

DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİMDEKİ YÖNELİMLER

Yard.Doç.Dr. Mehmet GÜLTEKİN*

ÖZ

Türkiye'de ilköğretim, dünya ülkeleri ile karşılaştırıldığında gerek on milyonu aşan öğrenci sayısı, gerekse yapı ve işleyişi bakımından farklı özelliklere sahip bulunmaktadır. Bu çalışmada, önce, dünya ülkeleri ile Türkiye'de ilköğretimin durumu karşılaştırılmaya çalışılmış, daha sonra, dünyada ve Türkiye'de ilköğretimdeki yönelimlere değinilmiştir. Sonuçta, dünya ülkeleriyle karşılaştırıldığında Türkiye'de ilköğretimin en önemli özelliğinin nüfusuna göre, öğrenci sayısının fazla olmasının olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Türkiye'de zorunlu eğitim süresinin yetersiz olduğu görülmüştür. Öte yandan, dünyadaki eğilimlere koşut olarak, okulöncesi eğitimde okullaşma oranının artırılması; zorunlu eğitim süresinin ortaöğretimi kapsayacak biçimde uzatılması, ilköğretimin 2 ya da 3 basamak olarak öngörülmesi; öğretim döneminin 3 ya da 4 dönemden oluşmasının yarar ve sınırlılıklarının araştırılması; ilköğretim programlarının bakanlıktan bağımsız uzman kuruluşlar tarafından hazırlanması; ilköğretim programları yoluyla yaşam boyu öğrenme kapsamında, istihdam ve sosyal katılımı ilişkili yetenek ve becerilerin kazandırılmasına önem verilmesi; öğrencilerin etkin ve sorumlu birer yurttaş olmaları için gerekli değer ve becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi ve öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesi gibi eğilimlerin dikkate alınması gerektiği anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: *İlköğretim, ilköğretimdeki yönelimler, ilköğretimin yapı ve organizasyonu, ilköğretim programı*

TRENDS IN PRIMARY EDUCATION IN THE WORLD AND TURKEY

ABSTRACT

When compared with the other countries, primary education in Turkey has different characteristic in terms of the number of students which extends 10 million, its structure and the way it is processed. This study first aims at comparing the state of education in Turkey and the other countries. Secondly it deals with the trends in primary education in Turkey and the other countries. Thus this study suggests that the most peculiar characteristic of primary education in Turkey is considering the population, its huge number of students when compared with that of the other countries. This study also implies that the duration of the compulsory education in Turkey is insufficient. In order to cope with the trends growing all around the world, the following trends should be taken into consideration: Increasing the schooling rate in primary education, extending the duration of compulsory education in such a way that it covers the secondary education, suggesting 2 or 3 stage primary education, studying the benefits and boundaries of 3 or 4 term training period, having the primary education programme prepared by the expert institutions free from ministry of education, attaching importance to acquiring talent ability related to life long learning, employment and social participation through primary education programme, attaching importance to activities which enable students to become an active and responsible person, and developing teachers' teaching skills.

Keyword: *Primary education, trends in primary education, structure and organization of primary education, primary education curriculum*

* Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü e-mail: mgulteki@anadolu.edu.tr

1. GİRİŞ

Örgün eğitimin ilk ve önemli bir basamağını oluşturan ilköğretim, daha ileri eğitim basamaklarının temelini oluşturması ve bu basamakta edinilen bilgi ve becerilerin bireylerin daha sonraki öğrenim yaşantılarını etkilemesi bakımından önemli bir işleve sahiptir. İlköğretim, bireylerin kendilerini çok yönlü olarak gerçekleştirmesini ve ülkenin kalkınmasını sağlama bakımından yaşamsal bir işlev üstlenmektedir. Bu yönüyle ilköğretim, bir yandan toplumun kültürel birikimi ve değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılması yoluyla toplumun sürekliliğini sağlarken, diğer yandan bireylere temel bilgi beceri ve davranışlar kazandırarak toplumun sosyal ve kültürel düzeyini yükseltmektedir. Bir başka deyişle, ilköğretim, eğitimi kitlelere yayarak bireylerin ve toplumun yaşam kalitesini artırmaktadır.

Bir ülkede, ilköğretim, içinde bulunduğu ülkenin sosyal, ekonomik ve kültürel koşullarına özgü özellikler göstermekte; ülkede meydana gelen değişme ve gelişmelerden etkilenmektedir. Ayrıca, ilköğretim, yalnızca kendi ülkesindeki değil dünyadaki yönelimlerden de etkilenmekte; yapı ve işleyiş bakımından değişikliklere uğramaktadır. Kuşkusuz, dünyadaki yönelimler daha nitelikli bir ilköğretim sağlama bakımından ülkelere yeni ufuklar açmaktadır. Bu çalışmada, önce Türkiye’de ilköğretimin dünya ülkeleriyle bir karşılaştırılması yapılmış, daha sonra dünyada ve Türkiye’de ilköğretimdeki yönelimlere değinilmiştir.

2. DÜNYADA VE TÜRKİYE’DE İLKÖĞRETİM

Ülkelerin eğitim sistemlerinin değişik yönleriyle incelenmesi, ülkelere kendi eğitim sistemlerini daha iyi tanıma ve değerlendirme olanağı vermektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de ilköğretimi daha iyi anlayabilmek ve daha sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için dünya ülkelerinin ilköğretimdeki durumunu irdelemek gerekmektedir.

İlköğretimde Öğrenci ve Eğitim Personeli Sayısı: OECD ülkelerinde ilköğretimdeki öğrenci ve eğitim personeli sayısı Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. İlköğretimdeki Öğrenci ve Eğitim Personeli Sayısı (2003 Yılı Verileri)

Ülke	Öğrenci Sayısı	Eğitim Personeli	Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı
Avusturya	379 920	28 822	20,1
Belçika	761 730	64 125	21,1
Danimarka	419 806	59 284	19,4
Finlandiya	392 741	24 024	22,6
Fransa	3 791 555	203 418	22,6
Almanya	3 303 737	235 179	22,0
Yunanistan	652 052	54 599	17,2
Macaristan	464 013	48 393	20,4
İzlanda	31 470	4 234	18,1
İrlanda	447 618	23 972	---
İtalya	2 778 877	256 650	18,1
Japonya	7 268 928	371 688	28,6
Kore	4 185 330	139 057	34,7
Lüksemburg	34 081	2 966	15,7
Meksika	14 857 191	557 278	20,2
Hollanda	1 290 625	130 120	-
Yeni Zelanda	356 442	20 053	18,9
Norveç	432 618	41 436	-
Polonya	2 983 070	235 763	20,6
Portekiz	767 872	69 103	18,9
Slovakya	270 004	14 680	20,2
İspanya	2 488 319	179 324	20,8
İsveç	774 888	69 256	-
İngiltere	4 488 168	262 390	-
ABD	24 848 518	1 667 417	21,7
Türkiye	10 331 619	390 109	26,7

Kaynak: (OECD, 2005a)

Tablo 1’de görüldüğü gibi, en fazla öğrenci sayısına sahip olan ülkeler, sırasıyla ABD, Meksika ve Türkiye’dir. En az öğrenci sayısına sahip ülkeler ise, İzlanda ve Lüksemburg’tur. Eğitim personeli sayısına bakıldığında ise, eğitim personeli sayısının öğrenci sayısına paralel olarak ABD, Meksika ve Türkiye’de en yüksek sayıda olduğu görülmektedir. Öte yandan derslik başına düşen öğrenci sayısı en yüksek olan ülke Kore, en düşük olan ülke ise İtalya’dır. Türkiye, derslik başına düşen öğrenci sayısının yüksekliği bakımından Kore’den sonra ikinci sırada yer almaktadır. Bu verilere göre, Türkiye’de sınıf başına düşen öğrenci sayısının oldukça yüksek olduğu söylenebilir.



Zorunlu Eğitim Yaş Aralığı: INCA (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Archive) ülkelerinde (Avustralya, Kanada, İngiltere, Fransa, Almanya, Macaristan, İrlanda, İtalya, Japonya, Kore, Hollanda, Yeni Zelanda, Singapur, İspanya, İsviçre, ABD ve Galler) zorunlu eğitime başlama ve minimum okulu bitirme yaşı ile zorunlu eğitim yaş aralığı Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. INCA Ülkelerinde Zorunlu Eğitime Başlama ve Minimum Okulu Bitirme Yaşı ile Zorunlu Eğitim Yaş Aralığı (2004 Yılı Verileri)

Ülke	Zorunlu Eğitime Başlama Yaşı	Minimum Okulu Bitirme Yaşı	Zorunlu Eğitim Süresi	FT=full-time PT=part-time
Avustralya*	6	15/16	9-10	*Çocukların çoğu 5 yaşında okula başlamaktadır.
Kanada	6/7	15/16	9-10	
İngiltere*	5	16	11	
Fransa	6	16	10	** Çocukların çoğu 6 yaşında okula başlamaktadır.
Almanya	6	18	9/10 FT+PT	
Macaristan	6	15	12	*** Bazı eyaletlerde 6 yaş zorunludur.
İrlanda*	6	15	9	
İtalya	6	15	9	
Japonya	6	15	9	
Kore	6	15	9	
Hollanda	5	16	12 FT+1/2 PT	
Yeni Zelanda	6	16	10	
Singapur	6/7	16/17	10	
İspanya	6	16	10	
İsveç**	7	16	9	
İsviçre	6/7	15/16	9	
ABD***	6	16	10	
Galler	5	16	11	

Kaynak: (O’Donnell, 2004, s. 11)

Tablo 2 incelendiğinde, INCA ülkeleri içinde zorunlu eğitim, en erken 5 yaşında başlayıp 18 yaşına kadar sürebilmektedir. Genelde, zorunlu eğitim, ortalama 5-6 yaşlarında başlamakta, en az 9 yıl sürmektedir. Türkiye’de zorunlu eğitim süresi 8 yıldır ve gelişmiş ülkelerdeki eğilimlerle örtüşmemektedir. Zorunlu eğitimin 10-12 yıl sürdüğü ülkeler dikkate alındığında bu süre yeterli değildir.

İlköğretimin Yapı ve Organizasyonu: INCA ülkelerinde ilköğretimin yapı ve organizasyonu Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. INCA Ülkelerinde İlköğretimin Yapı ve Organizasyonu

Ülke	Okulöncesi Eğitim Yaş Aralığı	İlk-Temel Eğitim Yaş Aralığı	İlköğretim Basamakları Yaş Aralığı			
			Birinci Basamak	İkinci Basamak	Üçüncü Basamak	Üst İlköğretime Geçiş Yaşı
Avustralya	3-5/6	5/6-12/13	4-8	8+-12		12/13
Kanada	4-5/6-7	6/7-12/13	5-9	9-12/13/14		12/13
İngiltere	2+-4/5	4/5-11	5-7	7+-11		11
Fransa	2-6	6-11	3-5 (Okulöncesi)	5-8	8+-11	11
Almanya	3-6	6-10/12				10/12
Macaristan	3-6	6-10/12/14				10/12/14
İrlanda	3-4/5	4/5-12				12
İtalya	3-6	6-11				11
Japonya	3-6	6-12				12
Kore	3-6	6-12				12
Hollanda	0-4/5	4/5/12	4-8	8-12		12
Yeni Zelanda	3-5/6	5/6-12/13				12/13
Singapur	3-6/7	6/7-12	6-10	10+ -12		12
İspanya	0-6	6-12	6-8	8-10	10-12	12
İsveç	0-6/7	6/7-15/16				n.a
İsviçre	4/5-6/7	6/7- 10/11/12+				10, 11, 12
ABD	3-5/6	5/6-13/14	e.g. 6-10	10+-12	12-14	13/14
Galler	2+-4/5	4/5-11	5-7	7+ -11		11

Kaynak: (Meteais, 2003, s.17)

Tablo 3 incelendiğinde, ilköğretime başlama yaşının 5-6, bitirme yaşının ise genelde 11-12 olduğu görülmektedir. Bu yönüyle ilköğretime başlama ve bitirme yaşı bakımından Türkiye’deki uygulama diğer ülkelerden farklı değildir. Öte yandan, ilköğretim, kimi ülkelerde basamaklara ayrılmışken, kimi ülkelerde ayrılmamıştır. İlköğretimin basamaklara ayrıldığı ülkelerde 2 ya da 3 basamaklı bir yapı bulunmaktadır. Türkiye’de ilköğretim kesintisiz olup basamaklara ayrılmış değildir.



