süreç temelli, esnek bir sistemin oluşması için çabalamak mümkün.” (Akademisyen)

3.1.2. Kariyer Yöneltilme İmkânları

Lise eğitimi öğrencilerin mesleki yönelimlerini ve bireysel farklılıklarını tanımlamaları açısından kritik bir dönemdir. Bu süreçte okulların, kariyer yönlendirme olanaklarını etkili biçimde sunması beklenmektedir. Ancak mevcut uygulamalar bu beklentiyi karşılamada önemli sınırlılıklar içermektedir. Okullardaki rehberlik servislerinin hem insan kaynağı hem de uygulama açısından desteklenmemesi öğrencilerin bireysel desteğe ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca akademik başarı dışındaki yönlendirmelerde de ciddi sınırlılıklar bulunmaktadır. Rehberlik servislerinin bireysel destek için yetersiz kaldığı ve kariyer planlamasının öğrenci talebine bağlı kalması da sistemin edilgen yapısına işaret etmektedir (AİHL1/Öğrenci/2). Öğretmenler kariyer yönlendirme sürecinin etkinliğini sınırlayan başlıca etkenler olarak rehberlik saatlerinin yetersizliğini, lise ile yükseköğretim arasındaki alan uyumsuzluklarını ve veli baskısını belirtmektedir. Bu bulgular, okul içi düzenlemeler ile çevresel faktörlerin, öğrencilerin mesleki yönelimlerini destekleyecek yapıların oluşumunu kısıtladığını ortaya koymaktadır (AİHL1/Öğretmen/2-3).

Bu görüşler farklı lise türleri ve kademelerle yapılan tüm toplantılar ve çalıştaylarda da ortak gündem olarak ele alınmıştır. Katılımcılar, kariyerle ilgili yönlendirmelerin 8. sınıfa ve lise yıllarına bırakılmasının çok geç olduğuna dikkat çekmiş, daha erken dönemden başlayarak öğrenciyi tanımının, ilgi ve becerilerine göre uygun yönlendirme yapmanın gerekliliğini vurgulamışlardır. Katılımcılar, bu rehberlik görevinin yalnızca rehberlik servisinin sorumluluğunda görülmemesi gerektiğini, tüm öğretmenlerin mentörlük rolüyle bu sürece entegre edilmesinin öğrenci gelişimi açısından elzem olduğunu ifade etmişlerdir. Meslek

liselerinde bu rehberliğin daha da kritik bir önemi olduğunu ifade eden katılımcılar, meslek liselerinin yeniden “tercih edilen” okullar olabilmesi için etkili bir rehberlik sürecinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğretmen durumu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Okulların tanıtılması için 8. sınıf çok geç oluyor. Öğrenciler 7 ve hatta 6. sınıfta bu okulları tanımalı, programlar daha erken başlamalı. Okullar bilgilendirme için son bir hafta on günü ayırıyor. Bu süreç öğrencinin alana ve okula dair bilgi sahibi olabilmesi için yeterli olmuyor. Öğrencinin erken yaşta okulu görmesi, atölyeleri gezmesi, okula dair bir ilgi ve istek duyması için bu gerekiyor.” (Okul Yöneticisi)

Öğretmenler ve idareciler, öğrencilerin meslek liselerinde eğitim alacakları alanları bilmeden gelmelerinin yetenek yönetimi, okula aidiyet ve okul sonrası sektöre geçiş sürecinde bir dezavantaj olduğunu ifade etmişlerdir. Toplumda ve özellikle eğitimcilerde meslek liselerine dair var olan ön yargıların yönlendirme sürecini zorlaştıran etkisi aşağıdaki gibi ifade edilmiş, ön yargıların dağılması için eğitimcilerin ve özellikle rehber öğretmenlerinin meslek liseleri ile ilgili bilgilendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

“Yetenekli öğrencilerin meslek liselerine yönlendirilmesi lazım. Bunun için ortaokul rehber öğretmenlerinin öğrencileri iyi tanıyıp yönlendirmesi lazım. Öğretmenler meslek lisesinden soğutuyorlar. Yetenekli öğrenciyi de yönlendirmiyorlar. Biz etrafımızdaki ortaokulları arayıp kendimizi tanıtıyoruz. Anca bu şekilde ulaşabiliyoruz öğrencilere. Rehber öğretmenlerin meslek liseleri konusunda bilgilendirilmesi lazım.” (Okul Yöneticisi)

Katılımcılar meslek liselerine yönelik algıları kırmak için yöneticilerin yaptığı çalışmalara dikkat çekmişlerdir. Bir başka okul yöneticisi

yaptıkları çalışmaları aşağıdaki gibi aktarmıştır:

“Bizim bölgedeki tüm ortaokulların rehber öğretmenleriyle bir günlük bir program yapıp okulumuzu tanıttık. Bu önemli bir uygulama. Ebeveynler önceden bizim okulumuza gelince çocuğumuz buraya düştü diyordu. Artık burayı kazandı diyor.” (Okul Yöneticisi)

3.1.3. Lise Diplomasının Değeri

4+4+4 okul modeli ile Türkiye’de zorunlu 12 yıllık eğitim uygulanmaktadır. Öğrenciler lise diplomasını da sistemin birbirine bağımlı yapısı dolayısı ile almak zorundadır. Hem mesleki eğitime katılmak hem de iş hayatına katılmak için lise diploması araçsal bir işlev görmektedir. Bazı öğrenciler üniversiteye devam etmekten ziyade doğrudan iş yaşamına geçişi öncelikli görmekte ve bu sürecin daha erken dönemde başlamasının gerekli olduğunu ifade etmektedir (MTAL1/Öğrenci/2). Lise eğitiminin mevcut hâli ile toplumun ihtiyaçlarına yanıt vermediğine ve hizmet sektöründe nitelikli personel istihdamının önemine dikkat çeken eğitimciler de akademik eğitimin yanında saha ile iş birliğinin olması gerektiğini vurgulamaktadır (AİHL1/Öğretmen/4). Lise diplomasının iş gücüne katılım ve toplumsal üretkenlik açısından yeniden tanımlanması gerekmektedir.

Çalıştaylarda da verilen lise eğitiminin sektörle uyumu önemli gündemlerden biri olmuştur. Katılımcılar öğrencilerin saf akademik bilginin yanı sıra lise türüne göre girecekleri sektörle ya da üniversiteyle uyumlu bir eğitim almasının nitelikli eğitim için önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Akademik başarının her zaman sektördeki başarıyla örtüşmediğini bir katılımcı aşağıdaki gibi belirtmiştir:

“Okuldan mezun olan öğrenciler belli becerilerle mezun olamadığı için mezuniyet

sonrası yine eğitim almak zorunda kalıyorlar. Okulda akademik başarısı olan öğrenciler her zaman sektörde yer bulamıyorlar.” (Lise Öğretmeni)

■ ■ 3.1.4. Üniversite Dışı Kariyer

Lise eğitimi ve iş yaşamı arasında yer alan kopukluk öğretmen ve öğrenciler açısından gündem olmaktadır. Öğrenciler ilgi ve becerilerine yönelik kariyer yollarını mevcut testlere dayalı uygulamalarla bulmalarının zor olduğunu dile getirmektedir. Bireysel farklılıkların da göz ardı edilmesi ve toptancı anlayışın bulunması eleştirilere neden olmaktadır (AL1/Öğrenci/3). Öğretmenler de toplumda üniversite eğitiminin gereğinden fazla idealize edildiğini belirtmektedir (MTAL2/Öğretmen/3). Öğrencilerin üniversite dışında da kariyer imkânlarının bulunması gerektiği vurgulanmaktadır (AİHL1/Öğretmen/4). Üniversiteye erişimin de artması ile öğrencilerin kariyer olarak öncelikle üniversiteleri tercih etmeleri de mesleki yönelimler açısından sorun oluşturmaktadır (AİHL1/Öğretmen/6). Lise eğitiminin çok yönlü kariyer imkânları ile yeniden şekillendirilmesi önerilmektedir.

