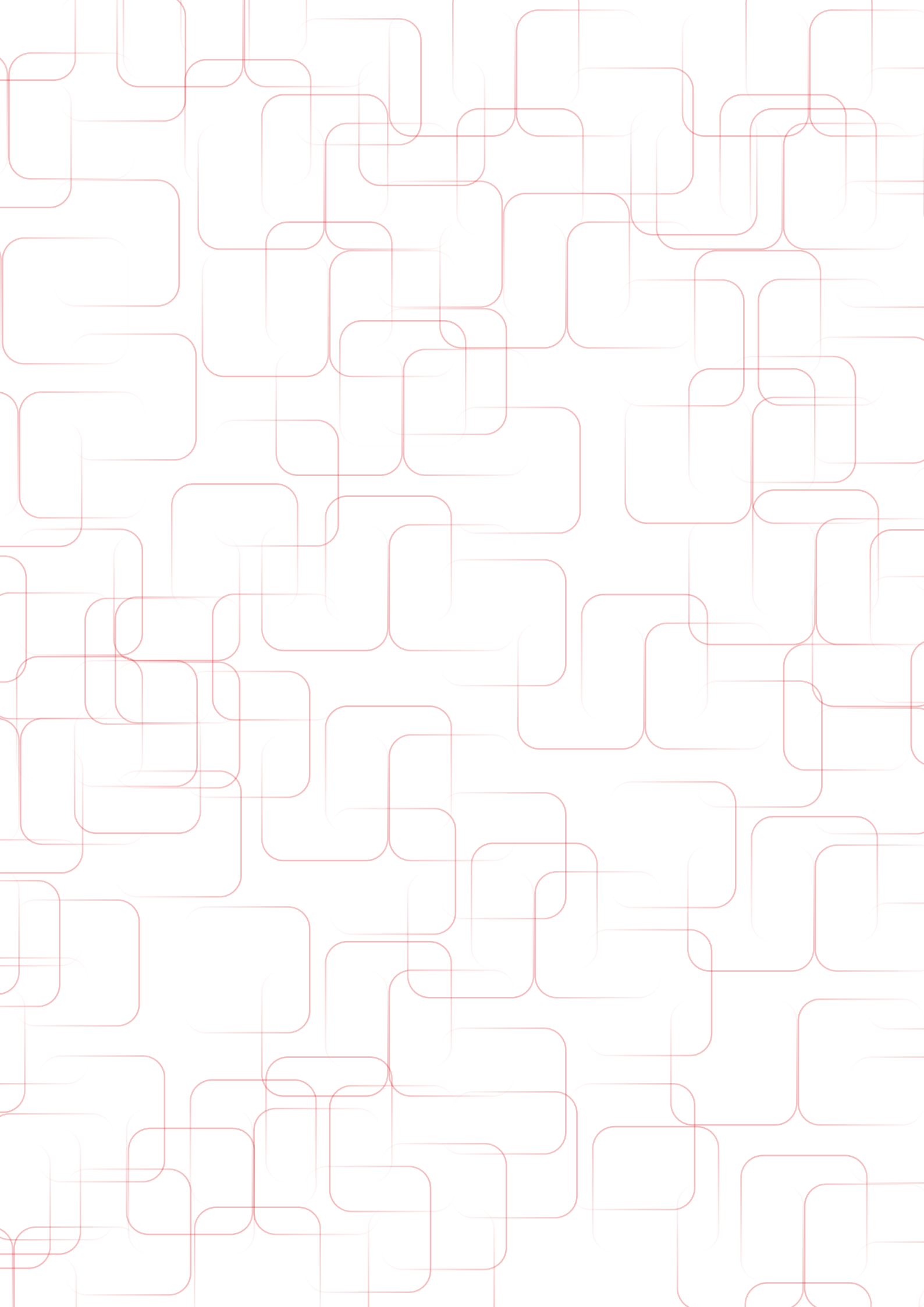


Lise Eğitiminin Geleceği: Değişim Talepleri ve Politika Önerileri





Lise Eğitiminin Geleceği: Değişim Talepleri ve Politika Önerileri

Turgay Öntaş
Münibe Zeynep Yılmaz
Fatma Betül Karalı Impram

Yazarlar

Turgay Öntaş
Münibe Zeynep Yılmaz
Fatma Betül Karalı Impram

Editör

Amine Ertürk

Grafik Tasarım

Betül Berra Kurt

Lise Eğitiminin Geleceği: Değişim Talepleri ve Politika Önerileri

COPYRIGHT © 2025

Bu yayının tüm hakları Enstitü Sosyal aittir. Enstitü Sosyal 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 Eyüpsultan, İstanbul

Tel: 0212 354 30 00

Sertifika No.: 46403

NUN Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları:

Enstitü Sosyal | Araştırma Raporu No. 8

1. Baskı: Eylül 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, müfredat ve ders programları, 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.

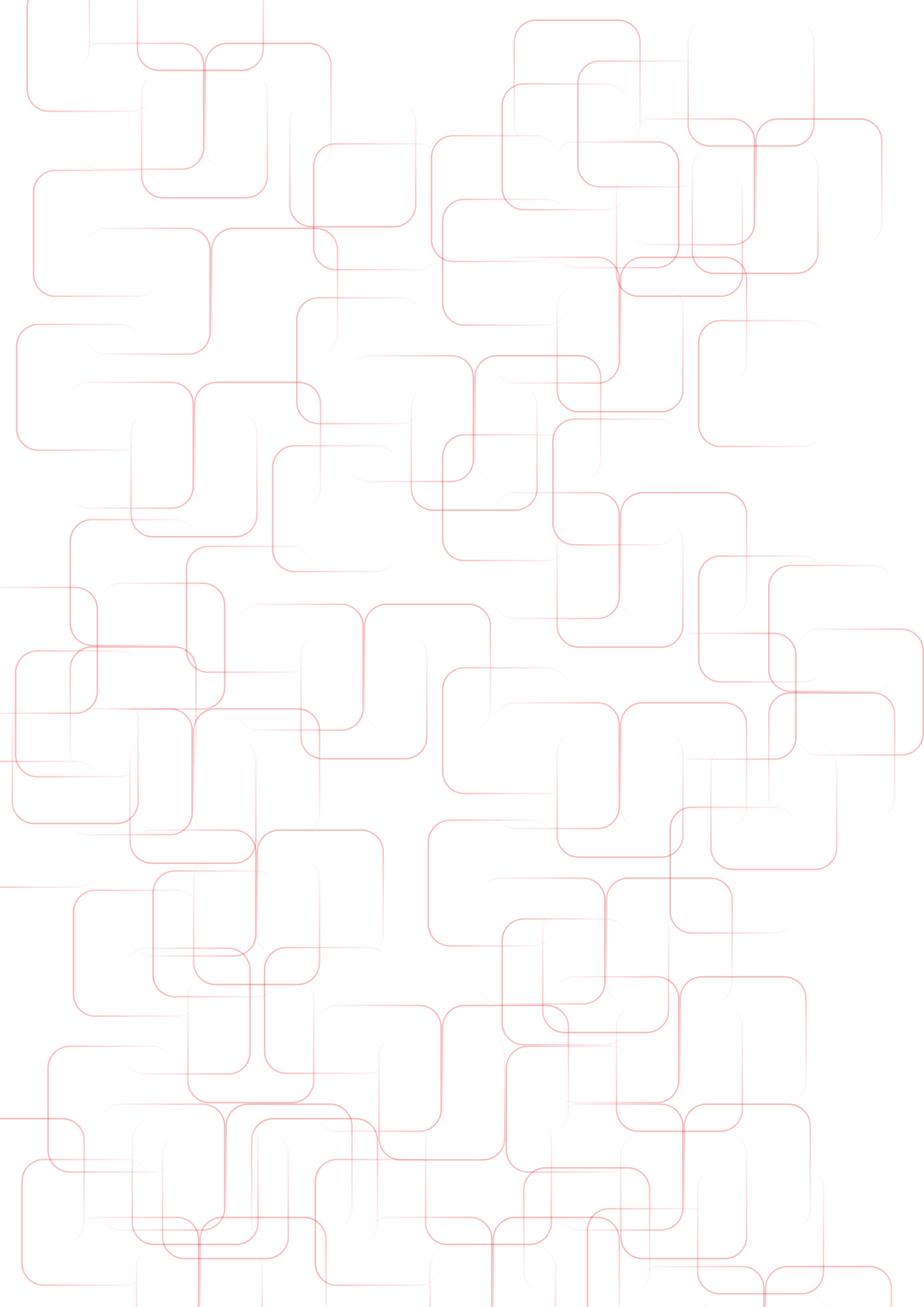
Bu rapor, söz konusu dönüşüm ihtiyacına dair durumu anlamak ve bu alanda yapılabilecek iyileştirme olanaklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş saha araştırmasını ve ilgili çalıştayların çıktısını kapsamaktadır. Araştırma, farklı lise türlerinden öğretmenler ve öğrencilerle yürütülen odak grup 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 sadelik ve çeşitlilik gibi yaklaşımların değerlendirilmesine imkân tanıyacaktır. Sahadan elde edilen görüşlerin analiz edilmesiyle, ortaöğretim sistemine dair farklı açılardan sorunlar tespit edilmiş ve çözüm önerileri ortaya konulmuştur. Bu raporun, lise eğitiminde öğrencilerin yenilikçi ve girişimci yönlerini geliştiren bir tasarıma dönüşmesini ve geleceği 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 teşekkürlerimi sunuyorum.

Dr. İpek Coşkun Armağan
Genel Koordinatör, Enstitü Sosyal





YÖNETİCİ ÖZETİ

Bu rapor, Türkiye’de ortaöğretim düzeyindeki mevcut durumu ve ihtiyaçları kapsamlı bir şekilde ele alarak çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Ortaöğretimdeki yapısal ve işlevsel sorunlar devam etmektedir. 12 yıllık zorunlu eğitimin son dört yılını kapsayan lise kademesi, günümüzün değişen kişisel, toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlarına cevap vermekte zorlanmakta; akademik başarı merkezli yapısı ve uzun ders saatleri öğrencilerin çok yönlü gelişimini sınırlandırmaktadır. Özellikle sınav odaklılık, esnek olmayan müfredat yapıları, yetersiz kariyer rehberliği, öğretmenlerin desteklenmeyen rolleri ve okul türleri arasındaki kaynak farklılıkları, lise eğitiminin yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır.

Müfredata yönelik gerçekleştirilen yenilikler başta olmak üzere güncelleme çalışmalarının gereksinimleri karşılama konusunda desteklenmeye ve geliştirilmeye ihtiyacı vardır. Bu sebeple, sahadan elde edilen verilerin analizi bu farkı anlamlandırmak için değerlidir. Rapor, araştırma sürecinde öğrenci, öğretmen, akademisyen ve 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 neticesine 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, Türkiye’de lise eğitiminde yapısal ve işlevsel bir dönüşüme ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda öne çıkan politika önerileri aşağıda özetlenmiştir:

1. Lise Eğitiminde Sade ve Esnek Model Talebi

Liselerde program çeşitliliği sağlanarak, farklı lise türlerinde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre farklılaştırılmış ders paketleri uygulanmalıdır. Ortak temel eğitimin ardından öğrencilerin akademik, mesleki veya girişimcilik alanlarında uzmanlaşmalarına imkân tanıyacak esnek modeller değerlendirilmeli; reformlar bütüncül bir yaklaşımla uygulanmalıdır.

2. Seçmeli Derslerin Çeşitlendirilmesi ve Zenginleştirilmesi

Öğrencilerin kişisel ilgi ve yeteneklerine hitap eden, uygulamalı ve sürdürülebilir seçmeli ders seçenekleri sunulmalıdır. Sanat, spor ve dijital beceriler gibi alanlarda çeşitlilik artırılarak öğrenci motivasyonu ve katılımı desteklenmelidir.



3. Akademik Yükün Dengelenmesi

Ders programları öğrenci gelişim dönemleriyle uyumlu hâle getirilmeli; gereksiz tekrarlar azaltılarak sosyal, kültürel ve duygusal gelişime yönelik etkinliklere zaman ayrılmalıdır.

4. Kariyer Rehberliği ve Yönlendirmenin Güçlendirilmesi

Kariyer rehberliği, ortaokul son sınıfa bırakılmamalı; ortaokulun ilk yıllarından itibaren başlamalıdır. “Rehberlik ve Yönlendirme” dersleri bu doğrultuda işlevsel olarak kullanılmalıdır. Kariyer rehberliğinde öğretmenlerin mentörlük rolü desteklenmeli, öğretmenler öğrenciyi tanıma ve yönlendirme sürecinde etkin biçimde yer almalıdır.