İlköğretimde Öğretim Zamanının Organizasyonu: INCA ülkelerinde, ilköğretimde öğretim zamanının organizasyonu Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. İlköğretimde Öğretim Zamanının Organizasyonu (2003 Yılı Verileri)

Ülke	Başlama	Bitiş	Dönem	Yıllık Öğretim Haftası	Yıllık Öğretim Günü	Haftalık Öğretim Günü	Haftalık Öğretim Saati	Yaz Tatili (Hafta)
Avustralya	Şubat	Kasım	4	38,6	200	5	25	6
Kanada	Eylül	Haziran	3		180-200	5	27,5	8
İngiltere	Eylül	Temmuz	3(6)		190	5	21-23	6
Fransa	Eylül	Temmuz	3(5)	37,8	180	4-5	26	9
Almanya	Ağustos	Haziran	3(6)	39,7	188-208	5-6	12-21	6
Macaristan	Eylül	Haziran	-	36,6	185	5	23	Değişken
İrlanda	Eylül	Haziran	3	33,1	183	5	23	9
İtalya	Eylül	Haziran	3	33,5	200	6	27-30	14
Japonya	Nisan	Mart		38,9	min 175	5	-	6
Kore	Mart	Şubat	2		min 220	5,5	-	6-10
Hollanda	Ağustos	Haziran	3(5)		200	4,5	22-25	6
Yeni Zelanda	Ocak	Aralık	4	39,4	192	5	25	6
Singapur	Ocak	Aralık	4		200	5	25	4-6
İspanya	Eylül	Haziran	3	35,4	180	5	25	11
İsveç	Ağustos	Haziran	3	36,6	178-190	5	30	10
İsviçre	Ağustos	Haziran	-		182-200	3-5	20-36	5-9
ABD	Eylül	Haziran	3		180	5	-	8
Galler	Eylül	Haziran	3(6)		190	5	21-23	6
Türkiye	Eylül	Haziran	2	35,7	180	5	30	12

Kaynak: (OECD, 2005a; Metais, 2003, s.25)

Tablo 4 incelendiğinde, pek çok ülkede ilköğretim okullarında eğitim-öğretimin Ağustos-Eylül aylarında başladığı ve Haziran ayında da sona erdiği görülmektedir. Ancak bazı ülkelerde Ocak-Aralık, Ağustos-Haziran, Şubat-Kasım ayları arasında da eğitim-öğretim yapılmaktadır. İlköğretimde, eğitim-öğretim genelde 2 ya da 3 dönemden oluşmaktadır. Ancak, 4-5-6 dönemden oluşan modeller de denenmektedir. Yıllık öğretim yapılan hafta sayısı, 33-39 hafta arasında değişmektedir. Yine, ilköğretimde genel olarak yıllık 180, haftada ise 5 gün eğitim-öğretim yapılmaktadır. İlköğretimde yaz tatili süresi ise, genel olarak 6-9 hafta arasında değişmektedir. Türkiye'de çoğu ülkede olduğu gibi öğretim Eylül-Haziran ayları arasında gerçekleştirilmektedir. Yıllık öğretim dönemi diğer ülkelerden farklı olarak Kore gibi iki yarıyıldan oluşmaktadır. Yıllık öğretim yapılan hafta sayısı diğer ülkelerden daha azdır. Haftalık 30 saatlik ders saati ise diğer ülkelere göre biraz fazladır. Yine, 12 hafta olan yaz tatili süresi de oldukça fazladır.

İlköğretimde Derslerin Öğretim Süreleri: OECD ülkelerinde ilköğretimde derslere ayrılan öğretim süreleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. OECD Ülkelerinde İlköğretimde 9-11 Yaş Aralığında Derslerin Öğretim Sürelerinin Toplam Zorunlu Eğitim Süresi İçindeki Yeri (%) (2003 Yılı Verileri)

Ülke	Okuma, Okuma- Yazma, Edebiyat	Matematik	Fen	Sosyal Bilgiler	Yabancı Dil	Teknoloji	Sanat	Beden Eğitimi	Din Bilgisi	Pratik ve Mesleki Beceriler	Diğer	Toplam
Avustralya	13	9	3	3	2	3	4	4	1	-	1	44
Avusturya	23	15	10	2	7	-	20	12	7	-	2	100
Çek Cumhuriyeti	24	18	14	7	12	-	15	8	-	2	-	100
Danimarka	25	16	8	4	7	-	21	11	4	-	4	100
Finlandiya	23	16	11	2	9	-	14	9	6	-	-	90
Fransa	28	20	5	10	9	3	8	15	-	-	-	100
Almanya	21	17	6	6	8	1	16	11	7	-	5	98
Yunanistan	29	14	11	11	10	-	8	7	7	-	2	100
Macaristan	26	18	6	6	7	-	14	11	-	6	6	100
İzlanda	16	15	8	8	4	6	12	9	3	5	3	89
İrlanda	30	12	12	4	-	-	12	4	10	-	17	100
Japonya	21	16	10	10	-	4	11	10	-	-	19	100
Kore	19	13	10	10	5	2	13	10	-	2	3	87
Lüksemburg	25	18	6	2	21	-	11	10	7	-	-	100
Meksika	30	25	15	20	-	-	5	5	-	-	-	100
Hollanda	30	19	4	15	2	2	10	7	4	-	12	100
Norveç	23	15	7	8	6	-	16	7	9	-	9	100
Polonya	21	16	12	5	11	5	5	12	8	-	4	100
Portekiz	12	12	9	6	14	12	6	9	-	-	17	97
Slovakya	31	20	8	8	5	-	12	11	1	4	-	100
İspanya	21	17	9	9	13	-	11	11	-	-	-	92
İsveç	22	14	12	13	12	-	7	8	-	7	-	94
İngiltere	28	23	10	8	-	9	9	7	5	-	-	100
Türkiye	19	13	10	10	9	-	7	7	7	9	1	91

Kaynak: (OECD, 2005a)

Tablo 5’te görüldüğü gibi, ilköğretim okulu programında, genelde, Okuma-Yazma, Matematik, Fen Bilgisi, Sanat ve Müzik, Beden Eğitimi/Spor ve insan bilimlerinin değişik formları (Sosyal Bilgiler/Vatandaşlık, Tarih, Coğrafya) bulunmaktadır. Dersler içinde en fazla zaman okuma-yazmaya ayrılmaktadır.

Okuma yazmadan sonra en fazla Matematik ve Fen Bilgisi dersine, daha sonra da Sosyal Bilimler dersine ağırlık verilmektedir. Pratik ve mesleki beceriler derslerinin çok az ülkede yer aldığı görülmektedir. Teknoloji dersi de bazı ülke programlarında yer almaktadır. Yabancı diller adı altında öğrencilerin en az bir yabancı dil öğrenmeleri beklenmektedir. Ayrıca, mesleki beceriler dersi de kariyer eğitimi, ev ekonomisi, giyim ve tekstil, turizm, sekreterlik çalışmaları, çizim gibi çeşitli becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır.

İlköğretimde derslere ayrılan öğretim süreleri açısından Türkiye'nin durumuna bakıldığında, okuma yazmaya diğer ülkelere oranla daha az zaman ayrıldığı görülmektedir. Türkiye'de Teknoloji ayrı bir ders olarak değil Fen ve Teknoloji adı altında verilmektedir. Ayrıca, sanat ve beden eğitimi derslerine daha az zaman ayrıldığı söylenebilir. Genel olarak bakıldığında, ilköğretim programında yer alan dersler ve bu derslere ayrılan süre bakımından Türkiye'de durum dünya ülkeleriyle paralellik gösterme eğilimindedir.

3. DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİMDEKİ YÖNELİMLER

Günümüzde bilim ve teknolojiye gelişmeler yaşamın tüm alanlarını etkilemekte, bilim ve teknolojinin kazanımları ise insanların yaşam biçimlerini belirlemektedir. Bu belirlemeler, eğitime de yansımakta, eğitimde kimi yönelimler gözlenmektedir. Dünyada, eğitimde gözlenen yönelimlere koşut olarak ilköğretimde de önemli yönelimler gözlenmektedir.

Tüm Çocukların İlköğretimden Yararlandırılması: Dünyada ilköğretimle ilgili gözlenen yönelimlerin başında tüm çocukların ilköğretimden yararlandırılması çabaları gelmektedir. Çünkü, ilköğretimde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri dünya genelinde çocukların ilköğretime devam etmemesi ya da ilköğretimdeki terk olgusudur. UNESCO'nun (2003) verilerine göre, dünyada 115 milyon çocuk ilköğretime devam etmemektedir. Bu 115 milyon çocuğun %20.8'i Batı ve Orta Afrika'da, %18.6'sı Batı ve Güney Afrika'dadır. Yine bu çocukların %36.7'si Güney Asya'da, %8.7'si Batı Asya ve %7.6'sı da Orta Doğu ve Kuzey Afrika'da bulunmaktadır (Huebler, 2005). UN Millenium Project'in (2005) verilerine göre de, gelişmiş ülkelerdeki öğrencilerin %81'i ilköğretileri tamamlarken, Güney Asya'da öğrencilerin %74'ü (kızların %63'ü), Afrika'da öğrencilerin de %51'i (kızların %46'sı) ilköğretileri tamamlamaktadır. Okulu terk eden öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar; gelir düzeyi düşük, kırsal kesimde öğrenim gören, etnik ve dil açısından farklılıkları olan, istikrarsız ve iç karışıklık yaşayan ülkelerde yaşayan ve engelli olan öğrencilerin daha fazla devam sorunu olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle kız öğrencilerin okula devam edememe ya da terk oranları erkek öğrencilere göre daha fazladır. UNICEF'in (2005) Milenium Development Goal, 2015 adlı çalışmasında ise, ilk ve ortaöğretimde 2015 yılında tüm eğitim basamaklarında cinsiyetler arasındaki ayrımı ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Bu çalışmaya göre, 2005 yılında hedefe ulaşılamamış; ülkelerin %25'inde ilk ve ortaöğretime katılımında erkek öğrenciler lehine ciddi bir fark olduğu gözlenmiştir.

Dünya genelinde görülen bu sorun Türkiye'de de gözlenmektedir. Türkiye'de ilköğretim yaş grubunda (6-13 yaş) olup da okul dışında kalan çocuklara ilişkin durum ve eğilimlere göre, 2003-2004 öğretim yılında, ilköğretim yaş grubundaki (aynı zamanda zorunlu eğitim çağındaki) çocuklardan 1 milyon 12 bininin ilköğretime kayıtlı olmadığı ya da katılmadığı anlaşılmaktadır. Bu çocukların 677 bini kız çocuğudur (% 67.0). Bu bulgulara göre, bugün ilköğretim yaş grubundaki 11 çocuktan birisi okul dışında bulunmaktadır. Okul dışında kalan çocukların genel kompozisyonuna bakıldığında:

- Kırsal kesimde daha yüksek oranda,
- Yaklaşık üçte ikisi kız çocuğu,

- 6 yaşındaki ve 10 yaşın üzerindeki çocukların daha fazla,
- Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki çocukların okuldan yoksun kalma olasılığının daha yüksek olmakla birlikte, Karadeniz ve Orta Anadolu’daki bazı illerde de yüksek oranlarda (Tokat, Çankırı, Yozgat),
- Çalışan çocuklar,
- Özürlü çocuklar,
- Kentsel kesimlerin yoksul semtlerindeki çocuklar,
- Sokak çocukları,
- Göçer çocukları olduğu anlaşılmaktadır (Kavak ve Ergen, 2003).

Türkiye’de, son on yılda, ilköğretime kaydolun öğrenci sayısındaki hızlı artışa ve kız çocukları ve yoksul ailelerin eğitime katılımlarındaki iyileşmelere karşın, eğitime katılımdaki yoksulluk ve cinsiyet ayrımındaki uçurum devam etmektedir. (Dünya Bankası, 2005, s.4). Ancak, çocukların okula kavuşmasını sağlarken ilköğretimin niteliği de yükseltilmelidir. Amaç, ilköğretime devam eden çocuk sayısını artırma yanında en etkili ve en eşitlikçi sistemi oluşturmaya özen göstermektir.

İlköğretimin Amaçlarındaki Yeni Vurgular: İlköğretimde gözlenen yönelimlerden bir diğeri, amaçlardaki yeni vurgulardır. Buna göre, ilköğretimde vurgulanan amaçlar, “kişisel ve duygusal gelişme”, “yaratıcı gelişme”, “bilişsel gelişme” ve “yaşam boyu öğrenme”dir. Bunun yanında “yaşam becerileri” ve “sürdürülebilir gelişme” de ilköğretimde öncelikli olarak düşünülen amaçlar arasındadır (Amadio, Gross, Ressler, ve Truong, 2004, s.7). Gerçekten günümüz toplumunda, duygusal gelişme, yaratıcılık ve yaşam boyu öğrenme kavramlarına büyük önem verildiği görülmektedir. Nitekim, NCCA (Eğitim Programları ve Değerlendirme Ulusal Konseyi) (2006), ilköğretimin özgün bir birey olarak çocuğun kendi potansiyelinin farkına varmasını ve sağlıklı bir yaşam sürmesini sağlama, çocuğun diğer insanlarla işbirliği yaparak ve birlikte yaşayarak toplumsallaşmasını ve topluma katkıda bulunmasını sağlama ve çocuğu üst öğrenime ve yaşam boyu öğrenmeye hazırlama amaçlarını da vurgulamaktadır.