■ ■ 3.2. Uygulamalarda Okullar Arası Farklılıklar

Uygulamalarda okullar arası farklar teması, okullar arası imkân eşitsizlikleri ve müfredatın farklılaşma gerekliliği kategorilerinde ele alınmıştır. Aynı akademik ölçütlerle değerlendirilen farklı sosyoekonomik yapılarıdaki okullar, öğrenci ihtiyaçlarını ve okulun yapısal koşullarını karşılamayan bir uygulama baskısıyla karşı karşıya kalmaktadır. Öğrenciler müfredatın okul türüne, öğrenme hızına ve yaşam becerilerine göre esnetilmesini talep ederken, öğretmenler de farklı okul türleri için farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş ve yönelim odaklı içeriklerin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Yapılan çalıştaylarda katılımcılar, Türkiye’de lise eğitiminin çeşitliliğini eğitim sisteminin zenginliği açısından kıymetli bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak uygulanan sistemin ve müfredatın da bu çeşitliliğe uygun esnek bir yapıda tutulmasının farklı lise türlerinin nitelikli çalışmaları için elzem olduğu vurgulanmıştır.

■ ■ 3.2.1. Okullar Arasında İmkân Farklılıkları

Öğrenciler, merkezi sınav sistemi nedeniyle farklı altyapı ve niteliklere sahip okulların aynı akademik ölçütlerle değerlendirildiğini vurgulamaktadır (MTAL1/Öğrenci/1). Bir başka öğrenci ise kendi okulunun akademik yoğunluğunun yüksekliğinden söz ederken başarı baskısının, sosyal yaşantı ve beden sağlığı üzerinde olumsuz etkiler yarattığını belirtmektedir (AİHL1/Öğrenci/3). Öğretmen görüşleri de benzer yöndedir. Öğretmenler aynı müfredatın farklı sosyoekonomik çevrelerde aynı biçimde uygulanamayacağını ve bazı öğretmenlerin, düzey açısından öğrenci profiline uygun olmadığı gerekçesiyle müfredatı tam olarak uygulayamadığını belirtmektedir (AİHL1/Öğretmen/2).

Çalıştaylarda da katılımcılar okullar arası farklılıklara işaret etmişlerdir. Gerek sosyal imkânlar, gerekse fiziki imkânlar okullar arasında farklılaşabilmekte; bu durum öğrencilerin öğrenme sürecini etkilemektedir. Mesleki eğitim odaklı çalıştaylarda mesleki eğitimin maliyeti üzerinden bu konu ayrıca ele alınmış, mesleki eğitimin maliyetli bir eğitim olduğu, her okulun aynı teknik imkânlara sahip olmadığı ifade edilmiştir.

■ ■ 3.2.2. Müfredatın Farklılaşma Durumu

Öğrenciler müfredatın kendi okul türlerine ve hedeflerine göre farklılaştırılmasını talep etmektedir. Meslek liselerinde uygulamalı



eğitim ön planda olmasına rağmen kültür derslerinin fazlalığı ve okul süresinin yoğunluğu öğrencilerde anlamsızlık hissi yaratmaktadır (MTAL1/Öğrenci/1). Müfredatın tüm okul türleri için aynı şekilde uygulanması da sorgulanmaktadır (AİHL1/Öğrenci/1-3). Müfredatta yer alması gereken temel yaşam becerilerinin eksikliği de dile getirilmekte, özellikle finansal okuryazarlık ve ilk yardım gibi alanlarda ders ihtiyacı vurgulanmaktadır (MTAL2/Öğrenci/2). Öğretmen görüşleri de bu durumu desteklemektedir. Bazı öğretmenler yalnızca meslek liselerinin değil tüm lise türlerinin öğrencilerine mesleki yönelim fırsatları sunması gerektiğini savunmaktadır (AİHL1/Öğretmen/2-3). Diğer öğretmenler ise, mevcut müfredatın nitelikli öğrencilerin öğrenme hızına uygun olmadığını, farklı düzeydeki okullarda daha esnek ve zenginleştirilmiş içeriklerin uygulanması gerektiğini ifade etmektedir (AL1/Öğretmen/3).

Çalıştaylarda, hem mesleki liseler hem de akademik liseler, müfredatın kendi lise türlerine göre farklılaşması gerekliliğini vurgulamışlardır. Özellikle mesleki ve teknik liselerde meslek derslerinin devreye girmesi ile artan ders saatleri dikkat çekmiş, eğitimciler öğrencilerin meslek uygulamalarına yeterince zaman bulamadığını ifade etmiştir.

“Eskiden 44 saat meslek dersimiz olurdu. Şimdi 11 saat var. Meslek liselerinin hangi türü neyi hedefliyor, bunu belirleyip içeriğin ona göre değiştirilmesi gerekiyor.” (Okul Müdürü)

Akademik liselerde de öğrencilerin akademik becerilerini geliştiren derslerin yanı sıra öğrencileri hayata hazırlayan derslerin verilmesinin önemine dikkat çekilmiştir. Akademik olarak başarılı olan öğrencilerin de mesleki becerilere ve bazı temel yaşam becerilerine ihtiyacı olduğu ifade edilerek bu ihtiyacı karşılar mahiyette esnek bir müfredatın oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır.

3.3. Öğrenci Beklentileri, Katılımı ve İlgil Alanları

Öğrenci beklentileri, katılımı ve ilgi alanları teması; öğrenciye yüklenen sorumluluklar, duygusal ve deneyimsel öğrenme fırsatları, ilgi ve yeteneklere uygun içerik ile seçmeli ders uygulamasının işlevselliği kategorilerinde ele alınmıştır. Öğrenciler, hem akademik yük hem de yönlendirme eksikliği nedeniyle bireysel gelişim ve sosyal katılım arasında denge kurmakta zorlandıklarını, ilgi ve yeteneklerine uygun içeriklere erişimde yapısal sınırlılıklar yaşadıklarını ifade etmektedir. Öğretmenler de mevcut programların esnek olmayan yapısının öğrencilerin potansiyellerini keşfetmesini engellediğini, seçmeli derslerin ise bu potansiyeli desteklemede yetersiz kaldığını belirtmektedir.

Çalıştayların çıktıları da aynı bulgulara işaret etmekte, özellikle seçmeli derslerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini besleyecek şekilde düzenlenmesi gerekliliği öne çıkmaktadır. Katılımcılar, ayrıca lise eğitiminin yalnızca akademik başarıya odaklanmasının öğrencilerin temel yaşam becerilerine gereken önemin verilmemesi ile sonuçlandığını vurgulamıştır. Günlük yaşamla ilişkili becerilerin derslere entegre edilmesi gerektiği, atölye çalışmaları ve uygulamalı eğitimlerle öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesine müfredatta daha çok yer ayrılması gerektiği belirtilmiştir.

