

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

AFGANİSTAN VE TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMALI OLARAK İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. İ. YAŞAR KAZU

HAZIRLAYAN

SADIK GÜLECEN

ELAZIĞ 2008

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

AFGANİSTAN VE TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMALI OLARAK İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez / / tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Danışman

Üye

Üye

Yrd. Doç. Dr.

Prof. Dr.

Yrd. Doç. Dr.

İ. Yaşar KAZU

Mehmet GÜROL

İlknur ÖNER

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun / / tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç. Dr. Erdal AÇIKSES

Enstitü Müdürü

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****Afganistan ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi****Sadık GÜLECEN****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı****2008, Sayfa: XIV+156**

Bu çalışmada dostluğu çok eskilere dayanan, ilişkileri daimi olacağı düşünülen ve sürekli olarak bir etkileşim içerisinde olan Afganistan ve Türkiye eğitim sistemleri karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Türkiye ve Afganistan eğitim sistemlerini etkileyen genel faktörler, eğitim sistemlerinin dayandığı ilkeler, belirlenmiş olan amaçlar, bakanlık teşkilatlarının yapısı ve işleyişi ortaya konulmuştur. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarına ilişkin güncel durum, elde edilen veriler vasıtasıyla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Ülkelerin eğitim yönetim, denetim ve finansman özelliklerinin yanı sıra eğitim sisteminin temel unsurlarından birisi olan öğretmenler araştırılmıştır.

Türkiye için en güncel ve güvenilir verilere ulaşmak maksadıyla resmi kurumların ortaya koymuş olduğu sayısal veriler değerlendirmeye alınmıştır. Ancak Afganistan için tüm alt konulara ilişkin resmi verilere ulaşmak mümkün olmadığından yüz yüze görüşmelerle teyit edilebilen sayısal veriler de kullanılmıştır. Araştırmada her iki ülkede de yazılı kaynaklarla birlikte, eğitim kurumlarında yerinde incelemeler yapılarak , güncel durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

Her iki ülkenin eğitim sistemleri katı bir hiyerarşik yapılanma içermektedir. İki ülkenin eğitim sistemlerinin üst noktasında yer alan bakanlıkların çoğunlukla merkezden yönetme anlayışına sahip oldukları görülmüştür. Alt yönetim birimlerine de inisiyatif

sağlayacak ve etkinliğini arttıracak bir yapılanma değişikliğine gerek duyulduğu görülmüştür. İki ülke içinde eğitim sisteminde danışmanlık yapacak ve okul- çevre ilişkisini kuracak kurul, birim ve komisyonlara ihtiyaç bulunmaktadır.

Elde edilen bulgulara dayanarak değerlendirmelerde bulunulmuş ve her iki ülke eğitim sistemlerinin geliştirilebilmesi amacıyla öneri ve temenniler ortaya konulmuştur. Her iki ülkenin de toplu eğitim seviyesine genel olarak henüz ulaşamadıkları görülmüştür. Türkiye ve Afganistan eğitim sistemlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi çalışması neticesinde, her iki ülkenin genç nüfus potansiyellerini de göz önünde bulundurarak eğitime verdikleri önem ve eğitim kalitesini artırma projelerine ağırlık vermeleri gerektiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı Eğitim, Afganistan Eğitim Sistemi, Türkiye Eğitim Sistemi.

SUMMARY**Masters Thesis****A Comparative Study of Turkey's and Afghanistan's Educational Systems****University of Firat****The Institute of Social Science****And Postgraduate Study in Education****2008, Page: XIV+156**

In this study Afghanistan's and Turkey educational systems, which effect their good friendship from ancient times to now, are researched by comparatively. In addition, it is examined that the general factors effecting the education systems of both countries, the principles to which education systems of both countries and principles which education systems are based on and designated aims and working process of ministry organizations. Current situation of formal and informal education institutions evaluated comparatively with the data that have been obtained.

For the purpose of reaching the most current and dependable data, numerical data which are studied by the official institutions are taken into evaluation process. Since it can't be possible to reach the official data related to inferior topics of Afghanistan's educational system, numerical data that can be confirmed by the face to face interviews are used. In this research, not only with the written references in both country but also with the studies in its place were carried out for determining the current situation.

Education systems of the two countries have a strict hierarchical structure. It seems that the ministries which are being stayed at the top of the both countries' educational systems mostly have the attitude of management. It's a necessity that, there should be a structural change which will supply initiative and effectiveness to the inferior administrative units. For both countries, there is a need for commissions, councils and units to advise and set up relations between school and environment.

Evaluations are made by the findings, for the purpose of making improvements in both countries' education systems, suggestions and wishes are being brought up. In general, it seems that, both countries haven't reached the assembled education level yet. But it's accurate under the light of scientific data that the quality and importance of education must be improved by reckon of the young population potential in the countries.

Key Words: Comparative education, The education system of Afghanistan, The education system of Turkey

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
ÖZET	II
SUMMARY	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLOLAR LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
ÖNSÖZ	XIII
KISALTMALAR	XIV
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	2
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI	3
1.4. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	3
1.4.1. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarında Uygulanan Yaklaşımlar	3
1.4.2. Araştırmanın Yöntemi	5
1.4.3. Veri Toplama Aracı	5
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
2. EĞİTİM SİSTEMLERİNİN GENEL KARŞILAŞTIRILMASI.....	7
2.1. EĞİTİM SİSTEMLERİNİ ETKİLEYEN GENEL FAKTÖRLER	7
2.1.1. Türk Eğitim Sistemini Etkileyen Genel Faktörler	7
2.1.1.1. Türkiye Cumhuriyetinin Coğrafi Konumu ve Yapısı	7
2.1.1.2. Türkiye Cumhuriyetinin Nüfus ve Demografik Özellikleri	8
2.1.1.3. Türkiye Cumhuriyetinin Ekonomik Özellikleri	9
2.1.1.4. Türk Eğitim Sistemini Etkileyen Ulusal ve Yerel Dil Faktörü	9
2.1.1.5. Türkiye Cumhuriyetinin Dinsel Yapısı	9
2.1.1.6. Türkiye Cumhuriyetinin İdari Yapısı	10
2.1.2. Afganistan Eğitim Sistemini Etkileyen Genel Faktörler	10
2.1.2.1. Afganistan'ın Coğrafi Konumu ve Yapısı	11
2.1.2.2. Afganistan'ın Yakın Tarihi	11
2.1.2.3. Afganistan'ın Nüfus ve Demografik Özellikleri.....	14
2.1.2.4. Afganistan'ın Ekonomik Özellikleri	15

2.1.2.5. Afganistan’da Konuşulan Ulusal ve Yerel Dillerin Eğitim Sistemine Etkileri	17
2.1.2.6. Afganistan’daki Dinsel Yapı	18
2.1.2.7. Afganistan’ın Ulusal İdari Yapısı	19
2.1.3. Eğitim Sistemini Etkileyen Faktörler Açısından Değerlendirme	20
2.2. EĞİTİM SİSTEMLERİNİN AMAÇ VE İLKELERİ	21
2.2.1. Türk Eğitim Sisteminin Amaçları ve İlkeleri	22
2.2.1.1. Türk Eğitim Sisteminin Amaçları	22
2.2.1.2. Türk Eğitim Sisteminin İlkeleri	22
2.2.2. Afganistan Eğitim Sisteminin Amaçları ve İlkeleri	25
2.2.2.1. Afganistan Eğitim Sisteminin Temel Amaçları	25
2.2.2.2. Afganistan Eğitim Sisteminin Temel İlkeleri	25
2.2.2.3. Afganistan Eğitimindeki Hedefler	27
2.2.2.3.1. Ahlakî ve İnanç Alanındaki Hedefler	28
2.2.2.3.2. Öğrenim ve İlim Alanındaki Hedefler	28
2.2.2.3.3. Kültür ve Sanat Alanındaki Hedefler	29
2.2.2.3.4. Medeniyet ve Toplumsal Alandaki Hedefler	29
2.2.2.3.5. Ekonomi Alanındaki Hedefler	30
2.2.2.3.6. Sağlık Alanındaki Hedefler, ...	30
2.2.3. Eğitimin Amaçları ve Sistemin İlkeleri Açısından Değerlendirme	31
2.3. BAKANLIK YAPILANMA VE TEŞKİLATLANMALARI	32
2.3.1. Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı	32
2.3.2. Afganistan Eğitim Bakanlığı	37
2.3.2.1. Kuruluşu, Gelişimi ve Teşkilatlanması	37
2.3.2.2. Eğitim Bakanlığı Vizyonu:	39
2.3.3. Bakanlık Teşkilatları ve Yapılanmalarının Değerlendirilmesi	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	41
3. EĞİTİM KURUMLARI, DÜZEYLERİ VE DURUMLARI	41
3.1. EĞİTİM SİSTEMLERİ	41
3.1.1. Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı	41
3.1.2. Afganistan Eğitim Sistemi Genel Yapısı	43
3.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	48
3.2.1. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim	48
3.2.2. Afganistan Okul Öncesi Eğitim	49
3.2.3. Okul Öncesi Eğitimin Değerlendirilmesi	50
3.3. İLKÖĞRETİM	51
3.3.1. Türkiye’de İlköğretim	51
3.3.2. Afganistan’da İlköğretim	54
3.3.3. İlköğretim Okulları Açısından Değerlendirme	57
3.4. ORTAÖĞRETİM	58
3.4.1. Türkiye’de Ortaöğretim	58
3.4.2. Afganistan Ortaöğretim Okulları	60
3.4.3. Ortaöğretim Okulları Açısından Değerlendirme	62

3.5. ÖZEL EĞİTİM	63
3.5.1. <i>Türkiye’de Özel Eğitim</i>	63
3.5.2. <i>Afganistan’da Özel Eğitim</i>	66
3.5.3. <i>Özel Eğitim Alanına Göre Değerlendirme</i>	67
3.6. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM	67
3.6.1. <i>Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim</i>	68
3.6.2. <i>Afganistan Mesleki ve Teknik Eğitim</i>	71
3.6.3. <i>Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi Açısından Değerlendirme</i>	75
3.7. YÜKSEKÖĞRETİM	77
3.7.1. <i>Türkiye’de Yükseköğretim</i>	77
3.7.1.1. <i>Türkiye’de Yükseköğretimin Amaç ve Görevleri</i>	77
3.7.1.2. <i>Türkiye’de Yükseköğretimde Güncel Durum</i>	78
3.7.1.3. <i>Yükseköğretim Kurulu (YÖK)</i>	82
3.7.1.4. <i>Yükseköğretime Öğrenci Seçme Sınavı</i>	83
3.7.2. <i>Afganistan’da Yüksek Eğitim</i>	83
3.7.2.1. <i>Afganistan Yüksek Eğitimin in Vizyon, Misyon ve Amaçları</i>	84
3.7.2.2. <i>Yüksek Eğitimin Güncel Durumu</i>	85
3.7.2.3. <i>Afganistan Yüksek Eğitim Bakanlığı</i>	89
3.7.2.4. <i>Yüksek Eğitim İçin Öğrenci Seçme Sınavı</i>	91
3.7.3. <i>Yükseköğretim Açısından Değerlendirme</i>	92
3.8. YAYGIN EĞİTİM	93
3.8.1. <i>Türkiye’de Yaygın Eğitim</i>	93
3.8.1.1. <i>Türkiye’de Yaygın Eğitim Uygulamaları</i>	94
3.8.1.2. <i>Çıraklık Eğitiminde Güncel Durum</i>	95
3.8.2. <i>Afganistan’da Yaygın Eğitim</i>	98
3.8.2.1. <i>Afganistan’da Yaygın Eğitim Uygulamaları</i>	98
3.8.2.2. <i>Okuryazarlık ve Resmi Olmayan Eğitim</i>	98
3.8.2.3. <i>Halk Eğitim Kursları Ve Özel Kurslarda Verilen Eğitim</i>	102
3.8.3. <i>Yaygın Eğitim Açısından Değerlendirme</i>	103
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	105
4. ÖĞRETMENLER	105
4.1. TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN	105
4.1.1. <i>Öğretmen Yetiştirme Sistemi</i>	105
4.1.4. <i>Öğretmenlerin Statüsü ve Özlük Hakları</i>	108
4.2. AFGANİSTAN’DA ÖĞRETMENLER	110
4.2.1. <i>Afganistan’da Öğretmen Yetiştirilmesi</i>	110
4.2.2. <i>Afganistan’da Güncel Öğretmen Durumu</i>	112
4.2.3. <i>Afganistan Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi</i>	114
4.2.4. <i>Öğretmenlerin İstihdamı</i>	115
4.3. ÖĞRETMENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRME	117

BEŞİNCİ BÖLÜM	119
5. EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ VE FİNANSMANI.....	119
5.1. EĞİTİM YÖNETİMİ	119
<i>5.1.1. Türkiye’de Eğitim Yönetimi</i>	<i>119</i>
<i>5.1.2. Afganistan’da Eğitim Yönetimi</i>	<i>122</i>
<i>5.1.3. Eğitim Yönetimi Yönünden Değerlendirme</i>	<i>123</i>
5.2. EĞİTİM DENETİMİ	125
<i>5.2.1. Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Denetimi</i>	<i>125</i>
<i>5.2.2. Afganistan’da Eğitim Denetimi</i>	<i>127</i>
<i>5.2.3. Eğitim Denetimine İlişkin Değerlendirme</i>	<i>128</i>
5.3. EĞİTİM FİNANSMANI	129
<i>5.3.1. Türkiye’de Eğitim Finansmanı</i>	<i>129</i>
<i>5.3.2. Afganistan Eğitim Finansmanı</i>	<i>132</i>
<i>5.3.3. Eğitim Finansmanı Açısından Değerlendirme</i>	<i>135</i>
ALTINCI BÖLÜM	136
SONUÇ VE ÖNERİLER	136
6.1. SONUÇ	136
6.2. ÖNERİLER	142
<i>6.2.1. Araştırma İle İlgili Öneriler</i>	<i>142</i>
<i>6.2.2. Araştırmacılarla İlgili Öneriler</i>	<i>148</i>
KAYNAKÇA	149
ÖZGEÇMİŞ	156

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Eğitim Yılı ve Eğitim Seviyelerine Göre Cinsiyet Oranları	43
Tablo 3.2. 2005 Yılı Cinsiyet Denklik Oranları	46
Tablo 3.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim İlişkin Sayısal Veriler	49
Tablo 3.4. İlkokullarda ve 1997 Yılından İtibaren İlköğretim Okullarında Sayısal Gelişmeler	52
Tablo 3.5. İlköğretim Okullarında Yıllara Göre Okullaşma Oranları (%)	53
Tablo 3.6. 2005 Yılında Sınıflarda Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları	56
Tablo 3.7. Liselerdeki ve 1997-1998 Yılından Sonra Ortaöğretim Okullarındaki Sayısal Gelişmeler(Meslek Liseleri Verileri Göstergelere dahildir.)	59
Tablo 3. 8. 2006 Yılı Kırsal Bölgelerde ve Şehir Merkezlerinde Yaşayanlarının Eğitim Kurumlarında Yararlanabilme Oranları	62
Tablo 3. 9. 2006-07 Eğitim Yılı Türlerine Göre Özel Öğretim Okulları	65
Tablo 3.10. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Ortaokul ve Liselerdeki ve 1997 -98 Yılından Sonra Mesleki ve Teknik Liselerdeki Sayısal Gelişmeler	70
Tablo 3.11. 2002 Yılı Teknik ve Mesleki Eğitim Göstergeleri	72
Tablo 3.12. Teknik ve Mesleki Okullar ile Okullardaki Öğrenci ve Öğretmen Sayıları	73
Tablo 3.13. Türkiye’de Son Dört Yıla İlişkin Yüksek Eğitim Kurumlarına İlişkin Veriler	79
Tablo 3.14. Türkiye’deki Fakülte ve Yüksek Okulların Tarihsel Gelişim Durumu ...	80
Tablo 3.15. Son Beş Yıl Yüksek Öğrenime İlişkin Göstergeler	81
Tablo 3.16. 2004 Yılı Yüksek Eğitim Kadroları	87
Tablo 3.17. 2004 yılında Üniversitelere Şehir İçinden Ve Dışından Gelen Öğrenci Sayıları	88
Tablo 3.18. 2004 yılı Yüksek Eğitim Öğretim Üyeleri Akademik Dereceleri	88
Tablo 3.19. Yüksek Eğitim Fonlama ve Finansman Giderleri (Milyon Dolar)	89
Tablo 3.20. 2006–2007 Öğretim Yılı Mesleki eğitim Merkezlerine İlişkin Veriler	96
Tablo 3.21. Mesleki Eğitim Merkezlerinin Son Beş Yıla İlişkin Sayısal Verileri	97
Tablo 3.22. 2002–2005 Yıllarında Programları Takip Eden Öğrenci Sayıları	99

Tablo 5.1. Türkiye’de Finansman Kaynaklarına Göre Eğitim Harcamaları	129
Tablo 5.2. Türkiye’de Kamu Bütçesinden Eğitim İçin Yapılan Harcamalar	130
Tablo 5.3. Türkiye GSMH ve Merkezi Yönetim Bütçesi ve MEB Bütçesi (YTL)	131
Tablo 5.4. Türkiye Konsolide ve MEB Yatırım Ödeneği (YTL)	131
Tablo 5.5. 2001–2005 Yıllarında Afganistan’daki Toplam Okul Sayıları	132
Tablo 5.6. 2002–2005 Yıllarında Afganistan’da Yeniden İnşa Edilen Ve Tadilat Yapılan Okul Sayıları	133

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Milli Eğitim Bakanlığı Örgüt Şeması	34
Şekil 2.2. MEB Taşra Örgütü Şeması	35
Şekil 2.3. Afganistan Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı Organizasyon Yapısı	38
Şekil 3.1. Türk Eğitim Sistemi Genel Yapısı	42
Şekil 3.2. Afganistan Eğitim Sistemi Akış Şeması	44
Şekil 4.1. Afganistan’da Genel Eğitim Kurumlarında Öğretmen Sayıları	113

ÖNSÖZ

Ülkemizde karşılaştırmalı eğitim çalışmaları alanı genellikle ihmal edilen alanlardan birisi olmuştur. Yapılmış olan çalışmalar genellikle örnek olabileceği düşünülen modern birkaç ülkeyle ve kısmen de ülkemizde öğrenim görmekte olan öğrencilerin kendi ülkeleriyle, Türkiye eğitim sistemini karşılaştırmalarıyla sınırlı kalmıştır. Bu çalışmada daha önceki çalışmalardan farklı olarak yapılmak isteten şey ülkesel olarak her zaman ilişki içerisinde bulunduğumuz bir ülkeyi daha iyi tanımak hem de her iki ülke eğitim sistemleri için öneriler ve temennilerde bulunmak olmuştur. Bu amaçla “Türkiye ve Afganistan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi ” yapılmıştır.

Konuyla ilgili kaynaklara ulaşabilmek için Kabil Üniversitesi Merkez, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Fırat Üniversitesi Kütüphanesindeki kaynaklardan ve genel ağdan elde edilen bilgilerden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında karşılaşılan en önemli sıkıntı Afganistan eğitim sitemi ile ilgili güncel verilere ulaşmak konusunda yaşanmıştır. Bu amaçla özellikle Afganistan’da eğitim kurumları ziyaret edilerek yönetici ve öğretmenlerden yüz yüze görüşmeler yoluyla güncel bilgilere ulaşılacak istenmiştir.

Çalışmalarım Afganistan aşamasında yardımlarını esirgemeyen Kabil Üniversitesi Türk Edebiyatı bölümü öğretim üyeleri ne, Kabil Atatürk Lisesi yönetici ve öğretmenle rine, Dr. Yusuf Altınışık, Öğr. Gör Abdurrahman Masumi’ye, tercüme aşamasında katkılarını esirgemeyen Sn. Bedriye Hayri, Sn. Davud Ömeri, Sn. Seyid Necmizade ve Sn. Amuriddin Gurban’a, yüksek lisans eğitimi boyunca bizlere yeni bir şeyler öğretebilmek için üstün gayret gösteren Fırat Üniversitesi öğretim üyelerine ve özellikle de ilgi ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Sayın Yrd. Doç.Dr. İbrahim Yaşar Kazu’ya teşekkür ederim.

Sadık GÜLECEN
ELAZIĞ 2008

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MOE	: Afganistan Eğitim Bakanlığı
MOHE	: Afganistan Yüksek Eğitim Bakanlığı
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
CIA	: ABD Merkezi Haber Alma Örgütü
TÜİK	: Türkiye İstihbarat Kurumu
GSMH	: Gayri Safi Milli Hasıla
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
ADNKS	: Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi
ANDP	: Afganistan Milli Gelişim Programı
ISAF	: Uluslararası Güvenlik ve Yardım Kuvveti
UNDP	: Birleşmiş Milletler Gelişim Programı
TİKA	: Türkiye İşbirliği ve Kalkınma Ajansı
EURYDICE	: Avrupa'nın Eğitiminin Bilgi Paylaşım Sistemi
STÖ	: Sivil Toplum Örgütü
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
AYA	: Avrupa Yükseköğretim Alanı
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
INSET	: Hizmet İçi Eğitim Çalışması
SASCs	: Okul Tavsiye ve Destekleme Konseyi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İçinde yaşadığımız günün en belirgin özelliklerinden biriside hızlı değişimdir. Bu değişime ülkenin tüm kurumlarıyla birlikte ayak uydurabilmesi ülkenin kalkınmışlık seviyesini belirlemektedir. İstenen kalkınmışlık düzeyi şüphesiz ki nitelikli insan gücünün yetiştirebilmesiyle mümkün olabilecektir. Bu yönüyle yirmi birinci yüzyılın insanın; Bilgi çağının gereklerine uygun, kaliteyi bir hayat tarzı olarak benimseyen, bilgiye hızla ulaşma yollarını bilen ve benimseyen, ekip çalışmasını ve öğrenmeyi öğrenen, bilimsel düşünme yeteneğine sahip, kişilik ve sosyal gelişimleri tamamlanmış olarak yetiştirilmesi gerekmektedir.

Günümüzde arzu edilen insanı yetiştirme sorumluluğu kuşkusuz ki eğitime ve onun kurumlarına düşmektedir. Ertürk'ün (1975: 12) tanımıyla, “Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.” Bugün eğitim sisteminden bireylere kazandırması beklenen istendik davranış, bilgi çağının gelişim hızına uyumlu, bilimsel düşünme yeteneğine sahip, kişilik ve sosyal gelişimleri tamamlamış kişiler yetiştirebilmeleridir.

Arzu edilen birey tüm toplumlar için eğitimin ortak amacıdır. Eğitimin hem amaçları hem de eğitim sorunları artık uluslararası bir nitelik kazanmıştır. Bireyi ve dolayısıyla da bir toplumu böylesine derinden etkileyip yönlendiren eğitim sisteminin, öteki ülkelerin eğitim sistemleriyle mukayese edilerek geliştirilmeye çalışılması, karşılaştırmalı eğitim alanını ortaya çıkarmıştır. Şüphesiz ki her seferinde Amerika'yı yeniden keşfetmeye gerek yoktur, var olanı bize uydurarak kullanmak hem emek hem de zaman tasarrufu sağlayacaktır. Dünya genelinde kabul edilebilecek bireylere ortak davranış kazandırılması ancak karşılaştırmalı eğitim çalışmalarıyla mümkün olabilecektir. Bu noktada karşılaştırmalı eğitim tüm uluslar için insanları yaşama hazırlayan eğitim sistemlerini inceler ve bu sistemleri karşılaştırarak insanın arzu edilen evrensel insan olabilmesinin kolaylaştıracak ve hızlandıracak sistemi oluşturmaya gayret eder (Kara, 2001: 8). Karşılaştırmalı Eğitim Varış'a göre, “toplumlarda mevcut olan eğitim sorunlarını ve bunların sebepleri, diğer toplumlarda benzer faktörlere temas ederek belirleyen bir inceleme ve araştırma alanıdır”. Karşılaştırmalı eğitimin temel amacı, eğitim sistemlerinin

sorunlarına ve etkilerine dair geçerli bilgiler elde etmek, eğitimde etkili olan faktörlerin çeşitli ülkelerdeki gelişimini inceleyerek, eğitim politikasının belirlenmesine yardımcı olabilecek görüşler kazandırabilmedir (Demirel, 2000: 1 –3).

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında başvuru olan kullanılan çeşitli yaklaşımlar vardır. Yaklaşımlar ne olursa olsun, öncelikle eğitim sistemine etki eden coğrafi faktörler ile sosyal faktörler arasında yer alan demografik, dil, din, ırk, sosyal gruplar, teknolojik ve ekonomik durum öncelikle incelenmelidir. Bu inceleme, araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu yaklaşımlar genel olarak yatay, dikey, problem çözme, örnek olay, yapısal-işlevcilik, tanımlayıcı ve açıklayıcı yaklaşım olarak sıralanabilir (Kara, 2001: 9). En sık kullanılan yaklaşım yatay yaklaşım olmaktadır. Yatay yaklaşım, farklı eğitim sistemlerinin alt sistemlerinin paralel bir şekilde incelenmesidir (Erd oğan, 2003a: 36). Bu çalışmada ağırlıklı olarak bu yaklaşım kullanılmıştır.

Küreselleşen dünyamızda ülkemizin bu küreselleşme sürecinin dışında kalabilmesi mümkün değildir. Bu süreçte ilişkide bulunulan ve bulunulmak zorunda olan ülkeleri daha yakından tanımanın yolu insanların nasıl yetiştirdiklerini bilmekten geçmektedir. Aynı zamanda son yıllarda hem ülkemizden dışarıya hem de değişik ülkelere Türkiye’ye doğru yoğun bir öğrenci akımı vardır. Şüphesiz ki öğrenim amacıyla gidilen ülkelerin eğitim sistemlerinin bilinmesi faydalı olacaktır. Zaten Türkiye’de yapılan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları da genelde gelişmiş ülkelerin incelemesi şeklinde yapılmaktadır. Bu çalışmada dostluğumuzun çok eskilere dayandığı, ilişkilerimin daimi olacağı düşünülen ve sürekli olarak ülkemize doğru bir öğrenci akımı olan Afganistan incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Küreselleşen dünyamızda ülkemizin bu küreselleşme sürecinin dışında kalabilmesi mümkün değildir. Bu süreçte ilişkide bulunulan ve bulunulmak zorunda olan ülkeleri daha yakından tanımanın yolu insanların nasıl yetiştirdiklerini, nasıl eğitildiklerini bilmekten geçmektedir. Aynı zamanda son yıllarda hem ülkemizden diğer ülkelere, hem de değişik ülkelere Türkiye’ye doğru yoğun bir öğrenci akımı vardır. Şüphesiz ki öğrenim amacıyla öğrenci transferi yapılan ülkelerin eğitim sistemlerinin bilinmesi faydalı olacaktır. Türkiye’de yapılan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları genelde gelişmiş ülkelerin incelemesi şeklinde yapılmaktadır. Bu çalışmada daha önceki çalışmalardan farklı olarak her iki ülke

içinde temenni ve önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Bu amaçla dostluğumuzun çok eskilere dayandığı, ilişkilerimizin daimi olacağı düşünülen ve sürekli olarak ülkemize doğru bir öğrenci akımı olan Afganistan ve Türkiye eğitim sistemleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Afganistan ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve güncel bir durum tespitin yapılmasıdır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır.

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Türkiye ve Afganistan eğitim sistemlerini etkileyen faktörler nelerdir?
2. Türkiye ve Afganistan eğitim sistemlerinin ilkeleri ve amaçları nelerdir?
3. Türkiye ve Afganistan eğitim sistemlerinin yapılanması ve işleyişi nasıldır?
4. Türkiye ve Afganistan Eğitim Bakanlıklarının teşkilat yapısı nasıldır?
5. Türkiye ve Afganistan'ın genel eğitim düzeyi ne seviyededir?
6. Türkiye ve Afganistan eğitim personelinin koşul ve şartları nasıldır?
7. Türkiye ve Afganistan'ın eğitim sisteminin yönetim, denetim ve finansmanı nasıldır?

1.4. Araştırma Yöntemi

1.4.1. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarında Uygulanan Yaklaşımlar

Küreselleşen dünyamızda uluslararası işbirliğinin ve uyumun sağlanması gerekliliğine ulaşabilmek amacıyla yapılan çalışmalarda en önemli görevlerden birisi de eğitime düşmektedir. Her ülkenin kendi toplumsal yapısına ve ülkesel koşullarına uygun olarak oluşturmuş olduğu eğitim sistemi mevcuttur. Ancak ortak temel değerlerin oluşturulabilmesi için karşılaştırmalı eğitim biliminden faydalanılması bir zorunluluk

olarak görülmektedir. Ülkelerarası ilişkilerin ve uluslararası diyalogun sağlanabilmesi ancak bu yolla olacaktır.

İlk karşılaştırmalı eğitimcinin Eflatun olduğu söylenmiştir. Ancak, karşılaştırmalı eğitim alanında ilk bilimsel sayılabilecek eser 1817 yılında Fransız araştırmacı Marc Antonine Jullien tarafından yazılmış olan “Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Planı ve Öngörüşler” adlı çalışma olmuştur (Erdoğan, 2003b: 271). Bu eserden bugüne kadar eğitim alanını geliştirmeye yönelik pek çok yaklaşım geliştirilmiştir. Araştırmalarda başvurulan yaklaşımlardan bağımsız olarak ülkenin koşullarını anlayabilmek amacıyla öncelikle eğitime etki eden coğrafi faktörler, din, dil, etnik durum ve ekonomik faktörler incelenmelidir.

Temel yaklaşımlar aşağıda sıralanmıştır.

Yatay yaklaşım: Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın uygulandığı çalışmalarda, farklı eğitim sistemlerinin unsurları paralel bir şekilde bütün olarak incelenir. Genellikle belirli bir dönemi kapsayacak şekilde bu çalışmalar yapılır. Örneğin iki eğitim sisteminin, ilköğretim, ortaöğretim, yüksek öğretim, öğretmen eğitimi ve yaygın eğitim gibi unsurlarının ayrı ayrı incelenmesi, uygulanan yaklaşımın yatay yaklaşım olduğunu gösterir (Erdoğan, 2003a: 36).

Dikey Yaklaşım: Bu yaklaşımda incelenen sistemlerin tarihi gelişimi araştırılır. Bu araştırmalara bağlı olarak geleceğe ilişkin tahminlerde bulunulmaya çalışılır (Türkoğlu, 1983: 6). Burada tarihi gelişimin objektif olarak ele alınması önemlidir.

Problem çözme yaklaşımı: Eğitim sisteminin herhangi bir alanındaki problem teşkil eden bir konu ele alınır. Bu sorun sistematik bir çalışma yapılarak tüm boyutlarıyla analiz edilir. Müteakiben sorun için teknik problem çözme yaklaşımı ele alınır (Erdoğan, 2003a: 36).

Örnek Olay Yaklaşımı: Örnek olay yaklaşımında bir ülkenin özel bir eğitim deneyimi incelenir. Bu örnek uygulama yapılırken karşılaştırmadan ziyade örnek olay tüm yönleriyle ele alınmaya çalışılır. Yorumlar ve dolayısıyla kıyaslama okuyucuya bırakılmaya çalışılır (Demirel, 2000: 5).