İlköğretimin amaçları bakımından, yıllar yılı Türkiye’de, bilişsel gelişmeye daha fazla önem verildiği, diğer gelişme alanlarının ihmal edildiği değişik kaynaklarda sıklıkla dile getirilmektedir. Özellikle Türk Eğitim sisteminde “ezberci” bir eğitim anlayışının olduğu ve ezberciliği teşvik eden uygulamalara yer verildiği vurgulanmaktadır.

İlköğretim Okullarında Okul Sonrası Öğrenme Etkinliklerinin Artırılması ve Okul Çalışmalarına Ailelerin Katılımının Teşvik Edilmesi: Easton, Knight, ve Kendall (2004, s.2) ABD’de ilköğretim alanında yaptıkları bir çalışmada okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda ilköğretimde gözlenen eğilimlere değinmektedir. Buna göre, ilköğretimdeki yönelimlerden biri, ilköğretim okullarında okul sonrası öğrenme etkinliklerinin artırılması çabalarıdır. Okullar, okul sonrası kulüp etkinlikleri sağlamaya çalışmaktadırlar. Ayrıca, okullar, okul çalışmalarına ailelerin katılımını teşvik etmektedirler. İlköğretim okulları, okul çalışmalarına aile katılımını sağlamada, özel gün ve olayların kutlanmasında yararlanmaktadırlar.

Bu yönelimlerin dışında, Metais (2003, s.4-83), INCA ülkelerinde ilköğretimdeki kimi değişim ve yönelimlere değinmektedir. Bu çalışmada, son 15 yıl boyunca ilköğretimde meydana gelen değişimler ve yönelimler belli başlıklar altında belirlenmeye çalışılmıştır. Sözü edilen değişim ve yönelimler, Türkiye’deki ilköğretimle karşılaştırıldığında ilgi çekici sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Çalışmanın, bundan sonraki bölümünde ilköğretimdeki yönelimler, sözü edilen kaynaktan derlenerek verilmiştir .



3.1. Eğitim Reformu

İlköğretimde Sık ve Kapsamlı Reform Yapma: İlköğretimde yönetim, organizasyon, içerik ve öğrenmenin değerlendirilmesini kapsayan, sık ve kapsamlı reform yapma konusunda güçlü bir eğilim bulunmaktadır. Özellikle, programı, öğrenme sonuçlarına dayalı olarak düzenlemeye yönelik bir eğilim vardır. TIMSS (Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Çalışması), PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) ve PISA (OECD Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi uluslararası sınavlarda elde edilen sonuçlar, ülkelerin, ulusal politikalarında gerçekleştirecekleri değişiklikleri açıklamak ya da kanıtlamak için kullanılmaktadır. Uluslararası bu sınavlardan elde edilen sonuçlar, performansa yönelme eğilimlerini artırmakta; performanstan memnun olunmadığı durumlarda, özel programların başlatılmasına yol açmaktadır (Metais, 2003, s.4).

Türkiye, sözü edilen bu uluslararası sınavlara katılmış, ancak, istenilen düzeyde başarılı olamamıştır. Türkiye, TIMSS-1999 Matematik testinde, genel sıralamada 38 ülke arasında 31. olarak uluslararası ortalamanın çok altında kalmıştır. İlk beş sırayı uzak doğu ülkelerinin aldığı araştırmada, Türkiye'deki öğrenciler, hiçbir Avrupa ya da Kuzey Amerika ülkesini geçememiştir (Olkun ve Aydoğdu, 2003, s. 284; Eğitim Reformu Girişimi, 2003a). Yine, TIMSS-1999 Fen testinde Türkiye, genel sıralamada 38 ülke arasında 33. olmuş; istatistiksel bakımdan anlamlı biçimde uluslararası ortalamanın altında kalmıştır (Bağcı-Kılıç, 2003, s. 44). Türkiye, 2001 yılında gerçekleştirilen ve okuma ile ilgili uluslararası bir proje olan PIRLS testinde 35 ülke arasında 28. olmuştur. Türkiye'nin puanı, uluslararası ortalamadan 51 puan daha düşüktür (Eğitim Reformu Girişimi, 2003b). Elde edilen sonuçlar, okuma puanı açısından Türkiye'deki öğrencilerin hiçbir Avrupa ülkesindeki öğrencileri geçemediğini göstermiştir.

Türk öğrenciler 2003 yılında gerçekleştirilen PISA testinde de istenilen başarı düzeyini yakalayamamıştır. 30'u OECD üyesi toplam 41 ülkenin katıldığı bu sınavda Türkiye genel sıralamada 34. sırada yer almıştır. PISA 2003 projesi sonuçlarına göre Türkiye'nin matematikteki ortalaması 423 puandır. Bu puanla Türkiye, projeye katılan ülkeler içinde 34. sırada yer almıştır. Türkiye'nin okuma alanındaki ortalaması ise 441 puandır. Bu puanla Türkiye projeye katılan ülkeler içinde 34. olmuştur. Türkiye, Fen Bilimleri alanında, 434 puan ortalaması ile 36. olurken, problem çözme alanında 36. olmuştur (MEB, 2004a). Uluslararası performans testleri Türk öğrencilerin diğer OECD ülkelerindeki yaşlılarına göre daha başarısız olduklarını ortaya koymuştur. Bu da Türk eğitim sisteminde ciddi bir nitelik eksikliği olduğunu göstermektedir (OECD, 2005b)

Türk öğrencilerinin uluslararası sınavlarda elde ettikleri performansın düşük olması en önemli etkisini ilköğretim programlarının yeniden hazırlanmasında kendini göstermiştir. Türkiye'de program geliştirme çalışmaları bağlamında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004-2005 öğretim yılında, ilköğretim 1-5. sınıf Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerine ilişkin program hazırlama çalışmaları başlatılmış, Kasım 2004 tarih ve 2566 sayılı Tebliğler Dergisi'nde adı geçen derslerin öğretim programları 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Bu programların hazırlanma gerekçelerinin başında da Türk öğrencilerin TIMSS; PIRLS ve PISA testinden aldıkları puanların düşük olması gelmektedir. Nitekim, MEB (2004b), program geliştirme çalışmalarına başlamadan önce yapılan çalışmalardan birinin de "PISA, TIMSS, PIRLS vb. uluslararası araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi" olduğunu belirtmektedir.

3.2. Kurumsal Kontrol

İlköğretimde Yerel Yönetimlerin Yetkisinin Artırılması: INCA ülkelerinde eğitimin kontrolü ulusal, eyalet, bölge ya da okul düzeyinde sağlanmaktadır. Başarı ve okulların yetkileri arasında açık bir kanıt ol-

mamasına karşın tüm ülkelerde yönetim ve nitelik arasında bir bağlantı olduğuna inanılmakta ve bu nedenle yetki paylaşımının artırılmasına yönelik bir eğilim gözlenmektedir. Yerel yönetimlerin yetkisinin artırılmasının çocukların gereksinimlerini daha iyi karşılayacağı ve sosyal paylaşmayı daha iyi sağlayacağına inanılmaktadır. Bu nedenle, okulların finansmanı, yönetimi ve öğrenme sürecine yönelik sorumluluğu konusunda okul yönetim kurulları ve okul konseylerine daha fazla yetki verilmesi eğilimi giderek artmaktadır. Özellikle, 1980’lerden sonra çoğu ülkede okul yönetimlerinin yetkisinin arttığı gözlenmektedir (Metais, 2003, s.13-14). Nitekim Andersen (2005, s.9), yaptığı karşılaştırmalı analizde, PISA sınavında, okur yazarlık ile fen ve matematikte en yüksek puanı alan Finlandiya’da eğitim sisteminin başarısının nedenlerinden birinin eğitimsel özerklik olduğunu belirtmektedir. OECD değerlendirmelerine göre, Finlandiya’nın yüksek performansı, karar vermede öğretmenin ve okulun özerkliğinin fazla olmasına bağlanmaktadır.

16 INCA ülkesinde, kurumsal kontrol sorumluluğu, okul yönetimi düzeyindedir. Bu sorumluluklar, finansman, personel, ekipman, organizasyon ve öğretim yöntemlerini içermektedir. Bu özerklik, çoğu ülkede, okulun denetim etkinliklerinde olduğu kadar, öğrenci sınav sonuçları ve okulların amaç ve etkinliklerini duyurma konularında da kullanılmaktadır (Metais, 2003, s.5).

Türkiye’de eğitimde merkezi yönetimin yetki ve sorumluluğunun oldukça fazla, buna karşılık okul yönetimlerinin yetkilerinin ise sınırlı olduğu söylenebilir. Nitekim, Aydoğan’ın (2002, s.65) da belirttiği gibi, eğitim sistemimizde okul yöneticilerinin sorumlulukları yetkilerinden fazladır. Okullarda görülen bu yetki-sorumluluk dengesizliği, okul yöneticilerinin çevredeki baskı gruplarının etkisi altında kalmasına yol açmaktadır. Yine, OECD’nin (2005b) belirlemesine göre, Türkiye’de okul müdürlerinin yetki, sorumluluk ve birikimlerinin, eğitim liderliği ve okul düzeyinde planlama, bütçe hazırlama, değerlendirme ve hesap sorulabilirlik alanlarında artan sorumluluklarını yansıtacak biçimde yeniden tanımlanması gerekmektedir.

3.3. Yapı

Çocukların İlköğretime Başlamadan Önce En Az İki Yıl Okulöncesi Eğitimden Yararlanması: 20 INCA ülkesinin tümü, zorunlu olmayan okulöncesi eğitim öngörmektedir. Son 20 yılda okulöncesi eğitime katılım artmaktadır. İlköğretim öncesi okulöncesi eğitim, iki ya da üç yılı kapsamaktadır. Günümüzde, çocukların yaklaşık %50’si zorunlu eğitimden önce mutlaka iki yıl okulöncesi eğitim görmektedir. Çocukların ilköğretime başlamadan önce en az iki yıl okulöncesi eğitimden yararlanması konusunda güçlü bir eğilim bulunmaktadır (Metais, 2003, s.5).

Tüm dünya ülkeleri okulöncesi eğitime büyük önem vermektedirler. Özellikle, gelişmiş ülkelerde okulöncesi eğitimde okullaşma oranı oldukça yüksektir. Oysa, Türkiye’de okulöncesi eğitimde okullaşma oranı gelişmiş ülkelerle kıyaslanamayacak ölçüde düşüktür. 2005 yılı verilerine göre Türkiye’de okulöncesi eğitimde okullaşma oranı yaş gruplarına göre 36-72 aylar arası %15, 48-72 aylar arası %21 ve 60-72 aylar arası %32 olmak üzere toplam %21’dir (MEB, 2006a). Görüldüğü gibi, okullaşma oranının en yüksek olduğu yaş grubu ana sınıfı olarak adlandırılan 6 yaş grubudur.

Zorunlu Eğitimin İlk İki Ya Da Üç Sınıfında, Sınıflardaki Öğrenci Sayısının Azaltılması: Tüm ülkelerde, özellikle sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılmasına yönelik güçlü bir hedef bulunmaktadır. İtalya dışında, diğer ülkelerde sınıf mevcudu, hedef olarak belirlenen 18’in biraz üzerindedir (Metais, 2003, s. 5, 23)



Türkiye’de ilköğretimde öğrenci sayısının çok fazla olmasına koşut olarak sınıf başına düşen öğrenci sayısı yüksektir. Türkiye, sınıf başına düşen öğrenci sayısı (26,7) bakımından OECD ülkeleri içinde oldukça üst sıralarda yer almaktadır (OECD, 2005a). Bu sayının kısa dönemde hedeflenen sayıya düşürülmesinin oldukça zor olduğu söylenebilir.