3.3.1. Öğrenciye Yüklenen Sorumluluklar

Öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorumlulukların ağır olduğunu ifade eden öğrenciler sistemin başarı ya da başarısızlığı kendilerine bıraktığını ifade etmektedir (AL1/Öğrenci/3). Öğrenciler hem akademik yük hem de okul dışı etkinlikler arasında denge kurmanın zorluğuna dikkat çekmektedir. Günün büyük bir kısmının okulda ve yolda geçtiğini, evde ise yorgunluk nedeniyle

verimli ders çalışmadığını, hafta sonlarını da dinlenmeye ya da kişisel uğraşlarına ayırmakta zorlandığını belirtmektedir (AİHL1/Öğrenci/5). Öğretmenler öğrencilerin ilgi duymadıkları alanlarda yoğun ders programlarına maruz kaldıklarını ayrıca 12. sınıfta hâlâ sınavda çıkmayacak dersleri almak zorunda kalan öğrencilerin hem devamsızlık hakkını zorladığını hem de af beklentisiyle süreci yönettiğini dile getirmektedir (AİHL1/Öğretmen/6).

■ ■ 3.3.2. Duygusal ve Deneyimsel Öğrenme Fırsatları

Bazı öğrenciler okul dışı sosyal ve kültürel etkinliklerin kendilerini çok yönlü geliştirdiğini, ancak bu alanlarda yeterince desteklenmediklerini ifade etmektedir. Ders yoğunluğu nedeniyle hem akademik başarıyı hem de sosyal yaşamı dengede tutmanın zor olduğu belirtilmektedir (AİHL1/Öğrenci/2). Bu görüş öğrencilerin duygusal ve deneyimsel gelişim alanlarında da fırsat ve denge arayışı içinde olduğunu gösterebilir. Lise eğitim sürecinin öğrencilerin yaşamla bütünleşen çok boyutlu gelişimini destekleyecek biçimde yeniden yapılandırılması gerektiği bu kod yapısında da vurgulanmaktadır.

Çalıştayda sektör temsilcileri öğrencilerin bu duygusal ve deneyimsel öğrenme yoksunluğunun çalışma hayatına da yansıyan bir husus olduğuna dikkat çekmişlerdir.

“Farklı yaş gruplarından çalışanlarla irtibatla olan biri olarak maalesef, üniversite öğrencilerinin yaratıcılığının yok olduğu görülüyor. Bu üniversitede yapılacak bir şey değil, ilkokuldan itibaren yaratıcılığı geliştirecek nitelikte bir eğitim verilmesi gerekiyor. Üniversite biraz dayatma hâline geldi maalesef. İş hayatına girdiklerinde de bu bakış açısı maalesef iş başarısını ve mesleki tatminini yoğun şekilde etkiliyor.” (Sektör Temsilcisi/İşveren)

■ ■ 3.3.3. İlgi ve Yeteneklere Uygun İçerik

Öğrenciler okul içi etkinliklerin sürdürülebilirliğinde yapısal eksiklikler yaşandığını ifade etmektedir. Kulüp faaliyetlerinin çoğu zaman öğrenci inisiyatifiyle başladığını, ancak öğretmen desteği olmadığı için devamlılık sağlayamadığını belirten bir öğrenci, ilgisi olan birçok arkadaşının kendine uygun bir ortam bulamadığını vurgulamaktadır (AİHL1/Öğrenci/5).

Velilerin üniversite baskısı nedeniyle öğrencileri yeteneklerine uygun alanlar yerine “sayısal başarı”ya zorladığı ve bunun öğrencilerde kararsızlık yarattığı öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Öğrencilerin lise sonunda hedef belirleyememiş olmalarının en önemli nedenlerinden biri olarak da erken yaşta yapılandırılmamış yönlendirme süreçleri görülmektedir (KL1/Öğretmen/4). Bazı öğretmenler ise okulun sunduğu alternatif öğrenme alanlarının öğrencilerin gelişimine önemli katkılar sağladığını belirtmektedir (AL1/Öğretmen/2-3-4).

Çalıştaylarda da katılımcılar öğrencilerin müfredat gereği çok fazla akademik alanda başarılı olma baskısı ile karşı karşıya olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin ilgi duyduğu alanlarda derinleşmesini zorlaştırdığı vurgulanmış, fen lisesinde görev yapan bir öğretmen bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Akademik ders çeşitliliğinin çok yüksek olduğu söylenebilir. Çocuk matematikte inanılmaz zeki olsa da her dersi başarmak zorunda. Burada yerine ne konabilir sorusunu sormak gerek. Bu kadar ders çeşitliliği yerine atölye kavramının dâhil olması gerekiyor. İlgi duyduğu temel derslere ek olarak bazı atölyelerle ilerleyen bir sistem öğrencilerin potansiyelini açığa çıkarmakta daha çok faydası olabilir. Bu kadar çeşitliliğin olduğu ve katkılarının eşit



olduğu bir sistemde öğrenci ilgi duymadığı ve gerekli görmediği alanlarda dersler almak zorunda kalıyor. Öğrencilerin hayatta kalma becerilerini destekleyen atölyelerin eklenmesi ilgi duymadıkları alan derslerinden daha ön planda tutulmalı.” (Öğretmen)

3.3.4. Seçmeli Ders Uygulamasının İşlevselliği

Seçmeli derslerin gerçekte seçme imkânı tanımadığını ve sistemin ilgi alanlarına duyarsız olduğu belirtilmektedir (AL1/Öğrenci/4). Öğretmenler de mevcut sistemin esneklik sunmadığını ve uygulamada ders programlarının fazlasıyla sıkışık olduğunu dile getirmektedir (AİHL1/Öğretmen/3). Bu durum öğrencilerin seçmeli derslerde etkin katılım göstermesini ve dersin içeriğiyle bağ kurmasını zorlaştırmaktadır. Seçmeli derslerin öğrencilerin bireysel gelişimlerine katkı sağlayabilecek alanlar sunduğu ve özellikle olimpiyat hazırlıkları gibi uygulamaların önemli olduğu belirtilmektedir (AL1/Öğretmen/2).

Çalıştaylarda seçmeli dersler öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için kritik görülmüştür. Gerek meslek liselerinde gerekse akademik liselerde okul türlerine ve bölgesel farklılıklara göre farklılaşan bir seçmeli ders havuzunun olmasının öğrencilerin çok yönlü gelişimine destek sunacağı vurgulanmıştır. Yoğun ders programlarından kulüp faaliyetlerine ve projelere yeterince zaman ayıramadığı belirtilmiş, bu tarz etkinliklerin de ders programı içinde yer almasının seçmeli derslerle mümkün olabileceği ifade edilmiştir. Özellikle İstanbul gibi ulaşımın zaman aldığı büyük şehirlerde kulüp faaliyetleri ve proje çalışmalarına ders dışında vakit ayırmanın zorluğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

“Kulüp faaliyetleri genellikle çıkış saatlerinde ancak yol uzun olduğu için ilgili olan çoğu öğrenci o derslere katılamıyor... 40 saatlik ders programının sadece 8 saati böyle bir uygulamaya ayrılrsa önemli bir yol alınabilir.” (Öğretmen)

3.4. Müfredat ve Öğretim Süreçlerinin Uygulanabilirliği

Müfredat ve öğretim süreçlerinin uygulanabilirliği teması; ders saatleri ve zorunlu eğitim süresi, öğretmenlerin müfredat uyumu, ders kaynaklarının durumu, içerik yapısı ve uygulama zamanlaması alt başlıklarında ele alınmıştır. Öğrenciler uzun ders saatleri, yoğun içerikler ve ani değişen uygulamalar nedeniyle öğrenme süreçlerine uyumda zorlanmakta; öğretmenler ise pedagojik geçişlerde hazırlık ve destek eksikliğine dikkat çekmektedir. Müfredatın öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine, öğretmenlerin uygulama kapasitesine ve eğitim sürecinin doğal akışına uygun biçimde yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır.