5. Mesleki ve Teknik Eğitimde Kalite Temelli Uzmanlaşma

Meslek liselerine yönelik toplumsal ön yargıları gidermek amacıyla yürütülen tanıtım faaliyetleri yaygınlaştırılmalı, özellikle okul rehber öğretmenlerinin bu konuda farkındalıkları desteklenmelidir. Meslek liselerinde daha nitelikli bir eğitim süreci ve alanla ilişkili istihdam için meslek liselerini “tercih edecek” öğrencilerin doğru yönlendirilmesi sağlanmalıdır.

6. Okul Dışı Öğrenme ve Sosyal Etkinliklere Katılımın Teşviki

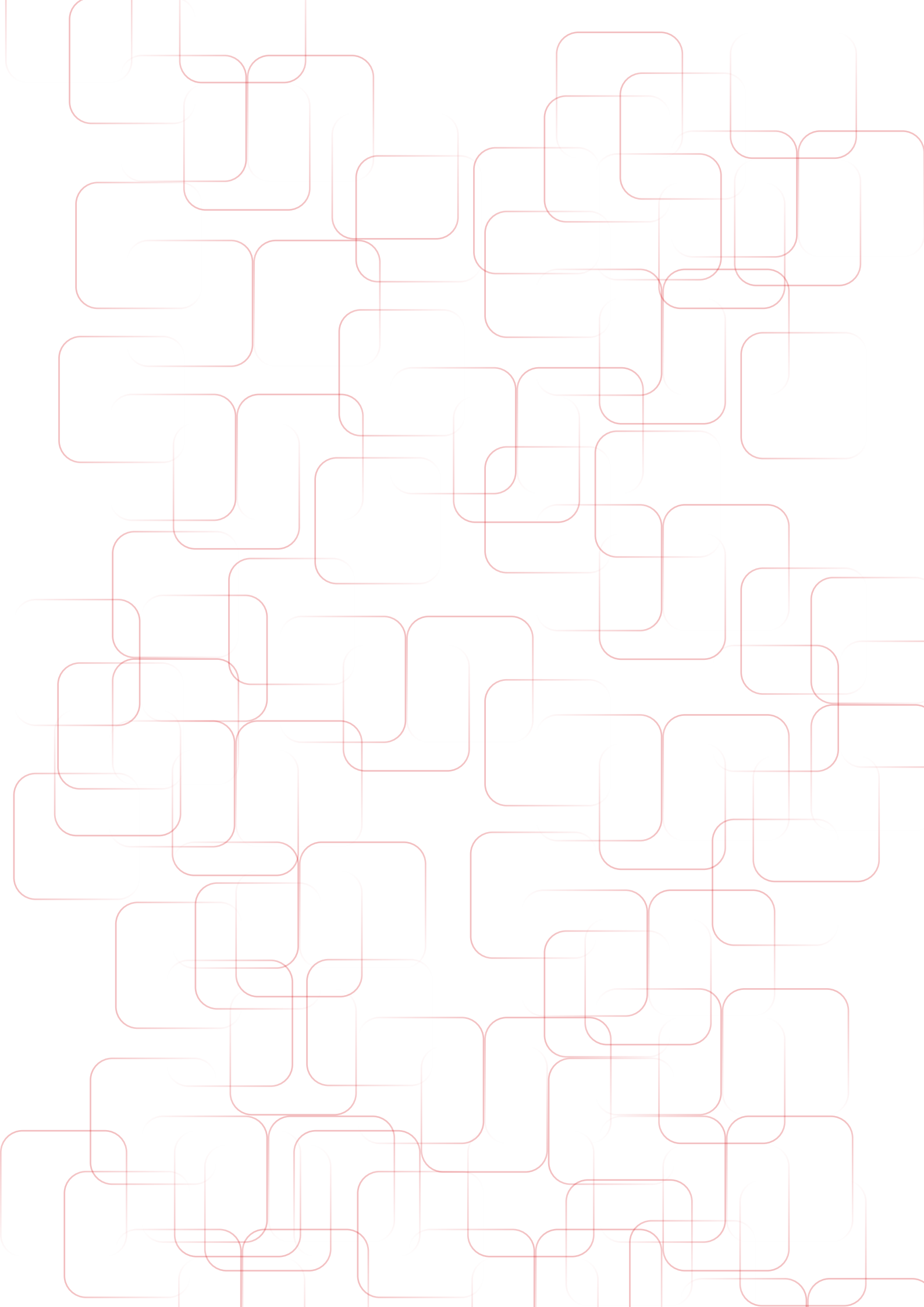
Öğrencilerin sosyal ve kültürel faaliyetlere aktif katılımını sağlayacak akademik düzenlemeler yapılmalı, okul dışı öğrenme deneyimleri eğitim sürecinin önemli bir parçası olarak değerlendirilerek kredilendirilmeli ve portfolyo sistemlerine entegre edilmelidir.

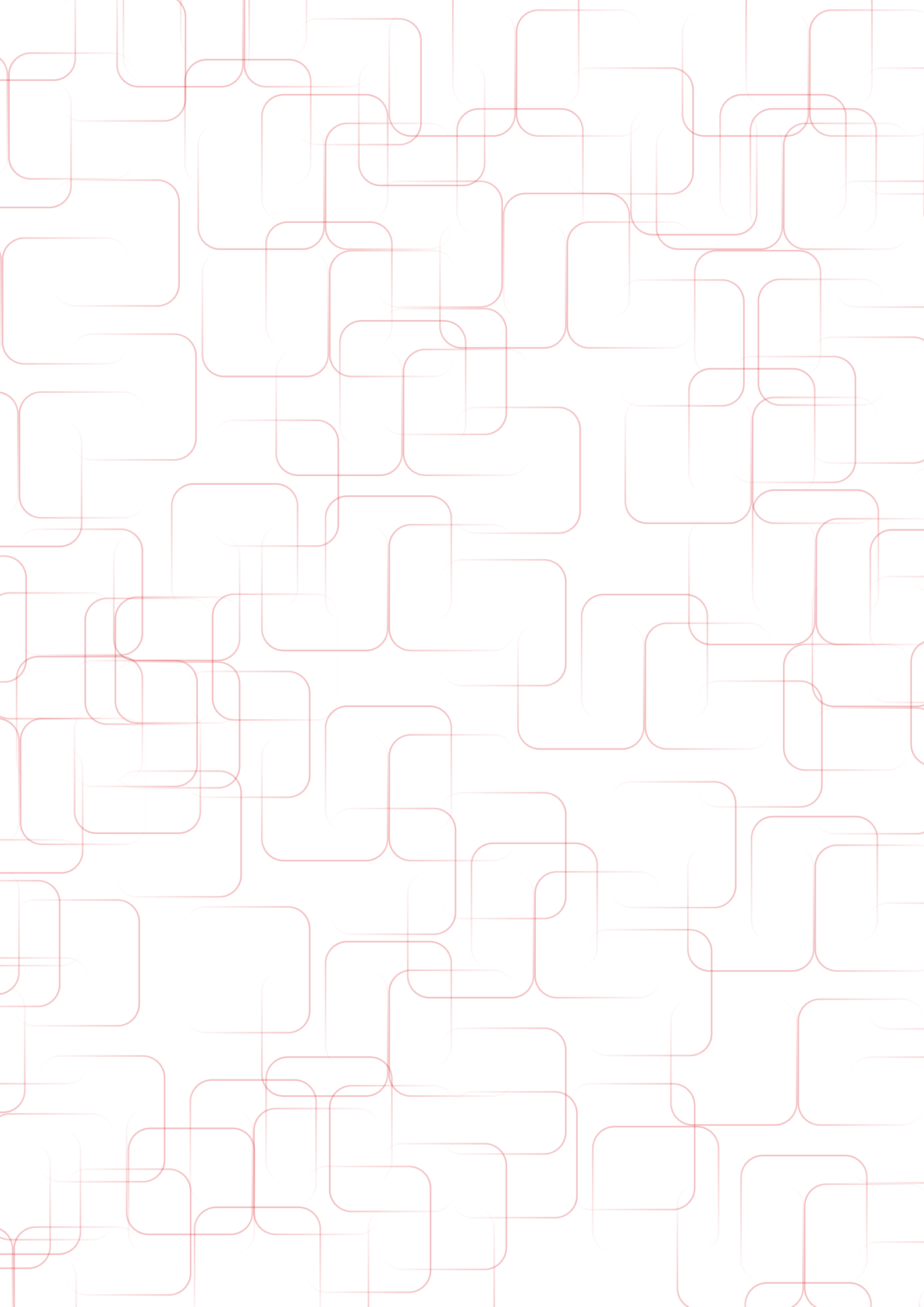
7. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi

Öğretmenlere yönelik etkin mesleki gelişim programları geliştirilmeli, müfredat değişikliklerine uyum desteklenmelidir. Öğretmenlere pedagojik esneklik tanınmalı, ihtiyaca yönelik içerik uyarlama ve farklılaştırma konusunda yetki verilmelidir.

8. Dijital ve Kişiselleştirilmiş Öğrenme Araçlarının Yaygınlaştırılması

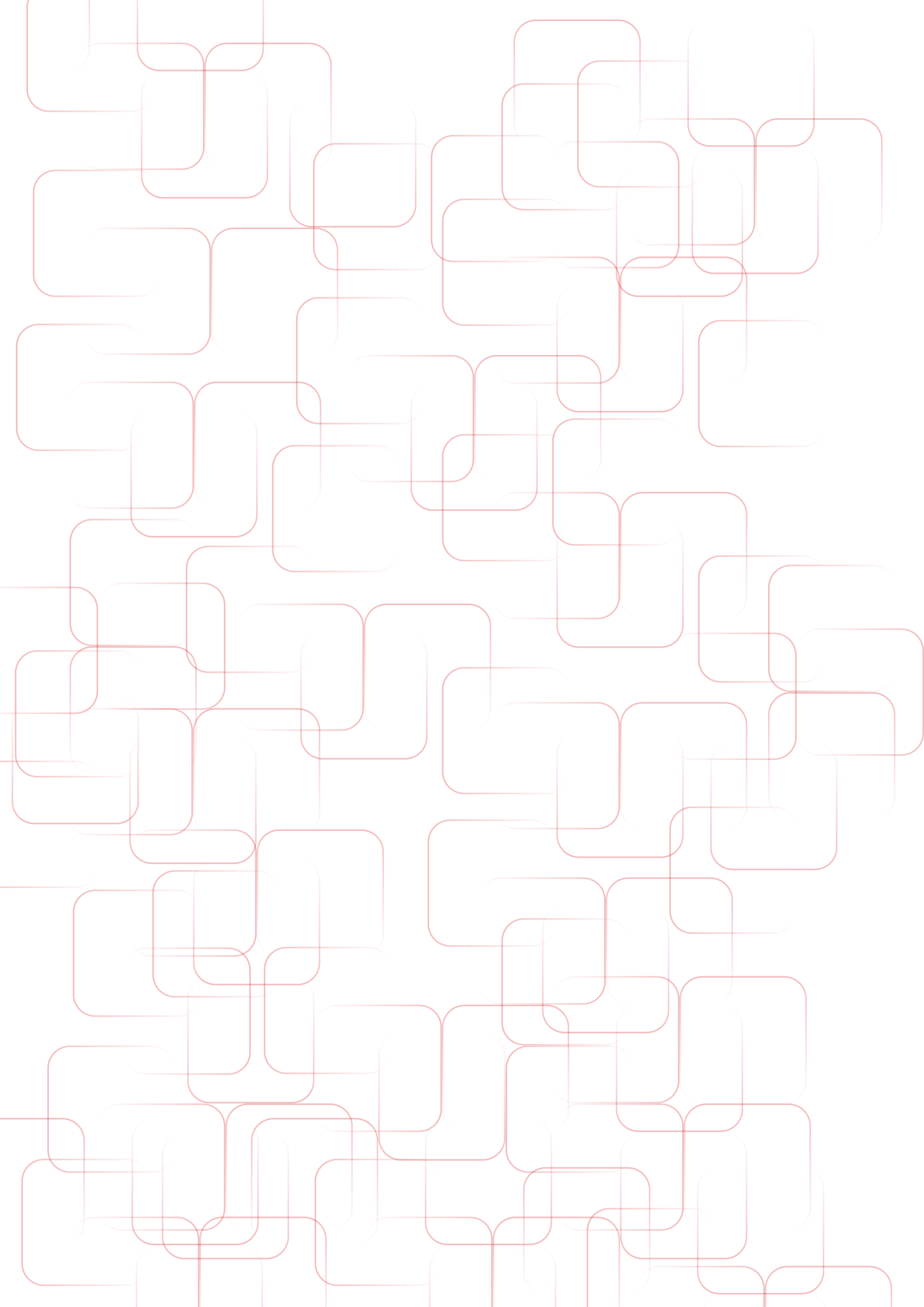
Öğrencilere yapay zekâ destekli kişiselleştirilmiş öğrenme planları sunularak eğitimde kalite ve erişilebilirlik artırılmalıdır.