Basamaklar Arasındaki Geçiş İçin Program Çıktıları ve Değerlendirme Sonuçlarının Dikkate Alınması: INCA ülkelerinde ilköğretim, yapı olarak, ilköğretime bağlı zorunlu okulöncesi okul ya da sınıfların yanı sıra, ortaöğretimin ilk yıllarını da içermektedir. 12 ülkede, ilköğretim kendi içinde iki ya da üç basamağa ayrılmaktadır. İlköğretim, Avustralya, Kanada, İngiltere, Fransa, İtalya, Hollanda, Singapur ve Galler’de iki basamaktan oluşurken, İspanya ve ABD’de üç basamağa ayrılmaktadır. İngiltere ve Galler’de olduğu gibi kimi ülkelerde ilköğretimdeki basamaklar farklı okullarda sağlanmaktadır: İngiltere ve Galler’de 5-7 yaşlarındaki çocuklar için öngörülen ilk basamak “infant school”da, 7-11 yaşları arasındaki çocuklar için öngörülen ikinci basamak ise “junior school”da gerçekleştirilmektedir. Basamaklar arasındaki geçişin otomatik olarak gerçekleştirilmesi uzun zamandan beri genel bir eğilim iken, basamaklar arasındaki geçiş için program çıktıları ve değerlendirme sonuçlarını dikkate alma yeni eğilimlerden biridir (Metais, 2003, s.5, 19-20).

Türkiye’de ilköğretimin yapısı, diğer ülkelerdeki eğilime koşut olarak bir yıl okulöncesi eğitim sınıfını içermektedir. Diğer yandan, Türkiye’de ilköğretim kesintisiz sekiz yıllık eğitimden oluşmaktadır. Bu yapısıyla ilköğretimde yasal olarak basamaklar söz konusu değildir. Bu nedenle, basamaklar arasında bir geçişten söz etmek olanaklı değildir.

3.4. Öğrenme Zamanının Organizasyonu

Haftalık İş Günü Öğretim Süresini Uzatarak Cumartesi Günü Öğretim Yapılmaması: Günümüzde, ilköğretimde pazartesten cumaya haftada 5 iş günü öğretim uygulaması, 14 INCA ülkesinde uygulanmaktadır. Bunun yanında, Fransa, Almanya, İtalya, Kore, Hollanda ve İsviçre’de cumartesi sabahları da öğretim yapılmaktadır. Japonya’da da ayda en az iki hafta cumartesi sabahları da öğretim söz konusudur. Ancak, bu ülkelerde haftalık iş günü öğretim süresini uzatarak cumartesi günü öğretim yapılmaması eğilimi artmaktadır (Metais, 2003, s.5, 28).

Öğrencinin Yaşı Arttıkça Günlük Öğretim Süresinin Artırılması: INCA ülkelerinde ilköğretimde günlük öğretim süresi ortalama 4 ya da 5 saattir. Örneğin Avustralya, Yeni Zelanda ve İspanya’da öğretim günde 5 saat gerçekleştirilirken, Almanya ve Macaristan’da 3 saat olarak gerçekleştirilmektedir. Ayrıca, öğrencinin yaşı arttıkça günlük öğretim süresinin artırılmasına yönelik bir eğilim söz konusudur (Metais, 2003, s.28).

Türkiye’de ilköğretimde haftalık öğretim süresinin kullanımı, dünya ülkeleriyle uyum içerisindedir. Haftalık 5 gün öğretim uygulaması genel eğilimle örtüşmektedir. Ancak, günlük öğretim için harcanan zaman diğer ülkelerden fazladır. Türkiye’de ilköğretimin ilk yılından sekizinci yılına kadar günde 6 saat, haftada 30 saat öğretim yapılmaktadır. Bu uygulama, en azından, ilköğretimin ilk üç yılı için oldukça fazladır. Bu yönüyle, Türkiye’deki uygulama, öğrencinin yaşının artmasıyla günlük öğretim süresinin de artırılması yönündeki eğilimle örtüşmemektedir.

Öğretim Yılıının Eşit Uzunlukta Üç Ya da Dört Yarıyla Bölünmesi: Genel olarak ilköğretimde öğretim yılı eşit uzunlukta iki ya da üç yarıyla bölünmektedir; ancak, yeni modeller de benimsenmektedir. Bunun sonucu olarak, ABD ve Kanada’da olduğu gibi, okul programının yıllık olarak düzenlenmesinin yanı sıra, Yeni Zelanda ve İngiltere’de olduğu gibi, öğretim dönemlerini artırarak tatilleri daha sık yapma gibi eğilimler ortaya çıkmaktadır (Metais, 2003, s.6, 26).

Türkiye’de öğretim yılı süresi iki yarı yıldan oluşmaktadır. Eylül ayının ikinci haftasında başlayan öğretim yılı Haziran ayının ikinci haftasında sona ermektedir. Bu uygulama, yıllardır sürdürülmektedir. Oysa, dünya ülkeleri yıllık öğretim süresini üç ya da daha fazla döneme ayırma eğilimindedirler.

Okullarda Öğle Yemeği Verilmesi: Haftalık işgünü ile ilgili diğer bir eğilim de okullarda öğle yemeği vermedir. Öğrencilerin geleneksel olarak öğle yemeği için eve gitme eğilimi giderek azalmaktadır. Özellikle, son yıllarda kırsal bölgeler başta olmak üzere çocukların öğle yemeği için eve gitmek yerine okulda kalma eğilimi artmaktadır (Metais, 2003, s.28).

Türkiye’de öğle yemeği uygulaması özel ilköğretim okullarının yanı sıra kırsal kesimde Yatılı ya da Panسیونlu İlköğretim Bölge Okulları ile taşınmalı eğitim yapılan ilköğretim okullarında verilmektedir. Bu yönüyle, özellikle dünyada kırsal bölgelerde çocuklara okulda öğle yemeği verilmesi eğilimi Türkiye’de de gözlenmektedir. Ancak, Türkiye’de ilköğretimde öğrenci sayısının çok fazla olması nedeniyle şehir okullarında ikili öğretim yapılmakta, kırsal kesimde de öğrenci azlığı nedeniyle birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapılmaktadır. Bu nedenle, ilköğretim okullarında öğle yemeği verme eğiliminin, kısa dönemde yaygın olarak gerçekleştirilebilecek bir uygulama olmadığı söylenebilir.

3.5. Program

İlköğretim Programında Dersler Arasındaki Bağlantılara Dikkat Edilmesi: INCA ülkelerinde ilköğretim programı, genellikle çocukların gelecekteki öğrenmeleri için gerekli olan temel becerileri kazandırmayı sağlayan ortak kültür programı ile daha geniş bir program arasındaki dengeyi sağlamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle, öğrenmenin transferi bakımından dersler arasındaki bağlantıya dikkat edilmektedir (Metais, 2003, s.59).

Türkiye’de, 2004 yılında kabul edilen İlköğretim Programının bu eğilime koşut olarak tek disiplinli program deseni yerine disiplinlerarası program deseni benimsenerek hazırlandığı belirtilmektedir. Bir başka deyişle, program hazırlanırken dersler arasındaki ilişkilerin dikkate alındığı vurgulanmaktadır (MEB, 2004b).

Programların Merkezi Olarak Belirlendiği Ülkelerde Belirlenen Zamanı Kullanma Konusunda Yerel Esnekliğe Yer Verilmesi: İskoçya hariç tüm INCA ülkelerinde, ulusal ya da eyalet otoriteleri tarafından belirlenen ve yaptırımı olan bir program vardır. Programların geleneksel bir biçimde merkezi olarak belirlendiği ülkelerde, belirlenen zamanı kullanma konusunda yerel bir esnekliğe doğru güçlü eğilim bulunmaktadır. Son 15 yıl içinde, İngiltere, Hollanda, Yeni Zelanda ve Galler’de okulların yerel gereksinim ve koşullarının yanı sıra öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun bir program oluşturmak amacıyla merkezi olarak hazırlanan programdaki öngörüler azaltılmıştır (Metais, 2003, s.6). Esnek program anlayışına yönelik eğilim, Easton, Knight, ve Kendall’ın (2004, s.2) çalışmasında da vurgulanmaktadır.

Türkiye’de programların merkezden hazırlanması ve tüm ülkede uygulanması geleneği 2004 program çalışmalarında da sürmüştür. Her ne kadar, çerçeve program olduğu vurgulansa da programların, öngörüldüğü biçimde ülke genelinde eksiksiz olarak uygulandığı görülmektedir. Öyle ki, program, öğretmen ve öğrencilerin gerçekleştireceği etkinliklere kadar ayrıntılı bir yapı içermektedir. Bu yönüyle programların yerel bir esnekliğe sahip olduğunu söylemek güçtür. Aslında bundan önceki programlarda da programın içerik ve etkinliklerinin yerel özelliklere göre değiştirilebileceği öngörülmüştür. Ancak, bu esnekliğin ünitelere ayrılacak zamanı belirlemeden öteye gidemediği söylenebilir.



Programların Çağın Gereksinimlerine Göre Yeniden Gözden Geçirilmesi: INCA ülkelerinin çoğu, son 15 yıl içerisinde ilköğretim programlarında önemli reformlara girişmiştir. Ülkelerin zaman zaman ilköğretimde reform yaptıkları; buna koşut olarak da ilköğretim programlarında düzenlemelere gittikleri görülmektedir. Bu reform girişimlerinin de özellikle 1990-2000 yılları arasında artış gösterdiği söylenebilir (Metais, 2003, s.6).

Bu eğilime paralel olarak Türkiye’de de 1997’de ilköğretimde ve ilköğretim programında reform niteliğinde çalışma yapılmıştır. Türkiye’de, 2004 İlköğretim Programlarının; bilim ve teknolojiye gelişmelerin eğitim bilimlerine yansımaları, eğitimde kalite ve eşitliğin artırılması, ekonomiye ve demokrasiye duyarlılık, bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesi, sekiz yıllık temel eğitim için program bütünlüğü, yatay ve dikey ekseninde kavramsal bütünlük, öğretim programlarının AB normları ile uyumlu duruma getirilmesi gibi gerekçelere hazırlandığı belirtilmektedir (MEB, 2004b). Bu yönüyle, programların yeniden gözden geçirilmesinde çağın gereklerine uyulması eğiliminin Türkiye’deki program çalışmalarında da vurgulandığı görülmektedir.

Programların İlgili Uzman Kuruluşlar Tarafından Hazırlanması: İlköğretim programlarının bakanlıktan ayrı olarak, programla ilgili uzman kuruluşlar tarafından hazırlanmasına doğru bir eğilim bulunmaktadır. Bu eğilim, günümüzde 11 INCA ülkesinde görülmektedir (Metais, 2003, s.6).

Türkiye’de, program geliştirme çalışmaları genelde bağımsız uzman kuruluşlar tarafından değil, bakanlığın kendi oluşturduğu komisyonlar tarafından yapılmıştır. Nitekim, 2004 yılında kabul edilen İlköğretim Programları komisyonlar tarafından hazırlanmış; komisyonların oluşturulması ve programların hazırlanmasıyla ilgili yaklaşım değişik kesimler tarafından eleştirilmiştir (Yaşar, 2005, s.331). Bu eleştiriler; yeni program hazırlanırken önceki program geliştirme çalışmalarının göz ardı edilmesi, önceki programın değerlendirilmesine dayalı bilimsel dönütlerden yararlanılmaması, yeni ilköğretim programının tek bir yaklaşıma dayandırılması, programın hazırlanmasında uygulanmakta olan programların geliştirilmesi yerine başka ülkelerde uygulanan programların uyarlanması yoluna gidilmesi, programın hazırlanması ve deneme uygulamasının çok kısa bir zaman diliminde gerçekleştirilmesi, programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin yeterli düzeyde hizmetiçi eğitimden geçirilmemesi biçiminde sıralanmaktadır.

Programlarda, Çocuklara Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında, İstihdam ve Sosyal Katılımla İlişkili Yetenek ve Becerilerin Kazandırılması: Tüm INCA ülkelerinde, yaşam boyu öğrenmeyle ilgili olarak alınan, istihdam ve sosyal katılımı ilişkili yetenek ve becerilerin kazandırılmasına yönelik büyük beklentiler yer almaktadır. Bunun bir sonucu olarak, programda son 15 yıl boyunca, transfer edilebilir becerilerin -düşünme becerileri, yaratıcılık ve bağımsız öğrenme- rolüne ilişkin vurgu artmış ve kimi durumlarda daha önce öngörülen içerik azaltılmıştır (Metais, 2003, s.6,59). Nitekim, NCCA da (2006), ilköğretim programının etkin ve bağımsız öğrenmeyi gerçekleştirecek biçimde yaratıcı problem çözme ve eleştirel düşünme üzerine kurulması gerektiğini vurgulamakta; bunun öğrencilerde inceleme ve araştırma becerilerini geliştireceğini belirtmektedir. Ayrıca, sınıf yönetiminde işbirliğine dayalı öğrenme stratejisinin önemine dikkat çekmektedir.

Türkiye’de, 2004 İlköğretim Programında öğrencilerde eksik olduğu düşünülen sekiz ortak beceri saptanmış ve tüm öğretim programlarında kazandırılması istenmiştir. Bu beceriler; eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel araştırma, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçe’yi güzel kullanmadır (MEB, 2004b).