3.4.1. Ders Saatleri ve Zorunlu Eğitim Süresi

Öğrenciler ders saatlerinin uzunluğu ve eğitim süresinin dört yıla yayılmasının verimlilik ve yaşam dengesi açısından olumsuz etkiler yarattığını ifade etmektedir (AL1/Öğrenci/1). Benzer biçimde öğrenciler mevcut müfredatın tekrarlarla dolu olduğunu ve bu nedenle dört yıllık sürenin gerekçesinin sorgulanabilir olduğunu belirtmektedir (AL1/Öğrenci/1-AL1/Öğrenci/4). Öğretmen görüşleri de bu yönde çeşitlenmektedir. Bir öğretmen dört yıllık zorunlu eğitimin son yılında öğrencilerin zaten derse ilgilerinin çok azaldığını (AL1/Öğretmen/1), bir başka öğretmen, “2+1” gibi esnek yapıların hem akademik hem mesleki yönlendirme açısından daha anlamlı olabileceğini savunmaktadır (AL1/Öğretmen/3). Öğrenciler okul dışındaki ilgilerine zaman ayıramadıklarını ve bu durumun tükenmişlik yarattığını dile getirmektedirler (AİHL1/Öğrenci/1-2-5). Meslek lisesi öğrencileri ise dört yıl boyunca temel derslerin ağırlıklı olmasından dolayı son sınıfta uygulamaya geçildiğini ve bunun da daha önceki yılları boşa çıkardığını düşünmektedir (MTAL2/Öğrenci/2).

Çalıştaylarda da katılımcılar benzer hususlara değinmiş, ders saatlerinin ve müfredatın yoğunluğu öğretmenler ve idareciler tarafından değinilen ortak sorun alanı olarak görülmüştür. Çalıştaylarda katılımcılar 2+1, 2+2 gibi modelleri de tartışmış, ancak neticede okul türüne göre değişen esnek bir modelin bütüncül bir düzenlemeyle uygulamaya konması gerekli görülmüştür. Mevcut müfredat ve sistemde zorunlu lise eğitiminin süresini kısaltmak tek başına işlevsel bir çözüm değildir. Önerilen modellerin lise türü, temel ihtiyaçlar ve müfredat yoğunluğu dikkate alınarak yapılandırılması gerekmektedir.

■ ■ 3.4.2. Öğretmenlerin Müfredat Değişikliğine Uyumu

Öğrenciler öğretmenlerin uzun yıllardır alıştıkları öğretim biçimlerinden farklı, daha öğrenci merkezli bir sisteme geçiş sürecinde desteklenmediğini, bu nedenle öğretmen-öğrenci etkileşiminin de yetersiz kaldığını ifade etmektedir (AİHL1/Öğrenci/1). Öğretmen görüşleri ise değişen müfredatla ilgili sürecin hem içerik hem de uygulama açısından ciddi hazırlık gerektirdiğini ortaya koymaktadır (AİHL1/Öğretmen/5). Bu görüşler müfredat değişimlerinin pedagojik uygulama boyutunda da öğretmenlere yönelik sürekli ve nitelikli destek mekanizmalarıyla birlikte yürütülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çalıştaylarda öğretmenler, beceri temelli yeni müfredatı önemli bir fırsat olarak değerlendirmiştir. Ancak etkinlik yoğunluğu ve hızlı geçiş süreci, beklenen esnekliği sağlamamıştır. Öğretmenlerin büyük ölçüde etkinlikleri yetiştirme telaşına kapıldığı ifade edilmiştir.

■ ■ 3.4.3. Ders Kitapları ve Diğer Kaynakların Durumu

Öğrenciler bazı ders kitaplarının içerik açısından gereksiz zaman kaybına neden

olduğunu ve dijital alternatiflerin daha işlevsel olabileceğini ifade etmektedir (AİHL1/Öğrenci/2). Öğrenciler mevcut kaynakların sektörün güncel gereksinimlerine uygun olmadığını, bu nedenle okulun donanımı ile gerçek iş yaşamı arasında kopukluk yaşandığını belirtmektedir (MTAL2/Öğrenci/5). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ders kitaplarının etkinlik odaklı yapısının öğretim sürecini esnekleştirmek yerine sınırlandırdığını ve yaratıcı uygulamalara alan bırakmadığını ifade eden bir öğretmen, öğrencilerine “alternatif okuma havuzları sunmak” için mevcut kitaplardan “bazı kazanımları göz ardı etmek zorunda kaldığını” belirtmektedir (AİHL1/Öğretmen/2).

■ ■ 3.4.4. İçeriklerin Yapısı

Öğrenciler özellikle sayısal derslerdeki sosyal içeriklerin gereksiz yere uzadığını, bunun dikkati dağıttığını ve konunun derinlemesine anlaşılmasını zorlaştırdığını ifade etmektedir (AİHL1/Öğrenci/3). Bazı öğrenciler Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibi yeni içerik yapılarına geçişin ani olduğunu ve öğrenme biçimleriyle örtüşmediğini belirtmektedir. Ezbere dayalı sistemle yetişmiş öğrenciler, bir anda “araştır, bul, çıkarım yap” gibi etkinlik temelli öğrenme biçimlerine geçmenin zorluklarını yaşamaktadır (AİHL1/Öğrenci/5). Meslek lisesi öğrencileri içerik yoğunluğunun azaltılması ve mesleki gelişim derslerinin bölüme entegre edilmesi gerektiğini dile getirmektedir (MTAL2/Öğrenci/5). Öğretmen görüşleri ise öğrenci temelli gözlemleri desteklemektedir. Öğrencilerin temel bilgi eksikliğiyle liseye geldikleri, bu nedenle ileri seviye içeriklerin anlamlı hâle gelmediği, buna karşılık bazı müfredatların sadece yorum beklediği ama altyapı bilgisi sunmadığı ifade edilmiştir (MTAL2/Öğretmen/3, AİHL1/Öğretmen/1). Öğretmenler aynı zamanda içeriklerin çıktıyla dönüşmesi için öğrencilerin duygusal olarak sürece katılmaları gerektiğini, bu nedenle