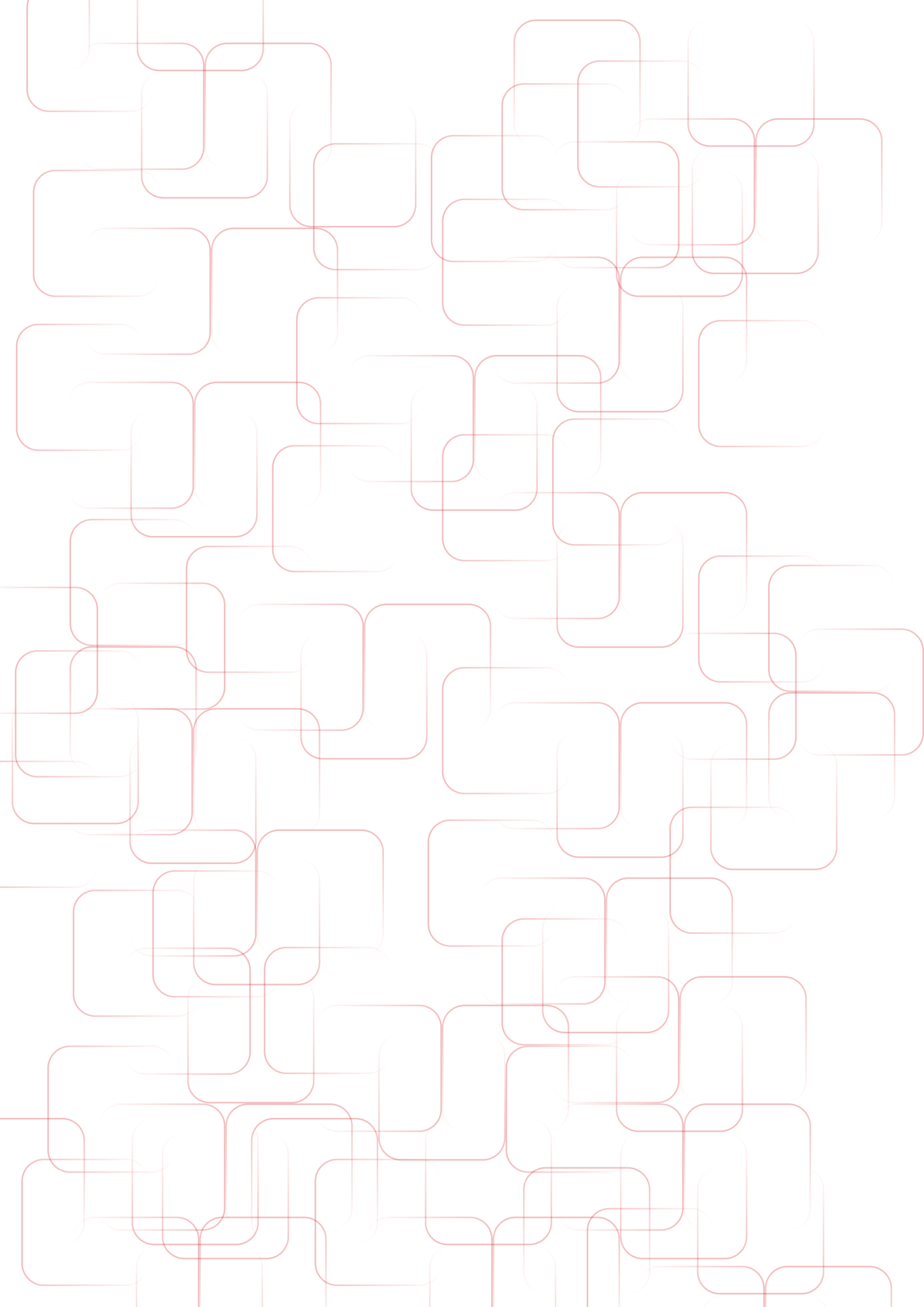
İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	3
YÖNETİCİ ÖZETİ	5
1. GİRİŞ	13
1.1. Türkiye’de Lise Eğitimi	14
1.2. Dünyada Lise Eğitimi	15
1.2.1. Singapur	15
1.2.2. Çin	16
1.2.3. Japonya	16
1.2.4. Estonya	16
1.2.5. Finlandiya	17
1.2.6. İsviçre	17
1.2.7. Avustralya	17
2. YÖNTEM	23
2.1. Araştırmanın Tasarımı	23
2.2. Katılımcılar	23
2.3. Süreç	26
2.4. Veri Toplama Aracı	26
2.5. Verilerin Analizi	26
2.6. Geçerlik ve Güvenilirlik	29
3. BULGULAR	33
3.1. Kariyer Yönetimi ve Geleceğe Hazırlık	34
3.1.1. Akademik Olmayan Başarıların Tanınması	34
3.1.2. Kariyer Rehberliği	35
3.1.3. Lise Diplomasının Değeri	36
3.1.4. Üniversite Dışı Kariyer	37
3.2. Uygulamalarda Okullar Arası Farklılıklar	37
3.2.1. Okullar Arasında İmkân Farklılıkları	37
3.2.2. Müfredatın Farklılaşma Durumu	37
3.3. Öğrenci Beklentileri, Katılımı ve İlgili Alanları	38
3.3.1. Öğrenciye Yüklenen Sorumluluklar	38
3.3.2. Duygusal ve Deneyimsel Öğrenme Fırsatları	39
3.3.3. İlgili ve Yeteneklere Uygun İçerik	39
3.3.4. Seçmeli Ders Uygulamasının İşlevselliği	40
3.4. Müfredat ve Öğretim Süreçlerinin Uygulanabilirliği	40
3.4.1. Ders Saatleri ve Zorunlu Eğitim Süresi	40
3.4.2. Öğretmenlerin Müfredat Değişikliğine Uyumuna	41
3.4.3. Ders Kitapları ve Diğer Kaynakların Durumu	41
3.4.4. İçeriklerin Yapısı	41
3.4.5. Müfredat ve Uygulama Değişikliklerinin Zamanlaması	42
4. SONUÇ VE ÖNERİLER	46
KAYNAKÇA	53
YAZARLAR HAKKINDA	56



1. GİRİŞ





GİRİŞ

Türkiye’de ortaöğretim sistemi uzun zamandır öğrencilerin gelişen ihtiyaçlarına, kişisel hedeflerine, ilgi alanlarına ve öğrenme hızlarına yanıt vermekte zorlanan hantal bir yapı sergilemektedir. Her öğrencinin aynı çerçevede ve uzunlukta eğitime tabi tutulduğu bu sistem yetenek farklılıklarını 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 ilgi, 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 kesin 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 kişiler olarak gelişebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazanmaları, lise eğitiminin temel hedeflerinden biri olmalıdır.

Türkiye’de ortaöğretim sistemi uzun zamandır öğrencilerin gelişen ihtiyaçlarına, kişisel hedeflerine, ilgi alanlarına ve öğrenme hızlarına yanıt vermekte zorlanan hantal bir yapı sergilemektedir.

“

Türkiye’de 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına ilişkin son dönemde başta Enstitü Sosyalde gerçekleştirilen çalıştaylar olmak üzere lise eğitiminin yeniden yapılandırılması yönünde çeşitli öneriler gündeme gelmiştir. Başta aileler, öğretmenler, okul yöneticileri ile 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.

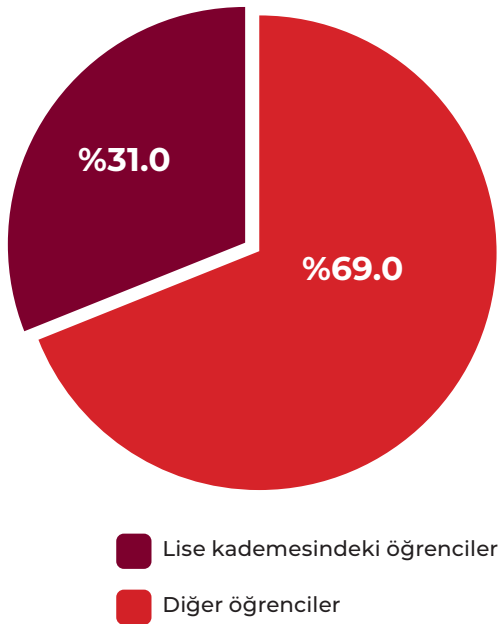
Uluslararası örnekler (örneğin Almanya ve Fransa) zorunlu eğitimin süresinin tek başına okullaşma oranlarını belirlemediğini, bunun yerine eğitim sisteminin yapısı, içeriği ve uygulanış biçiminin daha belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çerçevede lise eğitiminin, kişilerin 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 kişisel başarı, hem de toplumsal refahı artırabilecek bir potansiyel öngörülmektedir.

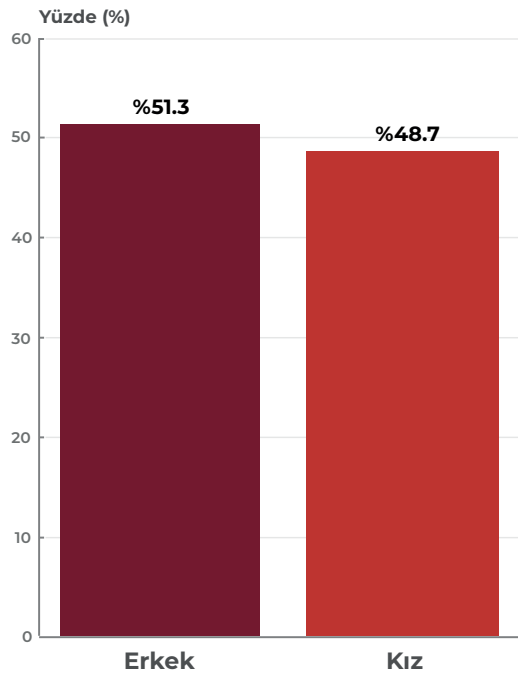
1.1 Türkiye’de Lise Eğitimi

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 yıllarda önemli derecede artış göstermiştir (MEB, 2025). Örneğin 2019 yılında 1.531 lise sınav ile öğrenci alırken, bu sayı 2021’de 2.091’e, 2023’te 2.492’ye, 2024 yılında ise 2.525’e kadar çıkmıştır. 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.

Grafik 1. 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı Örgün Eğitimde Lise Öğrencileri Oranı



Grafik 2. 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı Örgün Eğitimde Cinsiyet Dağılımı



Mesleki ve 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.

Grafik 1’de görüldüğü gibi 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 18 milyon 710 bin 265 olan 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, kişisel 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. 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.

1.2.1 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) ve teknik eğitim enstitüsü (*institute of technical*



education) gibi 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 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 sınava girmeden üniversiteye geçiş yapabilmektedir (One World International School, 2025).

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 kişiler yetiştirilir. Singapur'un mesleki eğitim sistemi, iş piyasasının ihtiyaçlarına uygun yetkinlikler kazandırarak yüksek istihdam oranları sağlamasıyla öne çıkar (Low vd., 2017).

■ ■ 1.2.2 Çin

Lise eğitiminin zorunlu olduğu ülkelerden 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).

■ ■ 1.2.3 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).

■ ■ 1.2.4 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).

■ ■ 1.2.5 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).

■ ■ 1.2.6 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).

■ ■ 1.2.7 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 kişisel 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.