Yapısal İşlevselcilik Yaklaşımı: Eğitim sistemiyle diğer toplumsal kurumlar arasındaki ilişkiler çift yönlü olarak tanımlanarak analiz edilmeye çalışılır. Eğitim sistemini etkileyen çevresel koşullar ve sosyal faktörler dikkate alınmalıdır. Bu analizler sonucunda sis temin eksiklikleri ve yanlışları tespit edilmeye çalışılır (Ültanır, 2000: 25).

Tanımlayıcı Yaklaşım: Daha çok literatür taraması yoluyla benzerlik ve farklılıklar tanımlanarak gerçeklerin ortaya konulmasına çalışılır. Analiz metodunu kullanan geleneksel bir yaklaşımdır. Analiz sonucunda elde edilen verilerle karşılaştırma yapılır (Ültanır, 2000: 25; Kara, 2001: 9).

Açıklayıcı Yaklaşım: Bu yaklaşımda geleneksel bir analiz yaklaşımıdır. Burada eğitim sistemleriyle ilgili olayların nedenleri objektif olarak araştırılır. Ayrıca mümkünse gelecekte yapılabilecek çalışmalarla ilgili ilk fikirler ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Ültanır, 2000: 26).

1.4.2. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada Türk ve Afgan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı incelemesi daha çok yatay bir yaklaşım ile gerçekleştirilmiştir. Gerekli görülen bazı durumlarda dikey bir yaklaşımla tarihi bazı gerçekler bugüne sebep olmaları nedeniyle araştırılmıştır. Ayrıca her iki eğitim sisteminin ilkeleri ve amaçlarının karşılıklı olarak incelenmesin de tanımlayıcı yaklaşımlar kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini ve örneklemini Afganistan ve Türkiye'dir.

1.4.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, yetkili mercilerde bulunan kişilerin cevaplarının gerçekleri yansıttığı ve elde edilen verilerin tüm evreni temsil ettiği kabul edilmiştir. Araştırmada yazılı kaynaklarla birlikte, Afganistan eğitim kurumlarında yerinde incelemeler yapılarak ve yetkili personelle yüz yüze görüşmeler yapılarak güncel verilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Literatür taraması ve uzman görüşleri ile elde edilen veriler değerlendirilerek kuramsal boyut ifade edilmiştir. Elde edilen veriler sistemli olarak toplanarak kayıt edilmiş ve ayrıntılı olarak analiz edilmeye çalışılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma ile ilgili sınırlılıklar şöyledir:

1. 2007–2008 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Türkiye ve Afganistan eğitim sistemleri ile sınırlıdır.
3. Türk ve Afgan eğitim sistemlerinin ilkeleri, amaçları, eğitim bakanlıklarının teşkilat yapısı, ilkeleri, genel eğitim düzeyleri, eğitim personelinin koşul ve şartları, genel eğitim sisteminin planlaması ve finansmanı ile sınırlıdır.
4. Kullanılan araştırma yöntemleri ve elde edilebilen veriler ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. EĞİTİM SİSTEMLERİNİN GENEL KARŞILAŞTIRILMASI

2.1. Eğitim Sistemlerini Etkileyen Genel Faktörler

Ülkelerin eğitim sistemleri o ülkelerin siyasi, ekonomik, güvenlik koşulları, toplumsal faktörler ve gelişmişlik düzeyi gibi faktörlerden etkilenmektedir. Bu amaçla, çalışmada eğitim sistemine etki eden temel faktörler dikkate alınmıştır. Alt bölümlerde faktörler her iki ülke için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

2.1.1. Türk Eğitim Sistemini Etkileyen Genel Faktörler

Türk eğitim sistemi coğrafi konum ve yapının yanı sıra, ülkenin ekonomik koşulları, ülkede konuşulan diller, inanılmakta olan dinler, idari yapı gibi ülkesel koşulların etkileriyle şekillenmiştir. Mevcut eğitim sistemini anlayabilmek için bu koşullar öncelikle araştırılmalıdır. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bazı veriler sorunlara ilişkin çözüm önerilerinde temel kriter olmaya devam edecektir.

2.1.1.1. Türkiye Cumhuriyetinin Coğrafi Konumu ve Yapısı

Türkiye, Asya ve Avrupa kıtalarının birleşim noktasında bulunan, 814.578 km² yüzölçümüne sahip, yarımada yapısında bir ülkedir. Bulunduğu konum itibarıyla hem Asya, hem Avrupa, hem Akdeniz, hem de Ortadoğu ülkesi hüviyetine sahiptir. Kuzeyinde Karadeniz, kuzey-doğusunda Gürcistan, doğusunda Azerbaycan, Ermenistan ve İran, güney-doğusunda Irak, güneyinde Suriye ve Akdeniz, batısında Ege Denizi, Yunanistan ve Bulgaristan yer almaktadır. Türkiye kuzey yarım kürede 39 derece kuzey enlemi ile 35 derece doğu boylamı üzerine yerleşmiş bir coğrafi konumda bulunmaktadır (CIA, 2008).

Türkiye yedi temel coğrafi bölge olarak ele alınarak değerlendirilmektedir. Ancak Türkiye’de üç ana iklim ağırlıklı olarak yaşanmaktadır. Bunlar Akdeniz, orta kuşak ve bozkır olarak gruplandırılabilir. Akdeniz iklimi, yazlar sıcak ve kurak, genel olarak az yağışlı bir iklim yapısına sahip olup Akdeniz ve Ege bölgelerinde ağırlıklı olarak yaşanmaktadır. Orta kuşak iklimi daha çok Karadeniz kıyılarında görülür ve genelde her mevsim yağışlıdır. Bozkır iklimi ülkenin iç kesimlerinde yaşanmak olup kış ayları soğuk, yazlar sıcak ve genel olarak kıt yağışlı bir iklimdir (Ana Britanica, 1990: 282). Türkiye su

imkanları ve nehirler bakımından kendine yeterli olabilecek kaynaklara sahiptir. Bitki örtüsü ve orman yapısı özellikle Karadeniz bölgesinde daha yeşil bir görünüm sunarken, Marmara, Ege ve Akdeniz bölgelerinde genel olarak zengin bir yapı içermekte olup, Orta, Doğu ve Güneydoğu bölgeleri kuraklıktan dolayı bitkisel örtü olarak fakir bir yapı içermektedir.

2.1.1.2. Türkiye Cumhuriyetinin Nüfus ve Demografik Özellikleri

Ülkemizde, sonuncusu 2000 yılında olmak üzere bugüne kadar 14 Genel Nüfus Sayımı yapılmıştır. Bu daha önceki sayımlarda, kişiler sayım günü bulundukları yerde sayılarak yapılmıştır. 2006 yılında çıkarılan 5490 sayılı Nüfus Hizmetleri Kanunu ile ülkemizdeki nüfus sayımlarının veri kaynağını oluşturacak yeni bir sistemle yapılması kararlaştırılmıştır. Bu sistemle oluşturulan Ulusal Adres Veri Tabanından yola çıkılarak Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) geliştirilmiştir. Bundan sonra Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından her yıl nüfus sayım sonuçları güncel olarak açıklanacaktır.

TÜİK tarafından ilk açıklanan sonuçlara göre 31 Aralık 2007 tarihi itibarıyla, Türkiye nüfusu 70.586.256 kişi olarak belirlenmiştir. Nüfusun 35.376.533'ünü erkek, 35.209.723'ünü ise kadınlar oluşturmuştur. Ülkemizde ikamet eden nüfusun % 70,5'i şehirlerde yaşamaktadır. Ülkemiz nüfusunun % 17,8'i, İstanbul'da ikamet etmektedir. İstanbul ilinde 12.573.836 kişinin ikamet ettiği tespit edilmiştir. Toplam nüfusun sırasıyla; % 6,3'ü Ankara'da, % 5,3'ü İzmir'de, % 3,5'i Bursa'da, % 2,8'i Adana'da ikamet ettiği belirlenmiştir. Nüfusu en az olan beş il ise sırasıyla; Bayburt, Tunceli, Ardahan, Kilis ve Gümüşhane olmuştur. En az nüfusa sahip Bayburt'ta ikamet eden kişi sayısı 76.609 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2008c).

Ülkemizde ortalama yaş 28,3 olarak belirlenmiştir. 15-64 yaş grubunda bulunan çalışma çağındaki nüfus, toplam nüfusun % 66,5'ini oluşturduğu görülmüştür. Ülkemiz nüfusunun % 26,4'ü 0-14 yaş grubunda, % 7,1'i ise 65 ve daha yukarı yaş grubunda sınıflandırılmıştır (TÜİK, 2008c). Nüfus artış oranı % 1,04 olarak belirlenmiştir. İnsanların yaşam ömrü erkeklerde 70,43, kadınlarda 75,46 ve genel olarak 72,88 olarak belirlenmiştir (CIA, 2008).

Türkiye için 2004 yılı verilerine göre okuryazarlık oranı erkeklerde %95,3 ve kadınlarda %79,6 belirlenmiştir. Genel okuryazarlık oranı ise %87,4 olarak tespit edilmiştir (CIA, 2008). Okuryazar olmayan nüfusu daha çok köylerde yaşayan yaşlı nüfus oluşturmaktadır.

2.1.1.3. Türkiye Cumhuriyetinin Ekonomik Özellikleri

Türkiye Cumhuriyeti dünya ülkeleri arasında gelişmekte olan bir ekonomi olarak görülmektedir. Son yıllarda sağlanan ekonomik gelişmelerle birlikte ülkemiz ekonomik göstergelerini günden güne arttırmaktadır. Türkiye'nin Gayri Safi Milli Hâsılası 2006 yılı verilerine göre 575,784 Milyon YTL, yaklaşık olarak 400 Milyar ABD Doları ve kişi başına milli gelir 5477 ABD Doları olarak belirlenmiştir (Hazine Müsteşarlığı, 2008). İşsizlik oranı %9,9 olmuştur. Nüfusun yaklaşık olarak % 20'si yoksulluk sınırının altında yaşamaktadır (CIA, 2008).

2.1.1.4. Türk Eğitim Sistemini Etkileyen Ulusal ve Yerel Dil Faktörü

Türkiye Cumhuriyeti resmi dili Türkçedir. Ülke genelinde eğitim dili olarak Türkçe kullanılmaktadır. Bazı bölgelerde kullanılan yerel şive ve ağızlarda bulunmaktadır. Ayrıca bazı bölgelerde belirli grupların farklı dil ve lehçeleri anadil olarak tanımlama gayretleri bulunmaktadır. Bu çevreler evlerinde ilk aşamada farklı dil ve lehçeler kullansalar da sosyalleşme süreciyle birlikte Türkçeyi öğrenmekte ve gündelik hayatlarında kullanılmaktadırlar. Ülkemizde eğitimdeki tek dil uygulaması, milli birlik ve beraberliğimizin teminatıdır. Eğitim sistemi bir milli eğitim özelliği göstermekle birlikte uluslararası gelişmeler yakından takip edilmekte ve eğitim çalışmalarında kullanılmaktadır.

2.1.1.5. Türkiye Cumhuriyetinin Dinsel Yapısı

Türkiye cumhuriyeti laik bir cumhuriyettir ve resmi dini yoktur. Ancak ülke insanının %99,8'i Müslüman'dır ve çoğunluğu Hanefi(Sünni) mezhebine mensuptur. Ülkedeki % 0,2'lik kısmı Hristiyan ve Museviler oluşturmaktadır (CIA, 2008). Ülkenin tamamına yakını Müslüman olmasına rağmen eğitim sistemi laik bir yapıya sahiptir. Bu laikliği Osmanlı İmparatorluğu döneminden itibaren uygulanmış olan modern Sünni yaşama ve Osmanlının kontrolü altındaki topraklardaki dinsel farklılıklara karşı göstermiş

olduğu hoşgörüye bağlamak yanlış olmayacaktır. Eğitim sisteminin ve ülkenin laik yapısı eğitimsel ve dolayısıyla ülkesel gelişim için bir avantajdır.

2.1.1.6. Türkiye Cumhuriyetinin İdari Yapısı

Türkiye Cumhuriyeti laik, demokratik ve sosyal bir hukuk devletidir ve Yönetim şekli olarak Cumhuriyet sistemini benimsemiştir. Ülkede yasama, yürütme ve yargı arasında kuvvetler eşitliği sistemine dayalı bir yönetim sistemi vardır. Yürütme işlevini merkezde başbakan ve bakanlar kurulu yürütmektedir. Yürütmenin en başında Cumhurbaşkanı bulunmaktadır. Ülke idari taksimat olarak illere, iller ilçeler bölünerek sağlanmıştır. İllerde yürütme görevini valiler, ilçelerde ise kaymakamlar yerine getirmektedir. Yasama görevini Türkiye Büyük Millet Meclisi üstlenmiştir. Yargı erki ise; bağımsız mahkemeler tarafından kullanılmaktadır.

2.1.2. Afganistan Eğitim Sistemini Etkileyen Genel Faktörler

Afganistan bulunduğu coğrafi konum itibarıyla Güneybatı Asya'da denize çıkışı olmayan bir Asya ülkesidir. Tarihte pek çok medeniyete ev sahipliği yapmış bir coğrafyada kurulmuş olan Afganistan çok farklı ırklardan ve kültürlerden gelen insanların birleşmesiyle oluşmuştur. Zaman zaman çevresindeki ülkelerin, bazen de kendi ülkesinde yaşanan çalkantılar ve savaşlar nedeniyle ülkenin demografik yapısı sürekli bir değişim göstermiştir. Farklı kültürlerle sahip olan bu insanlar arasında yaşanan ve yaşanabilecek olan sosyal çatışmaları en düşük düzeye indirebilmek, alınan ve verilen göçten dolayı sosyal entegrasyonu gerçekleştirebilmek konusunda eğitim sistemine büyük sorumluluk düşmektedir. Bu sorumluluğu yerine getirebilmek amacıyla ülkenin eğitim seviyesi sürekli yükseltilmeli ve sistem sürekli olarak geliştirilmelidir.

Ülkedeki okuryazarlık oranı oldukça düşüktür. Erkekler arasında %53, kadınlar arasında okuryazarlık oranı iyice düşerek %14'ler seviyesindedir, genel olarak ise %34'ler seviyesindedir (ANDP, 2006: 9). Ülkenin sert coğrafi yapısı, nüfusun çok değişik etnik yapıya sahip olması ve uzun yıllar süregelen savaşlar ve istikrarsızlık bu hazine sonucunu oluşturmuştur.

2.1.2.1. Afganistan'ın Coğrafi Konumu ve Yapısı

Afganistan Güneybatı Asya'da 647.500 km² yüzölçümüne sahip ve denize kıyısı bulunmayan bir ülkedir. Kuzeyde Türkmenistan ile 744 km, Özbekistan ile 137 km ve Tacikistan ile 1206 km, Kuzeydoğuda Çin Halk Cumhuriyeti ile 76 km, Doğuda ve Güneyde Pakistan ile 2430 km. ve Batıda ise İran ile 936 km. sınırı bulunmaktadır. Afganistan'ın toplam sınırlarının uzunluğu 5529 km'dir. Afganistan'ın coğrafi olarak merkezi yaklaşık olarak 33 kuzey enlemi ile 65 doğu boylamı arasında bulunmaktadır (Palka, 2001: 10–11).

Afganistan, ortada yüksek dağlık, kuzeyde ovalık ve güneybatıda ise plato görünümlü yüksek alanlar olmak üzere üç farklı bölgeden oluşmuştur. Ortadaki kesimdeki dağlar, İtalya'nın kuzeyinden başlayarak Himalayalar'a kadar uzanan ve "Alp kıvrımları" adı verilen dağ sisteminin bu ülke içindeki parçalarıdır. Doğuda Pamir yaylasına ulaşan bu dağlık kütle, farklı adlarla isimlendirilmiştir. Hindukuş dağları Afganistan'ın kuzey doğusundan güneybatısına doğru ülkenin ana hattını oluşturur ve bu dağlar dünyanın ikinci yüksek sıra dağları olarak bilinir (Selim, 2004: 15). Bu dağ silsilesinin bazı kolları ülkede farklı isimlerle anılabilmektedir. Dağ silsilesinin en yüksek noktası 7695 m yüksekliğindeki Tiring Mir dağıdır. Bu dağ bloğunun doğu sınırındaki yükseltileri Hint Okyanusu'ndan yağmur getiren rüzgârları keserek ülkede kuru bir iklime yol açmaktadır. Ülkenin iklimi sert ve az yağışlıdır. Kış dağlık kesimlerde çok sert, vadilerde daha yumuşak geçer. Yaz mevsimi sıcak ve kuraktır. Ülkenin kuzeyinde bulunan Amuderya nehri bölgenin sularını toplayarak Aral gölüne akıtır. İndus nehriyle birleşen Kabil ırmağı sularını açık denize akıtan tek ırmaktır (Selim, 2004: 15). Diğer büyük nehirler Helmand ve Herat nehirleridir. Bu nehirlerin dışındakiler ülke içinde doğarlar ve ülke içinde kaybolurlar. Afganistan geneli için bir su kaynağı sorunu yoktur, problem suyun kontrol edilmesinde ve kullanılmasında yaşanmaktadır (Robson, 2002: 12).

2.1.2.2. Afganistan'ın Yakın Tarihi

Ülkenin tarihsel ve kültürel geçmişi 5 bin yıl öncesine kadar uzanmaktadır. Afganistan'ın bulunduğu bölge İlk Çağlar'da Aryana, Orta Çağ'da Horasan ve Modern Çağ'da ise Afganistan olarak isimlendirilmiştir. Bölge tarih boyunca, çok çeşitli etnik

özelliklere sahip olmasından dolayı genellikle siyasi olarak organize olamamış kabilelerden oluşan, feodal bir yapıya sahip olmuştur.

Bölgede M.S. 480'de Akhun, 632'de Arap ordularının istilasını sonucunda İslamiyet'in yayılmasıyla Samani (874–999), Gazneli (977–1186), Büyük Selçuklu Devleti ve Harzemşahlar gibi Müslüman-Türk devletlerinin hakimiyeti görülmüştür. 1220 'de istila ile başlayan Moğol hâkimiyeti, arkasında günümüzün Hazaralarını bırakarak, 1370'de Timur'un bölgeye girmesiyle sona ermiş ve daha sonra uzun bir süre Babürler tarafından idare edilmiştir. 16. YY. da Batı Afganistan Safevi hanedanının yönetiminde Pers egemenliğine geçmiştir.

Afganistan, 1839 yılında İngilizler tarafından işgal edilmiştir. Afganistan 19 Ağustos 1919'da fiili İngiliz esaretinden kurtularak bağımsızlığını elde etmiştir. Amanullah Han'ın 1926 yılında krallığını ilan etmesi neticesinde meşrutiyetle idare edilmeye başlanan Afganistan'da, 1929 yılında Nadir Şah'ın iktidara gelmesini müteakip 1930 yılında hazırlanan anayasa, bazı ilavelerle 1964 yılına kadar yürürlükte kalmıştır.

Zahir Şah Afganistan'da yaklaşık olarak 40 yıl hüküm sürmüştür. 17 Temmuz 1973 tarihinde Zahir Şah'ın amcaoğlu Muhammed Davut krallık sistemini sona erdirip Afganistan'da ilk cumhuriyeti ilan etmiştir. Davut Han hükümeti uzun ömürlü olamamıştır. Çünkü tarih boyunca sürekli olarak emperyalist güçlerin istilasına uğrayan Afganistan'ın son istilacıları Sovyetler Birliği veya bugünkü adıyla Rusya Federasyonu olmuştur. 27 Nisan 1978'te yapılan darbe Davut Han'ın bütün ailesiyle birlikte vahşice katliamına sebep olmuştur. Rusların doğrudan doğruya müdahalesi Afganistan'da yeni hükümet ve bakanlıklara komünistlerin gelmesiyle gerçekleşmiştir. 14 yıllık bu grubun hükümeti sahiplendiği devirde Nur Muhammed Tereki'den başlayıp sırasıyla Hafızullah Amin, Babrak Karmal ve Dr. Necibullah ülkenin başına geçmiş ve tüm direnişlere rağmen Rus işgali gerçekleşmiştir (Hayri, 2007: 9-10).

Bu yıldan itibaren ülkede iç savaş döneminde daha da artan bir ivmeyle sürekli bir şekilde 2002 yılına kadar bir mülteci göçü yaşanmıştır. Mücahitler işgal boyunca Sovyetler Birliğiyle Amerika Birleşik Devletlerinin el altından verdiği destekle birlikte mücadeleye devam etmiştir. 1989 yılında Sovyetler Birliğinin çekilmesinden sonra 1992 yılına kadar Necibullah Hükümeti yönetimi sürdürmüş ancak bu dönem boyunca Mücahitlerle Hükümet güçleri arasında sürekli bir çatışma dönemi yaşanmıştır. Mücahit gruplar 1992 yılında

Kabil'i ele geçirmiş ve tüm mücahit grupların katılımıyla Afganistan İslam Cumhuriyeti yönetimi Tacik lider Burhaneddin Rabbani başkanlığında kurulmuştur (Robson, 2002: 25 - 26).

Bu dönemden sonra koalisyon ortakları arasındaki fikir ayrılıkları yavaş yavaş artmış ve tartışmalar iç savaş boyutuna ulaşmıştır. On dört yıllık komünistler zamanında çok fazla zarar görmeyen Kâbil başta olmak üzere ülkenin büyük bir çoğunluğu tamamen çökmüş ve merkezi hükümet ortadan kalkmıştır. 1992 yılından sonra ülke bir terör ve anarşi yuvasına dönüşmüştür.

Bu sırada Pakistan'daki medreselerde eğitim görmüş olan öğrencilerden oluşan Taliban adını duyurmaya başlamış ve ilk olarak 1994 yılında ayaklanarak Kandahar'ın yönetimini ele geçirmiştir. Talib kelimesi Arapça, Farsça ve Peştuca da öğren ci anlamını ifade etmektedir ve an eki kelimeyi çoğullaştırmaktadır, Taliban Öğrenciler anlamında kullanılmaktadır. Taliban grupları 1996 yılında Kabil'i kuşatmış ve ülkenin kuzey bölümü hariç büyük bir kısmını kontrol altına almışlardır (Robson, 2002: 26) . Taliban uzun yıllardır sürmekte ola kaos ortamından sonra bir düzen sağlayabileceği ümidiyle nüfusun bir kısmı arasında kısa sürede kabul görmüştür. Taliban 1998 yılında ülkenin %90'ının kontrolünü ele geçirmiştir.

Taliban güçlerin iktidara geçmesiyle Afganistan daha da fazla kana boyanmış ve ülke tam bir savaş alanına dönüşmüştür. Ordu parçalanmış, eğitim sistemi yıpratılarak gelişmesi engellenmiş, iktisadî tablo çökmüştür. Ülkenin tamamında cehalet hüküm sürmeye başlamıştır. Afganistan'ı bu hâle düşmesine, başta cehalet olmak üzere, basiretsiz yöneticiler ve komşuları dâhil emperyalist ülkelerin uzun yıllardan beri bölgede uyguladıkları sömürge politikaları mutlaka dikkate alınmalıdır (Hayri, 2007: 12).

ABD'de 11 Eylül 2001 tarihinde meydana gelen terörist saldırıların sorumlusu olarak Usame Bin Ladin'in belirlenmesi üzerine, saldırıdan 3 hafta sonra ABD ordusu ve koalisyon kuvvetleri Afganistan'a askeri hareket icra etmeye başlamışlardır. Kuzey İttifakı güçleri koalisyon güçlerinin desteğiyle 13 Ekim 2001 'de Kabil'i ele geçirmiştir. Aralık 2001'de Bonn'da yapılan antlaşmayla geçici bir yönetim kurulmuştur. Afganistan Geçici Yönetimine destek sağlamak amacıyla Uluslararası Güvenlik ve Yardım Kuvveti (ISAF) teşkil edilmiş ve halen görevine devam etmektedir. 4 Ocak 2004 tarihinde yeni Afganistan Anayasasının kabul edilmesiyle yeni bir dönem başlamıştır. Ancak ülke genelinde asayiş

henüz tam olarak sağlanamamıştır. Şu an için şehir merkezleri dışında merkezi yönetimin ülkenin tamamında tam olarak kontrolü ele aldığı söylenememektedir.

2.1.2.3. Afganistan'ın Nüfus ve Demografik Özellikleri

Afganistan'da şu ana kadar yapılmış resmi bir nüfus sayımı yoktur ve verilmiş olan rakamlar daha çok tahmini olmaktadır. 2007 yılının temmuz ayında tahmini olarak 31.889.923 insanın Afganistan'da yaşadığı değerlendirilmiştir. Nüfusun çok genç olduğu, 0-14 yaş grubunun % 44,6, 15-64 yaş grubunun %53 ve 65 yaş üstü grubun %2,4 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Nüfus artış oranının % 2,625 seviyesinde olduğu, insanların ortalama yaşam ömrünün erkeklerde 43,6 yaş, kadınlarda 43,96 yaş olduğu değerlendirilmiştir. Halkın %18,5'i kentli olup, %20'si göçbedir (CIA, 2007). Ülkenin merkezindeki yüksek dağlarda, güney ve güneybatıdaki çöllerde ya çok az yoğunlukta nüfus vardır ya da yerleşim alanı olmayan tamamen çıplak alanlar bulunmaktadır.

Kabil yaklaşık 3 milyon nüfusu ile ülkenin başkenti ve en büyük şehridir. Ülkenin başkenti, Kabil nehrinin her iki kıyısına inşa edilmiş, kültürel ve ekonomik faaliyetlerinde merkezidir. Diğer önemli şehirleri; Kandahar, Herat, Mezar-ı Şerif, Kunduz ve Celalabad'dır. Kırsal nüfus genellikle nehir boylarında yoğunlaşmıştır. Afganistan'daki köyler; ticaret, haberleşme ve yönetim merkezi olan şehirleri çevrelemiştir.

Ülkede yaşanan iç göç önemli bir sosyal sorun olarak dikkat çekmektedir. Yaklaşık olarak üç milyon kişiyi içine alan göçebe hareketleri günümüze kadar süregelmiştir. Göçebeler, göçleri belirli bir kurala göre değil aşiret reislerinin isteklerine göre yapmaktadırlar. Bu göçebe hareketleri de bu gruplara sürekli bir eğitim olanağı sunmayı imkânsız hale getirmektedir.

Doğrudan 23 yıl süren savaş döneminde ve özellikle Taliban'ın ortaya çıkışından sonra yoğunlaşan iç çatışmalar bazen ülke içerisinde, bazen de ülke dışına bir yer değiştirme hareketine neden olmuştur. Afganistan'a komşu olan Pakistan, İran, Özbekistan, Tacikistan ve Türkmenistan'da mülteci konumuna düşmüş olan kişilerin sayısı Birleşmiş Milletler raporlarına göre 6 milyonu aşmıştır. Mültecilerin ülkelerine geri dönmeleri bir program dâhilinde sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak geri dönmeleri sağlansa bile Afganistan genelinde okulların birçoğunun iç çatışmalar döneminde kullanılamaz hale gelmiş olması sebebiyle eğitim sorunu mültecilerin ülkeye dönmeleriyle bitmemektedir.

Mülteci çocuklara eğitim imkânı sunma görevi büyük oranda uluslararası yardım kuruluşlarına ve UNESCO'ya bırakılmıştır (UNESCO, 2007: 2).

Afganistan genelinde yaşamakta olan 30'dan fazla etnik grup olduğu söylenmektedir. Nüfus içinde bunların oranlarıyla ilgili resmi bir nüfus sayımı yapılmadığı için çok farklı değerlendirmeler vardır. Burada en çok kabul gören ve tarafsız olduğu düşünülen kaynaktan yararlanılmıştır. Bu gruplar arasında en büyük etnik grubu % 38 ile Peştunlar oluşturmaktadır. İkinci büyük etnik grup %34 nüfus yoğunluğuna sahip olan Taciklerdir. Tacikleri %12 nüfusa sahip olan Hazaralar ve %8 nüfus yoğunluğuna sahip olan Özbekler izlemektedir. Diğer gruplar (Kırgızlar, Türkmenler, Aymaklar, Beluciler, Nuristanlılar, Pamirliler vb.) yaklaşık olarak nüfusun %8'ini oluşturmaktadırlar (ANDP, 2006: 9). Afganistan'da pek çok etnik grup bir arada yaşamaktadır. Ancak bu etnik gruplar grup olarak yaşamaya devam etmekle birlikte Taliban dönemindeki zorunlu göçler ve sonrasında yaşanan iç savaş ülkenin etnik yapısını karmakarışık bir hale getirmiştir. Afganistan'da Afgan diye bir millet yoktur ama 'Afgan' kelimesinden daha çok Peştunlar anlaşılmaktadır. Afganistan vatandaşları kendilerini mensup oldukları boy, aşiret, milletle tanımlamaktadırlar.

2.1.2.4. Afganistan'ın Ekonomik Özellikleri

Dünyanın geri kalmış ekonomilerinden birisine sahip olan Afganistan'da, ekonominin temelini ilkel metotlara üretim yapılan tarım ve hayvancılık oluşturmaktadır. Yaşanan uzun süreli savaşlar nedeniyle, ekilebilir toprakların bir kısmının kullanılamaz hale gelmesi, iş gücü ve sermaye kaybı ile ticaret ve ulaşımın zarar görmesi doğal olarak Afgan ekonomisini olumsuz etkilemiştir. Zaten dışa bağımlı olan Afganistan ekonomisi çok zor durma düşmüştür.

Afganistan UNDP'nin kalkınma raporunda belirtildiği üzere 173 ülke arasında yapılan kalkınma endeksi sıralamasında 171'inci sırada yer almıştır. Afganistan'ın 2004 yılı Gayri Safi Milli Hasılası (2004 Tahmini) 21 Milyar ABD Doları, Kişi başına düşen milli gelir (2004 Tahmini) 800 ABD Dolarıdır. Nüfusun yaklaşık olarak %53'ü yoksulluk sınırının altında yaşamaktadır. Halkın % 40'ı tahmini 2005 yılı rakamlarına göre işsizdir (CIA, 2007). Şüphesiz ki, bu işsizlik bütün ekonomik göstergeleri ve bunla bağlantılı olarak tüm ülke refahını olumsuz yönde etkilemektedir.

Ülke topraklarının % 15'i tarıma elverişli olup, GSMH'nın % 60'ını oluşturmaktadır. Ancak tarımda en büyük engel, SSCB ile yaşanan savaş sırasında ve Taliban Döneminde tarım arazilerine yerleştirilen mayınlardır. Afganistan'da 25 yıl süren bu savaşlar öncesinde ülkenin yaklaşık % 4,5'inde yani yaklaşık 2 milyon hektarda ormanlık alanlar mevcuttu. Savaş sonrası ise, gerek ısıtma ve yemek pişirmede, petrol sıkıntısı sebebiyle, enerji ihtiyacında bu ormanlık alanların kesimi yoğun olarak başlamıştır. Ayrıca, kaçak olarak kesilen ormanlardan elde edilen kereste ve ağaçlar komşu ülkelere gönderilerek satılmaktadır. Hayvancılık ise, Afganistan için önemli bir gelir kaynağıdır. Özellikle, et üretimi, dericilik ve sakatat ihracatı ciddi gelir kaynağı sağlamaktadır (TİKA, 2004: 9-10).