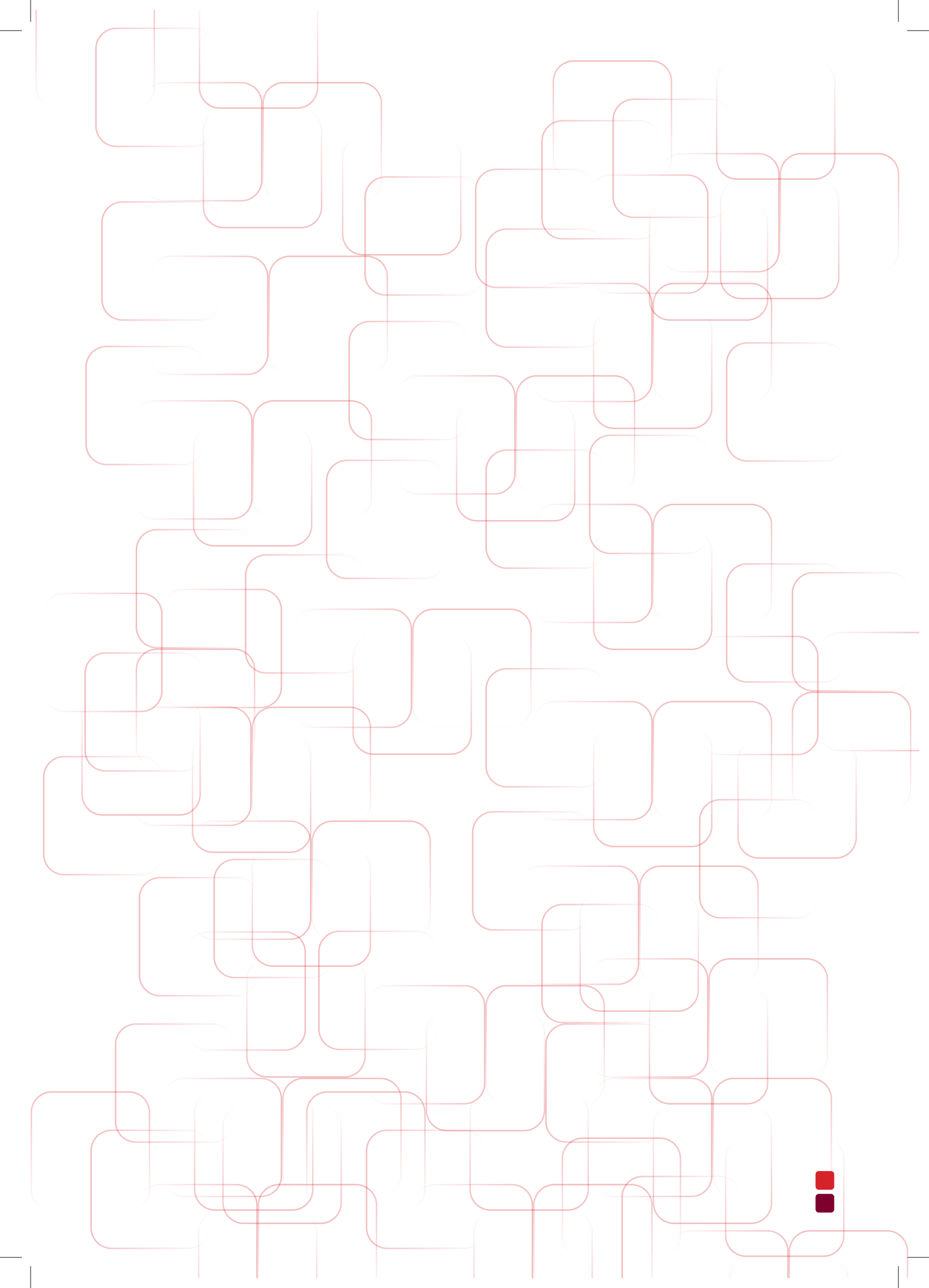


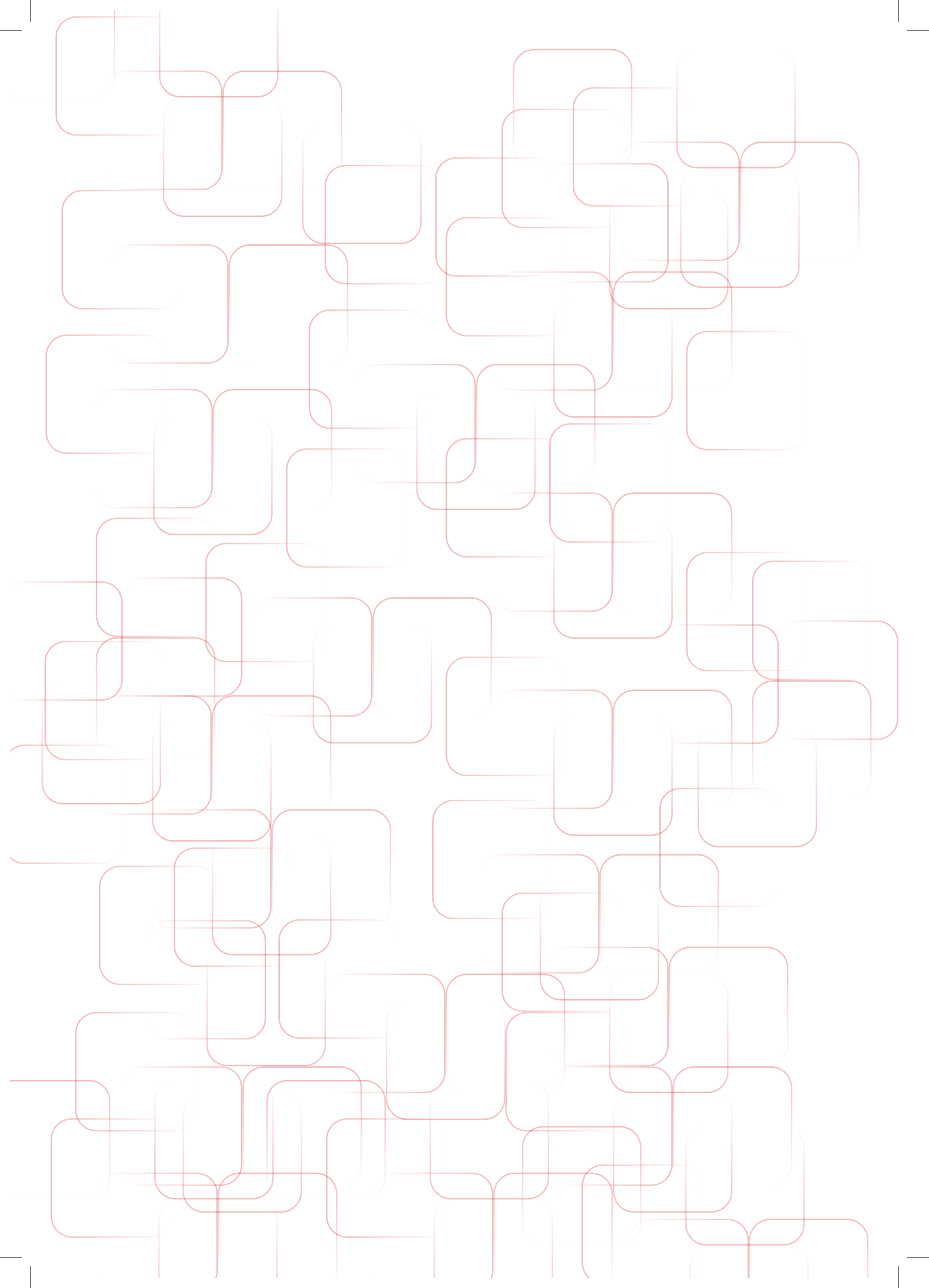
öğrencilerin etkinlikte söz sahibi olmalarının öğrenme sürecine katkı sunduğunu belirtmektedir (AİHL1/Öğretmen/3).