Programın Daha Zengin Öğrenme Deneyimlerine Yer Vermesi: İlköğretim programlarında gözlenen eğilimlerden biri de programın zenginleştirilmesidir. Easton, Night ve Kendall (2004, s.7) da Amerika’da öğretmenlerin ilköğretimle ilgili önerilerinden birinin ilköğretim programının zenginleştirilmesi olduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda öngörülen eğilimler; programın daha esnek olması, daha yaratıcı çalışmalara yer verilmesi ile dersler ve konular arasında bağlantıların artırılmasıdır. Ayrıca, her öğrencinin bir müzik aleti çalması, en az iki saat beden eğitimi yapması ve yedi yaşına gelen her çocuğa bir yabancı dil öğrenme fırsatı verilmesi de öngörülen eğilimler arasındadır.

Programda Yabancı Dil Öğretimine Önem Verilmesi: Dil öğrenme, iki ya da daha fazla resmi dile sahip olan 11 INCA ülkesinde önemli bir yer almaktadır. Yabancı dil öğrenme, İngiltere, İrlanda, Japonya, Yeni Zelanda, ABD ve Galler hariç, diğer bütün ülkelerde, özellikle daha üst sınıflardaki öğrenciler için, ilköğretim programının zorunlu bir parçasıdır. Bir ya da daha fazla yabancı dilin öğretilmesine doğru artan bir eğilim bulunmaktadır (Metais, 2003, s.6, 47).

Yabancı dil, tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de üzerinde durulan önemli konular arasında bulunmaktadır. Yabancı dilin ilköğretimden başlayarak aşama aşama öğretilmesine yönelik eğilim Türkiye’de de yansımaları bulmuştur. 1997 yılında, 4306 sayılı yasayla kesintisiz sekiz yıllık ilköğretim uygulamasına geçilmesiyle birlikte, daha önce 6. sınıfta zorunlu olan yabancı dil dersi ilköğretim okullarının 4. sınıfından itibaren zorunlu kılınmıştır. Özellikle, Türkiye’nin Avrupa Birliği üyeliğine yönelik çabaları çerçevesinde yabancı dil öğretimi üzerindeki vurgu artmıştır.

Türkiye’de son yıllarda yabancı dil ile ilgili geliştirilen projelerden biri “Avrupa Dil Gelişim Dosyası”dır. Bu proje ile, Avrupa yurttaşları arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesi, değişik kültürlerle saygı gösterilmesi, kültür ve dil farklılıklarının korunması, farklı ülkelerdeki dil öğretim programlarının birbirine uyumunun sağlanması ve dil öğretimine standartların getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu projenin temel amacı, her Avrupa vatandaşının bir dil pasaportuna sahip olmasıdır. Bu pasaportu taşımadaki temel amaç, Avrupa vatandaşlarının çok dilli yetiştirilmelerini sağlamak ve onları çok dil öğrenmeye teşvik etmektir. Türkiye’de bu proje, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nda 2001 tarihinde alınan bir kararla ilk aşamada ortaöğretim kurumlarında başlatılmıştır. 2004 -2005 öğretim yılı başında ise, 5-9 ve 10-14 yaş grupları için yeni bir Avrupa Dil Gelişim Dosyası modeli hazırlanmaya başlanmıştır. Modelin hazırlanması aşaması tamamlanmış ve pilot okullarda denenmek üzere uygulanmasına başlanmıştır (Demirel, 2005).

Programlarda Yurttaşlık Eğitimi, Bireysel Eğitim, Sosyal Eğitim ve Sağlık Eğitimi Konularına Önem Verilmesi: Yurttaşlık, tüm ülkelerde zorunlu bir ders olmamasına karşın, ister bağımsız, isterse insan bilimleri içinde bir ders olsun programın bir parçası olarak yer almaktadır. Son yıllarda 6 INCA ülkesinde bu dersin konumu güçlendirilmiştir. Aynı zamanda bireysel eğitim, sosyal eğitim ve sağlık eğitimi konusuna önem vermeye dönük bir eğilim bulunmaktadır (Metais, 2003, s.7, 29, 55).

Yurttaşlık eğitimi, dünya ülkelerinde olduğu gibi özellikle Avrupa Birliği’nin geliştirilmesine büyük önem verdiği konular arasında bulunmaktadır. Bu bağlamda, Avrupa Birliği’ne üye olmayı amaçlayan Türkiye’de yurttaşlık eğitimi güncelliğini artırmaktadır. Özellikle 2004 İlköğretim Okulu Programı içinde Sosyal Bilgiler Programında yurttaşlık eğitimine vurgu yapılmakta; ulusal ve evrensel değerlerin bir denge içinde çocuklara kazandırılması beklenmektedir (MEB, 2004c, s.43). Öte yandan, çocuklarda yerleşik bir demokrasi kültürü ve bilincinin oluşturulması, hoşgörü sayesinde çoğulculuk ve farklılıklara rağmen insanların huzur ve barış içerisinde birarada yaşayabileceğinin gösterilebilmesi; düşünme, sorgulama, analiz ve sentez yapabilme; kendi kültürünü ve insanlığın ortak birikimini benimseme; seçme, seçilme, oy kullanma vb. çağdaş değer, tutum ve becerilerini geliştirmek amacıyla “Demokrasi Eğitimi



ve Okul Meclisleri Projesi” 2004 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulmuştur (MEB, 2004d; MEB, 2005, s.59).

Bunun yanında, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı ile The British Council işbirliğinde İlköğretim Okulları 1-6. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinin Programlarındaki insan hakları ve vatandaşlık konularının öğretim etkinliklerine yardımcı olmak amacıyla “Ben İnsanı İnsan Hakları Eğitim Dizisi” adlı materyalin geliştirme çalışmaları başlatılmış; geliştirilen materyaller ülkenin çeşitli okullarında alanda pilot olarak denenmiştir. Daha sonra, deneme uygulamasına katılan 42 öğretmen 2002 tarihinde Ankara’da “Pilot Uygulama Sonuçlarını Değerlendirme Semineri”ne çağırılmış ve bu toplantı sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen ve öğrenci materyallerine son şekli verilerek basımı için yayımlar dairesine gönderilmiştir (MEB, 2006b). Yine, bu konuda Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı tarafından DYE (Demokratik Yurttaşlık Eğitimi) Projesi gerçekleştirilmektedir. DYE Projesinin hedefleri; bireylerin etkin ve sorumlu birer yurttaş olmaları için gereken değer ve becerilerin saptanması ve bu değerleri nasıl edinebilecekleri ve diğer bireylere nasıl aktaracaklarının belirlenmesidir (MEB, 2006c).

Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Projesi ile ilgili ulusal düzeydeki çalışmalar, 2001 yılında bakan onayı ile Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın koordinatörlüğünde başlatılmış ve başta Millî Eğitim Bakanlığının eğitim öğretim daireleri olmak üzere, çeşitli üniversiteler, sivil toplum örgütleri ve ilgili diğer kurum ve kuruluşların katılımı ile yürütülmüştür. Proje kapsamında “Eğitim Programlarının Yeniden Yapılandırılması”, “Eğitsel Materyal Üretilmesi”, “Mevcut Mevzuatın İncelenmesi”, “Öğretmen Yetiştirme”, “Okullarda Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Uygulamalarının Gerçekleştirilebileceği Yeni Yapıların Kurulması” gibi çalışma grupları oluşturulmuştur. Proje ile ilgili çalışmalar, 2004 yılında “Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Ulusal Komitesi”nin kurulmasıyla ivme kazanmıştır. Ulusal Komite, çalışmalarını “Eğitim Yoluyla Avrupa Yurttaşlık Yılı” kapsamında, 2005 yılında Türkiye’de yapılabilecekler konusunda bir etkinlik planı hazırlamıştır. İnsan hakları, demokrasi ve yurttaşlık eğitimi alanlarında çalışan tüm resmi ve sivil toplum kuruluşlarının, proje kapsamında 2005 yılında uygulanacak etkinliklerde göstereceği işbirliği sayesinde, ülkemizde yurttaşlık eğitimi alanında önemli başarıların elde edileceği umulmaktadır (Kepenekçi, 2004).

3.6. Öğretme ve Öğrenme

Sınıflara Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Entegre Edilmesi: Tüm INCA ülkelerinde, özellikle son 10 yılda, okulların donanımını sağlamak ve öğretmenleri hazırlamak bakımından sınıflara bilgi ve iletişim teknolojilerini uyarlamak amacıyla çok fazla yatırım yapılmaktadır. Bu, öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojisi becerilerini geliştirmelerine yardım etmek ve bağımsız olarak öğrenmelerini desteklemek için yapılmaktadır. Bu konuda hükümetler büyük finansal destek sağlamaktadır (Metais, 2003, s.7,79).

INCA ülkelerindeki eğilimlere koşut olarak, Türkiye’de ilköğretimden başlayarak, bilgi ve iletişim teknolojilerini sınıflara taşıma konusunda büyük bir çaba gösterilmektedir. Bu konuda gerçekleştirilen iki çalışma çok anlamlıdır. Bunlardan ilki Gelecek İçin Eğitim Projesi kapsamında; eğitimde kaliteyi artırmaya, öğretmenlerin bilişim teknolojisi araçlarını sınıflarına entegre etmelerine, bilişim teknolojisi araçlarını öğrencilerin hizmetine sunmaya, bilgisayar destekli eğitime geçmeye, ilköğretim okullarında bulunan bilgi teknolojisi sınıflarının daha etkin, verimli ve yoğun kullanımını sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Yürütülen çalışmalarla 2004 yılı sonunda 20.000 öğretmenin eğitim alması sağlanmıştır. 2005 yılı sonunda 20.000, 2006 yılı sonunda 20.000, üç yıl sonunda toplam 60.000 katılımcı öğretmenin eğitim alması hedeflenmiştir. Bilgi teknolojisi sınıflarının sayısı arttıkça eğitim projelerinin de yeni okulları kapsayacak şekilde genişletilmesi düşünülmektedir (MEB, 2005, s.65).

İkincisi de öğretmen olarak atanabilmek için bilgisayar sertifikasına sahip olma koşulunun getirilmesi- dir. Milli Eğitim Bakanlığı (2006d), Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’nin 16. mad- desini f bendinde, “Bakanlık kadrolarına ilk defa öğretmen olarak atanacakların öğrenimleri sürecinde en az üç kredilik bilgisayar eğitimi almış olduğuna ya da Bakanlık onaylı bilgisayar kullanım belgesine sa- hip olduğuna dair belge”ye sahip olmaları koşulunu getirmiştir. Bunların yanında, öğretmenlerin bilgi- sayar becerilerini geliştirmek üzere yerel düzeyde yoğun hizmetiçi eğitim programlarının düzenlenme- si de bu konudaki çabalara destek olmaktadır. Nitekim, DPT’nin (2005) konuya ilişkin raporunda öğ- retmen eğitimleri kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığının uluslararası bilgisayar şirketleri ile işbirliği ça- lışmaları yaparak, uzaktan eğitim yoluyla ilk yıl 100.000 olmak üzere 5 yıl içinde 600.000 öğretmenin bilgisayar eğitimi almalarını öngördüğü belirtilmektedir.

Türkiye’de, eğitimde ve okullarda teknoloji kullanımını yaygınlaştırma çalışmaları kapsamında bilgisa- yar sınıfları ve eğitim portalları açılmakta, öğretmenlere bilgisayar eğitimi verilmekte ve bilgisayarlı eği- time destek kampanyaları yapılmaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar sonunda, bilgisayarla eğitim kampanyası yoluyla 100 bin bilgisayar kazanılmış ve devlet 120 bin bilgisayarı eğitimin hizmetine sun- muştur. Böylece, 2004 yılında 80 öğrenciye bir bilgisayar düşerken 2005 yılında 55 öğrenciye bir bilgi- sayar düşmesi sağlanmış, gerçekleştirilen kampanya ile 85 bin öğretmenin diz üstü bilgisayar sahibi ol- ması sağlanmıştır (Microsoft.Life, 2006).

Grup Çalışması ve Bağımsız Öğrenmeye Önem ve Öncelik Verilmesi: Transfer edilebilir beceri gerek- sinimi ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunumu, hemen hemen tüm INCA ülkelerinde grup çalışma- sı ve bağımsız öğrenme üzerinde önemle durulmasına neden olmaktadır (Metais, 2003, s.7,61,70). Bu gelişmeler, sınıflarda bilgi ve iletişim teknolojilerinden daha fazla yararlanılmasının yanı sıra sınıf bü- yükülüğünün azaltılmasına da bağlı bulunmaktadır (Metais, 2003, s.7,79).