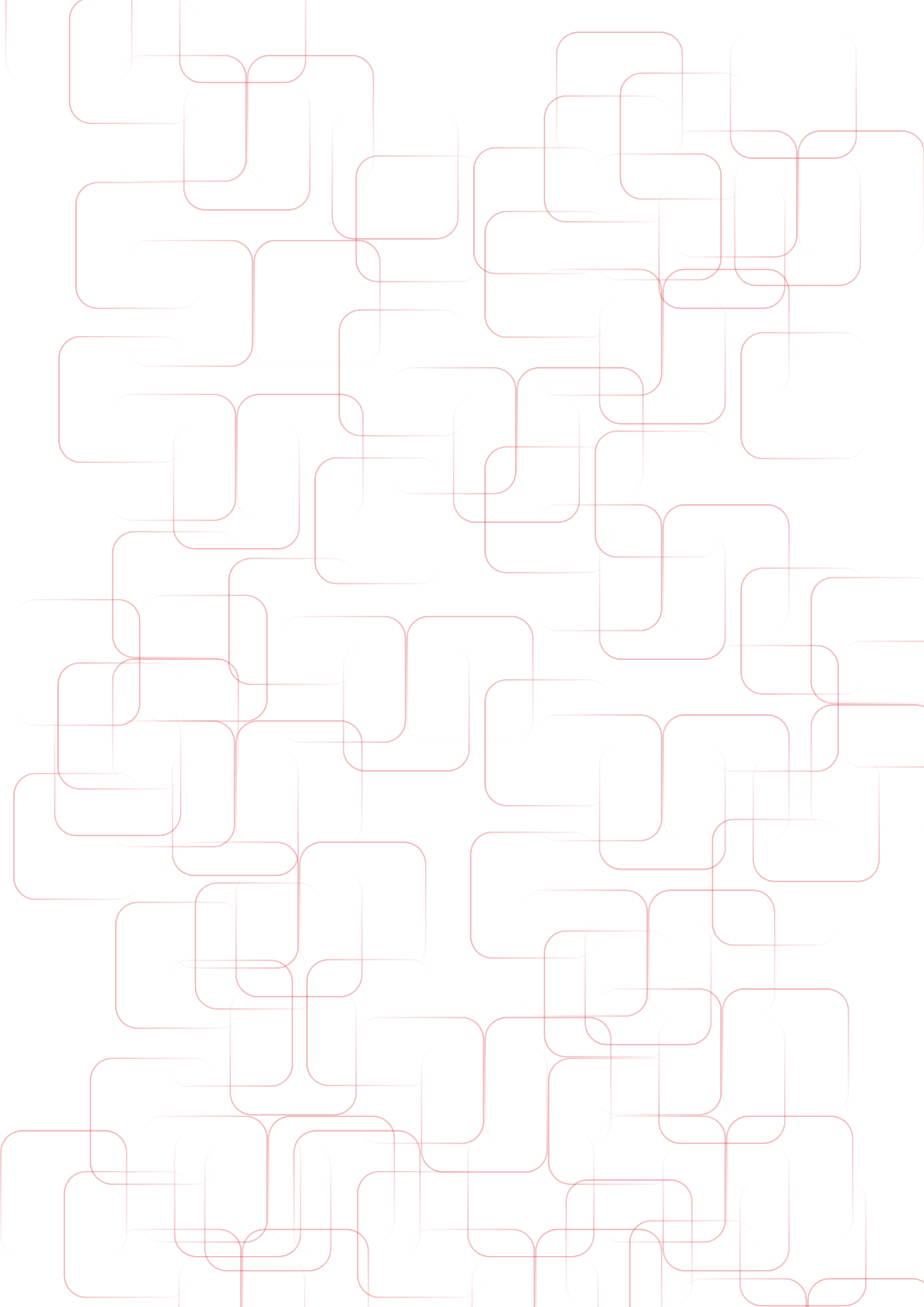
Tablo 1'de görüldüğü üzere Türkiye'de yıllık zorunlu ders saati 1440 ile, karşılaştırılan ülkelerden belirgin şekilde yüksektir. Avustralya'da¹ 900, Çin'de² 1000 saattir; Singapur'da³ 800-900, Japonya'da⁴ ise 1050-1200 saat aralıklarında değişmektedir. Avrupa'ya bakıldığında Estonya⁵, Finlandiya⁶ ve İsviçre'de⁷ yaklaşık 1040 saat düzeyinde kalmaktadır.

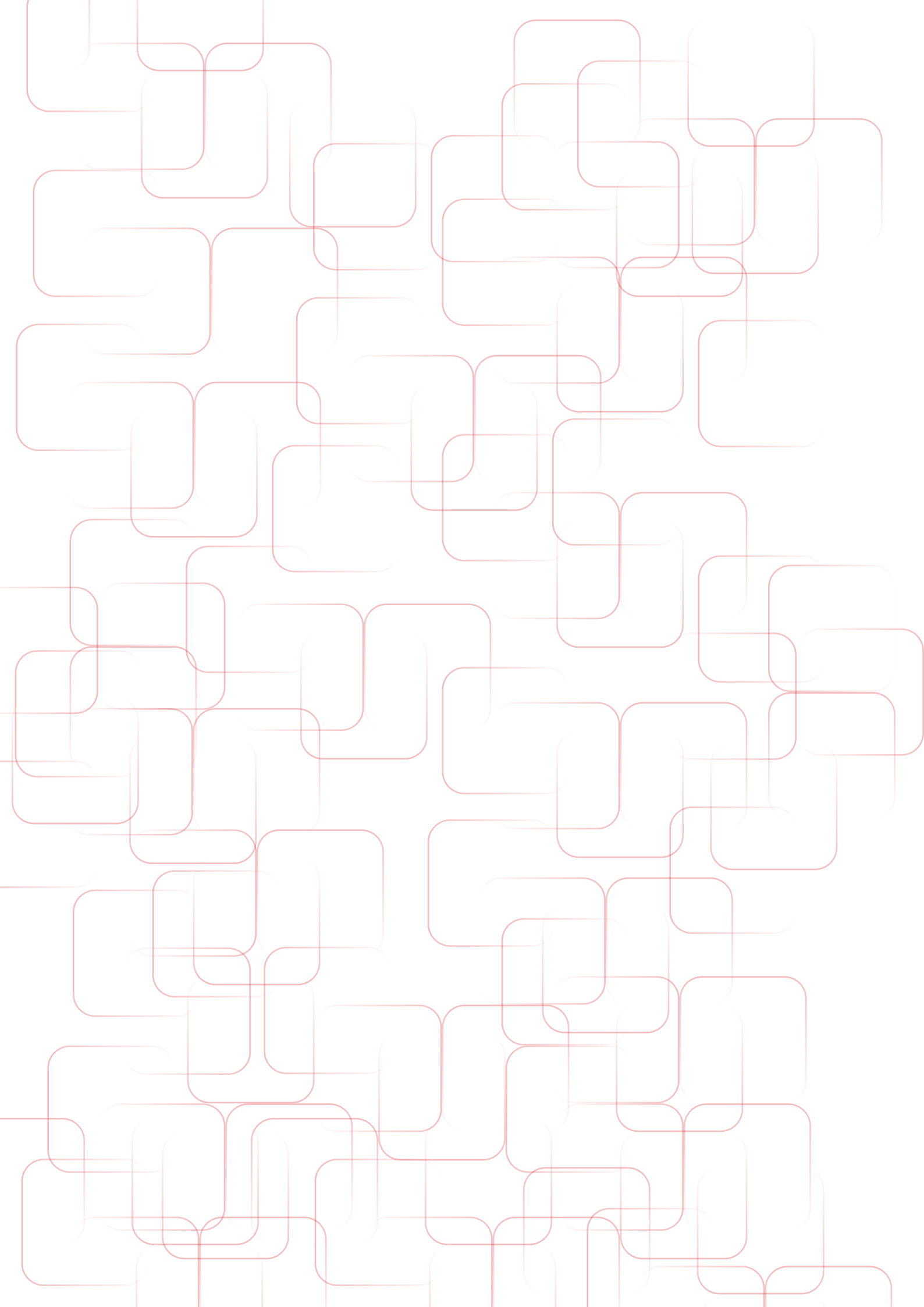
Bu tablo, Türkiye'nin öğrencilere sunduğu yıllık zorunlu ders saatinin OECD ve Asya'daki birçok ülkeye göre oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Çoğu ülke 900-1200 saat aralığında konumlanırken, Türkiye bu aralığın üstünde kalmaktadır. Bu durum, hem toplam öğrenim süresinde hem de haftalık ders yükünde Türkiye'yi diğer ülkelerden ayıran bir özellik olarak öne çıkmaktadır.

Tablo 1. Ülkelerde Ortalama Yıllık Zorunlu Ders Saatleri

Ülke	Ortalama Yıllık Zorunlu Ders Saati
Singapur	800-900
Çin	1000
Japonya	1050-1200
Estonya	1040
Finlandiya	1040
İsviçre	1040
Avustralya	900
Türkiye	1440

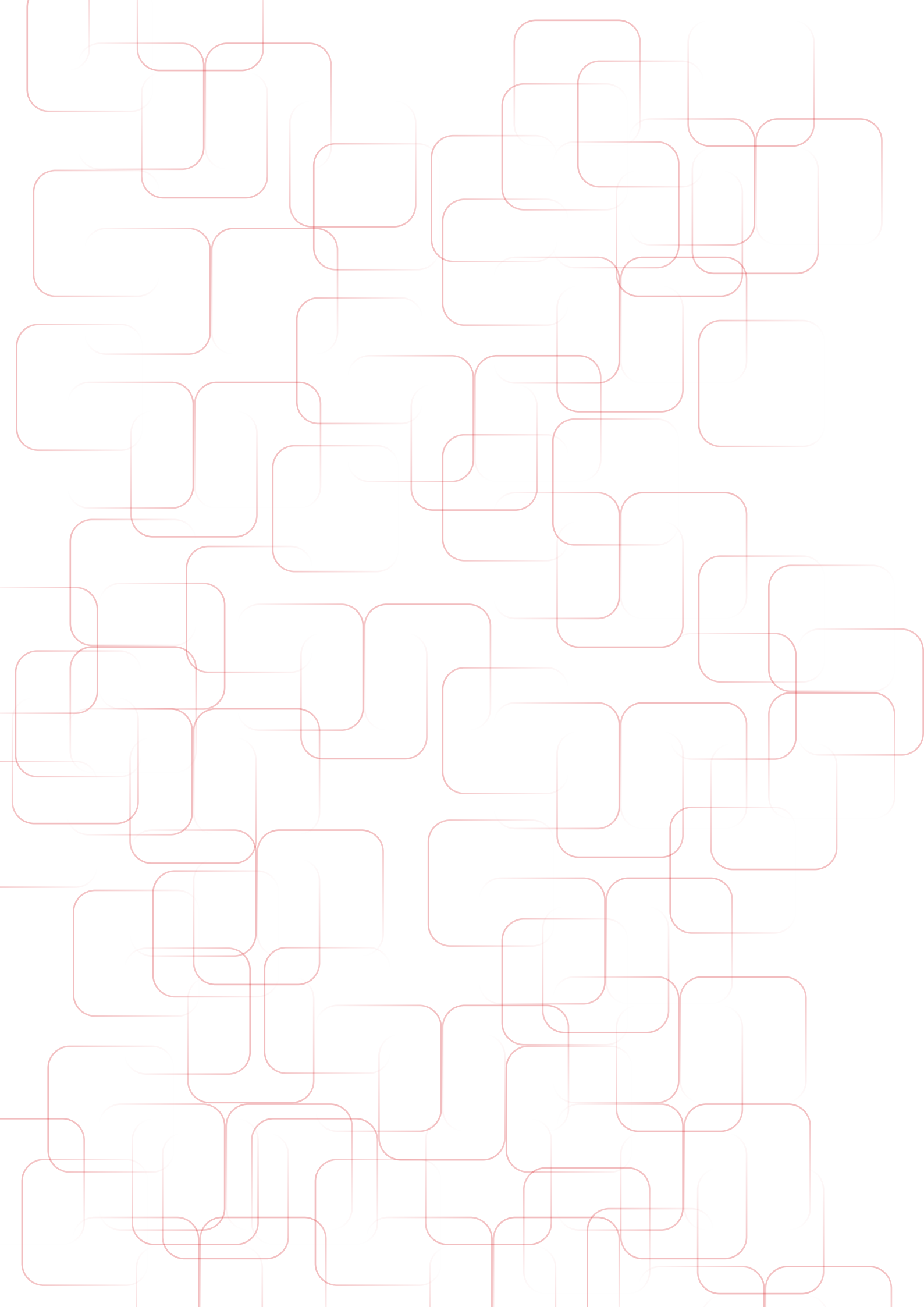
- 1 Organisation of the education system and of its structure. (2024). *Eurydice*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurydice/spain/organisation-education-system-and-its-structure>
- 2 You, T., Yan, X., & Jin, Y. (2025). Vocational education in China. In Z. Feng, Q. Wang, & N. Liu (Eds.), *Education in China and the world: National development and global benchmarking* (pp. 361–418). Springer Nature. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-97-7415-9_8
- 3 International Secondary School in Singapore | OWIS. (n.d.). *One World International School* - Singapore. <https://owis.org>
- 4 NCEE. (2023, January 1). *Japan*. National Center on Education and the Economy. <https://ncee.org/japan/>
- 5 Education Estonia. (2025). *Estonian education system*. <https://www.educationestonia.org/about-education-system>
- 6 Upper secondary school and vocational education and training in Finland. (n.d.). *Nordic Co-operation*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurydice/finland/teaching-and-learning-general-upper-secondary-education>
- 7 Teaching and learning in general upper secondary education. (2025). *Eurydice*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurydice/finland/teaching-and-learning-general-upper-secondary-education>





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 çalışmada belirlilik, lise eğitiminin dönüşüm sürecine ve ihtiyaçlarına odaklanılmasıyla; betimleme yönetici, uzman, 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. Vaka çalışmalarında çoklu perspektiften beslenmek olguyu “gerçek yaşam” içinde kavramayı kolaylaştırır

(Stake, 1995; Merriam, 2013). 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

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 katılımcılara, ilgili okullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin araştırma 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 2’de yer verilmiştir.