Afganistan ekonomisi yüksek oranda dış ticaret açığı vermektedir. 2005 yılında 3,87 milyar dolar ithalata karşın ihracatı 471 milyon dolarda kalmıştır. İthalatta özellikle makine ve teçhizat mallarının oranı yüksek oranda artmıştır. İhracatının dalgalı bir seyir göstermesi ise temelde ihracatının tarım ürünlerine bağlı olması ve hava koşullarından yüksek oranda etkilenmesinden kaynaklanmaktadır. İhracatta kurutulmuş meyve ihracatı artış gösterirken halı ihracat rakamları ise gittikçe düşmekte ve ihracattaki ağırlığını yitirmektedir. Ülkenin gelişmesinde ihraç mallarının çeşitlendirilmesi ve kırılabilirliğinin giderilmesi önem arz etmektedir (Uzunoglu ve diğerleri, 2006: 19).

Afganistan'ın uluslararası ticareti denize kıyısı bulunmaması nedeniyle tamamen komşularının sağladığı transit olanaklara bağlıdır ve aynı zamanda ülke içindeki ulaşım imkânları da son derece kısıtlıdır. Ülkedeki demiryollarının uzunluğu toplam 24,6 km, bu demiryollarının 9,6 km. si Gusghy-Türkmenistan'dan Turgundi'ye gelen yol olup, diğer 15 km. si ise Terniz-Özbekistan'dan gelip Hayrabat'a ulaşmaktadır (Palka, 2001: 65). Ülkedeki toplam karayolu uzunluğu 34782 km olup, bunun 8229 km.si asfaltlanmıştır. 26553 km.si stabilize yol durumundadır. Ülkede toplam 46 havaalanı mevcut olup, bunlardan 11 tanesi kaplamalı piste sahiptir. Kabil ve Kandahar'da modern, Herat, Celalabad ve Mezar-ı Şerif'te küçük bölgesel havaalanı mevcuttur. Afganistan'ın ulaşım için kullanılabilen 1200 km uzunluğunda su yolları mevcuttur. Su yollarının 500 km kadarı bütün yıl boyunca kullanılabilir (CIA, 2007). Ulaşımına müsait su yollarının tümü Amu Derya nehri üzerinde ve Kuzey sınırı boyunca yayılmış olup, genellikle aktif olarak

kullanılmamaktadır. Ancak ülkedeki taşımacılığın tamamına yakını yetersiz karayolları vasıtasıyla yapılmaya çalışılmaktadır.

Doğal gaz, petrol, kömür, krom, lacivert taşı, bakır, tuz, kurşun, demir, gümüş, berilyum, çinko, alüminyum, zümrüt ve altın Afganistan'ın en önemli yeraltı zenginliklerindendir. Ülke tahminen 5 trilyon kübik feet doğal gaz rezervi, ispatlanmış 95 milyon varil ham petrol rezervine sahiptir. Gaz ve petrole ilave olarak Herat ve Badahşan arasındaki bölgede 73 milyon ton kömür rezervine sahiptir. Afganistan hidroel elektrik enerjisi üretme kabiliyetine de sahiptir ancak 94 Megawatt'lık üretim ülke geneli için şu anda yeterli değildir (Palka, 2001: 66). Ülkenin bakır madeni kaynaklarının Şili'den sonra dünyadaki en büyük bakır kaynaklarını oluşturduğu tahmin edilmektedir. Ülke doğal kaynaklar bakımından zengin bir ülke görünümü göstermektedir.

2.1.2.5. Afganistan'da Konuşulan Ulusal ve Yerel Dillerin Eğitim Sistemine Etkileri

Tarım toplumu olarak nitelendirilebilecek olan Afganistan toplumu, dil ve kültür birliği sağlayamamıştır. Kırsal köylü grupların hareketsizliği, göçmen grupların diğer gruplarla fazla iletişime girmemesi dilde farklılaşmaya ve lehçelerin kalıplaşmasına sebep olmaktadır. Afganistan genelinde konuşulan 30'dan fazla dil olduğu söylenmektedir. Afganistan genelinde en fazla konuşulan diller ve yüzdeleri şöyle sıralanabilir; %50 Darice (bir çeşit Afganistan Farsçası), %35 Peştuca, %11 Türkçe ve bunun dışında 30 küçük dil %4 oranında kullanılmaktadır. Türkçe olarak adlandırılan grupta Özbek ve Türkmen dilleri bulunmaktadır (CIA, 2007). Ülke genelinde özellikle eğitilmiş ve yer değiştirmek zorunda olan Afganistan vatandaşları genellikle çift dil bilmekte ve kullanmaktadırlar.

Ülkenin güneyinde tamamen Peştuların yaşadığı bölgeler haricinde ülke genelinde Darice yaygın olarak kullanılmaktadır. Darice daha çok şehir dili olarak idrak edilmektedir. Ülkenin kuzeyinde ise daha çok Türk dilleri konuşulmaktadır. Ülkedeki büyük etnik gruplardan Tacikler ve Hazaralar daha çok Dari dilini kullanmaktadırlar. Peştuların tamamına yakını ikinci dil olarak Dariceyi öğrenirlerken, Dari dilini kullananlar bir kaç kelime dışında Peştu dilini öğrenme ihtiyacı duymamaktadırlar. Afganistan genelinde ilköğretimden sonraki tüm okullarda özellikle Peştu dilini öğreten okullar hariç Darice eğitim verilmektedir (Robson, 2002: 47). Aldığı ve verdiği göçler, nüfusun önemli bir çoğunluğunu oluşturan göçebe nüfus ve çok farklı etnik kimliklerden oluşmuş olan

Afganistan’da bir millet şuuru henüz oluşmamıştır ve kısa vade de oluşması beklenmemektedir. Bu karışık toplumsal yapı ve kullanılmakta olan 30’dan fazla dil ve lehçe eğitimin en önemli sorunlarından biri sidir. Eğer eğitimde bir dil birliği sağlanabilirse ortak bir kültür oluşturabilmenin önündeki en büyük engelde ortadan kaldırılm ıř olacaktır.

Afganistan devletinin resmi dili olarak Darice ve Peştuca Anayasasının birinci bölümünün 16’ncı maddesinde yerini almıştır. Bununla birlikte halkın bazı bölgelerde çoğunluğunun konuştuğu bölgesel diller olan Özbekçe, Türkmenge, Belluci dili, Peşayice, Nuristani dili ve Pamirice yoğun olarak konuşulduğu bölgeler için üçüncü resmi dil olarak kabul edilmektedir. “Devlet bütün bu dillerin gelişimi ve güçlendirilmesi için gerekli programları uygulamalıdır” hükmü anayasada yerini almıştır (Afganistan Anayasası, 2003: 5). Devletin eğitimde de bölgesel dille birlikte üç dilin eğitimine eşit imkânlar sunmak zorunda olduğu anayasada açıkça vurgulanmıştır.

2.1.2.6. Afganistan’daki Dinsel Yapı

Afganistan’ın resmi dini İslam’dır. Halkın %99’u Müslüman’dır. Ülkede Müslümanların yanı sıra az sayıda Hindu, Sih ve Yahudi de yaşamaktadır. Müslümanların %80’i Sünni-Hanefi, % 19’u Şii’dir (CIA, 2007). İstatistiksel olarak dinsel bir bütünlük söz konusuymuş gibi görünse de, bölgesel dini liderlerin ve din eğitimi ni sağlayan hocaların iyi bir dini eğitim almamış olmaları nedeniyle bölgeler arasında farklı dini uygulamalar sıklıkla görölmektedir.

Taliban döneminde ülkede İslamiyet’in çok uç ve dayatmacı bir şekli uygulamaya geçirilmiştir. Bu dönemde mollaların ve Taliban liderlerin çoğunluğu Suudi Arabistan tarafından ekonomik olarak desteklenen Pakistan’daki medreselerde eğitim görmüşlerdir (Robson, 2002: 31). O dönemdeki aşırı dayatmacı uygulamaların bazıları özellikle tutucu etnik gruplar üzerinde halen etkisini sürdürmektedir. Bu etkilerin eğitim açısından en önemlilerinden birisi şüphesiz ki kız çocukların eğitim almasının ve bayanların çalışmasının kabul edilmemesidir.

Afganistan’ın, farklı zamanlarda değişik dinlerin yaşandığı bir ülke olduğu söylenebilir. Kalıntıları bugün de görölebilen Budizm bunlardan biridir. Bamyanda bulunan dev Buda Heykeli, Taliban dönemine kadar, Budizm’in yaşandığına dair şahitlik etmiştir. Bu 53 metre boyundaki tarihi heykel 2000 yılında Taliban yönetimi tarafından

dine aykırı olduğu gerekçesiyle yıktırılmıştır (Yılmaz, 2005: 26). Afgan halkı İslâm dini ile tanıştıktan sonra, diğ er dinlere rağ bet etmemiştir. Afganistan’da Hanefî mezhebi her zaman üstün tutulmuştur. Afganistan halkı arasında mezhep çatışmaları, Sünni ve Şii grupları arasında sürekli bir mücadele ve çekişme yaşanmaktadır (Abadi, 1986: 29-33).

2.1.2.7. Afganistan’ın Ulusal İdari Yapısı

Ülkenin hükümet şekli İslami cumhuriyettir. 04 Ocak 2004 tarihinde kabul edilmiş olan yeni Afganistan Anayasası Başkanlık sistemini öngörmekte ve Devlet Başkanına önemli yetkiler vermektedir. Devlet Başkanı seçimle iş başına gelmekte ve beş senelik süre zarfında görevini yürütmekte ve en fazla iki kez seçilebilmektedir. Kabine 25 üyeden oluşmakta ve bakanlar Ulusal Meclis tarafından on aylanmaktadır. Ulusal Meclis, Wolesi Jirga olarak isimlendirilen üyeleri beş yıl için halk tarafından seçilen halk meclisi ve Meshrano Jirga olarak isimlendirilen Yaşlılar Meclisinden oluşmaktadır. Anayasa tarafından aksi belirtilmedikçe kanunlar her iki meclis tarafından ayrı ayrı kabul edilmekte ve başkan tarafından imzalanmaktadır. Ülkenin bağımsızlığı, bütünlüğü, milli egemenlik ve anayasa hükümlerinin değ iş tirilmesi gibi konularda görevli en yüksek yasama organı Loya Jirga olarak isimlendirilen Büyük Meclis görevlidir. Büyük meclis ulusal meclise ilave olarak Eyalet yöneticileri ve bölge konseylerinin katılımıyla oluş ur (C IA, 2007).

Afganistan idari olarak 34 eyalete bölünmüştür. En gelişmiş eyaletleri: Kabil, Herat, Nangarhar, Gazni, Jozcan, Balh, Faryab, Kandahar ve Kunduz’dur. Eyaletlerin yönetiminden valiler sorumludur. Valilerin ataması İç iş leri Bakanının teklifi ve Devlet Başkanı’nın onayıyla yapılmaktadır. Her eyalette de ayrıca eyaleti ilgilendiren konuları görüşmek amacıyla Eyalet Şuraları toplanmaktadır. Eyaletlerde eğitim konularından sorumlu Eyalet Eğitim Müdürü (Reisi) bulunmakta olup Vali ve Merkezi Hükümetle eş güdüm içerisinde görevini yapmaktadır.

Dil ve ırk birliğinin bulunmadığı Afganistan’da, tam bir siyasî birliğin olduğunu da söyleyebilmek mümkün değildir. Uzun yıllardan beri ülkede siyasî hâkimiyet zorbalıkla el değ iş tirirken, idarenin istekleri, güç kullanılarak halka kabul ettirilmeye çalışılmıştır. Anlaşmazlık olan konularda sorunları çözebilmek için Ahmed Şah Abdâlî dönemi (1747)’den itibaren “Loya Jirga” (Kabile Büyüklerinin Meclisi) toplanmaya başlamıştır. Bu meclisin, devlet büyüklerinin isteklerini meşrulaştırmak için kullanılan bir kurum olduğu da

söylenmektedir. Son zamanlarda “Loya Jirga”nın bir diğer örneği olan “Ehl -i Hâl ve Akd Şurası” ise, çeşitli bölgelerin kabile büyükleri ve parti temsilcilerinin önerileriyle ortaya çıkmıştır (Hakcu, 2001: 51). Fakat Afganistan’da meşruti bir birliktelik bununla da tam olarak sağlanamamıştır.

2.1.3. Eğitim Sistemini Etkileyen Faktörler Açısından Değerlendirme

Türkiye ve Afganistan’ın ülke toprakları dünya üzerinde coğrafi konum olarak stratejik bir konumda yer almaktadır. Konumları nedeniyle her iki bölgede tarihin başından itibaren sürekli olarak dünya üzerinde egemen olmak isteyen güçlerin ilgisini çekmiştir. Afganistan İslam Cumhuriyeti etnik milliyetçiliğin sürekli olarak farklı güçler tarafından desteklenmesi nedeniyle milli birliği ve beraberliği sağlayamamıştır. Afganistan için ülkede birlik ve beraberliğin sağlanamaması, ülkenin bugüne kadar olduğu gibi bundan sonrada en büyük sıkıntısı olmaya devam edecektir. Bu süreçte, Türkiye’de özellikle son yıllarda oluşturulmaya ve geliştirilmeye çalışılan etnik milliyetçiliğin ülke için ne gibi sorunlar yaratabileceğinin görülmesi açısından, Afganistan en güzel örneklerden biridir.

Yüzölçümü olarak Türkiye 1,3 kat daha büyük bir yüzölçümüne sahiptir. Yüzölçümü olarak büyük olmakla birlikte Türkiye coğrafyası, tarıma elverişliliği ve kaynakların etkin kullanılabilirliği açısından Afganistan’a göre daha iyi konumdadır. Ülkenin sert arazi yapısı ve çetin iklim şartları Afganistan açısından eğitimin gelişmesine bir engeldir. Türkiye bu yönden de Afganistan’a göre daha iyi konumdadır.

Türkiye nüfusu yaklaşık olarak Afganistan nüfusunun 2,3 katıdır. Afganistan daha genç bir nüfus yapısına ve daha yüksek bir nüfus artış hızına sahip olmakla birlikte Türkiye için çalışabilecek nüfus olarak değerlendirilen 15-64 yaş grubunda bulunan nüfus, toplam nüfusun % 66,5’ini oluşturmaktadır. Afganistan’ın nüfus artış hızı 2,625 ve Türkiye’nin 1,04 olan nüfus artış hızının neredeyse 2,5 katı fazladır. Nüfus artış hızındaki fazlalık ve daha genç bir nüfusa sahip olması sebebiyle Afganistan’ın eğitime ayırması gereken kaynaklar Türkiye’den çok daha fazla olmalıdır. Ancak Afganistan henüz gerekli atılımları yapamamıştır.

Kişi başına düşen milli geliri (2004 tahmini) 800 ABD Doları olan Afganistan ile 2006 yılı verilerine göre 5.477 Dolar kişi başına milli geliri olan Türkiye’nin eğitim seviyeleri arasındaki fark olağan görülmelidir. Çünkü ekonomi eğitim ilişkisi karşılıklıdır

ve sürekli bir etkileşim yaşanmaktadır. Ekonomik göstergelerdeki değişim eğitime, eğitim göstergelerindeki değişim ekonomiye yansıtacaktır.

Ülkede konuşulan farklı diller ve eğitim dilinin çeşitliliği Afganistan açısından önemli sorunlar yaratmaktadır. Uzun yıllar süren savaşların, iç çatışmaların ve etnik milliyetçiliğin arkasında dil birliğinin sağlanamaması bulunmaktadır. Türkiye’de bölgesel dil ve lehçelerin eğitime ciddi bir zararı yoktur. Ancak son yıllarda farklı emel ve amaçlar peşinde koşan bazı çevreler tarafından bir zorunluluk olarak sunulmaya çalışılan farklı dillerde eğitim fikri, eğitim birliği ve dolayısıyla milli birlik için önemli bir tehdittir. Türkiye çok dilli eğitim yapan ülkelerin eğitim sistemlerini ve bu dilsel ayrılığın sonuçlarını hiçbir zaman göz ardı etmemelidir.

Afganistan halkının tamamına yakını Müslüman’dır. Ülkede dinin aşırı katı yorumlanması halen eğitim için ciddi bir tehdittir. Bu katı yorumlama, özellikle ülkede kızların eğitimi açısından ciddi bir tehdit oluşturmaktadır. Türkiye’de halkın dinsel birlikteliğine rağmen oluşturulan laik eğitim sistemi ülkenin gelişiminin en önemli sigortalarından birisidir. Afganistan’ın halkının dini doğru öğrenmeye, yorumlamaya ve eğitim alanında laik bir açılıma acilen ihtiyacı vardır.

Afganistan 23 yıllık savaş döneminden sonra kendi idari yapısını henüz oturtmaya çalışmaktadır. Ülkede yönetim kadrolarına güvende ve halkın desteğinde ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır. Türkiye oluşturduğu idari yapısıyla çağdaş bir görünüm göstermektedir. Ancak her iki ülke içinde idari yapılanmanın geliştirilmesi yönünde bazı çalışmaların yapılması kaçınılmazdır. Türkiye gelişmekte olan bir ülke konumundan bir an önce gelişmiş bir ülke olmak idealiyle çalışmalarına devam ederken, Afganistan ise gelişmekte olan ülke konumuna bir an önce yükselmelidir.

2.2. Eğitim Sistemlerinin Amaç ve İlkeleri

Eğitim sistemleri hizmet ettikleri toplumların koşul, şart ve ihtiyaçlarına göre farklı amaç ve ilkeler doğrultusunda çalışmaktadırlar. Her eğitim sisteminin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri, yetenek ve tutumlar farklı olabilmektedir. Ancak tabii ki evrensel bazı değerler ülkeler için ortaktır.

2.2.1. Türk Eğitim Sisteminin Amaçları ve İlkeleri

2.2.1.1. Türk Eğitim Sisteminin Amaçları

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek olarak belirlenmiştir.

2.2.1.2. Türk Eğitim Sisteminin İlkeleri

Genellik ve eşitlik eğitim sistemimizin ilk ilkesi olarak belirlenmiştir. Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmamaktadır (MEB, 2008d: Md. 4).

Ferdin ve toplumun ihtiyaçlarına dikkat edilmesi eğitim sistemimizin bir diğer ilkesidir. Milli eğitim hizmetinin, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi esastır (MEB, 2008d: Md. 5). Eğitim sistemimizi bize özgü bir yapıya kavuşturan temel ilkelerden birisidir.

Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilmelidir. Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenmiştir. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilmektedir. Yöneltilmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılmaktadır (MEB, 2008d: Md. 6).

İlköğretim kurumlarında eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar. Bu ilke eğitim hakkı olarak özetlenebilir (MEB, 2008d: Md. 7).

Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar sağlanmalıdır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınmalıdır (MEB, 2008d: Md. 6).

Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esas olarak alınmalıdır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevi olarak görülmelidir (MEB, 2008d: Md. 9). Süreklilik olarak isimlendirilen bu ilke artık günümüzde yaşam boyu eğitim ilkesiyle birlikte anılmaktadır.

Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınmalıdır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilmelidir. Milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilmeli; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılmalı ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile işbirliği yapılması için Milli Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınmalıdır (MEB, 2008d: Md. 10).

Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılmalıdır. Ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde imkan verilmemelidir (MEB, 2008d: Md. 11).

Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer almaktadır (MEB, 2008d: Md. 12). Bu ilke çağdaş eğitimin anahtarlarından birisidir.

Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilmelidir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılmalıdır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilmelidir. Bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilmeli ve desteklenmelidir (MEB, 2008d: Md. 13).

Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim-insan gücü-istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanmalı ve uygulanmalıdır. Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenmelidir. Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilmeli ve kurumların bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanmalıdır (MEB, 2008d: Md. 14).

Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir (MEB, 2008d: Md.15). Ancak mümkün olduğunca karma eğitim tercih edilmektedir.

Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliği sağlanmalıdır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulmalıdır. Okul-aile birlikleri, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, okulların ve maddî imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere; aynî ve nakdî bağışları kabul edebilir, maddî katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir, okulların bünyesinde bulunan kantin, açık alan, salon ve benzeri yerleri işletirebilir veya işletebilirler. Öğrenci

velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlanamaz. Okul -aile birliklerinin kuruluş ve işleyişi, birlik organlarının oluşturulması ve seçim şekilleri, sosyal ve kültürel etkinliklerden sağlanan maddî katkılar, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesi ile kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerin işlettilmesi veya işletilmesinden sağlanan gelirlerin dağıtım yerleri ve oranları, harcanması ve denetlenmesine dair usul ve esaslar, Millî Eğitim ve Maliye bakanlıklarınca müştereken hazırlanacak yönetmelikle düzenlenmelidir. Okul-aile birliklerinin gelirleri her türlü vergi, resim ve harçtan muaftır (MEB, 2008d: Md.16).

Millî eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılmalıdır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Millî Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Millî Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir ((MEB, 2008d: Md. 17). Bu ilkeler 1973 yılında ilk olarak oluşturulmuş ve sürekli olarak güncellemesi sağlanmıştır.

2.2.2. Afganistan Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri

2.2.2.1. Afganistan Eğitiminin Temel Amaçları

Afganistan eğitim politikası oluşturulmuş ve uygulamaya geçirilmiştir. “Bu eğitim politikası doğrultusunda şekillendirilen eğitimin temel amacı; gençlerin mezuniyet sonrası iş dünyasına ve hayata ilk adım attığında gerçek bir insan, gerçek bir Müslüman ve gerçek bir Afgan olmasının sağlanmasıdır.” Eğitim Bakanlığı bu eğitim politikasının uygulanması için eğitim uzmanlarını görevlendirmiştir. Oluşturulan bir eğitim komisyonu, Telif ve Tercüme Başkanlığı ile koordineli olarak yeni bir eğitim programı hazırlamıştır (Wazarati Maarif, 2003: 3). Eğitimin temel amacı olarak ifade edilen gerçek bir Afgan olarak vatandaşların yetiştirilmesi düşüncesinin arkasında bir millî bilincin oluşmasının kaçınılmaz olarak görülmesi yatmaktadır. Bu millî bilincin sağlanamamış olması ülkenin günümüzde karşılaştığı temel sorunların ana sebeplerinden birisini oluşturmaktadır.

2.2.2.2. Afganistan Eğitiminin Temel İlkeleri

Afganistan tarih boyunca dünya üzerinde hâkimiyet kurmak isteyen ülkelerin her zaman ilgisini çekmiştir. Özellikle son yüzyılda ülke üzerindeki bu ilgi, daha fazla ülke

yönetiminde siyasi değişikliğe yol açmıştır. Ülke yönetimindeki siyasi aktörlerin her değişimi ülkenin eğitim sisteminde de önemli değişikliklere yol açmıştır. Ülkenin be iki de en sorunlu dönemi hem ülke hem de eğitim açısından yüzyılın son çeyrek bölümü olmuştur. Bu sıkıntılı sürecin sonunda kurulmuş olan Afganistan İslam Cumhuriyetinin eğitim politikasının temel ilkeleri aşağıda verilmiştir. Eğitim çalışmaları eğer bir eşgüdüm içerisinde götürülmek isteniyorsa bütün eğitim çalışanları nın bilgilerini, tecrübelerini ve yeteneklerini halkının ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayabilmek için aşağıda belirtilen temel ilkelere uygun olarak çalışmaları istenmektedir.

- Allah yolunda ibadeti, vatanseverlik, milli birlik, ortak yaşam ve en önemlisi insanlara gösterilmesi gereken sevgi ve saygıyı dikkate alarak, çocuklara, gençlere en iyi eğitim imkânlarının sağlanması,
- Özgürlüğü, milli birliği, ülke bütünlüğünü savunma, milli bilincin artması, sosyal bütünleşme ve vatan sevgisinin her şeyden daha üstün tutulması,
- Eğitim teşkilatının kalkınması ve geliştirilmesi yönünde gerekli iyileştirme ve yenileşme çalışmalarının yapılması,
- Dünyada ki modern eğitim sistemlerine benzer bir eğitim sisteminin kurulması,
- Gerek yerel, gerekse diğer devletlerin eğitim tecrübelerinden faydalanılması,
- Herhangi bir ırk, din, dil, mezhep farklılığı gözetmeksizin herkes için 1’den 9’ncu sınıfa kadar zorunlu ve parasız eğitim imkânlarının sağlanması,
- Okullarda derslerin Anayasa’da belirtilen dillerde okutulması,
- Zorunlu bir ders olarak yerel dillerin okutulması,
- Engelliler ve muhacirler için eğitim imkânları sağlanması,
- Dini medreselerin ve meslek okullarının sayısını arttırıp modernleştirilmesi ,
- Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yükseltilmesi ve tecrübe kazandırılması,
- Öğretmenlerin yaşam kalitesinin yükseltilmesi ,
- Bilgisizliğe karşı mücadele ve okuryazarlığı arttırmak için hem erkekler hem de kadınlar için okuryazarlık kursları açılması,
- Ülkede var olan kanunların ve düzenlemelerin sınırları içinde eğitim ve öğretim seviyesinin yükseltilmesi için dost ve kardeş ülkelerin katkı ve yardımlarının etkili olarak kullanılması,
- Afganistan’da dengeli bir eğitim uygulanması,

- Ülkenin her yerinde hem merkez hem de diğer vilayetlere uygulanan eğitimin eşit olarak uygulanması ve devamlılığın sağlanması,
- Eğitim ve öğretim açısından gelişmiş ve gelişmekte olan yerler arasında dengenin sağlanması,
- Terör, uyuşturucu, savaş gibi tehlikelere karşı çocukların ve gençlerin uyarılması doğru, demokratik ve barış yönünde yönlendirilmesi,
- Erkek ve kız çocukları için okullarda mantıksal biçimde yol göst erilmesi, kız ve erkekler arasında herhangi bir fark gözetmeksizin davranılması (De Pohani Wazarat, 2003: 12-14).

Ülkede uygulanacak eğitim politikasının yukarıda sayılan temel ilkeler doğrultusunda şekillendirilmesinin ülkenin geleceğine katkı açısından faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Bu ilkelere ülkenin genel olarak sorunlu olan tüm alanlarıyla ilgili çözüm esasları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Üstte sayılan temel ilkeler doğrultusunda çalışılarak aşağıda sayılan temel sonuçlara ulaşılması be klenmektedir.

- Bireylerin ifrat ve tefritten uzak, dindar fertler olarak yetiştirilmesi ve aşırılıklardan kaçınılması,
- Milli kimliğin oluşturulması ve daha iyi seviyelere çıkartılması,
- Toplum için faydalı ve medeni bireyler yetiştirilmesi,
- Öğrencilerin toplum ve dünya ile uyumlu bir yaşam oluşturması ve doğru düşünme becerisi kazanmalarının sağlanması,
- Öğrencilerin eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve onlar için iş imkânları sağlanması,
- Mutlu ve huzurlu bir gelecek için birlikte çalışma ve ilerleme düşüncesi nin aşılması (De Pohani Wazarat, 2003: 14).

2.2.2.3. Afganistan Eğitimindeki Hedefler

Afganistan'ın ülkesel kalkınmasının anahtarlarından birisi şüphesiz ki eğitimidir. Eğitim faaliyetlerinde bir senkronizasyon sağlanabilirse eğitimin çıktıları ve sis teme katkıları en üst seviyeye çıkacaktır. Arzu edilen senkronizasyon için üste belirtilen eğitimin temel ilkelerini tamamlayıcı her temel alan için ilkelerle uyumlu hedefler belirlenmiştir. Aşağıdaki hususlar temel alanlardaki hedefleri ortaya koymaktadır .

2.2.2.3.1. Ahlaki ve İnanç Alanındaki Hedefler

Din ve dini temelli ahlak anlayışı ülkenin eğitimden en temel beklentilerinden birisidir. Öğrencilerin inanç ve ahlaki yönleriyle güçlendirilmesinde aşağıdaki konuların unutulmaması gerekli görülmüştür.

- Mukaddes din İslam'ın emirleri doğrultusunda çalışmak, İslam bilginlerini yanlış anlamalar olmaksızın anlamak, İslami kurallar ve Peygamber efendimizin sünnetlerine uygun olarak yaşamak,
- Allah'ı tanımak için önce insanın kendisini tanıması ve Allah tarafından yaratıldığını bilmek,
- Allah'a ve onun dinine inanmak, İslami bilgileri yaymak,
- İnsan olarak kendisini bilerek yaşamak, ahlaki kuralları ön plana almak ve başkalarına güvenerek yaşamamak,
- Dini değerlere sahip olmak, sorumluluğu bilmek ve bu bilinç içerisinde eğitim ve öğretimin genel faaliyetlerini planlanmak (De Pohani Wazarat, 2003: 15).

2.2.2.3.2. Öğrenim ve İlim Alanındaki Hedefler

Öğrenim sürecinin sonucunda eğitim, yıllık programın dışında ekstra faaliyetlerde gerçekleştirilir. Öğrencilerin temel ve gerekli eğitimi öğrenim sürecinde elde etmesi, temel bilgilere sahip olması beklenmektedir. Eğitimin aşağıdaki önemli hedefleri dikkate almak suretiyle devam etmesinin verimliliği arttıracak değerlendirilmiştir.

- Eğitim süreci sonucunda kazanılması hedeflenen bilgileri öğrenmek ve becerileri kazanmak; Güzel konuşmak, iyi dinlemek, dikkatli ve iyi okumak, iyi saymak, yabancı dilleri konuşmak ve bilmek, ayrıca farklı yetenekleri geliştirmek.
- İlim, kültür ve diğer alanlardaki yenilikleri takip etmek ve bu alanlardaki yenilikleri geliştirmek için çabalamak,
- Hem kişisel olarak, hem de toplumsal olarak, sıkıntıları ve problemleri araştırmak ve bu sıkıntıların çözümüne katkıda bulunmak,
- Modern teknolojik gelişmelerle ilgili bilgi sahip olmak ve geliştirilmesi için gerekli becerileri kazanmak,

- Kişisel ve toplumsal sıkıntıların giderilmesi için her şeyin üstesinden gelmek ve sıkıntıları aşmak (De Pohani Wazarat, 2003: 15).

2.2.2.3.3. Kültür ve Sanat Alanındaki Hedefler

Toplumda sanat ve kültürün ilerlemesi aşağıdaki hususların takip edilmesi istenmiştir.

- El sanatlarıyla ilgilenilmek, diğer sanatları da tarihsel bir değer olarak kabul ederek, bir miras gibi saklamak,
- Sanatın güzelliği ve sanat yeteneklerini geliştirmek için gereken imkânları sağlamak,
- Afganistan ve diğer ülkelerin tarihi, kültürel ve İslami gelişimini bilmek,
- Afgan toplumunun sanat, edebi ve diğer kültürel öğelerinin korumak,
- Kişisel olarak, faaliyetlerin ve çalışmanın kültür alanında yoğunlaşması ve bu yönde kültürel olarak gelişmek ve ilerlemek (De Pohani Wazarat, 2003: 16).

2.2.2.3.4. Medeniyet ve Toplumsal Alandaki Hedefler

Aşağıdaki hedeflerle birlikte yöresel, bölgesel ve en önemlisi genel olarak tüm ülkede birey olarak öğrenilebilmesi için yardımcı olmaktır.