Türkiye’de özellikle, yeni İlköğretim Programı, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, etkin öğrenmeleri- ne, işbirliğine dayalı çalışmalar yapmalarına büyük önem vermektedir. Buradan hareketle öğretmenle- rin bir yandan bireylerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak bağımsız öğrenmelerine diğer yandan işbirliğine dayalı öğrenmeler gerçekleştirmelerine olanak sağlamaları beklenmektedir. Ancak, özellikle şehir merkezlerindeki okullarda sınıf mevcutlarının kalabalık olması, gerek öğrencinin bağımsız öğren- mesi gerek işbirliğine dayalı çalışma yapmasını güçleştirmektedir.

3.7. Öğretme ve Öğrenme Materyalleri

Öğretme-Öğrenme Materyallerinin Kullanımında Çeşitlilik Sağlanması: Materyaller, öğretme ve öğ- renme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretme ve öğrenme materyalleri, neyin, nasıl öğretilebile- ceğine rehberlik etmektedir. Öğretme ve öğrenme materyalleri; kitaplar, program etkinliklerini destek- leyen materyaller ve etkililiği giderek artan online kaynaklar olarak düşünülebilir. Bu kapsamda, bazı ülkelerde kitaplar en temel öğretme ve öğrenme kaynaklarıdır. Örneğin, Japonya’da bakanlığın öngör- düğünün dışında kitap kullanılmamaktadır. Bu eğilim, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama ve eğitimin stan- dartlarını artırma olarak düşünülmektedir. Singapur’da Ana Dil, Sosyal Bilgiler, Etik ve Moral Eğitim gibi kimi derslerle ilgili kitaplar bakanlık, diğer derslerle ilgili kitaplar ise ticari kuruluşlar tarafından basılmakta, ancak, bakanlık okullarda kullanılabilmesi için onay vermektedir (Metais, 2003, s.8).

Bu eğilime karşılık, Yeni Zelanda’da bakanlığın ürettiği program temelli bir kitap bulunmamaktadır. Bu ülkelerde genellikle bir yıldan beş yıla kadar geçerli kabul edilen onaylanmış ya da önerilmiş kitap lis- tesi bulunmaktadır. Japonya, Singapur, Kore, İspanya, İsviçre ve ABD’nin kimi eyaletleri dışında kalan



ülkelerde, öğretmenler sınıflarında kullanacakları kitapları seçmede özgürdür. Kanada’da ise okul bölgeleleri onaylanmış ya da önerilmiş listeden ders kitaplarını seçmektedir. Öte yandan, Avustralya, İngiltere, İtalya, Hollanda, Yeni Zelanda, İsveç ile Amerika ve Galler’in kimi eyaletlerinde, kitaplar için devlet ya da bakanlık onayı aranmamaktadır. Önerilmiş bir kitap anlayışının bulunmadığı bu ülkelerde, gerekli öğrenme çıktılarını ve öğretme stratejilerini program kılavuzları belirlemektedir. Program kılavuzları, değerlendirme ve kitap seçme ölçütlerini de açıklamaktadır. Geri kalan diğer ülkelerde, ulusal ya da eyalet otoriteleri kullanılacak kitapları onaylamaktadır (Metais, 2003, s.83,85).

Ders kitapları Türkiye’de de en temel öğrenme kaynağı olma özelliğini sürdürmektedir. Türkiye’de ders kitaplarının okullarda kullanılabilmesi için Talim ve Terbiye Kurulu’nun onayı gerekmektedir (MEB, 2005, s. 64). Millî Eğitim Bakanlığı 2003 yılında almış olduğu bir kararla ilköğretimde okuyan öğrencilere ders kitaplarının ücretsiz olarak verilmesini amaçlayan “İlköğretimde Ücretsiz Kitap Dağıtım Projesi”ni uygulamaya koymuştur. Projeye göre, ders kitaplarının beş yıl süreyle geçerli olmak üzere ücretsiz olarak dağıtılması öngörülmüştür (Bayrakçı, 2005).

İnternetin Yaygın Olarak Kullanılması ve Materyallerin Elektronik Olarak Üretilmesi: 1997’den beri öğretim ve öğrenme materyalleri sağlamak ve öğretmenlere rehberlik sağlamak bakımından bakanlıklar ve program büroları tarafından İnternetin yaygın olarak kullanılması ve geliştirilmesine yönelik önemli bir eğilim bulunmaktadır. Ayrıca, tüm INCA ülkelerinde öğretim ve öğrenmeyi (çalışma yapıları, ders planları ve düşünceler, öğrenci çalışma örnekleri gibi) desteklemek için merkezi olarak üretilmiş materyallerde önemli bir artış bulunmaktadır. Ayrıca, bu materyalleri elektronik olarak üretmeye dönük güçlü bir eğilim vardır (Metais, 2003, s.8, 90).

Türkiye’de, eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması ve yaygınlaştırılması, öğretmen ve öğrencilerin bilişim teknolojisi araçlarından her derste yararlanmalarını sağlamak amacıyla eğitim sisteminin her kademesine yönelik çalışmalar sürdürülmektedir. Bakanlığa bağlı okul ve kurumlara ve bu okullarda bulunan bilgisayar laboratuvarlarına hızlı ve kesintisiz internet bağlantısı sağlamak amacıyla MEB ADSL Bağlantıları Projesi oluşturulmuştur. Proje dört aşamadan oluşmaktadır; ilk üç aşamada yaklaşık 20.000 okulun ADSL internet erişimi tamamlanmıştır. 31 Ekim 2005 tarihine kadar diğer tüm okulların ADSL internet erişiminin sağlanması planlanmıştır (MEB, 2006e). Gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda, okulların %65’i ve öğrencilerin %80’ine ADSL erişimi sağlanmış bulunmaktadır (Microsoft.Life, 2006).

3.8. Değerlendirme

Değerlendirmenin Düzenli ve Sürekli Olması: Tüm INCA ülkelerinde öğretmenler, öğrencilerin düzenli olarak değerlendirir ve öğrencilerin ilerlemesini kaydeder. Öğretmenler öğrencilerin öğrenmesini, gözlem, soru-yanıt, okulda ya da evde yapılan yazılı çalışmalar ve periyodik testler yoluyla değerlendirmektedir (Metais, 2003, s.7). Örneğin, Andersen (2005, s.9), Finlandiyalı öğretmenlerin, değerlendirmede, genelde öğrencilerin sınıftaki çalışmalarını, projeler, öğretmen yapımı sınavlar ve portfolyoları kullandıklarını belirtmektedir. Finlandiya’da öğretmene dayalı değerlendirme çok önemlidir. Çünkü Finlandiya da öğrenciler ulusal testlerle ya da okulu tamamlayınca değerlendirilmezler.

Standart Testler ve Dış Değerlendirme Yapılması: INCA ülkelerinde, İlköğretim boyunca, eğitim çıktılarının niteliğinin ve program gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmadığını belirlemek amacıyla zorunlu ya da isteğe bağlı, ulusal ya da eyalet bazında, standart testler ve dış değerlendirme yapılmasına doğru bir eğilim bulunmaktadır. Bu eğilim, okulun sorumluluğunun bir ölçütü olarak öğretmenlerin, öğren-

cilerin ilerlemelerini görmelerine ve çalışmalarını planlamalarına yardımcı olmaktadır. 12 ülke, Okuma-Yazma, Matematik, Fen ve Sosyal Bilgilerdeki başarıyı belirlemek için zorunlu olarak dış değerlendirme yapmaktadır. Macaristan, Yeni Zelanda ve ABD’de ortak kültür derslerinden ulusal bir değerlendirme yapılması düşünülmektedir. Japonya, Kore Yeni Zelanda, İspanya ve Amerika bu değerlendirmeyi okul ya da öğrencilerden örneklem olarak gerçekleştirmektedir. Bunun yanı sıra, Kore ve Galler, zorunlu dış değerlendirmelere sınırlama getirmiştir (Metais, 2003, s.7,64).

Türkiye’de ilköğretimde dış değerlendirme bağlamında yapılan son çalışmalardan biri, Millî Eğitim Bakanlığı Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Projesi’dir (MEB, 2005, s.75). ÖBBS (Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı) adı verilen bu sınav; okulları, öğretmenleri ve öğrencileri sıralamak amacıyla değil, öğrenci başarısını yükseltmek için gerekli önlemlerin alınmasını sağlamak amacı ile yapılmaktadır. Öğrenci Başarısının Belirlenmesi etkinliklerinin amaçları aşağıdaki gibidir (MEB, 2006f):

- Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alanlarındaki başarılarını cinsiyete ve bölgelere göre belirlemek,
- Değişik yaş ve sınıf düzeyindeki öğrencilerin yıllara göre başarılarındaki değişimleri izleyebilmek için bir başlangıç noktası oluşturmak,
- Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alanlarında öğrencilerin hangi zihinsel becerilere sahip olduklarını belirlemek,
- Öğrenci anketleri ile, sosyo ekonomik düzey, sınıf içi etkinlikler, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler derslerine yönelik ilgi ve başarı algısı, boş zamanı değerlendirme ve ders çalışma, okuma alışkanlıkları boyutlarına ilişkin bilgiler toplamak.

Sınav ve öğrenci anketi aracılığı ile toplanan bilgilerin analizi, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alanlarında uygulanan programların başarısının genel olarak değerlendirilmesinin yanı sıra, program geliştirme ve eğitim öğretim etkinliklerinin kalitesini artırmaya yönelik çalışmaların başlama-sına öncü olacak niteliktedir. Bu sonuçların sistemin iyileştirilmesi amacı ile kullanılması beklenmektedir (MEB, 2006f).

ÖBBS dışında il düzeyinde yapılan seviye tespit sınavları da ilköğretimdeki dış değerlendirme bağlamında yapılan çalışmalar olarak değerlendirilebilir. Seviye tespit sınavları ilköğretimde, okul ve sınıf düzeyinde akademik başarıyı belirlemekte; okullara durumlarını görme fırsatı sağlamaktadır. Seviye tespit sınavları yanında OKS sınavları da dış değerlendirme olarak değerlendirilebilir. OKS sınavları da okullara durumlarını görme ve başka kurumlarla karşılaştırma fırsatı vermektedir.

Standart Test Sonuçlarının Duyurulması: Bu eğilim, standartların yükseltilmesinin yanı sıra ailelere okul seçiminde yardımcı olmaktadır. Test sonuçlarının duyurulması, İngiltere ve Amerika’da olduğu gibi okullar ya da yerel eğitim otoriteleri tarafından yapılmaktadır. Öte yandan İspanya, Fransa ve Yeni Zelanda’da test sonuçları okullara gönderilmekte, sonuçların okullar ve bireyler tarafından paylaşılmasına sınırlama getirilmektedir (Metais, 2003, s.69).

Türkiye’de ilköğretimde dış değerlendirme bağlamında değerlendirilebilecek olan ÖBBS, OKS ve seviye tespit sınavlarının sonuçlarının duyurulmasında bir sınırlama getirilmemektedir. Sonuçlar, İnternette yayınlanmakta ve ilgili kurumlar tarafından paylaşılmaktadır.



Sınıf Tekrarının Yapılmaması: Çoğu INCA ülkesinde, öğrencilerin bir üst sınıfa geçişi doğrudan gerçekleşmektedir. Bir başka deyişle, sınıf tekrarı yoktur. Ancak, kimi ülkelerde öğrenciler sınıf tekrarı yapabilmektedir. Örneğin İrlanda (1996’da 10.000 çocuk) ve Amerika’da (her yıl öğrencilerin %15 ya da 20’si, kırsal bölgelerde yüzde 50’si en az bir kere) sınıf tekrarı yapmaktadır. İsveç’te ise geçişin doğrudan gerçekleşeceği belirtilmekle birlikte sınıf tekrarı olabilmektedir (Metais, 2003, s.71).

Türkiye’de ilköğretimde, başarısız olma durumunda öğrenciler sınıf tekrarı yapmaktadır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine (MEB, 2006g) göre, “Alınan bütün önlemlere rağmen bir üst sınıfta güçlüklerle karşılaşabilecek öğrencilerin sınıf geçmesine ya da sınıf tekrarına; 1, 2 ve 3 üncü sınıflarda okul müdürünün ya da görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında sınıf öğretmeni ile varsa okulun rehber öğretmeni, 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda ise şube öğretmenler kurulunda, 4. ve 5. sınıflarda şube öğretmenler kurulunun oluşmaması durumunda okul müdürünün ya da görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında sınıf öğretmeni ile varsa okulun rehber öğretmeni tarafından karar verilir. Bu kararda, oyların eşit olması hâlinde başkanın bulunduğu tarafın görüşü kabul edilir. Bu yönüyle doğrudan geçiş söz konusu değildir” denilmektedir.