Şekil 1. Çalıştaylar ve Ortak Payda Toplantıları



Tablo 2. Odak Grup Görüşmeleri 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.	AL1	Öğretmen	AL1/Öğretmen/1
			AL1/Öğretmen/2
			AL1/Öğretmen/3
			AL1/Öğretmen/4
			AL1/Öğretmen/5
		Öğrenci	AL1/Öğrenci/1
			AL1/Öğrenci/2
			AL1/Öğrenci/3
			AL1/Öğrenci/4
			AL1/Öğrenci/5
Anadolu imam hatip lisesi türündedir. Hazırlık+4 yıl eğitim verilmektedir. 2024 taban puanı 470 üzerindedir. İstanbul'dadır.	AİHL1	Öğretmen	AİHL1/Öğretmen/1
			AİHL1/Öğretmen/2
			AİHL1/Öğretmen/3
			AİHL1/Öğretmen/4
			AİHL1/Öğretmen/5
			AİHL1/Öğretmen/6
			AİHL1/Öğretmen/7
		Öğrenci	AİHL1/Öğrenci/1
			AİHL1/Öğrenci/2
			AİHL1/Öğrenci/3
Anadolu lisesi türündedir. Kız öğrencilere eğitim veren tarihî bir okuldur. 4 yıl eğitim verilmektedir. 2024 taban puanı 400 civarındadır. İstanbul'dadır.	KL1	Öğretmen	KL1/Öğretmen/1
			KL1/Öğretmen/2
			KL1/Öğretmen/3
			KL1/Öğretmen/4
			KL1/Öğretmen/5
			KL1/Öğretmen/6
			KL1/Öğretmen/7
			KL1/Öğretmen/8
Mesleki ve teknik Anadolu lisesi türündedir. 4 yıl eğitim verilmektedir. 2024 taban puanı 385 civarındadır. İstanbul'dadır.	MTAL1	Öğretmen	MTAL1/Öğretmen/1
			MTAL1/Öğretmen/2
			MTAL1/Öğretmen/3
			MTAL1/Öğretmen/4
			MTAL1/Öğretmen/5
		Öğrenci	MTAL1/Öğrenci/1
			MTAL1/Öğrenci/2
			MTAL1/Öğrenci/3
			MTAL1/Öğrenci/4
			MTAL1/Öğrenci/5
			MTAL1/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 bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Lise Eğitiminde Dönüşüm Çalıştay ve Ortak Payda Toplantıları Katılımcı Profili

Toplantı	Toplantı Kodu	Katılımcı Profili	Katılımcı Kodu Örneği
12. Yılında 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Çalıştayları	T1	Öğretmenler, Okul Yöneticileri, Akademisyenler, Sektör Temsilcileri, Millî Eğitim Bakanlığı Yetkilileri	T1/Öğretmen/1,2., T1/Yönetici/1,2., T1/Akademisyen/1,2., T1/Sektör Temsilcisi/1,2., T1/MEB Yetkilisi/1,2..
Türkiye’de Lise Eğitiminde Dönüşüm Ortak Payda Toplantısı 1	T2	Öğretmenler, Okul Yöneticileri, Akademisyenler, Sivil Toplum Kuruluşu Temsilcileri, Sektör Temsilcileri, Millî Eğitim Bakanlığı Yetkilileri	T2/Öğretmen/1,2., T2/Yönetici/1,2., T2/Akademisyen/1,2., T2/STK Temsilcisi/1,2., T2/Sektör Temsilcisi/1,2., T2/MEB Yetkilisi/1,2..
Türkiye’de Lise Eğitiminde Dönüşüm Ortak Payda Toplantısı 2	T3	Öğretmenler, Okul Yöneticileri, Akademisyenler, Sivil Toplum Kuruluşu Temsilcileri, Sektör Temsilcileri, Millî Eğitim Bakanlığı Yetkilileri	T3/Öğretmen/1,2., T3/Yönetici/1,2., T3/Akademisyen/1,2., T3/STK Temsilcisi/1,2., T3/Sektör Temsilcisi/1,2., T3/MEB Yetkilisi/1,2..
Mesleki ve Teknik Lise Eğitiminde Dönüşüm Çalıştay	T4	Meslek Liselerinden Öğretmenler, Okul Yöneticileri, Akademisyenler, Sektör Temsilcileri, Millî Eğitim Bakanlığı Yetkilileri	T4/Öğretmen/1,2., T4/Yönetici/1,2., T4/Akademisyen/1,2., T4/Sektör Temsilcisi/1,2., T4/MEB Yetkilisi/1,2..



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 gözlemlenmiştir.

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 kademeler özelinde 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 eğitimle ilgili bir çalıştay gerçekleştirilmiş, Türkiye'de mesleki eğitim tüm boyutlarıyla ele alınmıştır. İlgili toplantılarda raporlar 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 ve verilerin analizinde farklı uygulamalardan⁸ yararlanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi; görüşme kayıtlarının analize hazırlanması, analiz edilecek verilerin kategorizasyonu, analiz ve yorumlama süreçlerinden oluşmuştur. Analize tabi tutulan içeriklerin yoğunluğu Tablo 4'te verilmiştir.

8 Kayıtların deşifresinde “Transkriptor” ve verilerin analizinde MAXQDA24 uygulaması kullanılmıştır.

Tablo 4. 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 Yönetimi ve Geleceğe Hazırlık	Kariyer Rehberliği	7,14
Kariyer Yönetimi 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 Yönetimi ve Geleceğe Hazırlık	Akademik Olmayan Başarıların Tanınması	3,57
Öğrenci Beklentileri, Katılımı ve İlgili Alanları	Duyusal ve Deneyimsel Öğrenme Fırsatları	1,19

Araştırmacıların verileri analizi neticesinde *kariyer yönetimi 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 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Kodlama Şeması

Tema	Kod	Doğrudan Alıntı Örneği
Kariyer Yönetimi 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." (AL1/Öğrenci/1)
	Kariyer Rehberliği	"Kariyer planlaması konusunda hiçbir okul, hiçbir öğrenciye bireysel olarak yeterli gelemez. Çünkü bir tane rehberlik öğretmenimiz var." (AİHL1/Öğrenci/2)
	Lise Diplomasının Değeri	"Şu an istediğim meslek, ortaokul mezunu olduğumda gerçekleşmeyecek. Güzellik uzmanlığı düşünüyorum bunun için de lise diplomamı alıp öyle eğitimlere gitmek zorundayım." (AİHL1/Öğrenci/2)
	Üniversite Dışı Kariyer	"Velilerin egosunu aşamıyoruz. Tüm çocuklar mühendis olmalı... Değerli mesleklerimizi, işlerimizi, çocuklarımızı kaybediyoruz. Kuryelik uğruna kaybediyoruz." (MTAL2/Öğretmen/3)



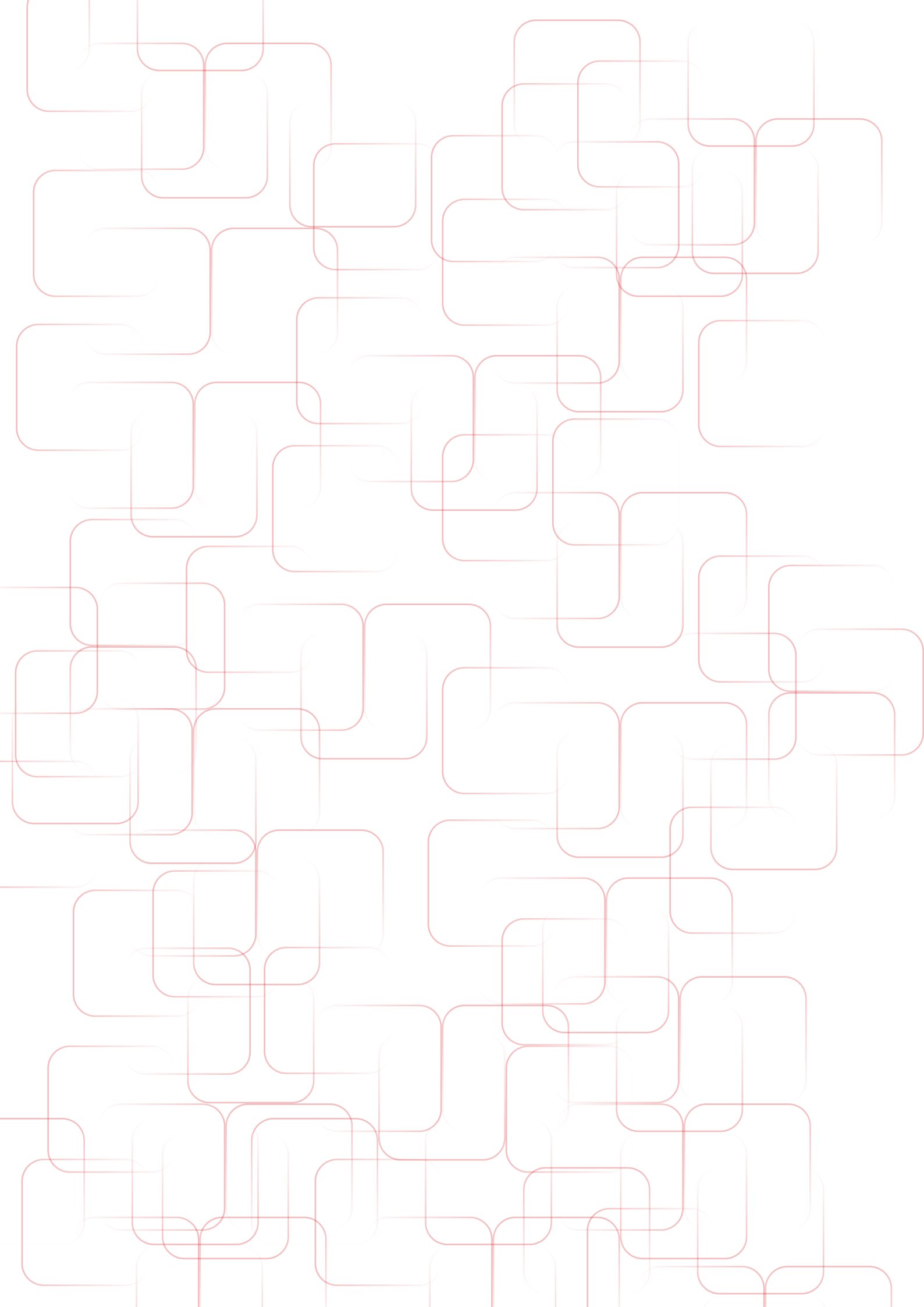
Uygulamalarda Okullar Arası Farklılıklar	Okullar Arasında İmkân Farklılıkları	“Burası Türkiye'nin iyi okullarından biri. Binaların şartları müsait, öğrenci kalitesi iyi, öğretmen profili iyi. Hepsi bir araya gelince siz bir yol alabiliyorsunuz, bir sonuç çıkarabiliyorsunuz. Ama bu genellenebilir mi?” (AİHL1/Öğretmen/2)
	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 karşılaşılıyor.” (MTAL2/Öğrenci/3)
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.” (AL1/Öğrenci/3)
	Duygusal ve Deneyimsel Öğrenme Fırsatları	“Çünkü mesela hem etkinlikler, sosyal camialar vs. aktif bir insanım... Okulu bu anlamda yeterli görmüyorum. Kendimi geliştirebildiğim bu sosyal ortamlara katılırken okulla birlikte götürmekte çok zorlandım. Bu ders saati yoğunluğunda hem akademik başarı hem sosyallik mümkün olmuyor.” (AİHL1/Öğrenci/2)
	İlgi ve Yeteneklere Uygun İçerik	“Kulüplerin aktif olması oldukça önemli. Öğrenci burada çok büyük kazanım sağlıyor.” (AL1/Öğretmen/3)
	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 ileride üniversite başvurularında bile bize katkı sağlayabilir.” (MTAL1/Öğrenci/4)
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.” (MTAL2/Öğretmen/1)
	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.” (AL1/Öğrenci/1)
	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.” (AİHL1/Öğrenci/2)
	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.” (AL1/Öğretmen/3)
	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.” (AL1/Öğrenci/1)