- Milli değerlere saygılı olmak ve bunları güçlendirmek, ayrıca İslami haklar ve ahlak kuralları doğrultusunda ilişkileri yönlendirmek,
- Ülke ve dünya çapında kardeşlik, yardımlaşma ve barışın sağlama,
- Hayırseverlik artırılması, ahlaki aydınlığın yükseltilmesi ayrıca terör, uyuşturucu ve savaş ile mücadele etmek,
- Kanunlara saygı duymak ve kurallara riayet etmek, ırk, din, dil, cinsiyet, ekonomik vs. farklılıkları gözetmeksizin uygulanan kanunlara yardımcı olmak ve bu kuralları desteklemek,
- Dini, kültürel, toplumsal ve ekonomik faaliyetlere katılmak,
- Yaratıcı düşünme yeteneğine sahip olmak ve başkalarının farklı fikirlerine hoşgörölü ve saygılı davranmak,
- İnsanların kişiliğine saygılı olmak, genel ahlaka, adaba uymak ve başkalarının bu haklarına saygılı davranmak,

- Toplumun isteği üzerine, uyuşmazlıklara barışçıl çözüm yolları bulmak ya da uzlaşmacı tavırlar geliştirmek (De Pohani Wazarat, 2003: 16).

2.2.2.3.5. Ekonomi Alanındaki Hedefler

Öğrencilerin toplumdaki ekonomik faaliyetlerini ve ilişkilerini başarıyla gerçekleştirebilmeleri için aşağıdaki ekonomik hedefleri unutmamaları istenmiştir..

- Toplumun ve ailelerin ekonomik olarak uyumunu sağlayarak ve ihtiyaçlarını karşılamak,
- Çalışmanın değerini anlamak, faydalı ve verimli iş yapma hazzına sahip olmak,
- İsrraftan ve fuzuli masraftan kaçınmak ,
- Ülkenin milli değerlerinin bilmek ve bu zenginlikten faydalanmanın yollarını araştırmak,
- Teknoloji ile birlikte farklı meslek ve sanatları öğrenmek ve bunları geliştirme imkânlarını aramak,
- Ekonomik faaliyetlerde yöneticilerin güzel ahlakı ile işleri yön etmesi, hoş olmayan, ahlak kurallarına aykırı durumlarla mücadele edilmesi, farklı ve değişik mesleklerin geliştirilmesi için çaba harcamak,
- Arz ve talepte öğrencilerin bilgisini arttırmak,
- İstihdam eden ile istihdam edilen arasındaki ilişkiyi ve iş alanındaki karşılıklı saygıyı bilmek ve korumak (De Pohani Wazarat, 2003: 17).

2.2.2.3.6. Sağlık Alanındaki Hedefler,

Sağlık ile hayat arasındaki yakın ilişkiye dayalı olarak eğitimin daha verimli ve amacına en kolay şekilde ulaşabilmesi için aşağıdaki hususlar unutulmamalıdır.

- Genel sağlığa ve çevre temizliğine sürekli olarak dikkat etmek ve faaliyetler esnasında bu faaliyetleri sürekli olarak göz önünde tutmak,
- Kişisel ve genel sağlığın korunabilmesi için gerekli tedbirleri almak,
- Her türlü hastalıkla ilgili bilgiye sahip olmak ve hastalıklarla mücadele için bütün imkânlardan faydalanmak,

- Spor yapmak, yürüyüş yapmak, seyahat etmek ve bunlara benzer durumlarda imkânlardan istifade etmek, böylelikle hem vücudunu hem de ruhunu hastalıklardan koruyabilmek,
- Arazide döşenmiş mayınlar, silahlardan, uyuşturucudan uzak durmak, hava ve çevre kirliliği v.s. sağlığa zarar verebilecek etkenleri yok etmek ya da bu yolda gereken çabalar içinde olmak, sayılan hususlarının tümünün sadece eğitimle mümkün olabileceği bilincinde olarak, eğitime her türlü desteği vermek (De Pohani Wazarat, 2003: 18).

2.2.3. Eğitimin Amaçları ve Sistemin İlkeleri Açısından Değerlendirme

Türkiye ve Afganistan için eğitim sisteminin genel amaçları, bunlara bağlı olarak ifadesini ve anlamını bulan ilkeler ve hedefler ülkelerin kendi koşulları dikkate alınarak belirlenmiştir. Türk vatandaşlarının eğitiminde hem toplumsal ihtiyaçlar hem de kişisel ve bedeni gereklilikler dikkate alınmıştır. Afganistan eğitim sisteminde daha fazla oranda toplumsal ihtiyaçlar ve daha fazla ağırlıkla dini normlar eğitim sisteminin temeline yerleştirilmiştir.

Türk eğitim sisteminin ilkelerinde toplumsal ve bireysel ihtiyaçların birlikte yer aldığı, eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasının amaçlandığı, demokratik davranış ve tutumların öğrencilere kazandırılmak istendiğini, bireyler arasında eşit koşulların oluşturulmaya çalışıldığı ve Atatürkçü Düşünce Sisteminin rehber alındığı görülmektedir. Afganistan eğitim sisteminin ilkelerine bakıldığında, bireyler arasındaki eşitlik le birlikte etnik gruplar arasındaki eşitliğin sağlanmasına fazlaca ağırlık verildiği, millet olma bilincinin sağlanmaya çalışıldığı ve dini normların rehber ve temel alındığı görülmüştür. Afganistan'ın halen bir milli birlik kuramaması ve ülkenin barış ve huzura kavuşamamış olması ilkelerin belirlenmesini en temelden etkilemiştir. Her iki ülkenin de ilkeleri ülkesel ihtiyaçlar göz önüne alınarak belirlenmiştir.

Her iki ülkenin eğitim düzeyinin geliştirilmesi toplumsal bir ihtiyaçtır. Türkiye için göstergeler daha iyimser olsa da gelişmiş ülkeler seviyesine ulaşmak için eğitim alanındaki üstün gayretin devam etmesi gerekmektedir. Eğitim sistemi istenilen çalışma şeklini oluşturmasını müteakip sisteme fazla müdahale yapılması gerekmeyecektir.

2.3. Bakanlık Yapılanma ve Teşkilatlanmaları

2.3.1. Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı

Milli Eğitim Bakanlığı daha önceki yıllarda değişik isimler altında yapılandırılmış olmakla birlikte 1983 yılından itibaren “Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı” olarak yapılandırılmıştır. 1989 yılında yapılmış olan bir düzenlemeyle gençlik ve spor hizmetlerinin ayrı bir bakanlık olarak teşkil edilmesiyle Milli Eğitim Bakanlığı olarak teşkilatlandırılmıştır. Konuyla ilgili yasal düzenlemelerin ve mevzuatın son derlemesi olarak tasarlanan 1992 yılında çıkarılan 3797 sayılı MEB görev, sorumluk ve çalışma şartları belirlenmiştir. Bu kanuna uygun olarak MEB görevleri aşağıda belirtilmiş tir (MEB, 2008c: Md. 2).

a) Atatürk İnkılap ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin milli, ahlaki, manevi, tarihi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş vatandaş olarak yetiştirmek üzere, Bakanlığa bağlı her kademedeki öğretim kurumlarının öğretmen ve öğrencilerine ait bütün eğitim ve öğretim hizmetlerini planlamak, programlamak, yürütmek, takip ve denetim altında bulundurmak,

b) Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve her çeşit örgün ve yaygın eğitim kurumlarını açmak ve yükseköğretim dışında kalan öğretim kurumlarının diğer bakanlık kurum ve kuruluşlarınca açılmasına izin vermek,

c) Türk Vatandaşlarının yurt dışında yapılacak eğitim ve öğretimi ile ilgili hizmetleri düzenlemek ve yürütmek,

ç) Diğer bakanlık, kurum ve kuruluşlarca açılan ve yükseköğretim dışında kalan örgün ve yaygın eğitim kurumlarının denklik derecelerini belirlemek, program ve yönetmeliklerini birlikte hazırlamak ve onaylamak,

d) Türk Silahlı Kuvvetlerine bağlı ortaöğretim kurumlarının program, yönetmelik ve öğrenim denklik derecelerinin belirlenmesi konularında işbirliğinde bulunmak,

e) Yükseköğretimin milli eğitim politikası bütünlüğü içinde yürütülmesini sağlamak için, Yükseköğretim Kanunu ile Bakanlığa verilmiş olan görev ve sorumlulukları yerine getirmek,

f) Okullardaki beden eğitimi, spor ve izcilik eğitimi ile ilgili hizmetleri yürütmek,

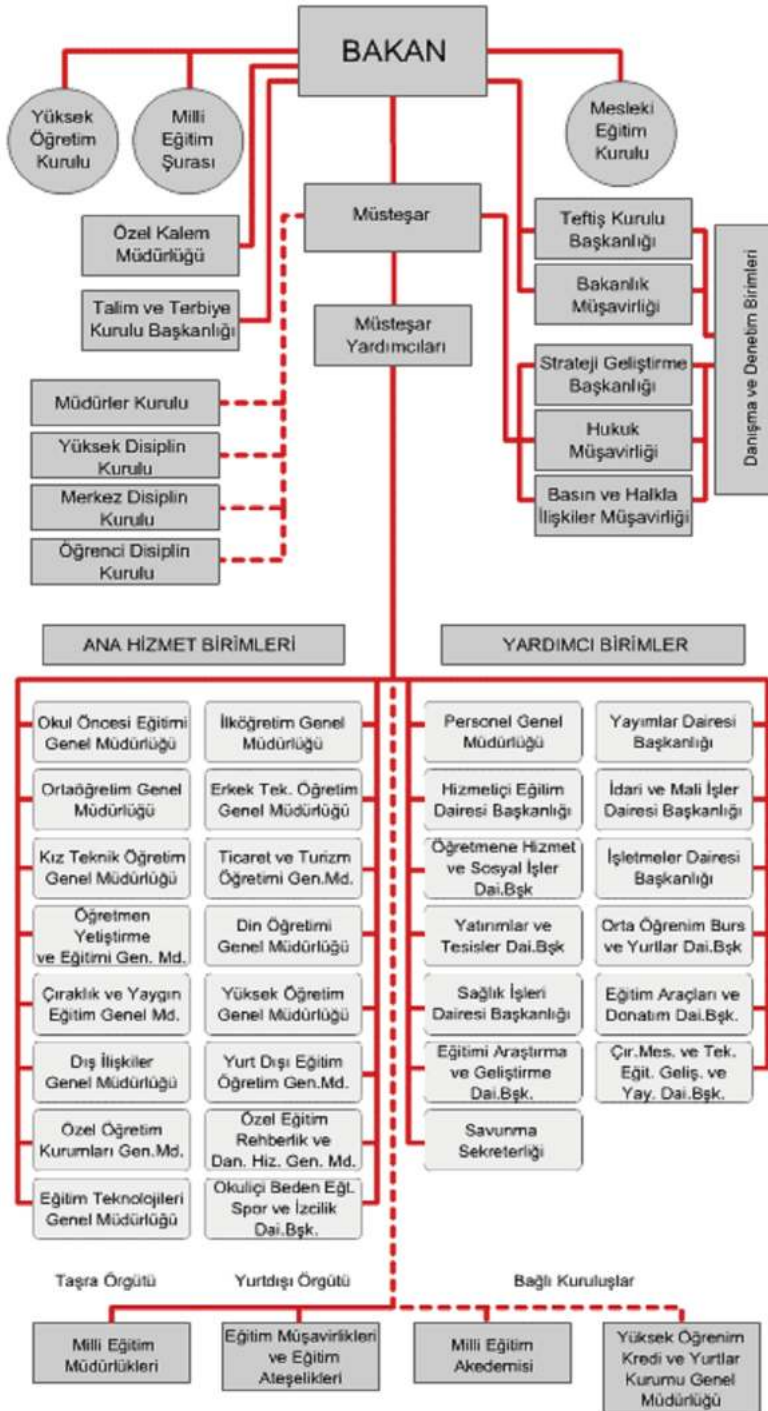
g) Yükseköğrenim gençliğinin barınma, beslenme ihtiyaçlarını ve maddi yönden desteklenmelerini sağlamak.

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı’nın örgüt yapısı; merkez örgütü, taşra örgütü, yurtdışı örgütü ve bağlı kuruluşlar olmak üzere dört ana bölümden oluşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı genel yapılanması; Bakanlık makamı, Yüksek Öğretim Kurulu, Milli Eğitim Şurası, Mesleki Eğitim Kurulunun direkt bakanlığa bağlı olduğu bir yapılanmadır. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Özel Kalem Müdürlüğü, Ana Hizmet Birimleri, Yardımcı Birimler, Danışma ve Denetim Birimlerinden oluşmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı yapılanması ve işleyişi, Türk kamu yönetimi anlayışına uygun olarak, merkezi yönetimin güçlü olduğu bir yapılanmadır. Merkez yönetiminde; Talim ve Terbiye Kurulu, Ana Hizmet birimleri (İlköğretim Genel Müdürlüğü, Orta Öğretim Genel Müdürlüğü vb.), yardımcı birimler ve sürekli kurullar bulunmaktadır.

Bakanlık makamı, bakan, müsteşar ve müsteşar yardımcılarından oluşur. Bakan, bakanlık hizmetlerinin mevzuata, hükümetin genel siyasetine, milli güvenlik siyasetine, kalkınma planlarına ve yıllık programlarına uygun olarak yürütülmesinden ve bakanlığın faaliyet alanına giren konularda diğer bakanlıklarla ve kuruluşlarla işbirliği ve koordinasyon içinde bakanlık faaliyetlerini yürütmekten sorumludur. Müsteşar, bakanın yardımcısı konumundadır. Ayrıca müsteşara yardımcı olması amacıyla müsteşar yardımcıları da görevlendirilmektedir (Erdem, 2007: 9).

Merkezi örgütteki ana hizmet birimleri eğitim öğretim için yönetsel kararlar üreten, üretim alt sistemleri olarak görülmektedir. Bu birimler, 15 genel müdürlük ve bir başkanlıktan oluşmuştur. Danışma ve denetim birimleri, bakana gerekli görülen konularda yardımcı bilgiler üreten birimlerdir. Ayrıca merkez örgütünde 14 yardımcı hizmet birimi faaliyette bulunmaktadır.

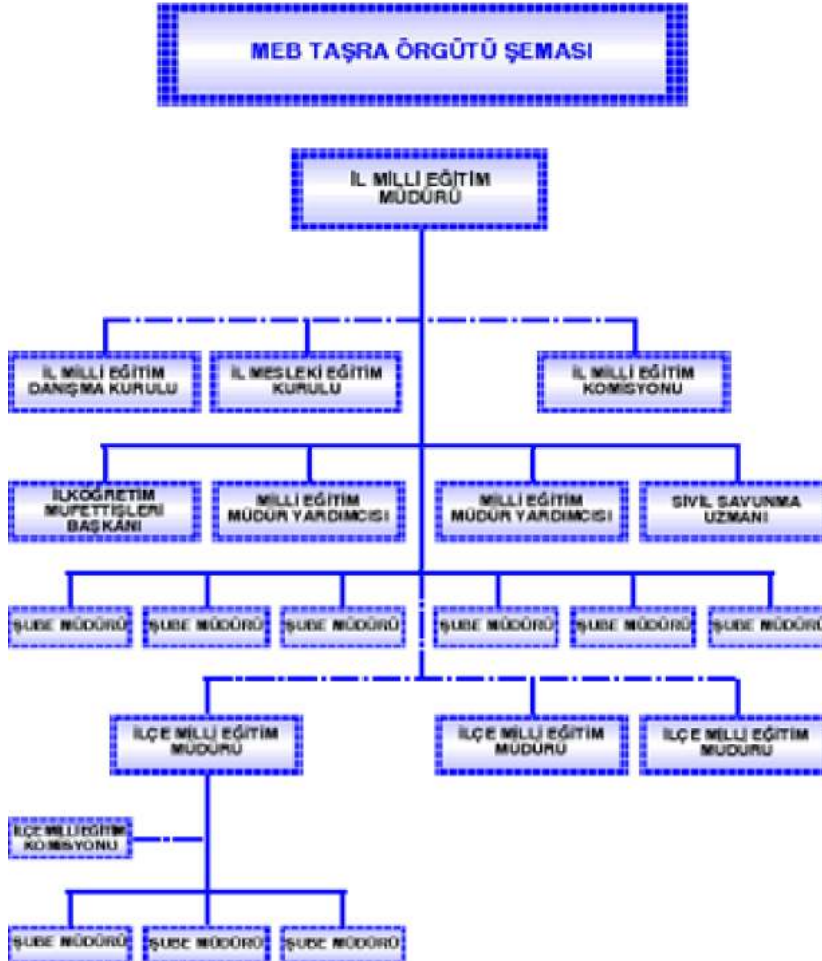
Şekil 2.1. Milli Eğitim Bakanlığı Örgüt Şeması
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Teşkilat Şeması



Kaynak: EURYDICE, 2007, 43.

Milli Eğitim Bakanlığı taşrada 81 il ve bu illere bağlı 924 ilçede örgütlenmesini gerçekleştirmiştir. Bu şema şekil 2.2’de gösterilmiştir. Her ilde İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve merkez ilçe hariç her ilçede, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bulunmaktadır. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri görev ve hizmetleri açısından İl Milli Eğitim Müdürlüklerine karşı sorumludur. İl ve ilçelerin sosyal ve ekonomik gelişme durumları, nüfusları ve öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak bu müdürlükler farklı tip ve statülerde kurulabilir ve farklı yetkiler verilebilmektedir. İş durumuna ve ihtiyaca göre Bakanlık ana hizmet birimleri, milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak ayrı il ve ilçe birimleri de kurabilmektedir (MEB, 2008c: Md. 53).

Şekil 2.2. MEB Taşra Örgütü Şeması



Kaynak: MEB, 2002.

Eğitim kurumları düzeyindeki yönetime bakıldığında, okulları o kul müdürleri yönetir. Tüm okullar Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlıdır. Okul yönetimleri gerek personel gerekse bütçe yönünden tamamen merkez örgütüne bağımlıdırlar. Kendi kaynaklarını yaratma ve kendi personelini belirleme konularındaki yetki ve güçleri çok sınırlıdır. Anadolu türü okullar dışındaki okulların müdürleri valiliklerce, bu türdeki okulların müdürleri ile öğretmenler merkez tarafından atanırlar ve görevlerin sürekliliği esastır (EURYDICE, 2007: 42). Örgütsel yapılanma bağlamında merkeziyetçiliği, otoriter anlayışlı, katı hiyerarşizmi ve kırtasiyeciliği ön plana çıkaran Türk eğitim sisteminin bu yönüyle bürokratik yapılanma modeline sahip olduğu ve bu bağlamda sistemin zihniyet açısından katı ve güçlü bir otoriter anlayışa dayandığı söylenebilir. B u konuda son dönemlerde atılan bazı olumlu adımlara ve değişikliklere rağmen, halen temel konularda bütün yetki Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) elinde bulunmaktadır. MEB; okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki tüm devlet okullarının yönetim, finansman ve denetiminden sorumludur. Ülkenin en uzak noktasındaki bir köyün öğretmen ataması bile merkezden yapılmaktadır. Ülke genelindeki tüm merkez ve taşra eğitim birimleri bakanlığa bağlı olarak çalışır ve bakanlığa hesap verir. Katı bir hiyerarşi ve merkeziyetçi anlayışla oluşturulan bu yapı, hem sistemin genelinde, hem de okulun yönetiminde örgüt üyelerini (öğretmenler, merkezi ve yerel eğitim yöneticileri) oldukça sınırlandırarak onların yönetsel özgürlük alanlarını daraltmaktadır. Bu yönetim biçiminin alternatifi olan sorumluluk üstlenici ve denetimli yerinden yönetimin olmaması, okulun demokratiklik düzeyinde zarar vermektedir. Ülkenin genel kamu yönetimi anlayışına paralel olarak eğitim sisteminin de katı merkeziyetçi örgütlenme modeline sahip olması, yönetsel özerklik kadar akademik özgürlüğü de sınırlandırmakta, buna bağlı olarak okul -toplum ilişkilerini ve toplumun okula desteğini olumsuz etkilemektedir (Memduhoğlu, 2007: 88). Bu eleştirilen hususlar pek çoğu ülkenin içinde bulunduğu sosyal, siyasi ve toplumsal koşullarından kaynaklanmaktadır.

Merkezi ve Taşra yapılanmasının yanında MEB'in Yurtdışı Örgütü mevcuttur. Yurtdışı eğitim teşkilatının görevi, Türk milli kültürünün dış ülkelerde korunması, tanıtılması ve yaygınlaştırılmasına ilişkin eğitim ve öğretim hizmetlerini düzenlemektir. Bu birimler aynı zamanda diğer ülkelerin eğitimin tüm kademelerindeki faaliyetlerini takip etmek ve ülkemize aktarmak şekline bir misyonları da mevcuttur. Aynı zamanda bu

teşkilatlar eğitim alanındaki gelişmeleri yurtdışında tanıtmakla da görevlidirler. Bu amaçla 2006 yılı itibarıyla 20 eğitim müşavirliği ve 18 eğitim ataşeliği yurtdışında faaliyet göstermektedir (Erdem, 2007: 11).

2.3.2. Afganistan Eğitim Bakanlığı

2.3.2.1. Kuruluşu, Gelişimi ve Teşkilatlanması

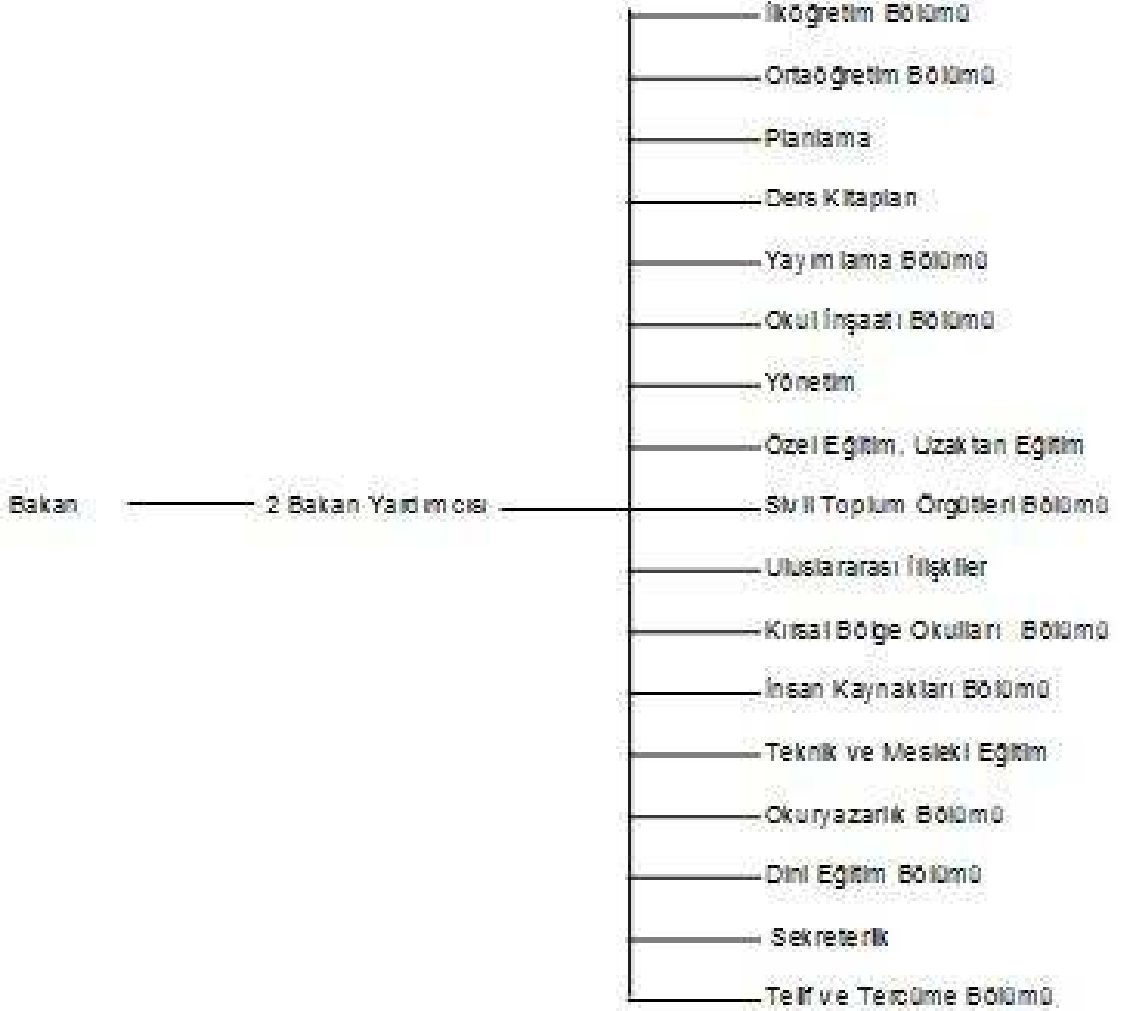
Afganistan'da modern eğitim kurumlarının gelişmesi ve eğitim için en büyük atılımların yapıldığı dönemlerin başında Amanullah Han dönemi gelmektedir. 1921 yılında Eğitim Bakanlığı'nın kurulması da bu çalışmalardan birisi olmuştur. Bu dönemde eğitim alanındaki gelişmeler büyük oranda dışarıdan alınan yardımlarla gerçekleşmiştir. 1975 yılına kadar ülkenin eğitimden sorumlu tek bakanlığı olarak görevini yürüten Eğitim Bakanlığı, Yüksek Eğitim Bakanlığının kurulmasıyla birlikte eğitimdeki sorumluluklarının bir kısmını bu bakanlığa devretmiştir.

Eğitim Bakanlığı da tüm eğitim sistemi gibi 23 yıllık savaş ve iç çekişmeler döneminde sıkıntılı bir süreç yaşamıştır. Örneğin, 1922 yılında Kabil Darus -Saltanatın'da, Mahmut Tarzi başkanlığında kurulan telif ve tercüme bürosu, 1992 yılına kadar birçok kitabın özellikle ders kitaplarının basılmasını sağlamıştır. 1992'den sonra kitap telifleri durdurulmuş ve 1996 yılında Taliban yönetiminin iktidara gelmesiyle bu büronun tüm faaliyetleri askıya alınmıştır. Bu bölümün faaliyetlerinin durdurulmasıyla birlikte zaten var olan kaynak eksikliği üst seviyeye çıkmıştır. Sadece dil derslerinde yaşanmakta olan sıkıntı bütün ders kitaplarında yaşanmıştır. Ayrıca her siyasi değişim eğitimde de değişikliğe sebep olmuştur. Örneğin; 1978 Afgan devriminden sonra daha önce bazı dönemlerde olduğu gibi Afganistan bir ülke olarak vurgulanmamıştır. Yönetimde olan kadrolar istemediği için bölgesel kavimler, gelenekler ve diğer kişisel materyaller bu kitaplardan ayıklanmıştır (Majrooh, 1987: 103-116).

Bakanlık tüm programları desteklemek için yaklaşık olarak 140.000 öğretmen ve yönetici ile diğer kategorilerde 41.000 personel çalıştırmaktadır. Bakanlık hükümet içinde en bağımsız çalışan bakanlıklardan birisidir ve ulusal bütçeden personelinin maaşlarının %60'ı ödenmektedir (Ministry of Education, 2007: 44). Bakanlığın mevcut uygulamaları, çalışma sistemi eskidir ve etkinliğini arttırmak için gözden geçirilmelerine ihtiyaç vardır.

Bakanlıkta teknoloji kullanımı çok sınırlıdır ve artırılmaya ihtiyaç vardır. İç kontrol sistemi zayıftır ve genele yayılmış yanlış uygulamalar, personelin, bütçenin ve imkânların etkisiz yönetimi olarak sonuçlanmaktadır. Eğitim bakanlığının şu anki merkezi yapılanması Şekil 2.3’de verilmiştir.

Şekil 2.3. Afganistan Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı Organizasyon Yapısı



Kaynak: Zarah, 2002: 3.

Bir yıl önceye kadar hükümet tüm ülke çapında gerçekleştirdiği toplum yönetimi, sivil hizmet reformu, bütçelendirme ve planlama mekanizması gibi çalışmalarında Eğitim Bakanlığı yeterince aktif olarak kullanmamıştır. Bu reformlar hükümetin ana gündemini ve stratejilerini desteklemek için geliştirilmiş olması nedeniyle eğitim politikalarıyla uyumlu

olmalıdır. Eğitim Bakanlığına ulusal bütçeden eğitim için ayrılan bütçen maaşlardan başka hemen hemen hiç bir ödemenin yapılmamasına yol açacak konumdadır . (Ministry of Education, 2007: 44).

Eğitim sektörü için hayırsever yardımı ve dış destek güçlüdür. Fakat özellikle dış ülkelerden gelen yardımların tek elden organize edilmesi tüm sistemin başarısı için önem arz etmektedir. 2002 öncesi yaşanan sıkıntıların en önemlilerinden birisi bayan çalışanların işlerinden uzaklaştırılması ve sonucunda oluşan kalifiye personel eksikliği olmuştur. Bayan yönetici ve memurların işten uzaklaştırılması eğitim ve eğitimin sorumlu bakanlığa ciddi sorunlar yaşatmıştır.

2.3.2.2. Eğitim Bakanlığı Vizyonu:

Afganistan vatandaşlarının kaliteli eğitime eşit bir şekilde ulaşmalarını sağlayarak, enerjik insan kazanç gelişimini kolaylaştırarak ve onların üretken bir şekilde ülkenin gelişimine, ekonomik büyümesine, istikrarın sağlanmasına katkıda bulunmalarını sağlamaktır. Bunu gerçekleştirmek için Bakanlık, tüm Afganistan’da ayırım yapmadan çocuklar ve yetişkinler için eğitim olanakları sağlayan modern, tam olarak finanse edilen ve toplumu içine alarak topluma fayda sağlayan bir eğitim teşkilatı oluşturmak için gayret göstermektedir (Ministry of Education, 2007: 11).

Ülke insanının daha iyi yetiştirilmesi, güzel bir geleceğe sahip olması için yönlendirilmesi birçok alanla birlikte temel olarak eğitimin işlevidir. Eğitim Bakanlığı çerçevesinde fert ve toplumun geliştirilmesi için devletin bir eğitim politikasının olması zorunluluktur.

2.3.3. Bakanlık Teşkilatları ve Yapılanmalarının Değerlendirilmesi

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın merkezi teşkilat yapılanmasında ana hizmet birimleri genel müdürlükler şeklinde teşkilatlandırılmıştır. Türk eğitim sistemi ve eğitimin merkezinde yer alan Bakanlık katı bir hiyerarşik yapıya sahiptir. Afganistan eğitim sistemi ve bakanlık yapılanması da katı bir hiyerarşik yapı içermektedir. Afganistan Eğitim Bakanlığı’nın yapılanması ve teşkilatlanması çok eskidir ve işlevselliğini kaybetmiştir. Afganistan’ı eğitim sisteminin tümünde olduğu gibi bakanlık yapılanmasının da yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın merkez, taşra ve yurt dışı örgütlerini kapsayan bakanlık yapılanması ülkenin koşulları için uygundur. Bu standart yapılanma Afganistan için ilk adım olarak bir model teşkil edebilir. Ancak Türkiye için sisteminin hizmet anlayışına uygun olarak işlevselliğinin artırılması için esnekleştirilmesi faydalı olacaktır. Sistemin çevreyle ve koşullarla uyumunun sağlanması her iki ülke içinde elzemdir.