■ ■ 3.4.5. Müfredat ve Uygulama Değişikliklerinin Zamanlaması

Müfredat değişikliklerinin uygulamaya geçiş zamanlamasının tutarsız ve öngörüsüz olduğu ifade edilmektedir (AL1/Öğrenci/1). Yeni uygulamaya geçen Maarif Modeli ile kendi öğrenme alışkanlıklarının değiştiğini

ifade etmektedir. Öğrenciler uzun yıllar boyunca ezbere dayalı test sistemine göre yetiştirildiklerini ve buna karşın yeni sistemin aniden “araştırma, çıkarım yapma ve deney temelli öğrenme” talep ettiğini, bu yüzden adaptasyon sürecinin zorluklarla dolu olduğunu aktarmaktadır (AİHL1/Öğrenci/5). Bulgular, müfredat değişikliklerinin pedagojik temellere ve kuşaklar arası öğrenme alışkanlıklarına duyarsız biçimde zamanlandığını göstermektedir.





4. SONUÇ VE ÖNERİLER



SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları Türkiye’de lise eğitiminin yapısal ve işlevsel açıdan çeşitli sorunlar barındırdığını göstermektedir. Öncelikle kariyer yönelimi ve geleceğe hazırlık eksikliği dikkat çekmektedir; rehberlik hizmetlerinin yetersizliği, yönlendirme süreçlerinin yeterli düzeyde olmaması, geç başlaması ve üniversite odaklı anlayışın baskın olması, öğrencilerin bireysel ilgi ve yeteneklerine uygun mesleki yönelim yollarını sınırlamaktadır. Buna ek olarak okullar arasında imkân ve uygulama farklılıkları, sosyoekonomik koşulların belirleyiciliği ile derinleşmekte; aynı müfredatın farklı fiziki ve teknik altyapılarda uygulanması, eğitimde verimlilik ilkeleri ile çelişmektedir. Öğrencilerin beklentileri ve ilgi alanlarının göz ardı edilmesi, yoğun ve esnek olmayan ders programları ile sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılımın sınırlandırılması ve seçmeli derslerin işlevsiz hâle gelmesine yol açmaktadır. Ayrıca, müfredat ve öğretim süreçlerinin uygulanabilirliği, ani müfredat değişiklikleri ve öğretmenlere sağlanan sınırlı uyum desteği nedeniyle zayıflamakta; uzun ders saatleri ve içerik yoğunluğu, öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Son olarak, lise eğitiminin araçsal değerinde yaşanan kayıp, diplomanın toplumsal ve ekonomik anlamda tartışılmalı hâle gelmesine neden olmakta; akademik merkezli yapı, öğrencilerin yaşam becerileri ve çok yönlü gelişim imkânlarını daraltmaktadır.

Lise eğitiminin dönüşümünde öncelikli olarak müfredat ve yapısal düzenlemelerin esnekleştirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda kamuoyunda dile getirilen 2+2 veya 2+1 gibi farklılaşmış süre ve yapı modellerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Son yıllar, öğrencilerin akademik ve mesleki yönelimlerine uygun biçimde seçmeli alanlara ayrılmalı, böylece bireyselleştirilmiş öğrenme yolları desteklenmelidir. Okul

türleri ve öğrenci profilleri dikkate alınarak müfredat çeşitlendirilmeli; temel akademik derslerin yanı sıra yaşam becerileri, finansal okuryazarlık ve ilk yardım gibi dersler programa entegre edilmelidir. Ayrıca seçmeli dersler, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre gerçek bir tercih alanı sunacak şekilde yeniden yapılandırılmalı; ders saatlerinin yoğunluğu azaltılarak uygulamalı öğrenmeye daha fazla yer verilmelidir. Lise eğitiminin haftalık ortalama ders saatlerinin oluşturduğu ders yükü gelişimsel ihtiyaçlar açısından uygun değildir. Lise öğrencilerinin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimi için süreçler birbirini destekleyici biçimde yeniden tasarlanabilir (Schleicher, 2015). Türkiye açısından açık liseye geçiş ile ilgili düzenleme öncesinde geçiş eğiliminin yüksek olması öğrenci ve veli yöneliminin de farklılaştığını göstermektedir (Coşkun Armağan vd., 2024).

Eğitim-Bir Sen’in (2025) yaklaşık 24 bin eğitimci, 5 bin lise öğrencisi ve 5 bin veli ile gerçekleştirdiği saha araştırması önemli bulgular sunmaktadır. Araştırmada, zorunlu eğitim süresinin kısaltılması konusunda geniş bir uzlaşma görülmüştür. Bu durum toplumun beklentilerine ve hayatın gerçeklerine uygun bir eğitim anlayışına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. İş hayatına geçişin kolaylaştırılması ve ara eleman sorununa çözüm getirilmesi, temel beklentiler arasında yer almaktadır. Lise modelleri açısından esnek yapıların oluşturulması ve lise son sınıfın yapısının değiştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca mesleki yönlendirmelerin yapılması ve bu sürecin ortaokuldan itibaren başlatılması gerektiği ifade edilmiştir.

Okulun esas amaçlarından biri yaşam boyu gelişim açısından öğrenciyi hayata ve mesleğe hazırlamaktır (Kulaksızoğlu, 2018). Kariyer

yönlendirme ve rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi de dönüşümün bir diğer önemli boyutudur. Kariyer rehberliği ortaokul düzeyinden itibaren başlamalıdır. Rehberlik hizmetleri insan kaynağı ve araçsal imkânlar açısından güçlendirilmeli, öğretmenler mentörlük rolleriyle bu sürece aktif olarak entegre edilmelidir. Meslek liselerine yönelik toplumsal ön yargıları gidermek amacıyla öğretmen, veli ve öğrencilere yönelik bilgilendirme kampanyaları düzenlenmeli; bu kampanyalar mesleki eğitimin gelecekteki istihdam fırsatlarını ve ekonomik değerini görünür kılmalıdır.