■ ■ 2.6 Geçerlik ve Güvenilirlik

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

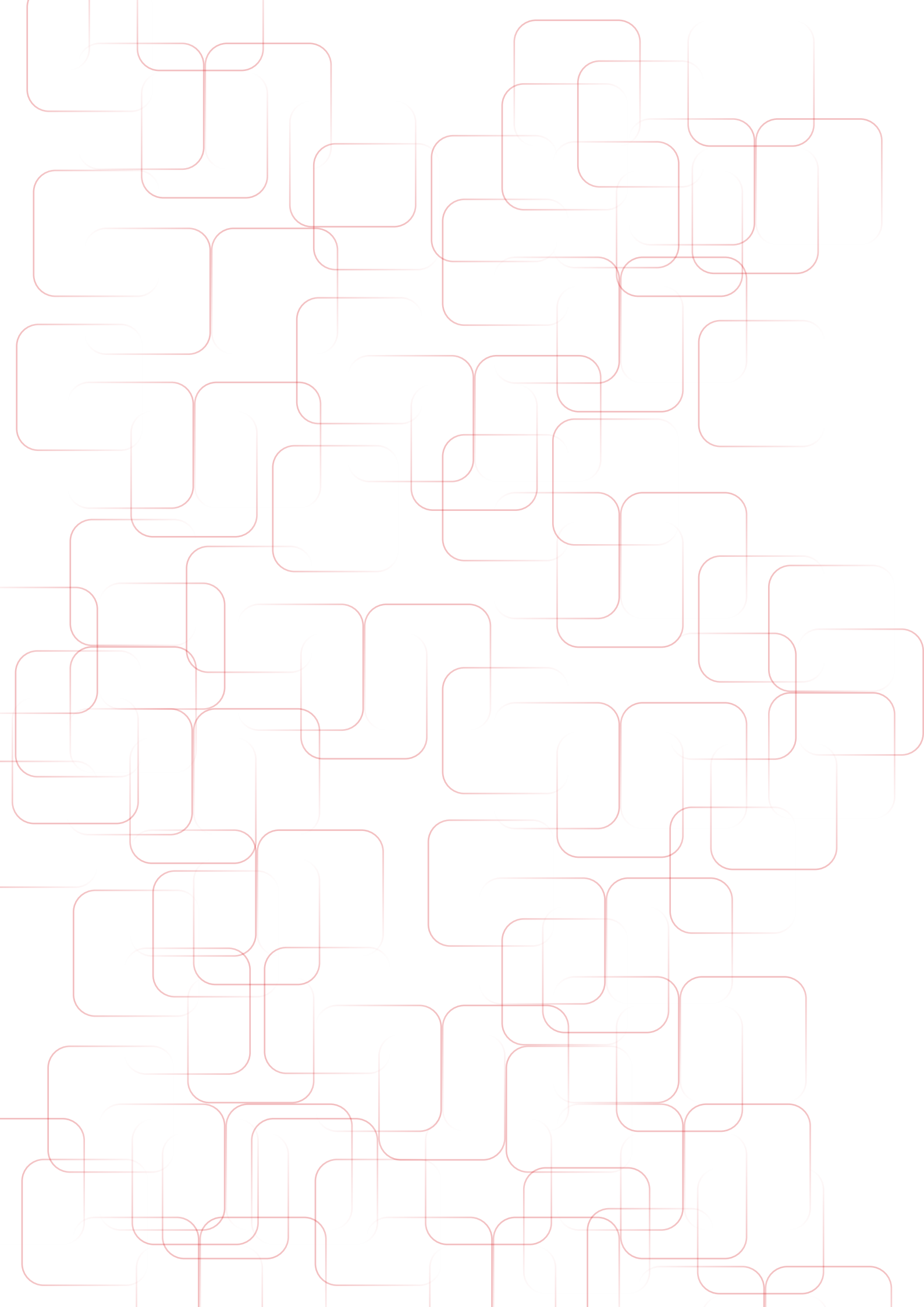
toplama sürecini yürüten araştırmacıların arka planı eğitim bilimleri araştırma ve metodolojisine uygundur. Odak grup görüşmelerinde yer alan katılımcı çeşitliliği veri doygunluğu açısından yeterlidir. Verilerin deşifre edilmesi, kodlanması ve yorumlanması sürecinde araştırmacılar arasında mutabakat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





3. BULGULAR

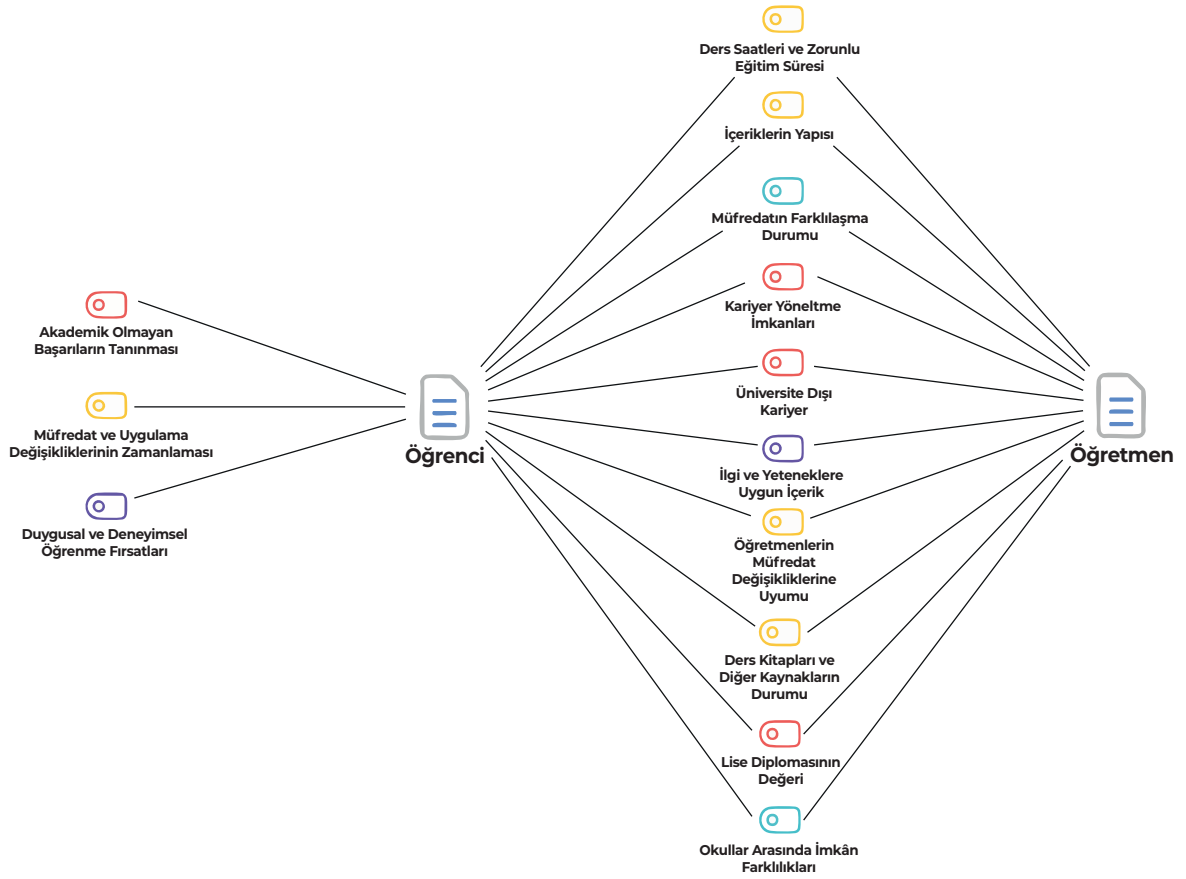




BULGULAR

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 2’teki kod analizinde verilmiştir. Ayrıca benzerlik matrisi analizin 0.84’lük bir benzerlik uyumu ortaya çıkmıştır.

Şekil 2. 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 3):



Şekil 3. Kod Bulutu Analizi



3.1 Kariyer Yönetimi ve Geleceğe Hazırlık

Kariyer yönetimi 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. İfadelere 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 önemszenmesi 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 (AL1/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, kişisel

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 başarının 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.” (T2/Akademisyen 1)

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.” (T2/Akademisyen 1)

3.1.2. Kariyer Rehberliği

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 servisleri insan kaynağı ve uygulama açısından öğrencilerin nitelikli bireysel destek ihtiyacını karşılamakta zorlanmaktadır. Ayrıca akademik başarı dışındaki yönlendirmelerde de ciddi sınırlılıklar bulunmaktadır. Rehberlik servislerinin bireysel destek için yetersiz kalması 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 tanımanın, 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.” (T4/Okul Yöneticisi/1)

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.” (T4/ Okul Yöneticisi/2)

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.” (T2/Okul Yöneticisi/3)

3.1.3. Lise Diplomasının Değeri

4+4+4 eğitim modeli ile Türkiye’de zorunlu 12 yıllık eğitim uygulanmaktadır. Öğrenciler sistemin birbirine bağımlı yapısı dolayısı ile lise diplomasını da almak zorundadır. Hem mesleki eğitimlere 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.” (T3/Lise Öğretmeni/1)

■ ■ 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, merkezî 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 imkânlarla 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 yönetim 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.” (T4/Okul Yöneticisi/4)

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 İlgili 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 kişisel 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 zorlaştırdığını, 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 akademik sorumluluklar ve okul dışı etkinlikler arasında denge kurmanın zorluğuna dikkat çekmektedir. Günün büyük bir kısmının okulda ve yolda geçtiğini, evde ise yorgunluk nedeniyle verimli ders çalışmadıklarını, hafta sonlarını da dinlenmeye ya da kişisel uğraşlarına ayırmakta zorlandıklarını belirtmektedir (AİHL1/Öğrenci/5). Öğretmenler öğrencilerin ilgi duymadıkları

alanlarda yoğun ders programlarına maruz kaldıklarını, ayrıca 12. sınıfta 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.” (T1/Sektör Temsilcisi/1)

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 iyi 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.” (T3/Lise Öğretmeni/2)

■ ■ 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 kişisel 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 ayrılmadığı 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.”
(T2/Lise Öğretmeni/3)

■ ■ 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 müfredatta tekrarların 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 sürecinin, beklenen esnekliği sağlayamadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin büyük ölçüde etkinlikleri yetiştirme telaşına kapıldığı ifade edilmiştir.

■ ■ 3.4.3. Ders Kitapları ve Diğer Kaynakların Durumu

Eğitsel materyal tasarımı ve ürünlerinde ortaya çıkan gelişmelerin geleneksel eğitim ortamlarında da dönüşümlere yol açması muhtemeldir. Bu durum hem materyalin türünü hem de içeriğini farklılaştırmayı gerektirir. Günümüzde öğrenciler bazı ders kitaplarının içerik açısından bazen zaman

kaybına neden olduğunu ve dijital ortamların bazı konuların öğretiminde 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 esnekletirmek 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 konu anlatımlarının 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. Derinlemesine öğrenmelere dayanmayan yüzeysel içeriklere dayalı uygulamaları deneyimlemiş 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).