Her iki ülke eğitim sistemi de yönetme anlayışına sahiptir. İki ülkenin eğitim sisteminin üst noktasında yer alan bakanlıkların hizmet anlayışından uzak oldukları görülmektedir. Bu tür ülkeler için bakanlık yapılanmasında ve sistem içerisinde araştırma, program geliştirme, danışma hizmetlerinin etkinliğinin ve ağırlığının artırılması gerekmektedir. Kurum yönetme yaklaşımının yerine programların ve hizmetin merkeze alındığı yapılanma, her iki ülke içinde bir ihtiyaçtır. Ancak, Afganistan için katı hiyerarşik yapılanma ülkenin tam olarak istikrara ve huzura kavuşacağı döneme kadar bir zorunluluk olmaya devam edecektir.

Afganistan için eğitim sistemine yabancı katkısı çok üst seviyededir. Bu yardımların tek elden organize edilmesi yardımların amacına ulaşması için de bir zorunluluktur. Eğitim sisteminin finansal kaynaklarındaki farklılık ve özellikle diğer ülkelerin, STÖ’lerinin yardımdan bekledikleri farklı faydalar kaynakların tek elden organize edilmesini ve kullanılmasını imkânsız hale getirmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. EĞİTİM KURUMLARI, DÜZEYLERİ VE DURUMLARI

3.1. Eğitim Sistemleri

İnsanların dünya üzerinde yaşayabilmek ve varlığını devam ettirebilmek için karşılaşması ve karşılanması gereken çok çeşitli ihtiyaçları vardır. Bunları maddi ve manevi ihtiyaçlar olmak üzere en basit şekliyle sınıflandırabiliriz. İnsanın ruh ve bedenden meydana geldiği bilinen bir gerçektir. Yeme, içme, giyinme ve barınma gibi bedenine yönelik maddi ihtiyaçlarının karşılanması nasıl kaçınılmaz ise; sevgi, saygı, güven duyma, inanç ve ibadet gibi ruhuna yönelik manevi ihtiyaçların karşılanması aynı şekilde kaçınılmazdır. Eğitim ve öğretim toplumun manevi temel ihtiyaçlarından birisidir. Aynı zamanda hem o kişi hem de toplumun gelecekteki tüm maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayan en temel ihtiyaç konumundadır. Onun içindir ki; eğitim seviyesi yüksek toplumlar kalkınmış ülkelerin insanlarıdır ve eğitim seviyesi yüksek toplumların yaşadığı ülkelerin kalkınmışlık seviyesi yüksektir.

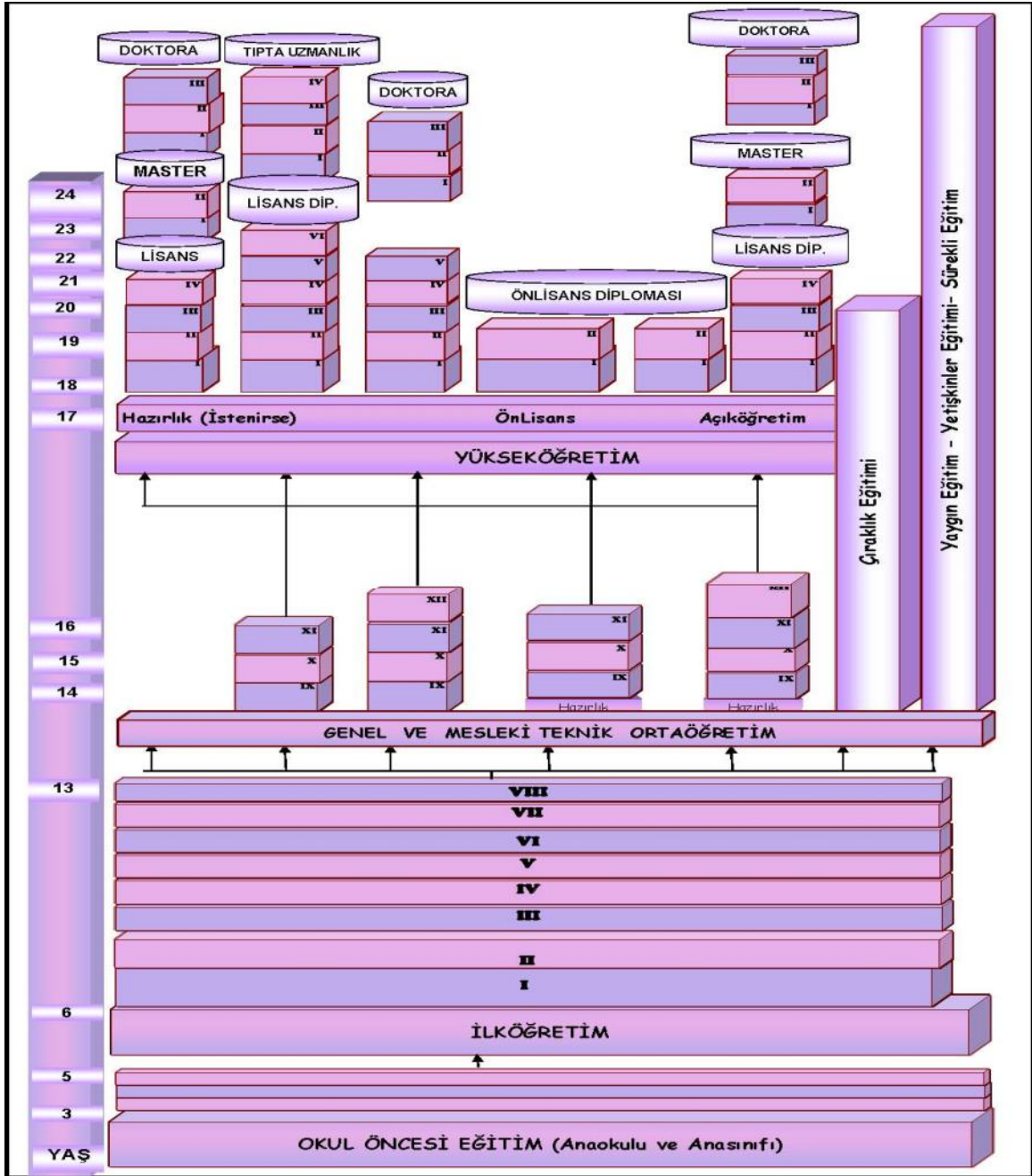
3.1.1. Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, Türk Milli Eğitim Sistemi, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölüme ayrılmıştır. Aynı kanunla örgün eğitim okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim olarak dört kademeye ayrılmıştır. Yaygın eğitim ise örgün eğitimle birlikte ve onun dışında planlanan ve uygulanan tüm eğitim faaliyetlerini kapsayacak şekilde düzenlenmiştir (Resmi Gazete, 1973). Şekil 3.1'de Türk Eğitim Sistemi yapılanması verilmiştir.

18.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile 1997/98 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmiştir. 2005 yılında yapılan bir düzenlemeyle ortaöğretim okullarının tamamı dört yıllık bir süreyi kapsamıştır. 3 yıllık ortaöğretim 2008/09 yılından itibaren uygulamadan tamamen kalkmış olacaktır. İlköğretimde 2007/08 yılı itibarıyla okullaşma oranı ilköğretimde %104,54, ortaöğretimde %87,55 oranında brüt okullaşma gerçekleşmiştir. Yükseköğretim için 2006/07 yılı itibarıyla nüfusun %36,17'si okullaşmıştır. 2007-2008 öğretim yılına ait okullaşma oranları Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi 2007 Nüfus Sayımı sonuçlarına göre hesaplanmıştır (MEB, 2008a: 1). Bu sayısal

veriler ümit vericidir ancak eğitim sistemine ilişkin bazı sıkıntılar halen devam etmektedir. Bu sıkıntılar önümüzdeki bölümlerde ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Şekil 3.1. Türk Eğitim Sistemi Genel Yapısı



Kaynak: MEB, 2008 a: XX.

Türkiye’de son yıllarda, özellikle kız çocuklarının eğitimi yaygınlaştırma kapsamında, kız çocuklarının lehine bir pozitif ayrımcılıktan bahsedilebilir. Dünya Binyıl Kalkınma hedefleri doğrultusunda, Türkiye’de ilköğretimde cinsiyet eşitliğini sağlamak ve tüm kız çocuklarının okula erişimini sağlamak amacıyla, MEB ile UNICEF’in birlikte yürüttükleri Kız Çocuklarının Eğitimine Destek Kampanyası (Haydi Kızlar Okula) çerçevesinde 175.000 kız çocuğu ilköğretime kazandırılmıştır (EURYDICE, 200 7: 66).

Türkiye’de kız çocuklarının okullaşma oranı sürekli olarak yükselmektedir. Ancak özellikle bazı kırsal bölgelerde kız çocuklarını okutmayan bazı aileler mevcuttur. Ayrıca bazı ailelerinde dini farklı yorumlamalarından dolayı kız çocuklarının eğitime müsaade etmedikleri bilinmektedir. Eğitim kademesi yükseldikçe oranların azalmasının diğer bir sebebi kız çocukları için daha ciddi bir sorun olan ulaşım, barınma ve ailelerin ekonomik sıkıntılarıdır. Kız çocuklarının okullaşma oranlarına ilişkin veriler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Eğitim Yılı ve Eğitim Seviyelerine Göre Cinsiyet Oranları

Eğitim Yılı	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
1997/98	85,63	74,70	69,58
2000/01	89,64	74,41	73,56
2005/06	93,33	78,76	77,20
2006/07	94,11	79,65	77,65
2007/08	96,39	85,81	--

Kaynak: MEB, 2008a: 2.

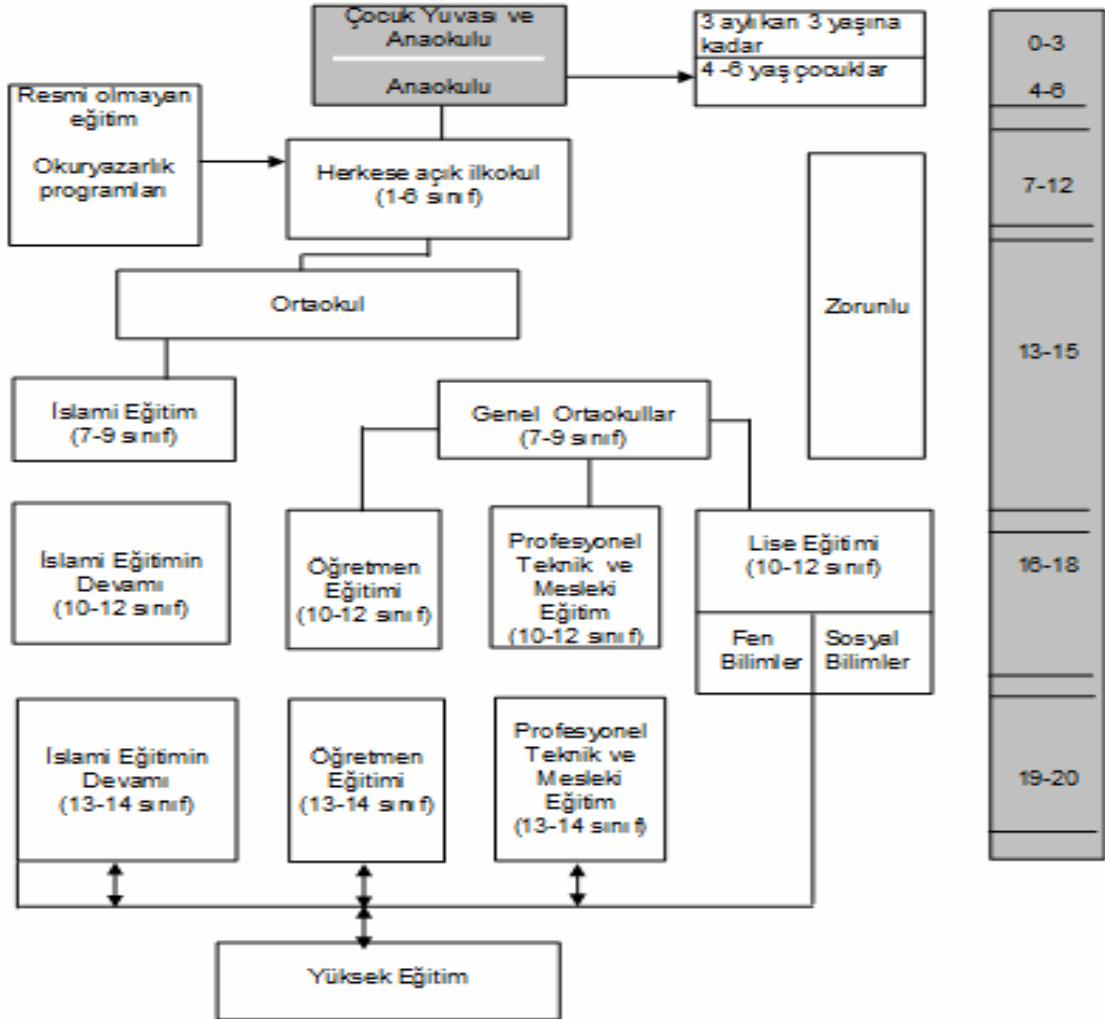
3.1.2. Afganistan Eğitim Sistemi Genel Yapısı

Afganistan dünya üzerinde ülkenin eğitim seviyesi ve kalkınmışlık düzeyi arasındaki sebep sonuç ilişkisini en acı şekilde yaşayan ülkelerden birisi olmuştur. Çünkü Afganistan dünyanın hem en fakir hem de en düşük eğitim düzeyine sahip ülkelerinden birisidir. Ayrıca eğitim imkânlarına sahip olma açısından şehir merkezinde yaşayanlarla kırsal kesimde yaşayanlar arasında çok büyük bir eşitsizlik vardır. Afganistan genelinde 2005 yılı itibarıyla nüfusun yaklaşık olarak %75’inin kırsal alanlarda yaşadığı tahmin edilmektedir. UNESCO’nun verilerine göre 15 yaşından büyük olup kırsal alanlarda yaşayan kadınların %90 ve erkeklerin %65’i okuma yazma bilmemektedir. Bu oran şehirlerde yaşayanlar için daha yüksektir fakat cinsiyetler arasındaki fark halen fazladır. Merkezi İstatistik Ofisi verilerine göre 2005 yılında 660.000 çocuk okul çağına (7 yaş)

gelmiştir ve önümüzdeki beş yılda da okul çağına gelen çocuk sayısı artmaya devam edecektir (Ministry of Education, 2007: 28).

Şekil 3.2. Afganistan Eğitim Sistemi Akış Şeması

Afganistan Eğitim Sistemi Akış Şeması



Kaynak: Wazarati Maarif, 2003: 14.

Afganistan eğitim sistemi de aynen Türkiye’de olduğu gibi temel olarak örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki kola ayrılmaktadır. Örgün eğitim kurumları; İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim şeklinde yapılandırılmıştır. Ortaöğretim ortaokul ve lise kademelerinden oluşmaktadır. Yaygın eğitim ise örgün eğitim kurumları dışında bütün

eğitim faaliyetlerini içermektedir. Eğitim sisteminin akış şeması Şekil 3.2’de verilmiştir. Afganistan için yaygın eğitim faaliyetlerinde Uluslararası Sivil Toplum Örgütleri ön planda yerini almıştır.

Afganistan’da resmi eğitim kurumlarındaki genel eğitim yüksek eğitim süreci dışında 1985 yılında 11 yıla ve 1990 yılında 12 yıla çıkarılmıştır. Bu eğitim kademeleri ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim olmak üzere üç kademeli olarak uygulanmaktadır. İlköğretim altı yıl sürelidir ve ilk üç yılı ilk devre, ikinci üç yılı ikinci devre olarak planlanmaktadır ve altı yıllık bu okullara ilkokulda denmektedir ve zorunludur. Ortaöğretim iki kademelidir; ilk kademe 7 -9’ncu sınıfları kapsayan ortaokullar ve ikinci kademe 10-12’nci sınıfları kapsayan lise eğitimi kapsamaktadır. Kısaca Afganistan eğitim sistemi 6+3+3 formatında şekillendirilmiştir. İlköğretimin zorunlu hale gelmesiyle ilköğretim diploması almak isteyen bir öğrenci 6+3 toplam 9 yıllık eğitimi tamamlamak zorundadır. Yüksek eğitim okunan fakülte ve bölüme göre farklı süreleri kapsamaktadır.

Afganistan’da ilköğretim ve ortaöğretim okullarında erkek öğrenciler serbest şekilde giyinirken, kız öğrencilerin, siyah kıyafet ve beyaz başörtüsü takmaları istenmektedir. Kız öğrencilerin giyindikleri kıyafetleri tek renk olmasına karşın, ne tarzda olması gerektiği konusunda net bir düzenleme yapılmamıştır. Bu kıyafetler ülkenin bazı bölgelerinde tek parçalı önlük tipinde kıyafetler olurken, bazı bölgelerde iki parçalı kıyafetlerin giyildiği görülmektedir. Bu çeşitliliği de sosyal toplumdaki kıyafet farklarının, okullarda ki birer yansıması olarak görmek mümkündür. Yüksek öğretim kurumlarında kıyafet tüm gruplar için serbesttir; ama başörtüsü kullanma zorunluluğu buralarda da mevcut olmakla birlikte uygulamalar büyük şehirlerde daha esnektir. Gece okullarında herhangi bir kıyafet sınırlaması da bulunmamaktadır.

Ülkenin bazı bölgelerinde, genel güvenlik eksikliği ve saldırıların direkt olarak okullara yönelik olarak yapılması eğitimin önündeki ciddi bir tehdittir. Bu tür saldırılarda artış görülmektedir. 2005 yılında 7 ayrı eyaletteki okullara toplam 72 saldırı olayı gerçekleşmiştir. 2006 yılının ilk yarısında 26 ayrı eyalette 73 okula saldırı yapılmıştır. Bu saldırılar ülkenin 2002 yılından beri eğitimde sağladığı kazanımlar içinde ciddi bir tehdittir (Ministry of Education, 2007: 30). Eğer aileler çocuklarının okulda ve okul yolunda güven

içinde olduklarını düşünmezlerse şüphesiz ki çocuklarının okula devam etmelerini istemeyeceklerdir.

Tablo 3.2.'te görüldüğü gibi, ilkokul seviyesinde erkeklerin okullaşma oranı neredeyse kızların iki katı, ortaokul için bu oran neredeyse üç kat ve liselerde erkeklerin okullaşma oranı kızların neredeyse dört katı olarak görülmüştür. Şehir merkezlerinde ilkokul eğitimi seviyesinde kız öğrencilerin neredeyse erkek öğrenciler kadar eğitim olanaklarından yararlanabildikleri görülmektedir. Tabii şehir merkezlerinde ilköğretimdeki fark çok azken ortaöğretim kurumlarında farkın fazla olması büyük oranda gene daha önceki yönetim döneminde kızların eğitiminin yasak olmasından kaynaklanmaktadır. 2002 Yılından itibaren ilköğretim okullarında eğitim gören kızların oranı büyük bir artış göstermiştir. Aşırı derecede geleneklere bağlı olan Peştunların yoğun olarak yaşadığı Helmand Eyaletinin Girşh bölgesinde bile Taliban rejiminin çöktüğü gün 500 kız çocuğu kayıt için okula gelmiştir (Asian Devoploment Bank, 2003: 2). Bununla birlikte, kız çocuklarının aileleri eğer okullar evlerine yakın değilse kızlarını okula göndermek istememektedirler. Düşük bayan öğretmen oranları, gelenekler ve yerel güvenlik yetersizliği, kızların okullaşma oranını olumsuz etkileyen diğer faktörlerdir (Ministry of Education, 2007: 29).

Tablo 3.2. 2005 Yılı Cinsiyet Denklik Oranları

Seviye	Genel	Kırsal Alanlarda	Şehir Merkezlerinde
İlkokul	56.1	47.4	75.2
Ortaokul	33.3	11.9	53.6
Lise	28.0	6.8	41.8
Tüm Sınıflar (1-12)	52.5	43.5	69.3

Kaynak: (Ministry of Education, 2007: 29).

Kızların özellikle kırsal alanlarda eğitim görme oranlarının arttırılması için ulusal ve uluslararası organizasyonlar tarafından desteklenen Toplum Temelli Okullar oluşturma projesiyle öğrencilerin evlerine daha yakın okullarda eğitim görmeleri sağlanmak istenmiştir. Toplum Temelli Okullar şu an için resmi okullarla tam olarak ilişkili değildir ve

kurucuların bakış amaçlarına, görüşlerine hitap eden farklı standartlar kullanılmaktadır. Bu okullar genel olarak resmi okulların bulunmadığı bölgelerde açılmış olsa da bazı bölgelerde resmi okulların ihtiyacı karşılayamadığı durumlarda da kullanılmaktadır. Bu okulları finanse edenlerle birlikte Bakanlık bu okullar için bir uyum planı oluşturmuştur (Ministry of Education, 2007: 29-30). Bu plandan amaç Toplum Temelli Okullarda okuyan öğrencilerin imkânlar oluştuğunda sıkıntı çekmeden resmi okullarda eğitime devam edebilmelerini sağlamaktır.

2002 yılı itibarıyla Pakistan ve İran'da mülteci konumuna düşmüş 3.5 milyondan fazla insan olmuştur. Ayrıca Afganistan içinde yersiz yurtsuz kalan bir milyondan fazla kişi olduğu değerlendirilmiştir (Asian Development Bank, 2003: 2). Bu yer değiştirmiş olanların ne zaman ve nereye dönecekleri öncelikle bu grubun okul çağındaki çocuklarının eğitimi açısından önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmıştır. Pakistan bu gruplar için kısıtlı imkânlarla ve uluslararası STÖ'lerin desteğiyle eğitim kurumları açılmasına ve işletilmesine izin vermiştir. Fakat İran'da mülteci durumunda olan bir çocuk ancak İran resmi eğitim kurumlarından ve İran Eğitim Bakanlığının belirlemiş olduğu normal müfredat programını takip ederek eğitim görebilmektedir. Bu zorlamaların olağan bir sonucu olarak İran'da mülteci durumunda bulunan ailelerden, çocukları okul çağında olanların çok azı eğitim olanaklarından yararlanabilmektedir ve yararlanma fırsatı bulan öğrencilerde zamanla yeniden ülkelerine döndüklerinde kendi ülkelerinin eğitim sistem ve müfredatına uymakta büyük zorluk çekmektedirler.

Mülteci çocuklara verilen eğitim büyük oranda sivil toplum örgütlerinin organize ettiği çalışmalarla ve Pakistan Hükümetini katkılarıyla yapılmaktadır. UNESCO tarafından 2003 yılında yapılmış olan çalışmada Pakistan'da mülteci durumunda bulunan çocuklarının % 45'inin ilköğretim okullarında öğrenim görebildiği ve bu öğrenim görenlerin üçte birinin kız öğrenci olduğu belirlenmiştir (Nolan, 2006: 44-45). Bu oran İran'da mülteci durumunda bulunanlarla karşılaştırıldığında kötünün iyisi olarak yorumlanmıştır. Lakin bu organizasyonlarda eğitim gören öğrenciler de ülkelerine döndüklerinde kendi eğitim sistem ve müfredatlarına uymakta sıkıntı çekmektedirler.

3.2. Okul Öncesi Eğitim

3.2.1. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, henüz ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimi kapsayan ve eğitimin isteğe bağlı olduğu eğitim kademesidir. Kısaca Türkiye için okul öncesi eğitim 0-6 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır. Bu gruptaki çocuklar 0 -3 yaş grubu, 4-5 yaş grubu ve 6 yaş grubu olarak kendi içerisinde üç gruba ayrılmaktadır. Okul öncesi eğitimler anaokulları, anasınıfları, çocuk yuvaları, kreşler, gündüz bakım evleri ve çocuk bakım yurtlarında yürütülmektedir (Kocabaş, 2004: 212). Okul öncesi eğitim kurumları, münferit anaokulları şeklinde kurulabildiği gibi, uygun görülen yerlerde ilköğretim okullarına bağlı anasınıfları veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılabilir.

Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimi ve iyi alışkanlıklar kazanması, onların ilköğretime hazırlanması okul öncesi eğitimin temel amaçlarıdır. Farklı çevrelerden ve kültürlerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratılması ve Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamak diğer amaçlarıdır (MEB, 2008d: Md. 20).

Son dönemde yapılmış olan bilimsel çalışmalarda okul öncesi eğitimin çocukların zeka, kişilik ve sosyal gelişiminde önemli bir olumlu etkisi olduğunun tespitiyle birlikte okul öncesi eğitime verilen önem gittikçe artmaktadır. Özellikle kentlerde okul öncesi eğitim için ailelerin talebi artmaktadır. Buna rağmen 2006 yılı itibarıyla ülkemizde okul öncesi eğitimde okullaşma oranı % 19,4 olmuştur. Bu oran Fransa’da %100, İspanya’da %97, Gürcistan için %22 ve Fas için %34 olarak belirlenmiştir (Akyüz, 2006: 346).

Tablo 3’de görüldüğü üzere okul öncesi eğitim alanında hızlı bir gelişme sağlanmıştır. Ancak diğer ülkelerle karşılaştırıldığında halen gelişme yeterli seviyede değildir. Fiziki, sosyal ortam eksikleri devam etmektedir. Rehberlik, denetleme ve yeterli sayıda eğitici personel eksikliği görülmektedir.

Tablo 3.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim İlişkin Sayısal Veriler

Eğitim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci			Öğretmen
		Erkek	Kız	Toplam	
1932-33	92	1.990	1.905	3.895	32
1940-41	51	889	801	1.690	60
1950-51	52	941	819	1.760	71
1960-61	64	1.535	1.195	2.730	104
1970-71	112	2.299	1.902	4.201	185
1988-89	3.437	53.404	50.527	103.931	6.391
1997-98	7.532	95.859	85.599	181.458	10.186
2000-01	9.249	135.481	123.225	258.706	16.563
2003-04	13.692	186.912	171.587	358.499	19.122
2006-07	20.675	334.252	306.597	640.849	24.705
2007-08	22.506	366.209	335.553	701.762	25.901

Kaynak: Akyüz, 2006: 345; TÜİK, 2008b; MEB 2008a: 4.

3.2.2. Afganistan Okul Öncesi Eğitim

Afganistan için okul öncesi eğitim, eğitimin en sıkıntılı alanlardan birisini oluşturmaktadır. Ülkede bu alandaki çalışmalar organize değildir ve daha çok gündüz bakımevleri vasıtasıyla yürütülmektedir. Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanması için okul öncesi eğitimin vazgeçilmez olduğu ülkede genel olarak kabul edilmektedir. Ancak, bu alanda arzu edilen gelişmeler şu ana kadar sağlanamamıştır.

Ülkede Çalışma Bakanlığı, Sosyal Dernekler ve değişik organizasyonlar tarafından çalıştırılmakta olan yaklaşık 200 civarında anaokulu mevcuttur fakat bu okullar daha çok gündüz bakımevi özelliği göstermekte olup eğitimle ilgili herhangi bir çalışma yapılmamaktadır. Bu okullara daha çok devlet memurlarının çocukları devam etmektedir. Bunlara ek olarak STÖ’leri tarafından toplum temelli gelişmeyi sağlamak maksadıyla kadınlarının okuryazarlık oranları artırmak için açılan kurslarla birlikte, bu bayanların

çocuklarına hitap eden erken çocukluk oyun grupları oluşturulmuştur (Ministry of Education, 2007: 31).

3.2.3. Okul Öncesi Eğitimin Değerlendirilmesi

Türkiye için 2006 yılı itibarıyla okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %19.4 olmuştur. Afganistan için bu alanda düzenli çalışmaların bile başlamamış olması Türkiye'yi bu alanda bir adım ön plana çıkarmaktadır. Ancak 2006 yılı itibarıyla okullaşma oranı Fransa'da %100, İspanya'da %97, Gürcistan için %22 ve Fas için %34 olarak belirlenmiştir. Kısaca, her iki ülkenin de okul öncesi eğitim kurumlarına verdikleri önemi arttırmaları gerekmektedir.

Gelişmiş ülkelerde örneğin Fransa'da üç yaşındaki çocukların bile neredeyse tamamının okullaşmasının, eğitim sisteminin bir hizmet sistemi olarak işlemlerinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir (Kara, 2001: 59). Bu tür ülkelerde hem aileler hem de idareciler okul öncesi eğitimi bir ihtiyaç olarak görmek ve bu ihtiyacın karşılanmasının bir hizmet olduğunu kabul etmektedirler. Bu kamusal hizmet anlayışı her iki ülke içinde öncelikle oluşturulmalıdır.

Türkiye için şüphesiz ki okul öncesi eğitim kurumları açısından bir alt yapı eksikliğinden, Afganistan için ise alt yapının hiç olmamasından söz edilebilir. Bu alandaki alt yapı eksikliğini ve öğretmen eksikliğini karşılamak için çalışmalara bir an önce başlanmalıdır. Bu çalışmalar özellikle güvenlik ortamının tam olarak sağlanmasını müteakip Afganistan için uygulanabilir olacaktır.

Okul öncesi eğitime verilen aynı zamanda toplumun sosyal ve çalışma hayatındaki rolüyle de doğru orantılıdır. Çalışan anneler için okul öncesi eğitimin hem çocukların eğitimi açısından bir gereklilik hem de kendi çalışmaları açısından bir zorunluluk olduğu unutulmamalıdır. Türkiye de son yıllarda bu alanda yaşanan gelişmelerin sebeplerinden birisi de çalışma hayatındaki kadın sayısının artmasıdır. Toplumsal yapının gelişimi okul öncesi eğitime verilen ağırlığın artmasına, okul öncesi eğitimdeki gelişme toplum içinde kadına verilen değerin artmasına yol açacaktır.

3.3. İlköğretim

3.3.1. Türkiye’de İlköğretim

Ülkemizde ilköğretim, 6-14 yaş grubundaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsamaktadır. İlköğretim kurumları sekiz yıllık eğitim veren okullardan oluşmaktadır. Örgün eğitimin bu kademesinde kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim mezuniyet diploması verilir. Kız ve erkek ayrımı olmadan ilköğretim okulları tüm vatandaşlarımız için zorunludur ve çocuğunu devlet okuluna gönderenler için parasızdır. Bu kural 1961 Anayasası 50. maddesinde ilk kez ifade edilmişken, 1982 Anayasasının 42.maddesinde tekrar ifade edilmiştir (Gözler, 2003: 34).

1996-1997 eğitim yılına kadar 5 yıllık ilkokul eğitimi zorunluyken , 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren 8 yıllık eğitimin zorunlu hale getirilmesiyle 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulamasına geçilmiştir. 18.08.1997 tarihli, 4306 sayılı kanunla daha önce ilkokul ve ortaokul olarak ayrı iki basamak olarak uygulanan sistem, ilköğretim olarak birleştirilmiş, 8 yıllık kesintisiz ve zorunlu bir uygulamaya geçirilmiştir. Daha önce 8 (5+3) yıllık uygulamada öğrenciye iki diploma verilirken artık tüm 8 yıl için bir ilköğretim diploması verilmeye başlanılmıştır (Kara, 2001: 60). Artık ilköğretimin ilk 5 yılı ilköğretimin birinci devresini, ikinci üç yılda ilköğretimi n ikinci devresini oluşturmuştur.

Çocukların okula başlama yaşı 6’dır. İlköğretim okullarının birinci sınıfına, o yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Zorunlu öğrenim çağı, çocuğun 14 yaşını bitirip 15 yaşından gün aldığı yılın öğretim yılı sonunda biter. Zorunlu öğrenim çağına gelen çocukların okula kayıt olmaları ve okula düzenli olarak devam etmelerinden, öncelikle veliler sorumludur. Zorunlu öğrenim çağında olduğu okul yönetimince saptanan çocukların, okul yönetimi tarafından otomatik olarak okula kayıt edilmesi gereklidir. Çocukların okula devamlarının sağlanmasının sorumluluğu okul yönetimi, muhtarlık, müfettişler, milli eğitim müdürlükleri ve mülki idare amirliklerine aittir (EURYDICE, 2007: 41).

İlköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenmiştir. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkların kazandırılması; onun milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmesi ilk amaç olarak belirlenmiştir. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve

kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak ilköğretimin diğer bir amacıdır. Bu amaçlar doğrultusunda; devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır . Nüfusun az ve dağınık olduğu yerlerde, köyler gruplaştırılarak, merkezi du rumda olan köylerde ilköğretim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar, gruplaştırmının mümkün olmadığı yerlerde yatılı ilköğretim bölge okulları kuru lması kanunla belirlenmiştir (MEB, 2008d: Md. 23-25).

Tablo 3.4. İlkokullarda ve 1997 Yılından İtibaren İlköğretim Okullarında Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Okul Sayıları	Öğrenci Sayıları			Öğretmen Sayıları
		Erkek	Kız	Toplam	
1923-24	4.894	273.107	62.954	341.941	10.238
1930-31	6.598	315.072	174.227	489.299	16.318
1940-41	10.596	661.279	294.468	955.747	20.564
1950-51	17.428	1.016.915	599.711	1.616.626	35.871
1960-61	24.398	1.800.026	1.066.475	2.866.501	62.526
1970-71	38.234	2.892.654	2.120.754	5.013.408	132.721
1980-81	45.507	3.086.135	2.566.934	5.653.069	211.573
1991-92	50.669	3.634.240	3.236.398	6.870.638	234.154
1997-98	45.649	5.016.622	4.085.452	9.102.074	302.982
2000-01	36.047	5.520.004	4.769.229	10.289.233	345.001
2006-07	34.656	5.684.609	5.162.321	10.846.930	402.829
2007-08	34.093	5.676.872	5.193.698	10.870.570	445.452

Kaynak: Akyüz, 2006: 350; TÜİK, 2008b; MEB 2008 a: 6.

Cumhuriyetin ilk kurulduğu yıllardan itibaren ülkemizde eğitim alanında sürekli bir gelişimin yaşandığı görülmüştür. Tablo 3.4'deki sayısal verilere de bakıldığında bu gelişimin bazen çok hızlı bazen nispeten yavaş olduğu göze çarpmaktadır. Bu gelişim

hızındaki artışın daha çok ülkedeki siyasal iktidarın uygulamalarından ve ülkenin ekonomik koşullarından kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Ayrıca kızların eğitime ilişkin olarak ülkemizde cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar ciddi gelişmeler yaşandığı görülmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranı ilk yıllarda 1'e 4 iken, günümüzde neredeyse 1'e 1 seviyesine yaklaşmıştır. Ancak ülkenin halen bazı bölgelerinde kız çocukların bazı yanlış inanışlar sebebiyle okula gönderilmediği bilinmektedir. Bu kızların okula gitmesi için hem devlet kurumları hem de STÖ'leri çalışmalarını sürdürmektedir.

Tablo 3.5. İlköğretim Okullarında Yıllara Göre Okullaşma Oranları (%)

Yıl	Yetişkinlerde Okuryazarlık oranı	Brüt Okullaşma Oranı	Net Okullaşma Oranı
1990	78.1	101.92	91.96
1996	85.1	96.68	89.40
1997	85.3	89.51	84.74
2000	86.4	100.93	95.28
2006	88.1	96.34	90.13

Kaynak: TÜİK, 2008a.

Tablo 3.5'de halen okullaşma oranının %90'lar seviyesini geçemediği ve yetişkinlerdeki okur yazarlık oranının ise bu seviyelere yaklaşmadığı görülmektedir. Okula gidemeyen çocukların büyük bir çoğunluğunun kırsal kesimde yaşayan vatandaşlarımızın çocukları oldukları ve bunların çoğunluğunun kız çocukları olduğu bilinmektedir. Ayrıca göçmen olarak yaşayan bazı grupların çocukları arasında da okullaşma oranının düşük olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte çocuklarının okula gidememesinin diğer bir nedeni de çocukların küçük yaşta çalışma ya başlamalarıdır.

Tablo 3.4 ve 3.5'e bakıldığında genel olarak bütün verilerde bir iyileşmeden bahsedilebilir. Ancak tablolardaki temel farklılığı yaratan 1997 yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulamasına geçilmesi olmuştur. Ancak zaman içinde veriler eski durumundan daha iyi seviyelere gelmeye başlamıştır. Bu durum halkın 8 yıllık eğitimi

kabullenmesinin üst seviyede olduğunu göstermektedir. Ülkemiz okuryazarlık oranı açısından halen gelişmiş ülkelerin çok gerisinde yer almaktadır.

Taşınalı eğitim uygulaması planlı olarak 1989-1990 öğretim yılında ilk olarak 5 okulda uygulamaya geçirilmiştir. 2003-2004 yılından itibaren tüm ülkeye yaygınlaştırılan bu sistemle 28.716 yerleşim biriminden 650.000 civarında ilköğretim öğrencisi merkezi okullara taşınmıştır. MEB bunu 28.716 öğretmenin tasarruf edildiği şeklinde yorumlamıştır. Ancak bu yerleşim birimlerinde bir öğretmenin bulunmaması ve bu çocukların bu küçük yaşta bu taşınalı sistemle eğitim görmelerinin pek çok sıkıntısı mevcuttur (Akyüz, 2006: 352).

İlköğretim okullarında son yıllarda yapılan en kapsamlı değişikliklerden biride 2005-2006 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu değişiklik “ses temelli cümle okuma yöntemi” ve “yazının eğik el yazısı harflerle” öğretimi olmuştur. Bu yeni yöntemde okuma anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere geçilmesi şeklinde uygulanmaktadır (Akyüz, 2006: 352).

Türkiye’de ilköğretim okullarının pek çok sıkıntısı mevcuttur. Bunlardan amaçla ilgili ilk göze çarpan aksaklık öğrencilerin üst kurumlara hazırlanmasının hayata hazırlanmasından daha öncelikli bir amaç olarak görülmesi olmaktadır. Sınıfların kalabalıklarının önlenememesi ve sınıfların donatım eksikliği diğer kronikleşmiş sıkıntıları oluşturmaktadır. Daha önceki yıllarda 50.000 öğretmenin ve bununla birlikte diğer öğretmenlerin öğretmenlik yeterliliklerinin hizmet içi eğitimlerle yeterli seviyede yükseltilememesi diğer bir sıkıntıdır. Ayrıca taşınalı eğitimden kaynaklanan sorunlar da henüz tam olarak aşılanmamıştır.

3.3.2. Afganistan’da İlköğretim

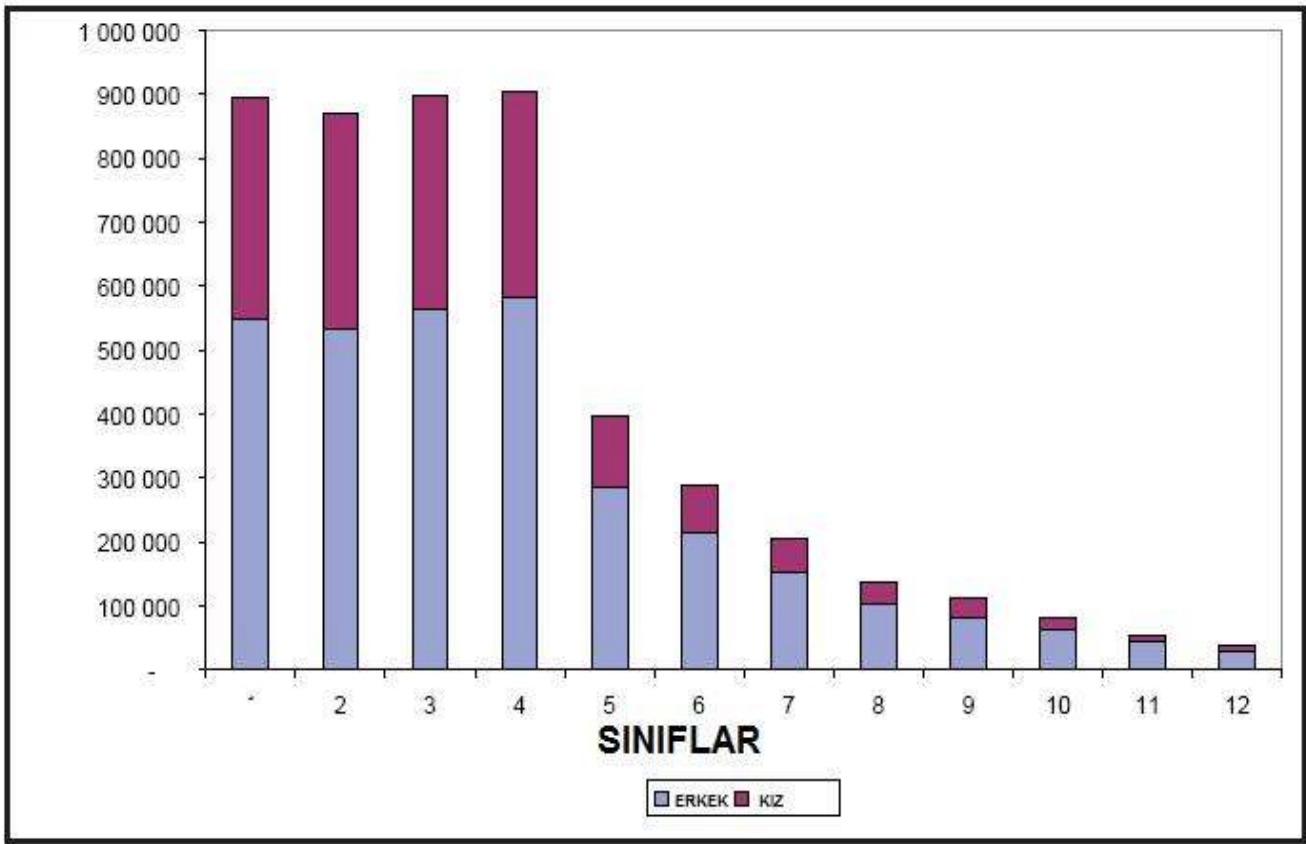
Afganistan’daki eğitim sisteminde ilköğretim 6 yıllık süreyi kapsamakta ve öncelikle 6-14 yaş grubu çocuklara hitap etmektedir. Bu eğitim tüm eğitim sisteminin temeli olarak görülmektedir. İlköğretim için takip edilebilecek 4 ayrı okul seçeneği mevcuttur. Bunlar devlet okulları, toplum temelli okullar, ev temelli okullar ve STÖ’lerinin oluşturduğu okullardır.

2001 yılı itibarıyla ülke genelinde okul çağında yaklaşık olarak 4,5 milyon çocuk bulunduğu ve bunlardan yaklaşık 900.000 erkek ve 90.000 kız’ın öğrenim gördüğü

belirlenmiştir. Bu sayılar okul çağındaki erkeklerin %38'ini ve kızların %3'üne karşılık gelmektedir. Bunun en temel sebebi tabii ki Taliban rejimi olmuştur (Asian Development Bank, 2003: 7). Afganistan'da Taliban sonrası dönemde eğitim alanındaki en büyük gelişme ilköğretim alanında yaşanmaktadır. Çıkarılan yeni anayasaya göre; Afganistan devletinin ücretsiz olarak temin edeceği ilköğretim ve orta öğretimden yararlanmak her Afgan vatandaşının hakkı sayılmıştır. Buna göre, Afganistan yeni hükümeti tarafından, eğitimde kadınlar ve erkeklere eşit haklar tanınmıştır. Yedi yaşına gelen her çocuk istediği okula, herhangi bir ücret ödemeksizin kaydolabilmektedir. 2003 Anayasası'nın 43. maddesine göre, devlet okulları parasızdır. Aynı maddeyle ilköğretim zorunlu hâle getirilmiştir.

Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2005 yılı itibarıyla ülke genelinde 4.9 milyon çocuk okullarda eğitim görmüştür. Taliban yönetiminin düştüğü 2002 yılından 2005 yılına kadar yaklaşık olarak öğrenci sayısında dört milyonluk bir artış olmuştur. 2005 yılında ülkede eğitim gören çocukların büyük bir kısmı (%73) 1-4 ncü sınıflarda eğitim görmekteydi. 5 nci sınıftan itibaren grafikte büyük bir düşüş görülmektedir. Öğrencilerin sadece %9'u ortaokullarda, %4'ü liselerde eğitim görmekteydi. Tablo 3.6'daki oranlar eğitim kademeleri arasındaki farkı net şekilde göstermektedir. Oranlar ülkedeki yerleşim birimleri arasında da çok büyük fark gösterir. Sayıdaki artış Bağlan gibi bölgelerde %179'a kadar ulaşırken Helmand gibi bölgelerde %61 seviyesinde kalmıştır (Ministry of Education, 2007: 28).

2002 Mart ayında Afganistan'da kız ve erkek öğrencilere eğitim vermek amacıyla açılan yaklaşık 3000 okul yeterli olmamıştır. Keza uluslararası yardım kuruluşlarıyla birlikte yürütülen "okula kaydolma" kampanyası sayesinde aynı yılın eylül ayından sonra ilköğretime kaydolan öğrenci sayısı oldukça yükselmiştir. İran, Pakistan ve diğer çevre ülkelerde sığınmacı olarak yaşayan ailelerin memleketlerine geri dönmesiyle, tahmin edilen öğrenci oranının iki katı öğrenciye ulaşılmıştır. Böylece bir yıl içinde okula başlayan çocuk sayısı neredeyse üç milyona çıkmıştır. Bu öğrencilerin %30'unu kız öğrenciler oluşturmuştur (Yılmaz, 2005: 83).

Tablo 3.6. 2005 Yılında Sınıflarda Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları

Kaynak: Ministry of Education, 2007: 28.

Tablo 3.6’da görüldüğü üzere okulların ilk dört sınıfına giden öğrenci sayıları o yaş grubundaki çocuklardan fazladır. Okul zamanında gidememiş bazı öğrencilerde yönetimin değişmesiyle birlikte eğitim kurumlarına kaydolmuşlardır. Özellikle kız çocuklarının eğitim olanaklarının Taliban yönetimi döneminde kısıtlanmış olması bugün bu yığılmaya sebep olan unsurların başında gelmektedir. Önümüzdeki yıllarda bu yığılmanın zamanla normal seviyelere ineceği beklenmektedir. Bu yığılmanın ortadan kalkmasıyla eğitim kurumları daha iyi eğitim olanakları sunmaya başlayacaklardır (Ministry of Education, 2007: 29).

İlköğretim ders programlarında, uygulanması en zor olan “anadili” öğretimine yönelik dersler olmaktadır. Yeni anayasada, bölgelerin özelliklerine göre anadil ile eğitim sağlanacağı açıkça belirtilmiş olmasına rağmen bugüne kadar istenildiği hâlde böyle bir sistem uygulanamamıştır. Afganistan’da konuşulan çeşitli dillerin gramer kitabının

yayınlanmamış olması “anadili eğitim”ini zorlaştırmaktadır. Daha önceki yıllarda Farsça ve Peştucaya ilave olarak bazı okullarda okutulan diğer dillere ait gramer kitabı dışında başka kaynak ve ders kitabı bulunmadığından öğrenciler okul bitimine kadar aynı kitapları tekrar tekrar okumak zorunda kalmışlardır. Bu durum ilköğretimden itibaren bu öğrencilerin vakit kaybetmelerine sebep olmuştur (Yılmaz, 2005: 85).

3.3.3. İlköğretim Okulları Açısından Değerlendirme

Türkiye için altı yaşını 72 ayını bitirmiş olanlar, Afganistan’da ise 6 yaşına girmiş olan çocuklar ilköğretim çağına girmiş kabul edilmektedir. Ancak uygulamada iki ülke arasında okula başlama yaşı ile ilgili fark gözlenmemiştir. Her iki ülkede de 72 ayını bitiren çocuklar okullara kaydedilmektedir. Ancak Afganistan’da uzun yıllar süren savaş dönemi boyunca okula gidemeyenlerin de okullara başlaması okullardaki yoğunluğu arttırmıştır.

Zorunlu eğitim süresi Türkiye için kesintisiz olarak 8 yıl, Afganistan için ise 9 (6+3) yıl olarak belirlenmiştir. Türkiye’de zorunlu eğitim uygulamasıyla ilgili genel olarak bir sorun yaşanmamakla birlikte kesintisiz olarak uygulamasıyla ilgili sıkıntılar özellikle mesleki eğitim boyutunda yaşanmaktadır. Afganistan için ise halkın zorunlu eğitimi kabul etme ve bu eğitimden faydalanma oranı daha düşüktür. Bu sıkıntının ana nedeni ülkede henüz güvenlik ve barış ortamının tam olarak sağlanamamasıdır.

Afganistan için ilköğretimin birinci sınıfından itibaren eğitim dilinin birden fazla olması, çocuklarının okuma ve yazma becerileri kazanmalarını geciktirmektedir. Ayrıca birden fazla dilde anadil eğitimi verilmesi eğitimin standartlaştırılmasının önündeki en temel engellerden birisidir. Aynı zaman da farklı dillerde eğitim ülkedeki etnik milliyetçiliği körüklemekte ve ülkenin milli bir kimlik oluşturmasını imkansız hale getirmektedir. Türkiye için eğitimin tek dilde olması eğitimin standartlaştırılması ve milli birlik açısından uygundur. Ancak Afganistan gibi ülkelerde ilköğretimden itibaren verilen birden fazla dilde eğitim uygulaması ülkedeki çocukların yabancı dillere yatkınlığını arttırmaktadır.

Her iki ülkede de ilköğretim okulları ücretsizdir. Özellikle Afganistan kısmen de Türkiye için ortak bir sorunda ülkelerin ve dolayısıyla ailelerin ekonomik gelir düzeylerinin düşük olması sebebiyle öğrencilik yaşındaki çocukların çalıştırılmasıdır. Bu sorunun aşılabilmesi amacıyla Türkiye’de okuyan çocuklar için ailelere yapılan ekonomik destek Afganistan için de çözüm olabilecektir.

3.4. Ortaöğretim

3.4.1. Türkiye’de Ortaöğretim

Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. 2005 yılında yapılan bir düzenlemeyle ortaöğretim okullarının tamamı dört yıllık bir süreyi kapsamıştır. İlköğretimi tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim imkanlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanmak hakkına sahiptir (MEB, 2008d: Md. 26-27).

Ortaöğretimin amaç ve görevleri, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenmiştir. Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak ilk amaç olarak belirlenmiştir. Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime veya hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak amaçlanmaktadır. Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanması istenmektedir (MEB, 2008d: Md. 28).

Ortaöğretim, çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelmektedir. Belli bir programa ağırlık veren okullara lise, teknik lise ve tarım meslek lisesi gibi eğitim dallarını belirleyen isimlendirmeler yapılmaktadır. Nüfusu az ve dağınık olan ve Milli Eğitim Bakanlığınca gerekli görülen yerlerde, ortaöğretimin, genel, mesleki ve teknik öğretim programlarını bir yönetim altında uygulayan çok programlı liseler kurulabilmektedir. Ortaöğretim kurumlarının öğrenim süresi, uygulanan programın özelliğine göre, Milli Eğitim Bakanlığınca tespit edilmektedir (MEB, 2008d: Md. 29).

Yöneltme ilköğretimde başlamaktadır; yanılgıları önlemek ve muhtemel gelişmelere göre yeniden yöneltmeyi sağlamak için ortaöğretimde de devam etmektedir. “Yöneltme esasları ve çeşitli programlar veya ortaöğretim okulları arasında yapılacak yatay ve dikey geçiş şartları, Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenmektedir ” hükmü kanunda yer almıştır (MEB, 2008d: Md. 30). Ancak Türkiye’de yönelme ve yönlendirme işlemi kısmen

ortaöğretime geçişte, asıl olarak üniversiteye giriş sınavında sağlanan başarıya göre yüksek öğretime geçişte yapılmaktadır.

Tablo 3.7. Liselerdeki ve 1997-1998 Yılından Sonra Ortaöğretim Okullarındaki Sayısal Gelişmeler (Meslek Liseleri Verileri Göstergelere dahildir)

Öğretim Yılı	Okul Sayıları	Öğrenci Sayıları			Öğretmen Toplam
		Erkek	Kız	Toplam	
1923-24	23	-	-	1.241	513
1930-31	57	4.333	1.366	5.699	637
1940-41	82	18.881	5.981	24.862	1.544
1950-51	88	17.526	4.643	22.169	1.954
1960-61	194	56.016	19.616	75.632	4.219
1970-71	518	173.885	70.684	244.569	11.219
1983-84	2.496	534.357	293.610	827.967	81.943
1991-92	4.089	965.488	615.241	1.580.729	119.983
1997-98	5.924	1.336.989	926.457	2.263.446	142.972
2000-01	6.244	1.548.395	1.058.599	2.606.994	141.444
2006-07	7.934	1.917.189	1.469.528	3.386.717	187.665
2007-08	8.280	1.789.238	1.456.054	3.245.322	191.041

Kaynak: Akyüz, 2006: 357; TÜİK, 2008b; MEB, 2008a: 6.

Ortaöğretim okullarında da kızların eğitime ilişkin olarak ülkemizde cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar ciddi gelişmeler yaşandığı görülmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranının ilk yıllarda 1'e 3 olduğu ve ilköğretim okullarındaki karşılaştırma oranından daha iyi seviyede olduğu görülmüştür. Bu oran 1960'lı yıllara kadar aynı seviyede kalmıştır. Ortaöğretim kurumlarında kız çocuklarının eğitim alma oranlarındaki gelişme 1960'lı yıllardan sonra başlayabilmektedir. Kız çocuklarının günümüzde okullaşma oranlarının neredeyse 1'e 1 seviyesine yaklaştığı görülmüştür. Ancak ülkenin halen bazı bölgelerinde kız çocukların bazı yanlış inanışlar, örf ve adetler

sebebiyle okula gönderilmediği bilinmektedir. Bu kızların okula gitmesi için hem devlet kurumları hem de STÖ'leri çalışmalarını ortaöğretim seviyesinde de sürdürmektedir.

Tablo 3.7'deki verilere bakıldığında ülkemizde son yıllarda eğitim alanında öğrenci sayılarının artışı bakımından ciddi gelişmeler olduğu görülmektedir. Ancak bu okullardan mezun olan çocuklar için yeterli sayı ve kapasitede yüksek öğretim kurumu mevcut değildir. Ayrıca yönlendirmenin büyük oranda yüksek öğretime geçiş sınavlarındaki başarı sonucuna göre yapılması öğrencilerin pek çoğunun vasıfsız orta öğretim mezunları olmasına sebep olmaktadır.

3.4.2. Afganistan Ortaöğretim Okulları

İş hayatına hazırlık, ilköğretimle meslek veya yükseköğretim arasında geçiş sürecini oluşturan tahsil ve eğitim bakımından en önemli eğitim devrelerinden birisidir. Ortaöğretim okulları öğrencilere bir meslek kazandırmayı veya onları yükseköğretim kurumlarına hazırlamayı amaçlayan eğitimin uygulandığı eğitim devresidir (Ülken, 2001 : 261). Ortaöğretim kademesi genel, mesleki ve teknik eğitim kademelerini de kapsayan en az üç yıllık bir öğretim kademesidir. Bu eğitim süreci ilköğretime müteakip 6 yıllık bir eğitimi kapsamaktadır. Bu süreç iki kademeli olarak uygulanmaktadır. Bu iki süreci aşağı ve yukarı ortaöğretim olmak üzere bizdeki kullanımıyla ortaokul ve lise olarak isimlendirmek mümkündür. Ortaöğretim okullarının ilk kademesi olan ortaokullar zorunlu öğretimin bir parçasıdır. Bu süreçteki öğrenci yaş grubunu genel olarak 13 –18 yaş grubu öğrenciler oluşturmaktadır. Ortaöğretim kurumların tamamında eğitim ücretlidir.

Afganistan'da ilk ortaöğretim okulları, Habibullah döneminde 1904'te kurulan Habibiye Okulları olmuş ve bu okulların ilkokul kısmına iptidai ve 1907 yılında kurulan ortaokul kısmına rüştiye denilmiştir. Bu kurulan Habibiye okullarının dört yıllık ilkokul kısımlarını tamamlayan öğrencilerin öğrenimlerine devam ettikleri rüştiye okulları Afganistan tarihindeki ilk kayıtlı ortaokul olmuştur. Bu okul ilk kurulduğu yıllarda Afganistan'ın yönetiminde görev alan kadroların yetiştiği bir kurum olmuştur. O yıllarda sadece erkek öğrencilere eğitim verilmiştir. Habibiye okullarında fen ve sosyal derslerin yanında İngilizce, Urduca, Türkçe ve Peştü yabancı diller öğretilmiştir. Okulun kütüphanesinin Afganistan'ın ilk halk kütüphanesi olduğu da bilinmektedir. Okulun ilk öğretmenleri çoğunlukla Hindistan Müslümanlarından veya Hindistan'da tahsil görmüş

Afganlılardan olduğundan eğitim sistemi başlangıç da İngiliz-Hint eğitim modeliyle eğitim vermiştir. I. Dünya savaşından sonra ise Fransız -Türk modeli daha ağırlık kazanmıştır (Bal, 2002: 246). Bu okul daha sonraki yıllarda da kurulan yeni ortaöğretim okullar için de bir model olmuştur.

2001 yılında ülkede yaklaşık olarak 220.000–300.000 ortaöğretim öğrencisi bulunduğu ve bunların ortaöğretim çağındaki çocukların in %5–11 oluşturduğu görülmüştür. 1993 yılında 12’nci sınıfta eğitim görmekte olan öğrencilerin yaklaşık olarak 1’nci sınıfta eğitime başlayan her 100 öğrenciden sadece 1 olduğu tespit edilmiştir. 2002 yılına gelene kadar da bu oranların değiştiğini gösteren herhangi bir gösterge elde edilememiştir. Tabii bunun pek çok sebebi olabilir fakat ülkedeki rejimden sonra en büyük sıkıntı oluşturan konulardan biriside okulların sadece şehir merkezlerinde bulunması ve kırsal kesim öğrencileri için barınma olanaklarının olmayışıdır (Asian Development Bank, 2003: 10).

Ülkede evlenme yaşının düşük olması nedeniyle, 13 -18 yaş döneminde okullarda olması gereken özellikle kız çocukları eğitimlerine evlendirildikleri için devam edememektedirler. Eğitim kanuna göre evli kışilerin ortaöğretimde okuması yasaklanmıştır. Bu sorunu aşmak amacıyla gece okulları açılmış ve buralarda eğitime gelenlerde evlilik veya yaş gibi sınırlamalar aranmamıştır. Bu gece okullarında normal ortaöğretim programına uygun bir programla eğitim verilmektedir. Genelde lise düzeyinde eğitim verilmekle birlikte ortaokullara denk gece okulları da mevcuttur. Gece okullarını bitiren öğrencilerde, diğer liseleri bitiren öğrenciler gibi üniversitelere girmek için sınava girebilmektedirler (Yılmaz, 2005: 89). Kısaca gece okullarının diğer liselerden farkı eğitimin akşam saatlerinde verilmesi ve öğrencilerden kayıt şartı olarak daha az nitelik istenmesidir.

Ülkede son dönemde dini eğitim kurumlarının 7’nci sınıftan itibaren öğrenci kabulüne başlamış olmalarıyla birlikte farklı program uygulamaları sona ermiştir. Bununla birlikte Afganistan’daki ortaokul ve liseler, ders ve müfredat programları itibarıyla; genel ve dini eğitim yapan okullar olmak üzere iki kısma ayrılabilir. Bu genel ve dini eğitim yapan ortaokul ve liselerin haftalık ders programları karşılaştırıldığında, bu okulların öğretim programlarında ve ders kitaplarında dini konulara ayrılan ders zamanları oldukça farklıdır (Kamulluddin, 2005: 31-38).

Tablo 3. 8. 2006 Yılı Kırsal Bölgelerde ve Şehir Merkezlerinde Yaşayanlarının Eğitim Kurumlarında Yararlanabilme Oranları

Seviye	Kırsal Kesim	Şehir Merkezleri	Şehir/Kırsal Oranı
İlkokul	2.745.499	1.501.072	54,7
Ortaokul	184.408	268.605	145,7
Lise	57.264	116.528	203,5
Tüm Sınıflar (1-12)	2.987.171	1.886.205	63,1

Ministry of Education, 2007: 30.

Tablo 3.8’te görüldüğü üzere, kırsal kesimde ilkokula başlayanların oranı şehir merkezlerinde okula başlayanların oranının neredeyse iki katı olarak görülmektedir. Bu nüfusun çoğunluğunun köylerde yaşıyor olması nedeniyle mantıklı bir sonuçtur. Bu orana zıt bir durum ortaokullar için görülmektedir. Kırsal kesim için okullara erişim oranını engelleyen temel sebepler arasında, halkın çok fazla dağınık olarak yerleşmiş olması, coğrafi durumun oluşturduğu zorluklar, ulaşım ve barınma imkânlarının yetersizliği ile güvenlik endişesi sayılabilir. Okullar yeterli sayıda açılmış olsa bile özellikle ortaokul ve liseler için eğitimli öğretmen bulabilmek gerçekten güçtür. Ayrıca kırsal kesimde ilkokuldan sonra kız çocuklarının erken evlendirilmesi veya okumalarının dinen caiz olmadığına ilişkin yanlış inanışlar nedeniyle okullara devam etme oranları düşüktür.

3.4.3. Ortaöğretim Okulları Açısından Değerlendirme

Afganistan için bu süreçteki öğrenci yaş grubunu genel olarak 13-18 yaş grubu öğrenciler oluştururken, Türkiye için 15-18 yaşındaki öğrenciler bu eğitimden faydalanmaktadır. Bu yaş grubu farklılığı Afganistan ve Türkiye’nin eğitim sistemi yapıları arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Afganistan’da orta öğretim ortaokullar ve liseler olmak üzere iki kademeli olarak yapılandırılmış ve bu süreç 3+3 toplam 6 yıl olarak uygulanmaktadır. Türkiye’de ortaöğretim 4 yıllık bir süreyi kapsamaktadır.

Türk eğitim sistemi açısından belki de en temel sorun ortaöğretimin sonunda yüksek öğretime geçiş yapamayan öğrencilerin oluşturduğu büyük yığılmadır. Yüksek öğretim olanaklarının sınırlı olmasına rağmen herhangi bir planlamaya bağlı olmadan verilen

yüksek sayıdaki ortaöğretim mezunları sistemde yığılmalara sebep olmaktadır. Bu plansız öğrenci mezun etme gayreti ekonomi, zaman ve işgücü kaynakları açısından israfa yol açmaktadır. Bu sorun sistem içerisinde eğitim sistemini destekleyici bir unsur olması gereken dershaneleri eğitim sisteminin merkezi ne yerleştirmiştir. Meslek lisesi öğrencilerinin de genel yüksek öğretim branşlarını tercih etmeleri sebebiyle yığılma bir kat daha artmaktadır.