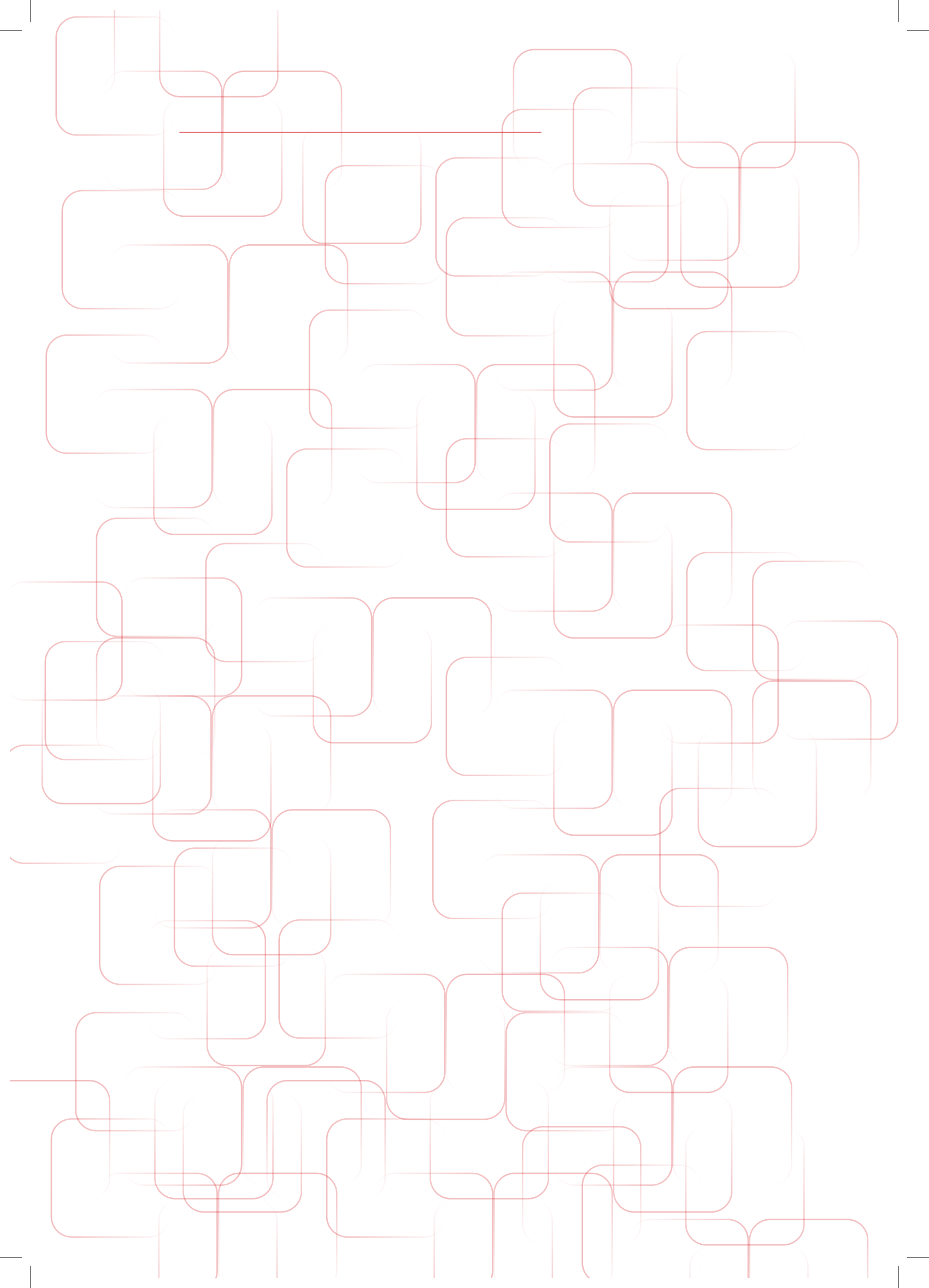
Öğrencilerin çok boyutlu gelişimlerini desteklemek için akademik başarı dışında sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılımı sağlayacak yapılar oluşturulmalıdır. Bu faaliyetler, akademik takvimle bütünleşik hâle getirilerek ders dışı etkinliklere katılımın önündeki yapısal engeller kaldırılmalıdır. Ayrıca proje tabanlı öğrenme, atölyeler ve uygulamalı eğitimler yaygınlaştırılarak

öğrencilerin okul dışı öğrenme deneyimlerinden faydalanmaları teşvik edilmelidir.

Bu dönüşüm sürecinde öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirecek ve uygulamaya uyumlarını kolaylaştıracak mesleki destek mekanizmaları kritik bir rol oynamaktadır. Müfredat değişiklikleri, öğretmenler için sürekli mesleki gelişim programlarıyla desteklenmeli; pedagojik esneklik sağlanarak öğretmenlere içerikleri uyarlama ve öğrenci ihtiyaçlarına göre farklılaştırma konusunda yetki verilmelidir.

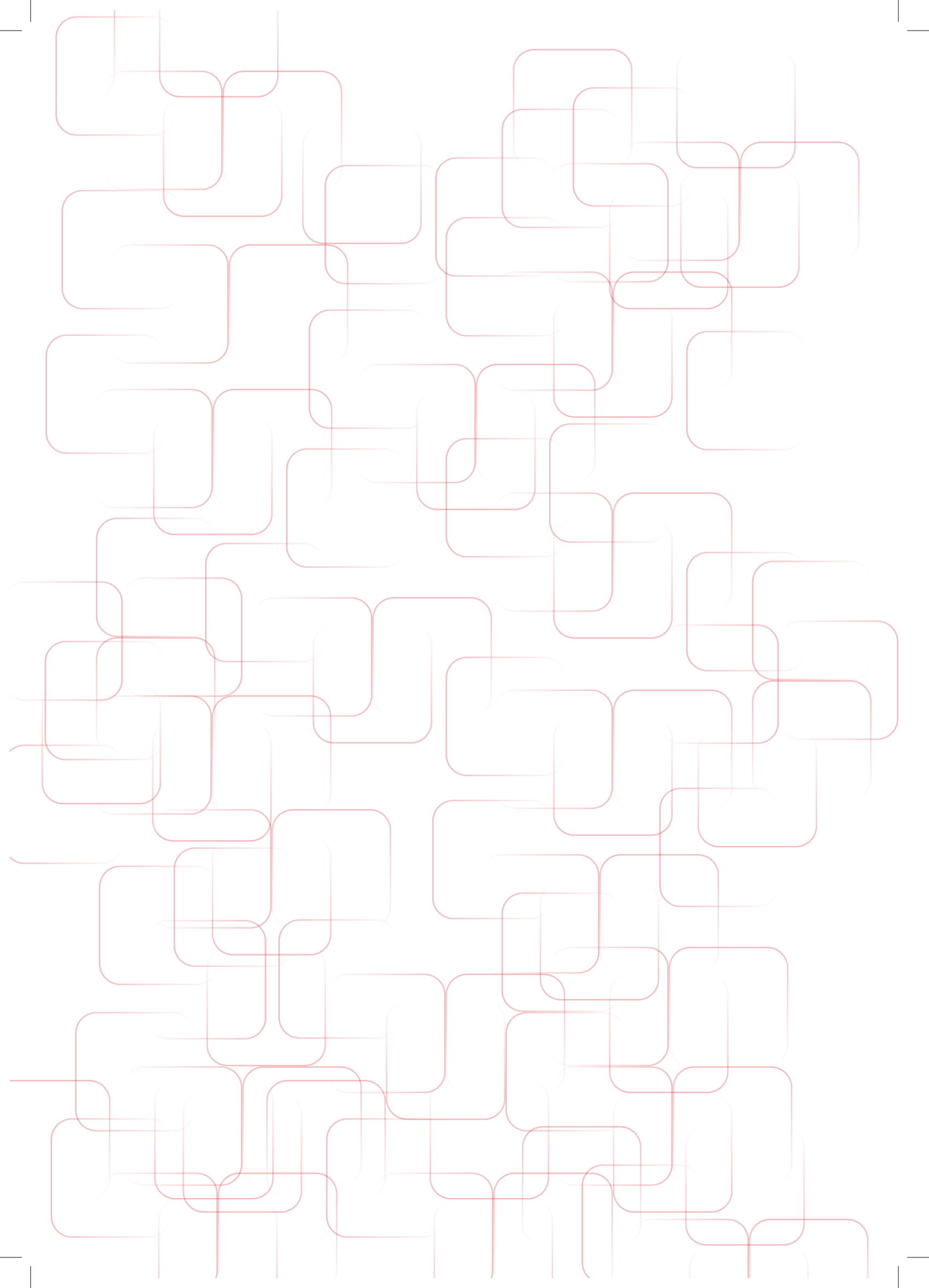
Son olarak dijital ve alternatif öğrenme araçlarının yaygınlaştırılması, eğitimin kalitesini artıracak bir diğer adımdır. Yapay zekâ ve veri temelli araçlardan yararlanılarak öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun kişiselleştirilmiş öğrenme planları geliştirilmeli, böylece bireysel farklılıklara duyarlı bir öğrenme ekosistemi oluşturulmalıdır.