İlköğretimi Tamamlama İçin Ayrı Bir Sınav Yapılmaması: İtalya, Japonya (okul düzeyinde) ve Singapur dışında (ulusal düzeyde) ilköğretimi tamamlama için ayrı bir sınav yapılmamaktadır. Çoğu ülkede, okul müdürü öğretim personeliyle birlikte, öğrencinin ilköğretimdeki performansı ve gelişimine yönelik durumunu içeren bir rapor hazırlamakta ve bu raporun bir nüshası çocuğun ailesine verilmektedir. Bu rapor, Almanya, Hollanda ve İsviçre gibi ortaöğretim kurumlarının farklı okullara ayrıldığı ülkeler için çok önemlidir (Metais, 2003, s.24).

Türkiye’de ilköğretimi bitirme için ayrı bir sınav söz konusu değildir. Öğrenciler, tüm derslerden başarılı olmaları durumunda ilköğretimden mezun olmaktadır. Ancak, öğrencilerin hangi ortaöğretim kurumuna devam edeceklerine OKS sınavından aldıkları sonuçlar belirlemektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde iletişim, bilgi alışverişi ve teknoloji alanındaki gelişme ve ilerlemeler, bireylerin sahip olması gereken nitelikleri değiştirmektedir. Eğitim ve nitelikli insan gücü arasında çok yakın bir ilişki olduğunu kavrayan toplumlar da, eğitim sistemlerini yarının taleplerine yanıt verecek biçimde geliştirmeye çalışmaktadırlar. Ülkeler, eğitim sistemlerini geliştirmeye de sistemin ilk ve önemli basamağı olan okulöncesi eğitim ve ilköğretimden başlamaktadırlar. Dünya ülkeleri, bir yandan, tüm yurttaşlarına ilköğretim olanağı sağlamaya çalışırken, diğer yandan, ilköğretimde nitelik ve verimliliği artırma adına büyük çaba göstermektedirler. Bu bağlamda, dünyada ilköğretimdeki yönelimlerin neler olduğunun incelenmesi, Türkiye’de ilköğretim politikalarını etkilemek bakımından önem taşımaktadır. Çeşitli değişkenler açısından, Türkiye’de ilköğretim dünya ülkeleri ile karşılaştırıldığında şu sonuçlara ulaşmak olanaklıdır:

- Öncelikle dünya ülkeleri okulöncesi eğitime büyük önem vermektedirler. Gelişmiş ülkelerde okulöncesi eğitimde okullaşma oranı oldukça yüksektir. Oysa, Türkiye’de okulöncesi eğitimde okullaşma oranı gelişmiş ülkelerle kıyaslanamayacak ölçüde düşüktür. Kuşkusuz bu durum, ilköğretimde eğitimin niteliğini büyük ölçüde etkilemektedir.
- OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında Türkiye öğrenci-öğretmen sayısının en fazla olduğu ülkelerden biridir. Türkiye, ilköğretimde derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından da ortalamaların üzerinde bulunmaktadır. Bu durum, Türkiye’de eğitim politikalarının daha çok niceliğe yöne-

lik talebi karşılama yönünde düzenlenmesine yol açmakta; niteliğin ikinci planda kalmasına neden olmaktadır.

- Gelişmiş ülkelerde zorunlu eğitim süresi genelde 9 yılın üzerindedir. Türkiye’de bu süre 8 yıldır ve gelişmiş ülkelerdeki eğilimle örtüşmemektedir.
- Türkiye, dünya ülkelerindeki eğilimlere uygun olarak okula başlama yaşı olarak 6 yaşını benimsemiştir. Yine, yıllık 180 ve haftalık 5 öğretim/işgünü bakımından da Türkiye dünya ülkeleriyle tutarlılık içindedir. Ayrıca, Türkiye’de eğitim-öğretim Eylül ayında başlamakta ve Haziran ayında sona ermektedir. Bu uygulama, çoğu ülkelerdeki uygulamalarla örtüşmektedir.
- Dünya ülkelerinin kimilerinde ilköğretim kendi içinde 2 ya da 3 basamağa ayrılmasına karşılık, Türkiye’de ilköğretim sekiz yıllık kesintisiz eğitimden oluşmaktadır. Ancak, yasal olarak öngörülmesi bile, gerek öğrencilerin yaşları gerek program yapısı dikkate alındığında 2 ya da 3 aşamalı bir yapının bulunduğu söylenebilir.
- Türkiye’de 2 dönem olarak uygulanan ilköğretimdeki yıllık öğretim süresi, dünya ülkelerinde 3 hatta 4 dönem olarak uygulanabilmektedir. Öte yandan, haftalık ders saati toplamı bakımından, Türkiye’de ilköğretimde günde 6, haftalık 30 saatlik öğretim uygulamasının dünya ülkelerine göre fazla olduğu görülmektedir. Özellikle, ilköğretimin ilk beş yılı için haftalık 30 saatlik öğretim uygulaması oldukça fazladır.
- Türkiye’de yaz tatili süresi öğrenciler için 12, öğretmenler için 8 haftadır. Türkiye’de özellikle öğrenciler için öngörülen yaz tatili uygulaması sömestr tatili de eklendiğinde 14 haftaya çıkmaktadır. Bu süre dünya ülkeleriyle karşılaştırıldığında oldukça fazladır.
- Dünya ülkelerinde ilköğretim programında, en fazla zaman ayrılan ders Okuma-Yazmadır. Okuma-yazmadan sonra en fazla Matematik, Fen ve Sosyal Bilgiler dersine ağırlık verilmektedir. Yabancı Dil dersleriyle de öğrencilerin en az bir yabancı dil öğrenmeleri beklenmektedir. Ayrıca, mesleki beceriler dersi de kariyer eğitimi, ev ekonomisi, giyim ve tekstil, turizm, sekreterlik çalışmalarını, çizim gibi çeşitli becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Genel olarak bakıldığında, ilköğretim programında yer alan dersler ve bu derslere ayrılan süre bakımından Türkiye’de ilköğretim, dünya ülkelerinden çok farklı değildir. Ancak, Türkiye’de, Okuma-Yazmaya diğer ülkelere oranla daha az zaman ayrılmaktadır. Türkiye’de Teknoloji ayrı bir ders olarak değil Fen ve Teknoloji adı altında verilmektedir. Yine, Türkiye’de Sanat ve Beden Eğitimi derslerine de daha az zaman ayrıldığı gözlenmektedir.
- Dünya ülkelerinde, Yabancı Dil dersinin ilköğretim programında zorunlu dersler arasında yer almaya başladığı görülmektedir. Hatta ikinci bir yabancı dil programlarında yer almaktadır. Dünya’daki bu eğilimlere koşut olarak, Yabancı Dil dersi Türkiye’de de dördüncü sınıftan itibaren zorunludur. Ayrıca Yurttaşlık Bilgisi tüm ülkelerde programın önemli bir parçası durumundadır. Yine Kişisel, Sosyal Gelişim ve Sağlık Eğitimi vurgu artmaktadır.
- Dünya ülkelerinde ilköğretim ve ilköğretim programlarında reform girişimleri 1990’lı yıllardan sonra artış göstermektedir. Bu eğilim, Türkiye’de de gözlenmektedir. Türkiye’de 1997 yılında 4306 sayılı yasa ile gerek ilköğretimin yapı ve organizasyonunda gerek ilköğretim programında önemli değişiklikler yapılmıştır.



Gerek dünya ülkeleriyle yapılan karşılaştırma sonuçları, gerekse dünya ülkelerinde ilköğretimdeki eğilimler dikkate alındığında, Türkiye’de daha nitelikli bir ilköğretim sağlama adına kimi düzenleme ve geliştirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Yapılması gereken bu çalışmalar şöyle özetlenebilir:

- Türkiye’de her çocuğun ilköğretime eşit koşullarda başlaması ve ilköğretimde niteliğin yükselmesi için okulöncesi eğitimde okullaşma oranı artırılmalıdır. Okulöncesi eğitimde okullaşma oranının artırılabilmesi bakımından kısa dönemde 5 yaş zorunlu kılınmalı, uzun dönemde de 4 yaşın da yaygınlaştırılması için çaba gösterilmelidir.
- Dünyada tüm çocukların ilköğretimden yararlandırılması çabaları kapsamında, Türkiye’de de ilköğretim çağında olup çeşitli nedenlerle ilköğretimden yararlanamayan ya da okulu terk eden çocukların ilköğretimden yararlanmaları sağlanmalıdır. Özellikle, kız öğrencilerin mutlaka ilköğretimden yararlandırılması konusundaki önlemler artırılmalıdır.
- Dünya ve Avrupa Birliği ülkelerindeki uygulamalara paralel olarak zorunlu eğitim süresi ortaöğretimi de kapsayacak biçimde artırılmalıdır.
- Türkiye, yönetim, organizasyon, içerik ve öğrenmenin değerlendirilmesini sağlayan ve ulusal politikalarda gerçekleştirilecek değişimleri açıklama ya da kanıtlamaya yarayan TIMSS, PIRLS ve PISA gibi uluslararası değerlendirme çalışmalarına katılmaya devam etmelidir. Bu eğilim, programı, öğrenme sonuçlarına dayalı olarak düzenlemeye ya da özel programlar başlatmaya katkıda bulunacaktır. Uluslararası değerlendirme çalışmaları kapsamında ilköğretimi ve özellikle 2004 ilköğretim programını geliştirme çalışmalarına devam edilmelidir.
- İlköğretimde eğitim hizmetlerinin daha sağlıklı yürütülmesi ve verimin artırılması bakımından okul yönetimlerinin, okulların finansmanı, yönetimi ve öğrenme sürecine yönelik yetkileri artırılmalıdır. Okul yönetimlerinin yetkisinin artırılması, çocukların gereksinimlerinin daha iyi karşılanmasına ve hizmetlerin daha nitelikli duruma getirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, yetkileri artırılan okul yönetimlerinin sorumluluğu da artacaktır.
- Türkiye’de ilköğretimde öğrenci sayısının çok fazla olması, ilköğretimde ikili öğretim ve kalabalık sınıflarda öğretim yapma gibi sorunlara neden olmaktadır. Oysa, dünya ülkelerinde, en azından ilköğretimin ilk iki ya da üç sınıfında, sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması ve sınıf mevcudunun 18 olmasına yönelik bir hedef bulunmaktadır. Türkiye’de de bu hedefin gerçekleştirilebilmesine yönelik önlemler alınmalıdır. Böyle bir hedefin kısa sürede gerçekleşmesi zor görülmele birlikte, uzun dönemli planlama çalışmaları yapılarak ve farklı finansman kaynakları yaratılarak bu sorun çözülebilir.
- Türkiye’de ilköğretim 2 ya da 3 basamak olarak öngörülmesi ve bu konudaki yapısal düzenleme netleştirilmelidir. Bu kapsamda, ilköğretimin 1-3. sınıflar arası birinci, 4-5. sınıflar arası ikinci ve 6-8. sınıflar arası üçüncü basamak ya da 1-5. sınıflar arası birinci ve 6-8. sınıflar arası ise ikinci basamak olarak nitelendirilebilir. Böyle bir nitelendirme, özellikle, akademik çalışmalarda ilköğretimi tanımlama karmaşasını da ortadan kaldıracaktır. Ayrıca, bu betimleme, gelecekte, basamaklara geçiş için program çıktıları ve değerlendirme bağlantısı kurulması eğilimini de yaşama geçirmede katkı sağlayacaktır.
- Dünyadaki eğilimlere koşut olarak Türkiye’de de öğretim dönemlerinin 3 ya da 4 dönemden oluşmasının yarar ve sınırlılıkları araştırılmalıdır. Öte yandan, haftalık 30 saatlik ders saati toplamı, dünya ülkelerine göre biraz fazla olduğundan en azından ilk 5 yıl için azaltılmalıdır. Bu, öğrencinin yaşı arttıkça günlük öğretim süresinin artırılmasına yönelik eğilime de uygun olacaktır.