Meslek lisesi öğrencilerinin kendi branşlarındaki yüksek öğretim kurumlarında eğitim görmeleri teşvik edilmeli ve genel branşları tercih etme oranları azaltılmalıdır. Öğrencilerin niteliksiz işgücü konumuna düşmelerinin önüne geçmek amacıyla öğrencilerin ilköğretimi müteakip mesleki ve teknik liselere yönlendirilmeleri uygun olacaktır. Afganistan için ortaöğretim mezunlarının yüksek öğretim önünde yığılan öğrenci sayısı şu an için çok fazla değildir. Ancak yüksek öğretim kurumlarının kapasiteleri bir an önce arttırılmazsa ve yönlendirme Türkiye’de olması gerektiği şekilde ilköğretimi müteakip yapılmazsa, benzer sorunlar kısa vadede Afganistan için de geçerli olacaktır.

3.5. Özel Eğitim

3.5.1. Türkiye’de Özel Eğitim

Özel eğitim; beden, zihin, ruh, duygu ve sosyal özellikleri nedeni ile ayrıcalıklar gösteren, bu nedenle de normal eğitim hizmetlerinden yararlanamayanların eğitimini kapsamaktadır (Kocabaş, 2004: 219). Beden, zihin, duygusal ve sosyal gelişim özelliklerindeki olağan dışı ayrıcalıkları nedeni ile normal eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamayan çocuklar, özel eğitime muhtaç çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Çağlar ve Özsoy, 1987). Özel eğitim ülkemizde gelişmekte olan bir alandır.

Türkiye’de özel eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarından yararlanabilmelerini sağlamaya yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi kurumlar ile özel eğitim okul/kurumları tarafından yürütülmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin genel mesleki eğitimleri ile rehabilitasyonlarının kesinti siz sürdürülmesi amaçlanmaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin okul öncesi eğitim, ilköğretim,

ortaöğretim, mesleki eğitim ve yaygın eğitim hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığınca planlanmakta ve ilgili kuruluşlarca yürütülmektedir.

Özel eğitim, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin; Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutl u bir vatandaş olarak yetişmeleri istenmektedir. Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmeleri arzulanmaktadır. Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve ar aç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmaları amaçlanmaktadır (MEB 2008 b: Md. 5).

Her ülkenin özel eğitim anlayışı farklıdır. Bu anlayışı belirley en ölçütler: ekonomik, toplumsal, kültürel faktörler ile eğitim yapısı ve eğitim birikimidir. Türkiye’de özel eğitim hizmetleri, engel türlerine göre oluşturulmuş özel eğitim okullarında yürütülmektedir. Bu eğitime muhtaç bireylerin eğitimi için oluşturulmuş farklı farklı özel eğitim okul ve kurumları bulunmaktadır. Bunlar; Görme Engelliler İlköğretim Okulu, İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, İşitme Engelliler Çok Programlı Lisesi, Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulu, Ortopedik Engelliler Meslek Lisesi, Hastane İlköğretim Okulu, Eğitim ve Uygulama Okulu (öğretilabilir zihinsel engelli çocuklar için), İş Okulu, İş Eğitim Merkezi, Bilim ve Sanat Merkezi, Görme Engelliler Basımevi ve Akşam Sanat Okulu ve Özel Eğitim Sınıflarından oluşmaktadır. Bu okullarda uygulanan özel eğitim programları, özel eğitim gören tüm öğrencilere meslek becerisi kazandıracak şekilde, uygulamalı olarak sunulmaktadır. Bunun yanında, özel eğitimde meslek programlarına ağırlık verilmesi, eğitimin uygulamalı yapılmasına imkân tanıyacak alt yapının hazırlanması ve özel sektörün bu alandaki girişimlerinin özendirilmesi özel eğitim stratejileridir (EURYDICE, 2007: 268).

Özel eğitim, genel eğitimin sorunlu ve ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Özel eğitime muhtaç her çocuk özür türüne ve derecesine bakılmaksızın imkânlar ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinde yararlanırlır. Son dönemde özel eğitim gerektiren fakat engel türü çevresine zararlı olmayan öğrencilerin normal akranlarıyla birlikte eğitim görmelerine gayret edilmektedir. ‘Kaynaştırma’ olarak adlandırılan bu uygulamanın yaygınlaştırılmasına ve mahsurlarının ortadan kaldırılmasına çalışılmaktadır. Kaynaştırma

adı verilen bu uygulama, çoğu kez engelli öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmesiyle başlayıp biten bir süreç olarak anlaşılmaktadır. Oysa kaynaştırma, engelli öğrencinin normal sınıfa yerleştirilmesinin yanı sıra çeşitli düzenlemeleri gerektiren oldukça teknik bir uygulamadır. Türkiye’de 2006-07 eğitim öğretim yılında faaliyette bulunan özel öğretim okullarının durumu Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3. 9. 2006-07 Eğitim Yılı Türlerine Göre Özel Öğretim Okulları

Eğitim Kurumu	Kurum	Şube	Öğretmen		Öğrenci	
				Toplam	Erkek	Kız
Özel eğitim ilköğretim okulları	409	2.626	4.819	18.888	11.627	7.261
Kamu özel eğitim ilköğretim okulları	314	2.242	4.102	16.322	10.082	6.240
Özel eğitim ok. bün. anaokulları	61	84	96	503	316	187
İşitme engelliler	49	607	1.069	5.429	3.119	2.310
Görme engelliler	16	193	395	1.420	814	606
Ortopedik engelliler	5	49	92	374	222	152
Eğitilebilir zihinsel engelliler	49	370	787	2.743	1.812	931
Otistik çocuklar	18	151	222	725	585	140
Uyum güçlüğü olanlar	1	8	7	27	27	-
Öğretilebilir zihinsel engelliler	115	780	1.434	5.101	3.187	1.914
Özel özel eğitim ilköğretim okulları	95	384	717	2.566	1.545	1.021
Mesleki ve teknik orta öğretim	80	248	1.477	3.711	2.702	1.009
Ortopedik Engelliler	2	7	23	74	53	21
İşitme engelliler	15	117	179	1.279	891	388
Eğitilebilir zihinsel engelliler	63	124	1.275	2.358	1.758	600
Yaygın eğitim kurumları ¹	155	155	515	7.493	4.159	3.334
Öğretilebilir zihinsel engelliler (İş eğitim merkezi)	119	119	46	2.235	1.536	699
Yetenekli ve üstün zekalılar (Bilim ve sanatlar merkezi)	34	34	469	5.175	2.552	2.623
Otistik çocuklar (İş eğitim merkezi)	2	2	0	83	71	12
Örgün eğitim kurumları toplamı	489	2.874	6.296	22.599	14.329	8.270
Özel eğitim kurumları toplamı	644	3.029	6.811	30.092	18.488	11.604

Kaynak: EURYDICE, 2007: 291.

MEB, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri ve Mesleki Eğitim Okulları ile özürlülüğe yönelik hizmetler yürütülmekte ve programlar oluşturulmaktadır. 1997 tarihli MEB' in 573 sayılı "Özel Eğitim Kanun Hükmünde Kararnamesi" ile "Kaynaştırma Eğitimi" uygulaması yürürlüğe girmiştir. Kaynaştırma eğitiminin amacı; engelli çocukları engelli olmayan yaşlılarıyla birlikte aynı ortamlarda bütünleştirerek hem sosyal kabullerini hem de sosyal yeterliliklerini arttırmak, topluma uyum sağlamada ki sosyal becerilerini geliştirmek olarak belirtilmektedir (Özokçu, 2003).

Özel eğitim okul/kurumları, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak; ilgili Yönetmelikler doğrultusunda il millî eğitim müdürlüğünün teklifi ve Valilik onayı ile açılır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte kaynaştırma yoluyla sürdürmeleri esas olmakla birlikte, bu bireyler için Milli Eğitim Bakanlığınca her tür ve kademedede örgün ve yaygın özel eğitim okulları da açılmaktadır (EURYDICE, 2007: 268). Okul ve kurumların açılmasında bireylerin yetersizlik türüne göre sayısı, yerleşim biriminin özellikleri ve ulaşım imkânları dikkate alınmaktadır.

3.5.2. Afganistan'da Özel Eğitim

Afganistan için özel eğitim kavramı özürlü çocuk kavramıyla birebir örtüşmüştür. Bu kavramda eğitim sistemine son dönemde girmiştir. Öğrenme güçlüğü çeken veya uyum sorunu çeken öğrenciler, özel eğitim kapsamında değerlendirilmemektedir. Konuyla ilgili olarak öğrencilerin belirlenmesi ve sınıflandırılmasına yönelik bir çalışma bugüne kadar yapılmamıştır.

Afganistan genelinde 2005 yılı verilerine göre tahmini olarak 196.000 okul çağında özürlü çocuk bulunduğu ve bunların sadece % 22,4'ünün resmi okullarda eğitim görebildiği tespit edilmiştir. Bu eğitin görenlerin sadece %15'ini kız öğrenciler oluşturmuştur. Bu özürlü çocukların %75'i hiçbir zaman eğitim imkânlarından yararlanamamaktadırlar. Eğitim imkânı bulanlarında %75'den fazlası ilkokul süresince okuldan ayrılmaktadırlar ve bu çocuklarının yüzde birinden az bir oranı yüksek eğitime devam edebilmektedir. Çocukların yüksek oranda okulları bırakmasının ardında özürlüler için uygun teçhizat ve materyal eksikliği, öğretmenlerin özürlü çocuk eğitimiyle ilgili bilgi yetersizliği ve

okuldaki çocukların bu çocukları dışlayıcı hareketleri bulunmaktadır (Ministry of Education, 2007: 30).

Bakanlık tarafından desteklenen sadece bir okulda 150 özürlü öğrenci için özel eğitim imkânları verilmektedir. Buna ek olarak Sivil Toplum Örgütleri tarafından 3900 özürlü çocuk özel okullarda eğitim verilmektedir. Afganistan’da henüz özürlülerin eğitimiyle ilgili resmi bir politika oluşturulamamıştır.

3.5.3. Özel Eğitim Alanına Göre Değerlendirme

Türkiye’de son yıllarda hızlı gelişim gösteren alanlardan biriside özel eğitim alanı olmuştur. Konuyla ilgili ciddi gelişmeler sağlanmıştır. Ancak halen ülke gen elinde özellikle kırsal bölgelerde yaşayan bazı vatandaşların özel eğitim hizmetleri ve devletin desteğine ilişkin yeterli bilgisinin olmaması uygulamalar konusunda sıkıntılara yol açabilmektedir. Ülke genelinde özel eğitime ilişkin standart uygulamalar sa ğlayabilmek amacıyla konuya ilişkin olarak bilgilendirme çalışmalarının yapılması uygun olacaktır.

Afganistan için özel eğitim, eğitim sisteminin henüz el atılmamış sorunlu alanlarından birisidir. Ülkede bu konudaki çalışmalar büyük oranda STÖ’ler i marifetiyle yürütülmektedir. Konuya ilişkin kısa ve uzun vadeli programların bir an önc e oluşturulması gerekmektedir. Programlarla birlikte özel eğitime ilişkin sorumluluklar ve uygulama esaslarının belirlenmesi uygun olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin özel eğitim konusunda hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

Türkiye için özel eğitime ilişkin son dönemdeki ağırlıklı uygulama kaynaştırma eğitimidir. Kaynaştırma eğitiminden gerekli faydanın sağlanabilmesi öğrenci, aile, öğretmen ve sınıftaki diğer öğrencilerin uyumlu çalışmasıyla mümkün olabilecektir. Bu eğitimin istendiği şekilde uygulanabilmesi amacıyla tüm grupların bilgilendirilmesi ve özellikle bu çalışmaların merkezinde yer alan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konusunda yetiştirilmeleri faydalı olacaktır.

3.6. Mesleki ve Teknik Eğitim

Hızlı nüfus artışı buna karşın sanayileşmede geri kalınması toplumlardaki işsizliği artırmaktadır. Bu işsizlerin büyük bir kısmının da vasıfsız olması üretken iş gücü oranının

azlığına neden olmakta sonuçta ise birçok sosyal problemi beraberinde getirmektedir. Bu noktada eğitim kurumlarına büyük görev düşmektedir. Eğitim kurumları işsizlik problemlerine gerekli hassasiyeti göstererek nitelsiz ve üretime katkıda bulunmayan nüfus oluşumuna engel olabilmelidir. Burada meslekî ve teknik eğitim nitelikli insan gücü yetiştirerek hem istihdam sorununa hem de sektörler arasındaki dengenin sağlanmasına katkıda bulunabilecektir (Kazu ve Demirelli, 2002).

3.6.1. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim

Mesleki ve Teknik Eğitim kavramı, başlangıçta el becerisi ile sınırlı anlamını “bireyin tüm yönleri ile gelişimini esas alan bir doğrultuda genişletmiştir. Bugün mesleki eğitim, bir toplumda çevresi ile etkileşimde bulunan birey için gerekli deneyim olanaklarının sağlanmasında belirli bir meslek alanına ilişkin bilgi, beceri ve pratik uygulama yetenekleri kazandıran, birey yeteneklerini fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişilik yönlerinden geliştiren bir eğitim sürecidir (Alkan ve diğerleri, 2001: 15). Mesleki ve teknik eğitim genel anlamda “bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme sürecidir” diye tanımlamak uygun olur (Alkan ve diğerleri, 2001: 3).

Cumhuriyetin devraldığı mesleki ve teknik eğitim yeterli seviyede olmamıştır. Bu eğitimin geliştirilmesi yolunda çaba gösterilmiş ise de gelişmeler yavaş olmuştur. 1927 yılına kadar meslek ve sanat okullarını açma, yürütme işi İl ve Belediye idarelerinin sorumluluğuna verilmiştir. O tarihte çıkan bir kanunla masrafları yine bu idarelerce karşılanmak üzere, bu okulların program, araç -gereç, öğretmen yetiştirme ve istihdamı görevi Eğitim Bakanlığına verilmiş ve 1933’te Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1935’te mesleki ve teknik okulların masrafı eğitim Bakanlığı bütçesine dahil edilmiştir. 1941’de sözü edilen Genel Müdürlük yerine Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur (Akyüz, 2006: 371).

Devletin ekonomik politikası ve buna bağlı olarak kurulan kamu ve özel kesimin ihtiyaçları dikkate alınarak bir senteze gidilmesi ve bir ana plan hazırlanması uygun bulunması nedeniyle 1934 yılında MEB’nın önerisi ile bir komisyon "Mesleki Tedrisatın

İnkişaf Planını hazırlamışlardır. Bu plan, ülkemizde mesleki ve teknik eğitime yön vermesi bakımından önemlidir. Planda çırak okullarının, aksam sanat okullarının açılması, gezici kursların faaliyete geçirilmesi, sanat okullarının açılması, tekniker okullarının açılması ve ülkenin ihtiyacı olan mühendislerin yetiştirilmesi gerekli görülmüştür (Kazu, 2004: 233 - 234). 1960 yılından itibaren günümüze kadar, bu yaygınlaşan ve genişleyen sisteme işlevsel ve ulusal nitelik kazandırma çabaları dikkati çekmektedir. Bu dönemde temel hedef mesleki teknik eğitim örgütüne eğitimin bütünü içinde gereken önemi kazandırmak, ülkenin gelişen ve değişen ekonomik ve sosyal koşullarına uygun olarak yeniden düzenlemek olmuştur (Doğan, 1999: 375-386).

1977 ve 1986'da çıraklık ve meslek eğitiminde önemli gelişmeler görülmüştür. 1986'da çıkarılan 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu ile Meslek liseleri öğrencilerinin işyerlerinde uygulama yapması sağlanmıştır (Akyüz, 2006: 372). 1980'den sonra Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kaldırılmıştır. 1983 tarihinde 179 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yeniden Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü kurularak hizmetler birleştirilmiştir. Son olarak 1992 yılında 3797 sayılı Bakanlık Teşkilat Kanununda, mesleki ve teknik eğitim; Erkek Teknik, Kız Teknik, Ticaret ve Turizm ile Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü olmak üzere dört ana disiplin altında toplanmıştır (TİSK, 1997: 10).

1997-1998 öğretim yılından itibaren ülke genelinde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmesiyle meslek liselerinin ortaokul kısmı kapanmıştır. 1999 tarihli YÖK kararı ile de mesleki ve teknik okul mezunlarının kendi alanlarındaki yüksek öğretim kurumlarına yönelmeleri için özendirici, başka alanlara yönelmelerini caydırıcı hükümler getirilmiştir. Son olarak 2001 yılında çıkarılan Mesleki Eğitim Kanunu ile Mesleki eğitim konusuna son şekli verilmiştir. Türkiye'de Mesleki ve Teknik Ortaokul ve Liselerdeki ve 1997 -98 Yılından Sonra Mesleki ve Teknik Liselerdeki Sayısal Gelişmeler Tablo 3.10'da sunulmuştur.

1999 yılında Ankara'da toplanan 16'ncı Milli Eğitim Şurasında belirtilen sorunların pek çoğu bugünde henüz gündemden düşmemiştir. Bu sorunlardan bazıları şunlardır;

- Öğrenciler, izleyecekleri mesleki eğitim programlarını ve iş alanlarını yeterince tanımadan meslek seçimi yapmaktadır.

- Mesleki eğitim programları, değişen ve gelişen ihtiyaçları karşılayacak esneklikte değildir.
- Mesleki eğitim programları geliştirilirken, eğitim kurumların bulunduğu yerel özelliklerin yeterince dikkate alınmamaktadır.
- Uygun özellikleri taşımayan iş yerlerinde, mesleki eğitim yapılması ve yeni teknolojilerin yeterince kullanılmaması nitelik sorunu yaratmaktadır.
- İşletmelerde meslek eğitimi yoluyla bireylere kazandırılan mesleki davranışların niteliği, iş hayatında yeterli bulunmamaktadır.
- Toplu iş sözleşmelerinde mesleki ve teknik eğitim mezunlarının istihdamına yeterince şans verilmemektedir.
- Öğrencilerin mesleki yeterlilikleri etkin bir şekilde ölçülememektedir. Mesleki eğitim yapan kurum ve kuruluşlar arasında koordinasyon yeterince sağlanamamaktadır (MEB, 1999: 196-199).

Kalkınmanın hızlandırılması, istihdamın artırılması ve ülkemizin rekabet gücünün yükseltilmesi için mesleki ve teknik eğitim kritik bir öneme sahiptir. Bu önem kapsamında ülkemizde mesleki ve teknik eğitime gereken özenin gösterilmesine ihtiyaç hissedilmektedir.

Tablo 3.10. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Ortaokul ve Liselerdeki ve 1997 -98 Yılından Sonra Mesleki ve Teknik Liselerdeki Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı			Mezun Olanların sayısı
			Toplam	Erkek	Kız	
1923-24	64	583	6.547	--	--	----
1940-41	103	1.355	20.264	--	--	2.995
1960-61	530	8.333	108.221	--	--	23.507
1980-81	1.864	33.969	520.332	--	--	101.240
1996-97	3.060	75.151	980.203	620.093	360.110	241.695
1997-98	3.212	71.766	963.774	592.558	371.216	186.221
2002-03	3.660	60.703	985.575	627.637	357.938	196.215
2006-07	4.244	84.276	1.244.499	760.771	483.728	263.726
2007-08	4.450	84.771	1.264.870	744.631	520.239	----

Kaynak: MEB, 2008a: 3-7.

2006 yılında 9. Kalkınma Planında (2007–2013) mesleki ve teknik eğitimin önemli sorunları olduğundan bahsedilmiştir. Bu sorunların en ilgi çekenlerinden birisi de ekonominin ve iş alanlarının ihtiyaç duyduğu ara elaman temininde sıkıntılar yaşanmasına rağmen, mesleki ve teknik okul mezunları arasındaki işsizlik oranı yüksektir. İşsizlik oranı, 2000 yılında %10,9 iken, 2005 yılında %13'e ulaşmıştır (Akyüz, 2006: 374). Bu sorunun ana sebebi sanayi-okul işbirliği seviyesinin arzu edilen seviyeye ulaşmamış olmasıdır.

3.6.2. Afganistan Mesleki ve Teknik Eğitim

Afganistan için teknik ve mesleki eğitim alanı son yıllara kadar her zaman önemi tam olarak anlaşılamamış alanlardan birisi olmuştur. Bu eksikliğin giderilmesine yönelik olarak ilk tedbirlerin alındığı yıl 1975 yılı olmuştur. Bu yıl devlet, meslek okullarının artırılması amacıyla yeni bir kanunu yürürlüğe getirmiştir. Buna göre ilköğretim sekiz yıla çıkartılırken, liseye sınavla geçilmesi öngörülmüştür. Bu düzenlemeyle devlet, sınavı geçemeyenleri meslek eğitimine yönlendirmeyi, bu sayede meslekî ve teknik eleman eksikliğini gidermeyi amaçlamıştır. Bazı çevrelerin bu düzenlemeyi farklı amaçlar için istismar etmeleri nedeniyle, bu çalışma istenilen sonuca ulaşamadan 1979 yılı sonunda yürürlükten kaldırılmak zorunda kalmıştır.

Afganistan genelinde 1980 yılına gelinceye kadar mesleki eğitim alanında kısmen de olsa bir gelişim görülmüştür. 1980 yılında ülke genelinde 40 organizasyonda 60'dan fazla branşta eğitim verilmiştir. Belirtilen organizasyonlarda eğitim gören öğrenci sayısı 15.000 den fazla olmuştur. Eğitim görülen temel branşlar ziraat, sanat, endüstri, yönetim, müzik, petrol ve gaz konularını kapsamıştır. Yirmi üç yıllık savaş ülkenin ekonomik, kültürel ve politik sistemine çok büyük zararlar vermiştir. Okulların ve eğitim kurumlarının neredeyse tamamı kullanılamaz hale gelmiştir. Bu dönemde sadece mülteci okullarında eğitim görenlerden ve başka ülkelerde göçmen olarak bulunanlardan bazıları öğretmen ve teknisyen olabilmiştir. Çünkü okulların neredeyse tamamı savaşlar süresince kapalı kalmıştır.

2002 yılında mesleki eğitim kurumları yeniden faaliyetlerini arttırmaya başlamışlardır. Bu yıl ülke genelinde mesleki eğitim okullarında yaklaşık 2000 öğrenci eğitim görmüştür. Bu öğrencilere eğitim 853 eğitmen tarafından verilmekte olup, eğitmen

kadrosunun yaklaşık %20'sini bayanlar oluşturmuştur . 2002 yılındaki teknik ve mesleki eğitim kurumlarına ilişkin göstergeler Tablo 3.11'de sunulmuştur.

Tablo 3.11. 2002 Yılı Teknik ve Mesleki Eğitim Göstergeleri

	Kabil	Bölgeler	Toplam
Kayıtlı Öğrenciler	895	949	1844
Öğretmenler	424	429	853
Yöneticiler	119	144	263
Diğer Görevliler	255	366	621
Toplam	1693	1888	3581

Kaynak: Asian Development Bank, 2003: 15.

2006 yılına kadar yaklaşık 80 yıllık sürede, teknik ve mesleki eğitim alanında 50.000'den fazla mezun verilmiştir. Teknik ve Mesleki Eğitim Departmanı üç ayrı programda eğitimi düzenlemektedir. Bunlar: İki yıllık program (13 –14'ncü sınıf), üç yıllık (10-12'nci sınıf) ve beş yıllık (10-14'ncü sınıf) programlardır. Bazı teknik eğitim okulları daha kısıtlı imkan ve kapasiteyle yerel bölgelerde kurulmuştur. 2006 yılı itibarıyla ülkede 46 tane teknik ve mesleki eğitim okulu mevcuttur. Bunlardan 42 tanesi eğitim bakanlığının kontrolü altında faaliyet göstermektedir. Kalan dört okul ise sırasıyla Ulaştırma, Enerji, Telekomünikasyon ve Kültür Bakanlıklarının kontrolünde faaliyet göstermektedir. Müfredat programları birbiriyle ve güncel gelişmelerle uyumsuzdur ve çoğunlukla yetersiz kalıp düşük kalitede sonuçlar vermektedir (Ministry Of Education, 2007: 40).

Tablo 3.12'ye göre 42 okuldan 17 tanesi ve tüm okulların hemen hemen %60'ının öğrenci ve öğretmenleri Kabil'dedir. Kız öğrenciler sadece Kabil'de bulunan sekiz okula ve Balh, Herat ve Kunduz'daki üç bölgesel okula kabul edilmektedirler. Bakanlığın yayınladığı yönetmelik kız öğrencilerin istediği yerde eğitim görmelerine müsaade etmesine rağmen kız öğrencilerin teknik ve mesleki eğitime katılım oranları düşüktür. (Ministry Of Education, 2007: 40–41). Teknik ve mesleki eğitime daha fazla öğrencinin yönlendirilmesi ihtiyacı çok açık bir şekilde görülmektedir. Kız öğrencilerin bu programlardan fazla istifade edememelerinin arkasında pek çok sebep bulunmaktadır. Tüm

eğitim sisteminde karşılaşılan sıkıntılara ilave olarak kız öğrenciler için bu alandaki eksikliğin ana sebebi, kız öğrencilere yönelik olarak açılan program eksikliğidir. Ancak sıkıntı sadece kız öğrencilere yönelik değildir. Aslında nitelikli işgücü ihtiyacının bir an önce sağlanması için bu alanın tümüne ilişkin gelişim planı bir an önce yürürlüğe konulmalıdır. Bu alandaki boşluğu kapatmak için çok sayıda yaygın eğitim kurumu kurulmaktadır, ancak onların sayıları da henüz yeterli seviyede değildir.

Tablo 3.12. Teknik ve Mesleki Okullar ile Okullardaki Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Eyalet	Okul Sayısı	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci	Toplam Öğrenci	Erkek Öğretmen	Bayan Öğretmen	Toplam Öğretmen	Öğrenci/ Öğretmen
Kabil	17	4422	818	5240	269	121	390	13
Herat	3	680	86	766	26	0	26	29
Balh	3	600	3	603	48	24	72	8
Helmand	2	263	0	263	16	0	16	16
Kapisa	1	246	0	246	15	0	15	16
Javjan	2	242	0	242	16	5	21	12
Nangarhar	2	226	0	226	25	0	25	9
Faryab	1	224	0	224	13	3	16	14
Bağlan	2	210	0	210	18	1	19	11
Kunduz	2	116	75	191	11	0	11	17
Kunar	1	173	0	173	4	0	4	43
Farah	1	147	0	147	14	0	14	11
Parvan	1	132	0	132	6	0	6	22
Uruzgan	1	108	0	108	11	0	11	10
Kandahar	1	85	0	85	16	0	16	5
Kost	1	81	0	81	10	0	10	8
Badashan	1	74	0	74	2	0	2	37
Toplam	42	8029	982	9011	520	154	674	13

Kaynak: Ministry Of Education, 2007: 42.

Teknik ve mesleki eğitim enstitülerinde görevli öğretim görevlilerinin en azından fakülte mezunu olması ya da yeterli pratik deneyimine sahip olması beklenmektedir. Fakat şu anda sadece %34 yüksek okul eğitimi almışlardır. Kaliteli personel eksikliğin tem el

sebepleri uzun yıllar süren savaş süresince öğretmenlerin yurt dışına yerleşmesi yada öğretmenlik dışındaki diğer işlerden daha yüksek ücret kazanma şansına sahip olabilmeleridir (Ministry Of Education, 2007: 40 -41). Öğretmenlerin kalite eksikliklerinin yanında sayısal eksiklikte üst seviyededir. Eğitim kurumlarının malzeme, bina, teçhizat, eğitim kalitesi eksikliği sistemin ve kaliteli öğretmen yetiştirmenin önündeki temel engellerdir.

Eğitim sektörünün diğer alanlarında olduğu gibi, Teknik ve Mesleki Eğitim Okullarının çoğu binası ve malzemesi uzun süren savaşlar yüzünden tahrip olmuştur. Son üç yıl boyunca 4 yeni teknik okul açılmıştır, 3 tanesi iyileştirilmiştir ve 8 tanesi yeniden inşa edilmiştir. Bu yeniden yapılandırma projeleri STÖ'leri tarafından planlanmıştır ve bakanlığın katılımı olmadan uygulanmıştır. Bu projelere rağmen hala bina ve malzeme eksikliği mevcuttur. Bakanlığın yönettiği 42 Teknik ve mesleki enstitüden 10 tanesi tamamen, 16'sı kısmen zarar görmüştür ve 7'si kiralanmıştır.

Binalarının yetersizliği yanında teknik ve mesleki enstitüleri etkili teknik yetenek eğitimi için gerekli olan malzeme ve teçhizattan da yoksundur. Bunun sonucunda teknik ve mesleki enstitülerde ders programları tamamen teorik olarak uygulanmaktadır. Öğrenciler gerekli uygulama içeren çalışmaları yapamazlar. Mezun olan öğrencilerin çoğunluğu, bu kalitesiz eğitimin ve mesleki yeterlilik eksikliği sonucunda alanlarında işgücü ihtiyacı olmasına rağmen işsiz kalmaktadırlar (Ministry Of Education, 2007: 41).

Teknik ve mesleki okulların müfredatı yaklaşık olarak 1975 yılından bu yana güncellenmemiştir. Çalışma, Sosyal İşler, Şehit ve Özürlülerden sorumlu Bakanlığın ve Ülkesel Stratejik Gelişim Planı rehberliği altında ve temel iş gücü ihtiyaçlarına dayanarak hazırlanmakta olan yeni müfredat bir an önce uygulamaya geçirilmelidir. Teknik ve mesleki programların önceliği ilk olarak tesisat, elektrik, otomotiv, geniş donanımlı makineler, bilgi teknolojisi, ziraat ve yapı teknolojisi gibi iş alanları olacağı ifade edilmektedir. Bakanlık ayrıca hem halk hem de özel sektör ihtiyaçları ile ilgili olan ofis yönetimi, muhasebe niteliklerine yönelik eğitim sağlama niyetindedir.

Bir ölçüde bölgesel iş gücü pazarları elde mevcut olanı açık olarak ortaya koyacak ve bazı okullar daha geniş programlar sunarak bölgesel ihtiyaçlara cevap vereceklerdir. Ayrıca ülkenin tamamındaki katılımcıları teşvik etmeye çalışacaklardır. Uygun barınma imkânları sağlamaya çalışacaklardır. Bazı teknolojik olarak yeni programlar daha çok bilgi

altyapısına bağı olanlar daha merkezi yerlerde açılacaktır. Yeni müfredat uygulamaya konulduğunda Afganistan eğitimi standartlarını bölgesel pazarlarda olduğu kadar uluslararası pazarlar için gerekli olan yetki ve sertifika şartlarını sağlaması gereklidir. Uluslararası alanda sertifika kabulü ve genel standartlara ulaşılması, Afganistan'da kişi başına düşen milli gelirin artmasını sağlayacaktır.

Teknik ve mesleki eğitim bütçesi Eğitim Bakanlığın bütçesinin içinde yer almaktadır. Teknik ve mesleki eğitim gelişim bütçesi 2006 yılı için 2,9 milyon dolar olarak belirlenmiştir. 2007–2010 için gelişim bütçe gereksinimi minimum 14,5 milyon dolardır ve bunun 5 milyon doları 2007 için kullanılmıştır. Bu gereksinim fiziksel alt yapı gelişim ihtiyaç maliyetlerini içermez. Maliyetler Eğitim Altyapı bölümünün bütçesine dâhil edilmiştir (Ministry Of Education, 2007: 41). Teknik ve Mesleki Eğitim tüm eğitim sisteminin etkilendiği şekilde uzun süren savaş yıllarından olumsuz şekilde etkilenmiştir. Eğitim sisteminin diğer alanlarına göre yeniden yapılandırma ve yenileştirme çalışmalarının daha geç başladığı bir alan olmuştur. Teknik ve mesleki eğitim alanındaki gelişmenin bundan sonraki süreçte diğer alanlarla paralel gelişmeler göstereceği beklenmektedir.