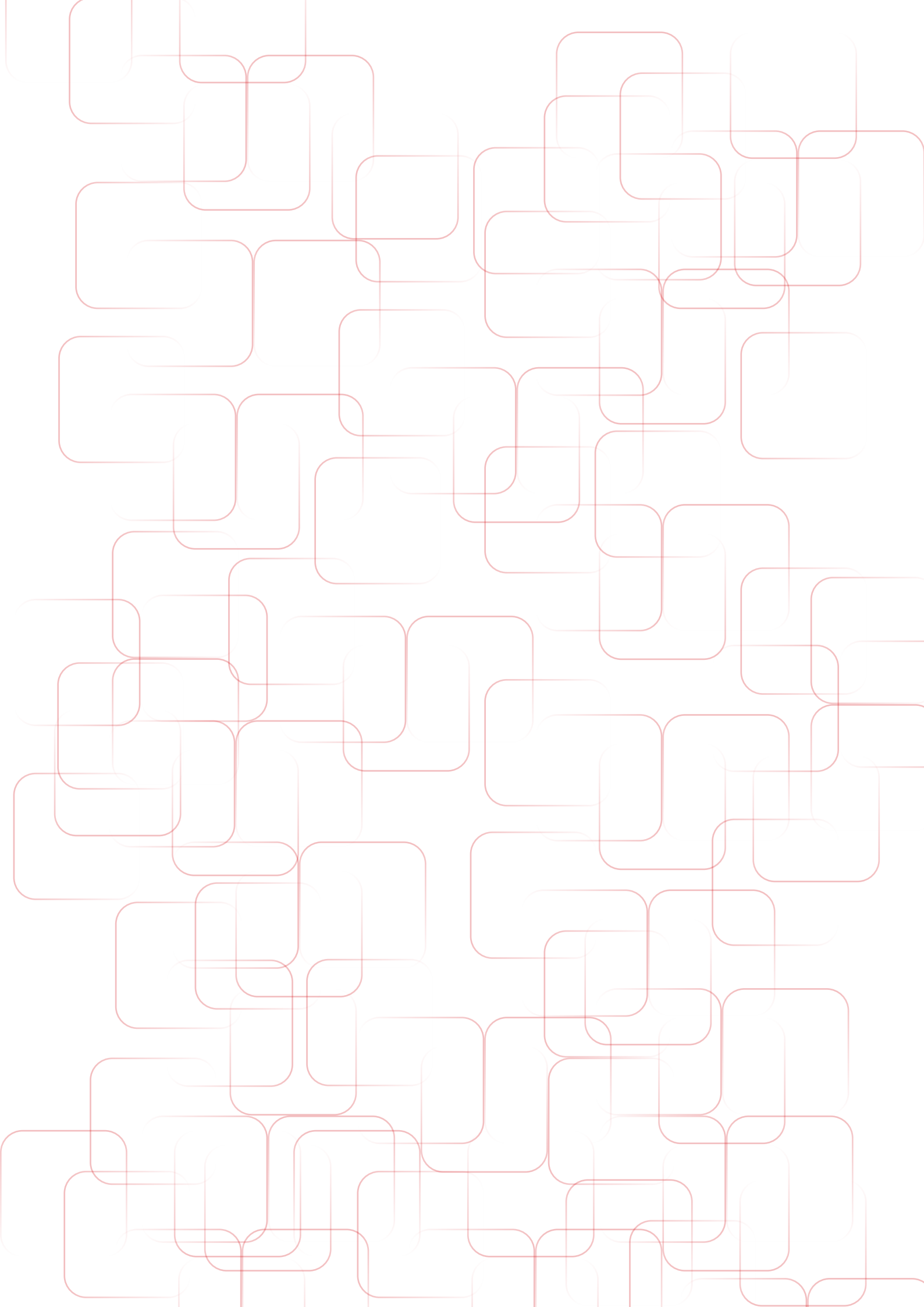


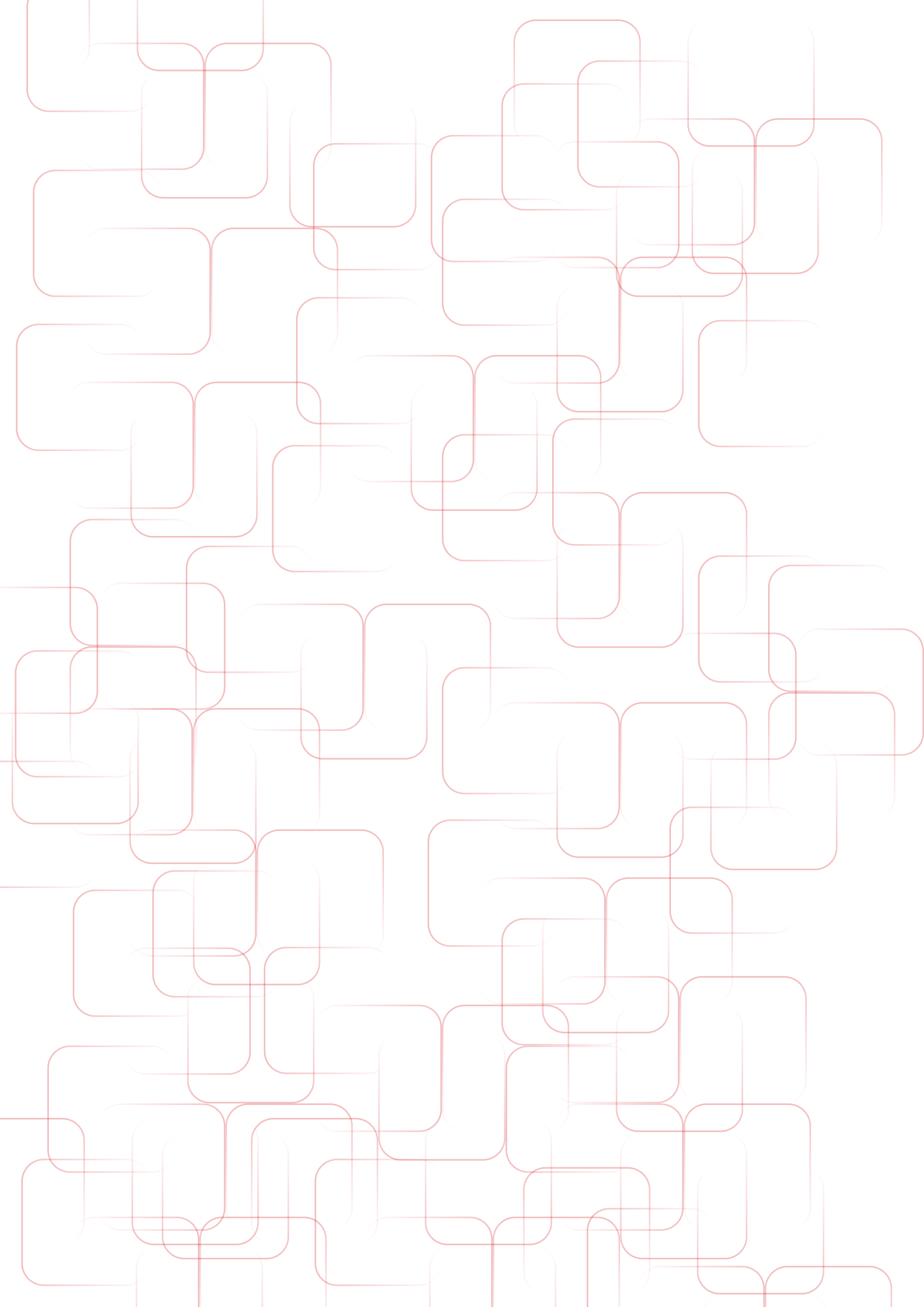
Öğretmenler aynı zamanda içeriklerin çıktıya dönüşmesi için öğrencilerin duygusal olarak sürece katılmaları gerektiğini, bu nedenle öğrencilerin etkinlikte söz sahibi olmalarının öğrenme sürecine katkı sunduğunu belirtmektedir (AİHL1/Öğretmen/3).

■ ■ 3.4.5. Müfredat ve Uygulama Değişikliklerinin Zamanlaması

Eğitim uygulamalarında zaman zaman büyük çaplı reform niteliğinde yenilikler yapılabilmektedir. Bu büyük çaplı yeniliklerin takviminin de paydaşlara nasıl yansıtacağı analiz edilerek belirlenmesi beklenmektedir. Müfredat değişikliklerinin uygulamaya geçiş

sürecinin daha iyi planlanması gerektiği ifade edilmektedir (AL1/Öğrenci/1). Öğrenciler yeni uygulamaya geçen Maarif Modeli ile kendi öğrenme alışkanlıklarının farklılaştığını belirtmektedir. 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 kendileri için zor olduğunu aktarmaktadır (AİHL1/Öğrenci/5). Bulgular, müfredat değişikliklerinin pedagojik temeller ve kuşaklar arası öğrenme alışkanlıkları yeterince gözetilmeden zamanlandığını göstermektedir.





4. SONUÇ VE ÖNERİLER



SONUÇ VE ÖNERİLER

Lise eğitimine yönelik beklenti ve değerlendirmelerin analiz edildiği araştırmada başta öğrenciler olmak üzere öğretmen, veli, yönetici ve politika yapıcılar açısından oldukça önemli çıkarımlara ulaşılmıştır. Araştırmanın ilgili paydaş katılımları ile yürütülmesi, bulgu ve değerlendirmelerin de işlevselliğine katkı sağlaması açısından değer taşımaktadır.

Araştırma bulguları Türkiye’de lise eğitiminin yapısal ve işlevsel açıdan bir dönüşüm ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bulgularda kariyer yönetimi ve geleceğe hazırlık konusunda ihtiyaca dikkat çekilmektedir. Rehberlik hizmetlerinin ve yönlendirme süreçlerinin yeterli düzeyde olmaması, geç başlaması ve üniversite odaklı anlayışın baskın olması, öğrencilerin kişisel 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 sınırlandırılmasına ve seçmeli derslerin işlevsiz hâle gelmesine yol açmaktadır. Ayrıca, müfredat ve öğretim süreçlerinin uygulanabilirliği ile ilgili bulgular, öğretmenlerin müfredata uyum ve uygulama süreçlerinde desteğe ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte uzun ders saatleri ve içerik yoğunluğunun, öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Son olarak, bulgulara göre lise eğitiminin araçsal değerinde yaşanan kayıp, diplomanın toplumsal ve ekonomik anlamda tartışmalı 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 ve sadeleştirilmesi paydaşlar tarafından beklenmektedir. Bu kapsamda kamuoyunda dile getirilen 2+2 veya 2+1 gibi farklılaşmış süre ve yapı modellerinin geliştirilmesi tartışılmakla birlikte, yalnızca zorunlu eğitim süresinin düzenlenmesinin yeterli olmadığı konusunda paydaşlar hemfikir. Lise eğitiminde ihtiyacı karşılayacak bir dönüşüm için farklı lise türleri için esnek modeller, müfredatta düzenlemeler ve sadeleşme öncelikli görülmektedir.

Lise eğitiminin son yılları, öğrencilerin akademik ve mesleki yönelimlerine uygun biçimde seçmeli alanlara ayrılmalı, böylece farklılaştırılmış öğrenme yolları desteklenmelidir. Okul türleri ve öğrenci profilleri dikkate alınarak müfredat yaşam beceri dersleri ile de çeşitlendirilmelidir. 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 görülmemektedir. Lise öğrencilerinin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimi için süreçler birbirini destekleyici biçimde yeniden tasarlanabilir.

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 ortaokulun son senesine bırakılmamalı, ortaokulun ilk yıllarından itibaren başlamalıdır. Ortaokul kademesinde başlanacak olan “Rehberlik ve Yönlendirme” dersleri bu doğrultuda etkin bir biçimde kullanılmalıdır. 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 bulgularla belirtilen işleyen örnekler yaygınlaştırılmalı, meslek liselerinin tanıtım faaliyetleri ile özellikle okul rehber öğretmenlerinin bu konuda farkındalıkları desteklenmelidir. Meslek liselerinde daha nitelikli bir eğitim süreci ve alanla ilişkili istihdam için meslek liselerini “tercih eden” öğrencilerin doğru yönlendirilmesi elzemdir.

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.

Araştırmaya dayalı bulgular neticesinde ortaya konulan politika önerileri aşağıda özetlenmiştir:

Politika Önerileri

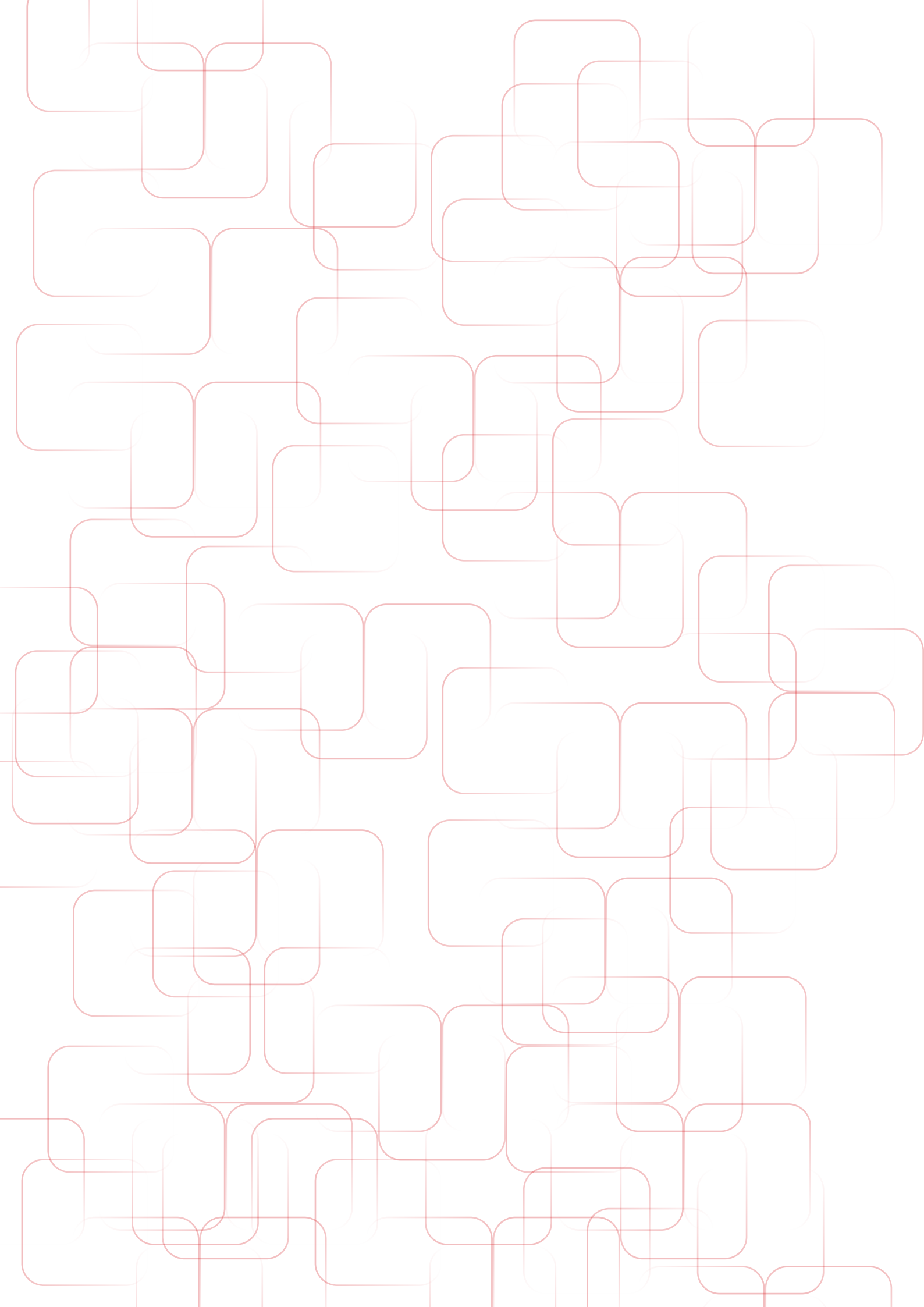
Genel Öneri	Uygulama
1. Lise eğitiminde sade ve esnek modeller tasarlanmalıdır.	■ Liselerde program çeşitliliği sağlanarak, farklı lise türlerinde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre farklılaştırılmış ders paketleri uygulanmalıdır. ■ Lise eğitiminin son yıllarında akademik, mesleki ve girişimcilik temelli eğitim süreçlerini ayırıştıran “2+2” veya “2+1” gibi esnek modeller değerlendirilmelidir. Bu modellerle, ilk iki yıl ortak bir eğitim temeli ve yaşam becerileri kazandırılmalı; son yıllar ise öğrencilerin hedeflerine göre akademik derinleşme, mesleki beceri kazanımı veya girişimcilik temelli derslerden oluşmalıdır. ■ Lise eğitimi reformu yalnızca zorunlu yıl süresinin tartışılmasıyla sınırlanmamalı; tartışılan modellerin gerektirdiği düzenlemeler bütüncül olarak ele alınmalıdır.



2. Seçmeli ders havuzu zenginleşmelidir.	■ Öğrencilere gerçek bir tercih alanı tanınmalı; sanat, spor, dijital beceriler ve yaşamla ilişkili dersler çeşitlendirilmelidir. ■ Seçmeli derslerin içeriği uygulamalı öğrenmeyi öne çıkaracak şekilde tasarlanmalı, kulüp ve atölyelerle sürdürülebilir hâle getirilmelidir.
3. Akademik yük dengelenmelidir.	■ Haftalık ders saatleri, öğrencilerin yaşıyla ve dönemsel gelişim ihtiyaçlarıyla uyumlu hâle getirilmeli; sosyal, kültürel ve duygusal gelişimi destekleyen bütüncül bir zaman planlaması yapılmalıdır. ■ Gereksiz tekrarlar azaltılmalı, ders dışı deneyimlere zaman bırakılmalıdır.
4. Kariyer rehberliği ve yönlendirme hizmetleri güçlendirilmelidir.	■ Kariyer yönlendirme ortaokulun ilk yıllarından itibaren başlamalı, "Rehberlik ve Yönlendirme" dersleri bu doğrultuda etkin şekilde kullanılmalıdır. ■ Rehberlik servisleri insan kaynağı ve teknolojik donanım açısından desteklenmelidir. ■ Öğretmenler mentörlük rollerine hazırlanmalı ve bu rollerde etkin şekilde desteklenmelidir.
5. Mesleki eğitimde kalite temelli uzmanlaşma sağlanmalıdır.	■ Meslek liselerine bilinçli tercihleri desteklemek için rehber öğretmenlere, öğrenci ve velilere yönelik tanıtım programları 7. sınıflara dönük yapılmalı, bu tip tanıtımlar 8. sınıfın son aylarına bırakılmamalıdır. ■ Ortaokuldan itibaren öğrencilerin meslek liselerini tanıyacağı atölye gezileri ve deneyim programları düzenlenmeli, yönlendirme süreçleri daha erken yaşta başlamalıdır. ■ İş dünyasıyla iş birliği artırılarak meslek liselerinin sektörle güçlü bağları gösterilmeli, öğrencilerin nitelikli istihdamla ilişkilendirilebileceği modeller yaygınlaştırılmalıdır. ■ Mesleki ve teknik liselerde ve MESEM'lerde staj süreçlerinin izleme ve raporlanması daha etkin yapılmalıdır. ■ Mesleki ve teknik eğitim alanında öğretmenlerle birlikte usta öğretici mekanizmasının güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu konuda öğretmenlerin sektörel deneyimleri ve mesleki eğitimi zenginleştirmelidir. ■ Proje mesleki ve teknik liselere öğrenci alımında güzel sanatlar ve spor liselerine benzer bir yetenek değerlendirilmesinin yapılması mesleki eğitimin prestijini artıracaktır.
6. Okul dışı öğrenme ve sosyal etkinliklere katılım teşvik edilmelidir.	■ Akademik takvim, öğrencilerin sosyal, kültürel, sportif ve gönüllülük faaliyetlerine katılımına daha fazla olanak verecek şekilde yeniden düzenlenmelidir. ■ Okul dışı öğrenme deneyimlerini (müze, bilim merkezi, kütüphane, sanat etkinlikleri, toplumsal sorumluluk projeleri vb.) destekleyen programlar oluşturulmalı; bu faaliyetler ders kredisi veya portfolyo sistemine dâhil edilmelidir. ■ Sosyal etkinliklere katılım, yalnızca "ekstra" değil, öğrencinin kişisel gelişiminin ve toplumsal sorumluluk bilincinin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

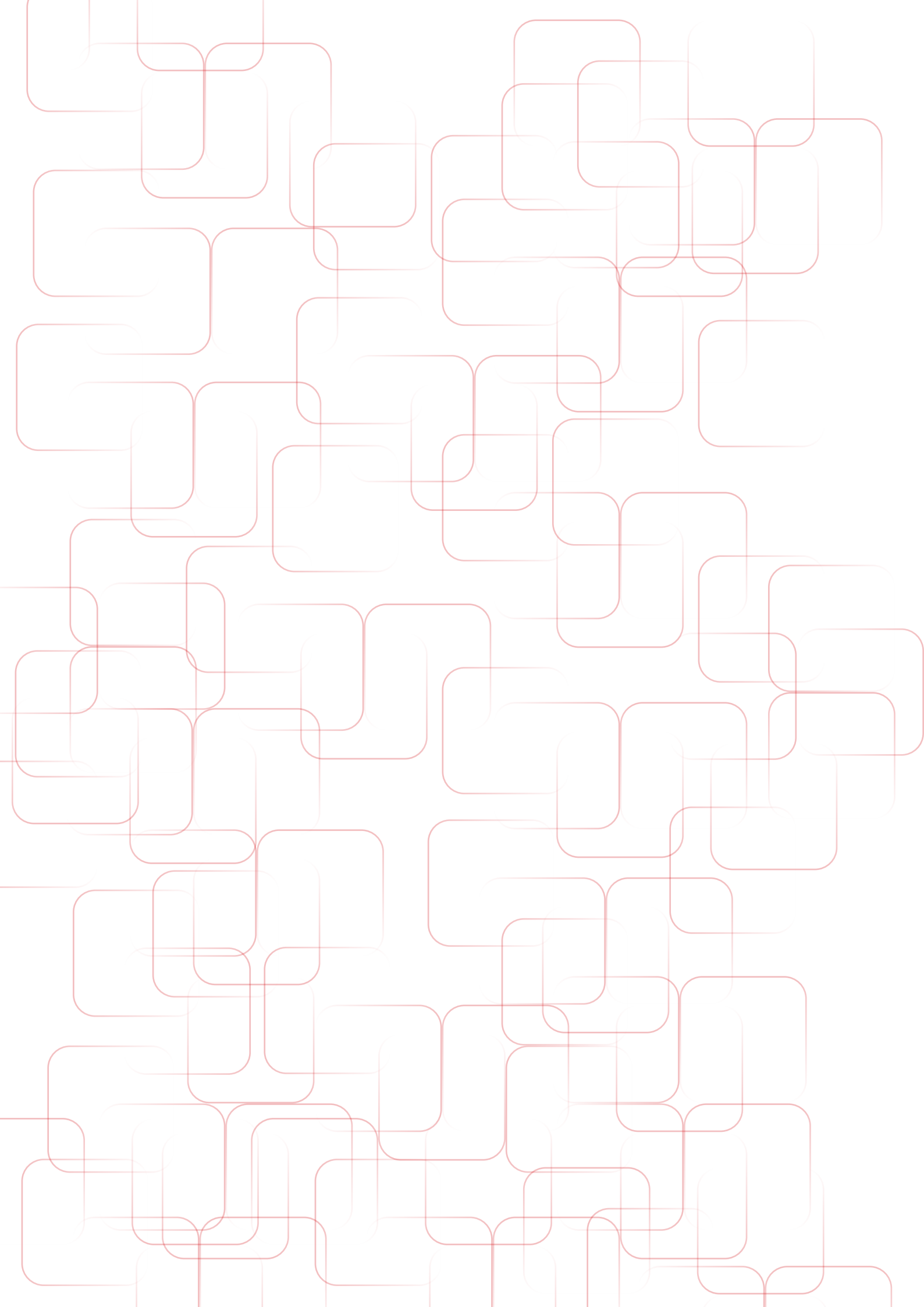
7. Öğretmenlerin mesleki gelişimi desteklenmelidir.	■ Müfredat değişiklikleri ve yeni pedagojik yaklaşımlar, öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim programlarıyla desteklenmelidir. ■ Hizmet içi eğitimler yalnızca teorik değil, uygulamalı atölyeler, sınıf içi gözlem ve mentörlük süreçleriyle zenginleştirilmelidir. ■ Mesleki paylaşım ve iş birliği platformları oluşturularak öğretmenlerin deneyimlerini aktarmaları, ortak ders planları ve yenilikçi uygulamalar geliştirmeleri teşvik edilmelidir. ■ Öğretmenlere pedagojik esneklik tanınmalı, içerik uyarlama ve farklılaştırma konusunda yetki verilmelidir.
8. Dijital ve kişiselleştirilmiş öğrenme araçları yaygınlaştırılmalıdır.	■ Yapay zekâ destekli platformlar aracılığıyla öğrencilerin ilgi, yetenek, hazırbulunuşluk ve öğrenme hızlarına uygun kişiselleştirilmiş öğrenme planları hazırlanmalıdır. ■ Kişiselleştirilmiş öğrenme planlarıyla eğitimde erişim ve kalite artırılmalıdır.





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-gelistmeler-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.ijedudev.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
- International Secondary School in Singapore | OWIS. (n.d.). *One World International School - Singapore*. Retrieved August 2, 2025, from <https://owis.org/sg/nanyang/secondary-school/>
- İstanbul Planlama Ajansı. (2025). *İstanbul'da gençliğin demografik ve sosyoekonomik profili: 20 yıllık değişim* [Kent Gündemi Araştırmaları]. <https://ipa.istanbul.org/yayinlarimiz/275/istanbulda-gencligin-demografik-ve-sosyoekonomik-profil-20-yillik-degisim>
- Kulaksızoğlu, A. (2008). *Ergenlik psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Low, E. L., Goodwin, A. L., & Snyder, J. (2017). *Focused on Learning: Student and Teacher Time in a Singapore School*. Learning Policy Institute.
- 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_bfr2024tegm.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/>
- Nordic Co-operation. (n.d.). *Upper secondary school and vocational education and training in Finland*. Retrieved from <https://www.nordiccooperation.org/>
- 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 Co-operation. (n.d.). <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 lisans, 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.



Münibe 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 Texas State Üniversitesinde Eğitim ve Toplum Liderliği Bölümünden almıştır. 2021-2023 yılları arasında ABD'de *Family and Youth Institute* 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.