- Dünyada ilköğretim okullarında öğle yemeği verme eğiliminin, Türkiye’de de sağlanabilme koşulları araştırılmalıdır. Kuşkusuz, bu uygulama çok fazla öğrenciye sahip olan Türkiye’ye çok fazla mali yük getirecektir. Ancak, bu uygulama çocuklarda dengeli beslenme alışkanlıklarının kazandırılması ve sosyalleşme açısından katkı getirebilir.
- İlköğretim programı, yerel olarak kullanılabilir esnekliğe sahip olmalıdır. Merkezden hazırlanmakla birlikte program, yerel uygulamalara olanak verecek biçimde hazırlanmalıdır. Bu esneklik, ünite ya da konulara ayrılacak zamanı belirlemenin ötesine geçmelidir.
- İlköğretim programları çağdaş gelişmeler doğrultusunda sürekli geliştirilmelidir. Bu kapsamda, 2004 yılında yürürlüğe giren ilköğretim programının, uygulamadan alınacak dönütler doğrultusunda sürekli geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü, program reformu yapma pahalı bir iş olduğu kadar tüm sistemi etkileme gücüne sahiptir. Bu nedenle, Türkiye sık sık program reformu yapma lüksüne sahip değildir. Ayrıca, dünyadaki eğilimler de dikkate alınarak programlar bakanlıktan bağımsız uzman kuruluşlar tarafından hazırlanmalıdır.
- Dünyadaki eğilimlere uygun olarak ilköğretim programları yoluyla, yaşam boyu öğrenme kapsamında, istihdam ve sosyal katılımı ilişkili yetenek ve becerilerin kazandırılmasına önem verilmelidir. Transfer edilebilir beceriler olarak ifade edilen düşünme becerileri, yaratıcılık ve bağımsız öğrenme becerilerinin kazandırılmasına öncelik verilmelidir.
- İlköğretim programları öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirecek biçimde zenginleştirilmelidir. Yabancı Dil başta olmak üzere, Resim, Müzik, Beden Eğitimi gibi dersler daha işlevsel duruma getirilmelidir. Bunun yanında, programlar, çocukların çok yönlü gelişmelerini sağlayacak sosyal etkinliklerle desteklenmelidir. Özellikle, ilköğretim 6-8. sınıf programı, fen, sosyal ve sanat-kültür ağırlıklı program alanlarına ağırlık verecek biçimde yapılandırılmalı, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ortaöğretimde devam edebilecekleri okul ve programlara daha sağlıklı yönelmelerini sağlayacak düzenlemelere gidilmelidir. Ayrıca, öğrencilere, ortaöğretimde devam edebilecek okul ve programlarının hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı ve iş yaşamı konusunda tanıtıcı bilgiler verilmeli, meslek seçiminde doğru karar vermeyi sağlamak amacıyla rehberlik servisleri işlevsel duruma getirilmelidir.
- İlköğretim programında öğrencilerin ulusal olduğu kadar evrensel değerlerle donanık biçimde yetiştirilmesi, iyi yurttaş kadar etkili yurttaş olması ve demokrasinin temel değerlerini benimsemesi için yurttaşlık eğitimine özel bir önem verilmelidir. Öğrencilerin etkin ve sorumlu birer yurttaş olmaları için gereken değer ve becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinliklere ağırlık verilmelidir.
- Olanaklar ölçüsünde, okul ve sınıfların bilgi ve iletişim teknolojileri ile donatılması için çaba gösterilmelidir. Bunun için gerekli finansal desteğin sağlanmasının yolları aranmalıdır. Çünkü, bilgi ve iletişim teknolojileri, çağın beklentilerini karşılamada önemli araçlardır. Kuşkusuz, çocukların bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisine sahip olmaları öncelikle, öğretmenlerin bu becerilere sahip olmaları ile olanaklıdır. O halde, öğretmenlerin çağın teknolojilerini öğretimde etkili bir biçimde kullanmalarını sağlayacak hizmetiçi eğitimler gerçekleştirilmelidir.
- Öğretmenlerin öğretim becerileri geliştirilmelidir. Öğretmenler, bir yandan bireylerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak bağımsız öğrenmelerine diğer yandan işbirliğine dayalı öğrenmeler gerçekleştirilmelerine olanak sağlamalıdır. Öğretmenlere, öğretimde, yerine göre çok çeşitli öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniği uygulayabilecek yeterlikler kazandırılmalıdır.



- İlköğretimde, öğrencilerin bilgiye ulaşması ve bilgiyi kullanmasında çok önemli fırsatlar sunan Internetin yaygın olarak kullanılması için çaba gösterilmelidir. Ayrıca, online kaynakların üretimi artırılarak öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulmalıdır.
- İlköğretim boyunca, eğitim çıktılarının niteliğinin ve program gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmadığını belirlemek amacıyla il ya da ülke düzeyinde standart testler ve dış değerlendirme yapılmasına devam edilmelidir. Bu değerlendirmeler, öğrenci başarısını belirlemenin ötesinde öğretimin niteliğinin artırılmasına hizmet edecek bir yapıya kavuşturulmalıdır. Ayrıca, değerlendirme sonuçlarının tüm ilgili kurumlar tarafından paylaşılmasında yarar vardır.
- İlköğretimde öğrencilerin okulu terk etme nedenleri araştırılarak gerekli önlemler alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Amadio, M., Gross, S., Ressler, P. and Truong N. (2004).** Quality education for all? World trends in educational aims and goals between the 1980s and the 2000s. (erişim tarihi 16.05.2006) http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=37331&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html'den
- Andersen, F. O. (2005).** International trends in primary school education an overview based on case studies in Finland, Denmark, Japan. Lego Learning Institute & Danish University Of Education. (erişim tarihi 25 Nisan 2006) www.legolearning.net/download/Learning_Trends_FØA.pdf
- Aydoğan, İ. (2002).** Etkili yönetim. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13; 61-75. (erişim tarihi 10 Temmuz 2006). [ww.sbe.erciyes.edu.tr/dergi/04_Aydogan.pdf](http://www.sbe.erciyes.edu.tr/dergi/04_Aydogan.pdf)
- Bağcı-Kılıç, G. (2003).** Uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS): Fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. İlköğretim-Online, 2(1), 42-51.
- Bayrakçı, M. (2005).** Ders kitapları konusu ve ilköğretimde ücretsiz ders kitabı dağıtımı projesi. Milli Eğitim Dergisi, 165. (erişim tarihi 01.07.2007) <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/165/bayrakci.htm>
- Demirel, Ö. (2005).** Avrupa konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. Milli Eğitim Dergisi, 167. (erişim tarihi 06.02.2006) <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-demirel.htm>
- DPT (2005).** Bilgi ve iletişim teknolojileri sektörü raporu: Bilgi ve iletişim teknolojileri sektörünün talepleri sunuşu. (erişim tarihi 10 Temmuz 2006) <http://www.bilgitoplumu.gov.tr>
- Dünya Bankası (2005).** Okulöncesi eğitimden ortaöğretime etkili, adil ve verimli bir eğitim sisteminin sürdürülebilir yolları. Türkiye Eğitim Sektörü Çalışması. Yönetici Özeti. Dünya Bankası Yayını.
- Easton, C.; Knight, S. ve Kendall, L. (2004).** Annual survey of trends in primary education. National Foundation for Educational Research. (erişim tarihi 10 Mayıs 2006) http://www.nfer.ac.uk/publications/other-publications/downloadable-reports/pdf_docs/ast17.PDF
- Eğitim Reformu Girişimi (2003a).** Üçüncü uluslararası matematik ve fen bilgisi araştırmasında

(TIMSS) yüzde onluk dilime sekizinci sınıf öğrencilerimizin ancak %1’i girebildi. Öğrencilerimizin %65’i en alt %25’lik dilimde. Bilgi Notu. (erişim tarihi 16 Temmuz 2005) http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/erg_timss_bilginotu.pdf

Eğitim Reformu Girişimi (2003b). PIRLS 2001: Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi. Bilgi Notu. (erişim tarihi 16 Temmuz 2005) http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/erg_pirls_bilginotu.pdf

EPÖ Profesörler Kurulu (2006). Eğitim programları ve öğretim alanı profesörler kurulu ilköğretim 1-5. sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı (Eskişehir) sonuç bildirisi. (erişim tarihi 10 Ekim 2006) ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf

Huebler, F. (2005). 115 million children out of school. Education Statistics (erişim tarihi 16 Ağustos 2006) <http://huebler.blogspot.com/2006/02/115-million-children-out-of-school.html>

Kavak, Y. ve Ergen, H. (2004). Türkiye’de ilköğretime katılım ve okula gidemeyen çocuklar. TED Eğitimde Yeni Ufuklar Sempozyumu II - Eğitim Hakkı ve Okula Gidemeyen Çocuklar Sempozyumu, 3-4 Aralık 2004, Ankara.

Kepekçi, Y. K. (2004). Eğitim yoluyla Avrupa Yurttaşlık Yılı Projesi. Çoluk Çocuk Dergisi. (erişim tarihi 25 Mart 2006) http://www.bianet.org/2006/09/01_c/49244.htm

Koç, İ. ve Hancıoğlu, A. (2003). Hanehalkı nüfusu ve konut özellikleri. Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması Kitabı. (erişim tarihi 20 Haziran 2005) www.hips.hacettepe.edu.tr/tnsa2003/data/turkce/bolum2.pdf

MEB (2004a). OECD ‘nin PISA Projesine Türkiye’nin katılımı. (erişim tarihi 20 Haziran 2006) http://digm.meb.gov.tr/DUYURU/OECD/OECD_pisa2004sonucu.htm

MEB (2004b). MEB Müfredat geliştirme süreci. (erişim tarihi 20 Haziran 2006) <http://programlar.meb.gov.tr/index/index.htm>

MEB. (2004c). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı. (Eğitim Amacıyla Hazırlanan Taslak Baskı.) Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2004d). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi. (erişim tarihi 25 Haziran 2006) <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/Proj/DemEgitimiveOkulMeclisleriProjesison.htm>

MEB. (2005). İktisadî işbirliği ve gelişme teşkilâtı (OECD) Türkiye temel eğitim politikası incelemesi ön rapor. (erişim tarihi 30 Haziran 2006) digm.meb.gov.tr/uaorgutler/OECD/OECD_onrapor_TRMart06.pdf

MEB. (2006a). Türk Milli Eğitim sisteminde kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi. Milli Eğitim Bakanlığı On Yedinci Milli Eğitim Şurası Ön Hazırlık Komisyonu Raporu.

MEB (2006b). Program çalışmaları: İnsan hakları konularına materyal geliştirme. (erişim tarihi 20 Temmuz 2006) <http://earged.meb.gov.tr/>

MEB (2006c). Demokratik yurttaşlık eğitimi projesi, Avrupa Konseyi ve Eğitim. (erişim tarihi 20 Haziran 2006) <http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/ak.html>

- MEB (2006d).** Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği. (erişim tarihi 20 Haziran 2006) <http://programlar.meb.gov.tr/index/index.htm>
- MEB (2006e).** MEB İnternete erişim projesi, (erişim tarihi 20 Haziran 2005) http://www.meb.gov.tr/ADSL/adsl_index.html
- MEB (2006f).** Milli Eğitim Bakanlığı öğrenci başarısının belirlenmesi projesi. (erişim tarihi 20 Haziran 2005) www.earged.meb.gov.tr/odbs/AMAC.htm - 7k
- MEB (2006f).** Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliği. (erişim tarihi 12 Mart 2007) <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225.html>
- Metais, J. L. (2003).** Internatinal trends in primary education. INCA Thematic Study. (erişim tarihi 25 Ekim 2005) www.inca.org.uk/pdf/thematic_study_9.pdf -
- Microsoft.Life (2005).** Eğitimde teknoloji devrimi. Microsoft.Life Teknoloji ve Yaşam Kültürü Dergisi, Sayı:29 Aralık 2005-Ocak Şubat 2006. (erişim tarihi 20 Haziran 2006) <http://www.microsoft.com/turkiye/mslife/sayi29/kapakKonusu.msp>
- NCCA. (2006).** Primary school curriculum. Primary curriculum review. (erişim tarihi 10 Ocak 2006) <http://www.ncca.ie/index.asp?locID=261&docID=-1> web
- O'Donnel, S. (2004).** International review of curriculum and assesment frameworks. Comperative tables and factual summaries-2004. (erişim tarihi 25 Haziran 2006) www.inca.org.uk
- OECD. (2005a).** Education trends in perspective: Analysis of the world education indicators. (erişim tarihi 12 Haziran 2006) www.oecd.org/document/62/0,2340,en_2649_37455_35525374_1_1_1_37455,00.html'den
- OECD (2005b).** Türkiye temel eğitim politikaları incelemesi raporuna ilişkin not. Dışişleri Bakanlığı Çok Taraflı Ekonomik İşler Genel Müdür Yardımcılığının talebiyle YÖK tarafından üniversitelere gönderilen yazı.
- Olkun, S. ve Aydoğdu, T. (2003).** Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMMS): nedir? neyi sorgular?, örnek geometri soruları ve etkinlikler?" İlköğretim-Online, 2(1), 28-35.
- UN Millenium Proje. (2005).** Toward universal primary education: investments, incentives, and institutions. Task Force on Education and Gender Equality. (erişim tarihi 12 Temmuz 2006) http://www.unmillenniumproject.org/reports/tf_education.htm
- UNICEF. (2005).** Millennium development goal 2015: Achieve universal primary education. (erişim tarihi 20 Mayıs 2006) <http://www.unicef.org/mdg/education.html>
- Yaşar, Ş. (2005).** Sosyal bilgiler programı ve öğretimi. Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (14-16 Kasım 2005) Kitabı. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, 2005.