KAYNAKÇA





KAYNAKÇA

- Armağan Coşkun, İ., Öntaş, T., Yıldız, Z., Karalı, F. B., Akgünlü, V. L., & Keskin, Z. (2024). *2024'te eğitim: Yenilikler, gelişmeler ve arayışlar*. Enstitü Sosyal. <https://enstitusosyal.org/yayinlarimiz/arastirma-raporlari/2024-te-egitim-yenilikler-gelis-meler-ve-arayislar>
- Curriculum reform and 'quality education' in China: An overview. (2009). *International Journal of Educational Development*, 29(3), 241–249. <https://doi.org/10.1016/j.ijedu-dev.2008.02.008>
- Education Estonia. (2025). *Estonian education system*. <https://www.educationestonia.org/about-education-system/>
- Eğitim-Bir-Sen. (2024). *Yükseköğretime bakış 2024 izleme ve değerlendirme raporu*. <https://www.ebs.org.tr/file/download/791>
- Eğitim-Bir-Sen. (2025). *Türkiye'de zorunlu eğitim sistemine yönelik saha araştırması*. <https://www.ebs.org.tr/storage/pressRelease/686d5c-8172dab1751997569.pdf>
- Gülcan, C. (2021). Nitel bir veri toplama aracı: Odak (focus) grup tekniğinin uygulanışı ve geçerliliği üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 94–109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/meusbd/issue/63193/866942>
- Gür, B. S., Çelik, Z., & Coşkun, İ. (2013). *Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi?* (Analiz No. 69). Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. https://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003_ortaogretim_analiz2.pdf
- İstanbul Planlama Ajansı. (2025). *İstanbul'da gençliğin demografik ve sosyoekonomik profili: 20 yıllık değişim* [Kent Gündemi Araştırmaları]. <https://ipa.istanbul/yayinlarimiz/275/istanbulda-gencligin-demografik-ve-sosyoekonomik-profil-20-yillik-degisim>
- Kulaksızoğlu, A. (2008). *Ergenlik psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *2024 birim faaliyet raporu*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/19152300_bfr-2024tegm.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *2023-2024 eğitim öğretim istatistikleri*. <https://www.meb.gov.tr/2023-2024-egitim-ogretim-istatistikleri-aciklandi/haber/34977/tr>
- NCEE. (2023, January 1). *Japan*. National Center on Education and the Economy. <https://ncee.org/japan/>
- Öntaş, T., & Coşkun Armağan, İ. (2025). *Lise eğitiminde bütünsel dönüşüm ihtiyacı*. Enstitü Sosyal. <https://enstitusosyal.org/yayinlarimiz/politika-notu/lise-egitiminde-butunsel-donusum-ihtiyaci>



- Organisation of the education system and of its structure. (2024). Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/switzerland/organisation-education-system-and-its-structure>
- Patall, E. A., Steingut, R. R., Vasquez, A. C., Trimble, S. S., Pituch, K. A., & Freeman, J. L. (2018). Daily autonomy supporting or thwarting and students' motivation and engagement in the high school science classroom. *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 269–288. <https://doi.org/10.1037/edu0000214>
- Research, N. C. for V. E. (2022, March 26). *Vocational education*. National Centre for Vocational Education Research. https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/data?profile=data&collection=ncver%7Esp-ncver&f.Filter+by+year%7Cd=d%-3D2022+%3A%3A+2022&meta_z_sand=true
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches* (International Summit on the Teaching Profession). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264231191-en>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Tasgin, A., & Tunc, Y. (2018). Effective participation and motivation: An investigation on secondary school students. *World Journal of Education*, 8(1), 58–67. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n1p58>
- Teaching and learning in general upper secondary education. (2025). Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/finland/teaching-and-learning-general-upper-secondary-education>
- Upper secondary school and vocational education and training in Finland | Nordic cooperation. (n.d.). Nordic Co-operation. <https://www.norden.org/en/info-norden/upper-secondary-school-and-vocational-education-and-training-finland>
- You, T., Yan, X., & Jin, Y. (2025). Vocational education in China. In Z. Feng, Q. Wang, & N. Liu (Eds.), *Education in China and the world: National development and global benchmarking* (pp. 361–418). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-97-7415-9_8

YAZARLAR HAKKINDA



YAZARLAR HAKKINDA



Turgay ÖNTAŞ

Lisans eğitimini 2007 yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümünde tamamlamıştır. Ardından, 2010 yılında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümünde yüksek lisansını, 2014'te Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bölümünde doktora derecesini elde etmiştir. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesinde doçent olarak akademik faaliyetlerine devam etmektedir. Akademik çalışmalarının odak noktası sosyal bilgiler eğitimi ve öğretmen eğitimi üzerinedir. Enstitü Sosyalde uzman araştırmacı olarak görev yapmaktadır.



Münübe Zeynep YILMAZ

Lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi İşletme Bölümünde, ilk yüksek lisans derecesini 2018 yılında ABD'nin Teksas eyaletinde bulunan Baylor Üniversitesinde Eğitim Psikolojisi Bölümünde burslu olarak tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimi sırasında aynı üniversitenin akademik danışmanlık merkezinde eğitim danışmanı olarak görev almıştır. İkinci yüksek lisans derecesini 2020 yılında İstanbul Medeniyet Üniversitesinde Eğitim Yönetimi Bölümünde tamamlayan Yılmaz, doktora derecesini ise 2025'te Teksas State Üniversitesi'nde Eğitim ve Toplum Liderliği Bölümü'nden almıştır. 2021-2023 yılları arasında ABD'de Family and Youth Institute (Aile ve Gençlik Enstitüsü) bünyesinde Müslüman gençler üzerine araştırmalar yapmıştır. Yılmaz, eğitim politikaları, sosyal adalet, göçmenlerin kimlik oluşumu, dezavantajlı öğrencilerin eğitimi, kültüre duyarlı eğitim ve çok kültürlü eğitim konularında araştırmalar yapmaktadır. Yılmaz'ın ulusal ve uluslararası pek çok akademik çalışma, kitap ve kitap bölümü, konferans sunumu gibi yayınları bulunmaktadır. Enstitü Sosyalde araştırmacı olarak görev yapmaktadır.



Fatma Betül KARALI IMPRAM

Lisans eğitimini Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimini de aynı alanda Hacettepe Üniversitesinde, “Öğrenci ve Mezun Psikolojik Danışmanlarda Çeyrek Yaşam Krizi” konulu tezi ile tamamlayan Karalı, hâlen Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde doktora eğitimine devam etmektedir. “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu” ve “Youth Online Gençlik Projesi” gibi projelerde yer almıştır. 2020 yılından beri aldığı eğitim ve süpervizyonlar doğrultusunda ergen, yetişkin ve ailelerle çalışan Karalı, akademik alanda da eğitim bilimleri ve ruh sağlığı odaklı çeşitli konularda araştırmalarına ve yayınlarına devam etmektedir. Enstitü Sosyalde araştırmacı olarak görev yapmaktadır.