3.6.3. Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi Açısından Değerlendirme

Türkiye'de her yıl bütçeden eğitime ayrılan paya paralel olarak mesleki eğitim için ayrılan payda artmaktadır. MEB için bütçeden ayrılan pay henüz yeterli seviyede olmamasına rağmen, en yüksek payın MEB'na verilmesi sevindiricidir. Afganistan henüz tam olarak ülke güvenliğini ve istikrarını sağlayamadığı için eğitime bütçeden ayrılan pay çok düşük seviyededir. Eğitimle ilgili yatırımlar daha çok Sivil To plum Örgütleri (STÖ) ve uluslararası yardım kuruluşları tarafından organize edilmektedir. Her iki ülke için de eğitime bütçeden ayrılan payın artırılması gerektiği açıktır.

Türkiye ekonomisi eğitilmiş profesyonel işgücüne süratle ihtiyaç duymaktadır. Günümüzde insanların uzmanlaşmasının birden fazla dalda olması bek lenmektedir. Halen Türkiye'de özellikle küçük ve orta boy işletmelerde çalışan işgücünün yarısından fazlası ilkokul mezunudur. Bu doğrultuda Türk eğitim sisteminin yapısı, işgücünü çağımızın gelişen koşullarını dikkate alarak yeni mesleklere hazırlamayı esas almalı, hayat boyu

öğrenme kavramına dayandırılmalıdır. Türk eğitim sisteminin beceri ve yetenekleri geliştirebilen, üretken ve verimli bireyler yetiştirecek biçimde yeniden yapılanması bir zorunluluktur. Afganistan için mesleki eğitim açısından durum daha da acıktır. Çünkü savaş ve iç çatışmaların yaşandığı yıllar boyunca yeni nitelikli işgücü yetiştirilemediği gibi mevcut kalifiye personelde ya ülkeyi terk etmiş ya da savaşlarda ölmüştür. Onun için mesleki eğitim alanında yapılması gereken çalışmalar Afganistan için daha hayati öneme sahiptir.

Dünya da gelişmiş ülkelerde genelde eğitimin planlama, kontrol ve yönetim yetkileri sadece siyasi iradenin kontrolü altında değildir. Genelde yerel makamlarla devlet arasında bir yetki ve sorumluluk paylaşımı vardır. Hâlbuki Türkiye'de yetki devlet adına Millî Eğitim Bakanlığına, Afganistan'dan da Eğitim Bakanlığına aittir. Her iki ülkede de bakanlıkların bu yetki ve sorumluluğunu paylaşacak iyi yapılandırılmış başka bir kurumun olmaması, mesleki eğitim sisteminde istikrarsızlığa neden olmaktadır. Her seçim dönemi sonrası eğitim politikası siyasi iradenin müdahalesiyle değişikliklere uğramakta ve uzun vadeli planlar ortaya konulamamaktadır.

Bazı ülkelerde özellikle mesleki eğitiminden sorumlu bir bakanlığın da bulunması, bu ülkelerin meslek eğitimine ne kadar çok değer verdiğinin bir göstergesidir. Bu uygulama her iki ülkede de mevcut değildir. Oysa Türk ve Afgan eğitim sistemlerinde, orta öğretim basamağında başlayan meslek eğitiminin, gerek toplum gerekse devlet tarafından yeterince önemsenmediği açıktır. Bu sorunu aşılabilmesi için öncelikle okul-sanayi işbirliğine önem veren mesleki eğitim programları oluşturulmalı ve ileriki dönemde bu işten sorumlu bir bakanlık teşkil edilmelidir.

Türkiye'de kesintisiz temel eğitim süresi ise 8 yıldır. AB'ye girme sürecinde olan Türkiye'de zorunlu eğitim süresi uzatılmalıdır. Türkiye'de öncelikle 9 yıllık ilköğretime, bu süreç mesleki eğitime yönlendirilecek öğrencilerin yönlendirilmesini sağlayabilmek amacıyla 6+3 üç şeklinde düzenlenmelidir. Bu yönlendirmede akademik başarı öncelikle göz önünde bulundurulmalıdır. Daha sonraki süreçte 13 yıllık eğitime geçilerek bu eğitim 6+3+4 şeklinde yapılandırılmalıdır. Bu yapılandırma alanında Afganistan, Türkiye için önerdiğimiz sisteme yakın bir örnektir. Ancak Afganistan için yapılandırma doğru olsa da henüz uygulamalar yeterli değildir. Çünkü ülkenin istikrarı henüz tam olarak sağlanamamıştır.

Almanya'da olduğu gibi, orta öğretimin birinci basamağının başında (10 –12 yaş arası) yapılan yönlendirmenin çocuk gelişimi açısından erken yapıldığı yönünde eleştiriler olmasına rağmen, “ağaç yaşken eğilir” atasözünden hareketle toplumsal fayda için Türkiye’de de uygulanmasının faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Afganistan içinde yönlendirme görevinin daha sistemli olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Oysa bugün Türkiye’de yönlendirme uygulaması, asıl olarak yüksek öğretim kurumlarına giriş sınavında (18–20 yaş arası) alınan sonuçlara göre yapılmaktadır.

3.7. Yükseköğretim

3.7.1. Türkiye’de Yükseköğretim

Yükseköğretim, orta öğretime dayalı en az iki yıllık veya dört yarı yıllık süreyi kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümünü kapsamaktadır. Yükseköğretim milli eğitim sisteminin uzmanlığa dayanan en üst seviyesidir. Yüksek öğretim, milli eğitim sistemi çerçevesinde, öğrencileri lisans öncesi, lisans ve lisans üstü seviyelerinde yetiştiren bir bütünlük içinde düzenlenir. Bu bütünlük içinde çeşitli görevleri yerine getiren ve farklı seviyelerde öğretim yapan kuruluşlar bulunur. Farklı seviyeler ve kuruluşlar arasında öğrencilere kabiliyetlerine göre, yatay ve dikey geçiş yolları açık tutulur. Yükseköğretim Kurumları, Üniversite ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konse rvatuarlar, araştırma ve uygulama merkezleri ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı meslek yüksekokulları ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı olmaksızın ve kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından kurulan meslek yüksekokullarından oluşmaktadır (YÖK, 2008: Md. 3).

3.7.1.1. Türkiye’de Yükseköğretimin Amaç ve Görevleri

Yükseköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenmiştir. Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli seviyelerdeki insan gücü gereksinimleri doğrultusunda kabiliyet, yetenek ve ilgi alanlarını dikkate alarak yetiştirmek ilk amaç olarak belirlenmiştir. Yüksek öğretimde tüm

kademelerde bilimsel öğretim yapılmalıdır. Yurdumuzu ilgilendirenler konular öncelikli olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak esas alınmalıdır. Türkiye'nin gelişip kalkınmasını engelleyen bütün sorunlar, hükümetle ve diğer kurumlarla da işbirliği yapılmak suretiyle öğretim ve araştırma konusu yapılmalı, sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunulmalıdır. Hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmalar sonuçlandırarak düşünceler bildirilmelidir. Araştırma ve incelemelerinin sonuçlarını gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan yayınlar yapılmalıdır. Türk toplumunun gelişmesini ve aydınlatılmasını sağlayacak bilimsel veriler sözle, yazı ile halka yayılmalı ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunulması ise yüksek öğretimin MEB Mevzuat Bankasında belirlenen son amacı olmuştur (MEB, 2008d: Md. 35). MEB Mevzuat Bankası'nda belirlenmiş olan bu amaçlar 2547 sayılı Yükseköğretim Kurulu Kanunu'nda saptanan amaçlarla paralellik göstermektedir. Yükseköğretim kurumlarının amaçları, açılış, kuruluş ve işleyişleri ile öğretim elemanlarına ilişkin esaslar ve yükseköğretim kurumları ile ilgili diğer hususlar, Yükseköğretim Kurulu kanunuyla belirlenmiştir.

Yükseköğretimin iki maddelik örgütsel amaçları da 2547 sayılı kanunda belirtilmiştir. Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu artırmak amacıyla; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak gereklidir. Yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmak olarak belirlenmiştir (YÖK, 2008: Md. 4). Bu kanunda yüksek öğretimini amaçları dışında yükseköğretimde planlama esasları, programlama yöntemleri ve düzenleme şekilleri gösterilmiştir.

3.7.1.2. Türkiye'de Yükseköğretimde Güncel Durum

2006-07 eğitim yılı itibarıyla ülkemizde devlet üniversitelerinin sayısında Tablo 3.13'de de görüleceği üzere ciddi bir artış görülmüştür. Ancak aynı artış kurumlara bağlı birim sayılarında yaşanmamıştır. Bu artışın nedeni çıkarılan bir kanunla 15 yeni üniversite

kurulmasıdır. Yeni kurulan üniversiteler için bundan sonraki süreçte oluşturulacak olan fakültelerin ülkesel ve bölgesel ihtiyaçlara bağlı olarak belirlenmesi ve mezun olan öğrencilerin nitelikli eleman olarak yetiştirilmesi açısından faydalı olacaktır.

Tablo 3.13. Türkiye’de Son Dört Yıla İlişkin Yüksek Eğitim Kurumlarına İlişkin Veriler

Kurum	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
YÖK’e Bağlı Kurumlar	77	79	80	96
Devlet Üniversitesi	53	53	53	68
Vakıf Üniversitesi	23	24	24	25
Vakıf Meslek Yüksek Okulu	1	2	3	3
Kurumlara Bağlı Birim Sayısı	1.468	1.508	1.536	1.533
Fakülte	575	596	605	616
Yüksek Okul	179	183	186	191
Meslek Yüksek Okulu	494	504	515	497
Enstitü	220	225	230	229

Kaynak: EURYDICE, 2007: 135.

Tablo 3.13’te verilen fakülte ve yüksekokul mevcu tlarına enstitü mevcutları da dahil edildiğinde son beş yıla ilişkin olarak Tablo 3.14’deki veriler oluşmaktadır. 2006-07 eğitim yılında yükseköğrenim kurumlarındaki toplam öğrenci sayısının 2.453.664’e ulaştığı görülmüştür. Ancak burada Tablo 3.13ve 3.14 birlikte incelendiğinde öğrenci/öğretmen sayılarında ciddi bir artış olduğu görülmektedir. Öğrenci/öğretmen oranı 1923/24 yılında 9,5 iken 2006/07’de 27,47’ye yükselmiştir. Bu oran ön lisans programları için neredeyse 57 öğrenciye bir öğretmen olarak ölçülmüştür. Bu oranlar öğrenci sayısındaki artışa paralel olarak yeterli düzeyde öğretmen alımının yapılmadığını göstermektedir. Tablo 3.14’de görüldüğü üzere okullaşma oranının yıldan yıla artması sevindiricidir. Ancak yeni açılan eğitim kurumlarının mezun olan öğrencilere iş imkânı sağlayabilmesi sistemin verimliliği açısından uygun olacaktır.

Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar ülkemizde yükseköğretim alanında büyük gelişmeler yaşanmıştır. Bu büyüme okul sayısına göre 145 kat, öğretmen sayısına göre 276 kat, öğrenci sayısına göre 749 kat olarak gerçekleşmiştir. Bu tarihi gelişim Tablo 3.14’de sunulmuştur. Tablo 3.14’de de görüleceği üzere gelişim 1980’li yıllardan itibaren daha hızlı olarak gerçekleşmiştir. Lise ve dengi okulları bitiren kişiler yükseköğretim kurumlarına girmek için aday öğrenci konumuna erişirler. Bu aday öğrenciler yurt genelinde yapılan Öğrenci Seçme Sınavında (ÖSS) başarılı olanlar bu kurumlarda öğrenci olma hakkını elde ederler. Bu okulların kontenjanları ve öğretmen durumu talebi karşılamaktan oldukça uzaktır.

Tablo 3.14. Türkiye’deki Fakülte ve Yüksek Okulların Tarihsel Gelişim Durumu

Fakülte ve Yüksekokul	Okul	Öğretmen	Öğrenci	Mezun
1923/24	9	307	2.914	321
1940/41	20	967	12.844	1.678
1960/61	55	4.071	65.297	6.025
1980/81	321	20.917	237.369	31.841
2001/02	1.131	71.290	1.568.384	267.791
2002/03	1.203	76.090	1.798.623	289.579
2003/04	1.454	78.804	1.841.546	296.113
2004/05	1.257	82.096	1.969.086	316.128
2005/06	1.306	84.785	2.181.217	-

Kaynak: TÜİK, 2008b.

Yükseköğretimle ilgili güncel tartışmalar genel olarak üç temel boyutta ele alınabilir. Birinci boyut yükseköğretim talebinin karşılanması ve yükseköğretime giriş ile ilgili konulardır. İkinci boyut, yükseköğretimin yönetimi ve kalitesinin artırılması ile ilgili konulardır. Üçüncü boyut Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına (AYA) hazırlık çalışmalarına ilişkin konulardır.

Yükseköğretime yönelik talep nüfus artışı ve ekonomik gelişmelere paralel olarak artış gösterirken, yükseköğretimde kapasite yaratılması aynı ölçüde gerçekleştirilememiştir. Bunun sonucu olarak araç olması gereken sınavlar bir amaç haline dönüşmekte ve ortaöğretimin amaçlarının gerçekleştirilmesi önünde önemli bir engelle dönüşmektedir. Bu talebi karşılamaya yönelik çabalar yeni programlar açarak ya da yeni yükseköğretim kurumları kurularak sürdürülmeye çalışılmaktadır. 2006 yılında bu talebi karşılamaya yönelik olarak farklı kentlerde 15 yeni üniversite kurulmuş ve yeni üniversiteler kurulması yönünde yeni girişimler beklenmektedir. Bu sorunla bağlantılı olarak ortaya çıkan sorunlardan birisi de yükseköğretime giriştir. Yükseköğretime yönelik talebin yüksek ve arzın sınırlı kalması nedeniyle, mevcut sistem temel olarak ülke çapında merkezi olarak uygulanan sınavlarla seçme ve yerleştirme yapmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin mezun oldukları okul türleri tercih edilebilecekleri alanlar üzerinde sınırlayıcı olmaktadır. Tercih edilen program türüne göre farklı okul mezunlarına (genel ya da mesleki eğitim) farklı katsayılar uygulanmaktadır. Özellikle mesleki -teknik ortaöğretim öğrencileri kendi alanları dışında tercihte bulunmaları durumunda dezavantajlı duruma düşmektedirler.

Tablo 3.15. Son Beş Yıl Yüksek Öğrenime İlişkin Göstergeler

Gösterge	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
Öğrenci Sayısı	1.972.662	2.106.351	2.342.898	2.453.664
Erkek	1.156.060	1.224.432	1.350.663	1.409.125
Kız	816.602	881.919	992.235	1.044.539
Okullaşma Oranı Brüt (%)	28,15	30,61	34,46	---
Erkek	32,23	34,79	38,78	---
Kız	23,88	25,97	26,23	---
Öğretim Elemanı Sayısı	78.804	82.096	84.785	89.329
Erkek	48.946	50.662	51.927	54.242
Bayan	29.858	31.434	32.858	35.087
Öğrenci/Öğretmen Sayısı	25,03	25,66	27,63	27,47
Ön Lisans	54,55	51,56	55,92	56,96
Lisans ve Lisans Üstü	13,32	13,57	14,16	13,74

Kaynak: EURYDICE, 2007: 184.

Mevcut uygulama mesleki teknik ortaöğretim mezunlarını katsayı uygulaması nedeniyle daha çok kendi alanlarındaki mesleki programları tercih etmeye zorlamaktadır. Farklı katsayı uygulaması yoluyla öğrencilerin mezun oldukları alanlarda eğitim almaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Yükseköğretime girişle ilgili düzenleme yapma yetkisi mevcut anayasa ve Yükseköğretim Kanunu ile Yükseköğretim Kuruluna verilmiştir (EURYDICE, 2007: 151).

Türkiye’de Yükseköğretim paralıdır. Başarılı olan fakat maddi imkanları elverişli olmayan öğrencilerin kayıt ücreti, imtihan harcı gibi her türlü öğrenim giderleri burs, kredi yatılılık ve benzeri yollarla sağlanmaktadır. Öğrenim harç ve ücretlerinin tutarları ve bunların ödenme tarzları ile burs ve kredilerin tutarları ve bunların verilmiş esasları, Maliye Bakanlığı ile birlikte hazırlanacak yönetmelikle tespit edilmektedir. Bazı alanlar için mecburi hizmet karşılığı öğrenci yetiştirilmesi hakkındaki hükümler bulunmak tadır (MEB, 2008d, Md. 38).

3.7.1.3. Yükseköğretim Kurulu (YÖK)

Yükseköğretim Kurulu, tüm yüksek öğretimi düzenleyen ve yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerine yön veren, bu kanunla kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, bir kuruluştur. Yükseköğretim Kuruluna; Yükseköğretim Denetleme Kurulu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi ile gerekli planlama, araştırma, geliştirme, değerlendirme, bütçe, yatırım ve koordinasyon faaliyetleri ile ilgili birimler bağlıdır (YÖK, 2008: Md. 6). Milli eğitim sisteminin bir unsuru olan yüksek eğitim faaliyetlerini düzenleyen temel kurumdur.

Yükseköğretim Kurulu Organları; Genel Kurul, Başkan ve Yürütme Kurulu'ndan ibarettir. Başkan, Yükseköğretim Genel Kurulu ile Yürütme Kurulu'na başkanlık eder. Başkanın yokluğunda, Başkanın görevlendirdiği başkan vekillerinden biri Başkana vekalet eder. Genel Kurul, Yükseköğretim Kanunu ile kendisine verilen görevlerden, Yükseköğretimin planlanması, düzenlenmesi, yönetilmesi ve denetlenmesi, yönetmeliklerin hazırlanması, yükseköğretim üst kuruluşlarıyla, üniversitelerce hazırlanan bütçelerin tetkik ve onaylanması ile rektörlüklere aday gösterme dışında kalan yetki ve görevlerinden uygun gördüğü bölümleri Yürütme Kuruluna devredebilir. Yürütme Kurulu üyeleri sürekli görev

yaparlar. Kurul Başkanı ve Yürütme Kurulu üyeleri; kamu yararına çalışan dernek ve kurumlar ile vakıflar ve bunların kurmuş olduğu kurum ve kuruluşlarda herhangi bir ücret almadan görev yapar ve Bakanlar Kurulunca verilecek geçici görevler dışında herhangi bir kamu kuruluşunda ve özel kuruluşlarda çalışamazlar (YÖK, 2008: Md. 6).

3.7.1.4. Yükseköğretime Öğrenci Seçme Sınavı

Türkiye’de yüksek eğitim kurumlarına girecek öğrencilerin belirlenmesi amacıyla öğrenci seçme sınavı yapılmaktadır. Bu sınav eğitim sisteminin yapısı itibarıyla temel yönlendirme ve seçme sınavıdır. Sınav yılda bir kere yapılır. Öğrencilerin orta öğretim okullarındaki başarı dereceleri de belirli oranda bu sınav sonucuna eklenir. Ayrıca öğrencilerin sınav sonuçları, öğrencilerin mezun oldukları alanlara göre belirlenmiş olan katsayılar dikkate alınarak hesaplanır. Katsayı uygulamasından amaç öğrencilerin ortaöğretim okullarında temel olarak aldıkları derslere uygun bölümlere yönlendirilmelerinin sağlanmasıdır. Sınav, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından hazırlanmakta tüm ülkede aynı anda uygulanmaktadır. Öğrenciler bu sınavda başarılı olmak amacıyla okullardan daha fazla zamanlarını dershanelerde geçirmektedir. Dershaneler eğitim sistemini destekleyen bir unsurken sistemin temel bir unsuru haline gelmektedirler.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Yükseköğretim Kurulunun tespit ettiği esaslar çerçevesinde yükseköğretim kurumlarına öğrenci alınması amacıyla sınavları hazırlayan ve yapan, öğrenci isteklerini de göz önünde tutarak Yükseköğretim Kurulunun tespit ettiği esaslara göre değerlendiren, öğrenci adaylarının yükseköğretim kurumlarına yerleştirilmesini sağlayan ve bu faaliyetlerle ilgili araştırmaları ve diğer hizmetleri yapan Yükseköğretim Kuruluna bağlı bir kuruluştur. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, yükseköğretim kurumlarının isteği üzerine yükseköğretim kurumlarına anket, doçentlik sınavları dâhil her düzeyde sınav ve değerlendirme ile öğrenci kayıt işlemlerini ve Yükseköğretim Kurulunca verilecek diğer işleri yapmaktadır (YÖK, 2008: Md. 10).

3.7.2. Afganistan’da Yüksek Eğitim

Eğitim bir toplumun, bir ulusun ve ülkenin gelişiminde şüphesiz çok önemli bir yere sahiptir. Eğitim içinde yüksek eğitim insanların uzmanlaştığı ve iş hayatına en önemli

hazırlığın yapıldığı zaman dilimidir. Ülkenin ekonomisi, kültürü ve ulusal ihtiyaçlarını karşılayan en temel kurum yüksek eğitim kurumlarıdır. Yüksek eğitim diğer eğitim kademelerinden daha fazla oranda nitelikli, bilgili, kalifiye yöneticiler yetiştirerek tüm sistem için önemli girdiler sağlamaktadır. Afganistan'ın kalkınması ve huzurlu günlere ulaşması da ancak yüksek eğitim sisteminin kalkınmasıyla olacaktır. Yüksek eğitim sistemi eğitilmiş yöneticiler, düşünürler, uzmanlar yetiştirerek hem eğitim seviyesini yükseltecek hem de demokratik, çağdaş bir ülke oluşturacaktır.

3.7.2.1. Afganistan Yüksek Eğitiminin Vizyon, Misyon ve Amaçları

Öğrencilerin okullara kabullerinde ayırım yapmamak ve gelişmiş kalite; Tüm akademik nitelikli gençlere cinsiyet, din, ırk, etnik köken, sınıf ya da coğrafya ayrımı yapmaksızın eşit yüksek eğitim hakkı sağlanmalıdır. Afganistan'ı küreselleşmenin zorluklarına karşı başarılı bir toplum olarak hazırlayacak demokratik, eşitlikçi, özgür ve ekonomik olarak özgür bir hedefe yönelik eğitim verilmelidir. İleri düzeyde eğitim fırsatını artırmak için gelecekteki sistem her açıdan üniversiteler, kolejler ve teknik enstitülerle uyumlu olacaktır. Bu vizyona uygun bir sistem, fazla mesai, çeşitlendirilmiş, bölgelere ayrılmış ve Yüksek Eğitim Bakanlığının liderliğinde merkezileşmiş, ulusal koordinasyon ve desteğe sahip olmalıdır (MOHE, 2005: 2).

Kültürü, dini ve geleneği yüceltmek, modern bilim ve metotları kullanmak; Yüksek Eğitim ulusun tarihi, gelenekleri, kültürü, dini ve jeopolitik yapısı üzerine kurulmuştur. Bunun yanında iletişim ve bilgi teknolojisini, ulusal ilgililerle birlikte küresel gelişmeleri içeren güncel bilim teknoloji gibi ihtiyaçlara duyarlıdır. Modern küresel dünyaya uyum, Afganistan birliğini, halkını, tarihini, gurur kaynağını ve ulusal ihtiyaçlarını etkilememesi istenmektedir (MOHE, 2005: 2).

Eğitim kalitesi ve kurumsal yönetim uluslararası ihtiyaçları karşılamalıdır; Üniversite sistem yaklaşımı içerisinde ele alınarak, kütüphane ile eğitim çevresi arasında eşgüdümü sağlamak ve özenli araştırmalar, bilimsel çalışmalar öğrencilerin yayınları için teknik kaynaklar oluşturulmalıdır. Yeterli ve nicelikli bir yönetimi bütçelendirme ve öncelikli nitelik olarak planlamalıdır. Akademik kalitenin uluslararası ve ulusal standartlarına ulaşılmalıdır. Ülke çapındaki eğitim kurumlarındaki güçlü bağlar ve

koordinasyon gelişirken, bütçelendirme, planlama ve yönetim mezunlarının çeşitlenmesinin stratejik planın uygulamasına katkıda bulunacağı değerlendirilmiştir (MOHE, 2005: 2).

Eğitimin halkın ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarını bir vizyon çerçevesinde ve liderlik anlayışıyla karşılaması için, Yüksek eğitim Bakanlığı toplumla koordineli bir şekilde, özel alanlarda profesyonel ve uzman eğitimi veren özel üniversite leri, iş dünyasının yeniden inşasını ve gelecek için liderliği amaçlamaktadır. Yüksek Eğitim Bakanlığı ve enstitülerin üniversite öncesi eğitimle bağlantılı olması gerektiği vurgulanmaktadır (MOHE, 2005: 3). Yüksek Eğitim Bakanlığı kendisine yüklenen misyonu ancak Eğitim Bakanlığıyla koordineli olarak başarabilecektir.

3.7.2.2. Yüksek Eğitimin Güncel Durumu

Ülkede yüksek eğitime ilişkin kurulan ilk kurum 1932 yılında Kabil’de kurulan tıp fakültesi olmuştur. Bu fakülte Türkiye’de eğitim görmüş olan Rıfkı Kamil’le dönemin lideri Nadir Şah’ın gayretleriyle kurulmuştur. Dr. Rıfkı Kamil aynı zamanda Tıp Fakültesinin başına getirilmiştir. 1946 yılına kadar kurulmuş olan fakülteler Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmüşken, bu yıl içinde Kabil Üniversite çatısı altında özerk bir yapıya kavuşturulmuştur. Başka bir ifadeyle daha önceki yıllarda kurulmuş olan Tıp, Hukuk, Siyasi Bilimler, Fen bilimleri ve edebiyat fakülteleri birleştirilip ülkedeki ilk üniversite yapılanması Kabil Üniversitesiyle oluşturulmuştur (Yılmaz, 2005: 30-31).

2002 yılında ülkede Taliban yönetimi yıkıldığında, ülkede 20 yıl önce ne varsa neredeyse kullanılamaz hale gelmiştir. 1990 yılında UNESCO’nun verilerine göre Afganistan yüksek öğretim kurumlarında 24.000’den fazla öğrencinin var olduğu ve bunların üçte birini kızların oluşturduğu rapor edilmiştir. Neredeyse büyük şehirlerin hepsinde açılmış olan 68 fakülte ve iyi organize edilmiş yerleşkelerden geriye boş ve yıkık binalardan başka bir şey kalmamıştır (Asian Development Bank, 2003: 12). Yeniden inşa edilmeye çalışılan üniversiteler bu haliyle henüz toplumun çok küçük bir kesimine hizmet edebilmektedirler.

Afganistan yüksek eğitim kurumlarında büyük bir yeniden yapılanma ve yenileşme yaşanmaktadır. Afganistan’da yaşanmakta olan hızlı değişim süreciyle herhangi bir kademede saygın iş sahibi olmanın anahtarı yüksek eğitim mezunu olmak olmuştur.

Afganistan genelinde yeterince üniversite bulunmuyor olması ve olanlarında belirli şehirlerde yoğunlaşmış olması halkın bu kurumlardan eşit oranda yararlanmasının önündeki büyük engellerden birisidir. Eğitim kurumlarının kapasitelerinin sınırlılığı, gittikçe artan öğrenci taleplerini karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Ülkede gittikçe artmakta olan lise mezunu sayısının 2010 yılında 100.000 ve 2014 yılında yaklaşık 1 milyona ulaşacağı tahmin edilmektedir (MOHE, 2005: 1). Eğer yüksek eğitim kapasitesi ve kalitesi yeterince geliştirilemezse bu gençlerinde vasıfsız bir işçi olmaktan ileriye gidemeyecekleri açıktır.

Üniversiteler henüz güncellenmiş bir müfredata sahip değildir. Üniversiteler yeni teknolojik ve bilimsel gelişmelere uygun eğitimler vermek için programlarını gözden geçirmelidir. Ülkenin ihtiyaçları analiz edilerek ve araştırılarak bilgi çağına uygun eğitim programları hazırlanması yüksek eğitim bakanlığının sorumluluğundadır. Bu ihtiyaçlar için üniversitelere finansman ve diğer kaynakları sağlamak hükümetle koordineli olarak bakanlığın sorumluluğundadır. Bu sorumluluğun farkında olan hükümet uluslararası kuruluşların ve diğer ülkelerin bu alandaki desteklerini sağlamak maksadıyla Anayasaya 46 ncı maddeyi eklemiştir. Bu maddede “Yabancı kuruluşlar ve ülkeler bakanlığın ve hükümetin onayıyla yüksek eğitim kurumu açabilir. Bunlar devletin koyduğu kurallar çerçevesinde olacaktır.” hükmüne yer verilmiştir (Afganistan Anayasası, 2003: 17-18).

Her enstitünün ayrı ayrı amaçları ve hedefleri belirlenmiştir. Lakin bu hedeflere ulaşmak için gerekli yollarda çizilmiş olmasına rağmen yeterli araç, gereç ve materyal mevcut değildir. Gerekli eğitim ortamı ve eğitim materyalleri olmadan amaçlanan eğitime tam olarak ulaşmak mümkün olmamaktadır. Yüksek Eğitim Bakanlığı bu konuyla ilgili planları safhalar halinde ayırarak aşama aşama belirleyen bir stratejik gelişim planı hazırlamıştır. Bu planın ilk safhası 2005–2008 yıllarını kapsayan daha kısa vadeli amaçları açıklamış, ikinci safha 2008–2012 yıllarını kapsayan daha uzun vadeli hedefleri içermiştir. Bu gelişim planlarıyla birlikte ülkedeki yüksek eğitimin vizyon ve misyonu uluslararası standartlara uygun olarak yeniden planlanmıştır.

Önümüzdeki yıllarda uygulanmaya çalışılan stratejik planın amaçları, kategori ve önceliklere göre organize edilmiştir. Kategoriler bağımsız değildir. Bu stratejik gelişim planındaki kategorileri şu şekilde gruplayabiliriz; Yüksek eğitimde kaliteyi arttırmak, reform ve yönetimde ilerleme, eğitimin imkânlarından faydalanabilme fırsatları ve

finansmandır. Kalitenin arttırılmasının altındaki kategoriler, yetenek gelişimi, müfredat gelişimi, imkânların arttırılması ve kalite teminatı olmuştur.

Bugün için ülkede faaliyetlerini yürütmekte olan üniversite sayısı 18'e ulaşmıştır. Üniversiteler mevcut kapasiteleri itibarıyla ülke ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaktır. Üniversiteler Yüksek Eğitim Bakanlığı kanun ve yö netmelikleri doğrultusunda kurulduğu için üniversitelerin genel işleyişleri ve teşkilat yapısı birbirine benzemektedir.

Üniversitelerde eğitim yılı iki dönem ve her dönem 17 hafta olarak uygulanmaktadır. Sınıflara göre haftada 30-38 saatlik bir ders programı işlenmektedir. Afganistan'da eğitim-öğretim yılının başlama tarihi hicri yeni yılın başlangıcıyla birlikte 21, 22 Mart gibi olmaktadır. Yaklaşık olarak 15 Temmuzda birinci dönem bitmekte ve 10 gün tatilden sonra ikinci dönem 26 Temmuz'dan Aralık ayını n başına kadar sürmektedir. Dolayısıyla kışın üç ay Afganistan'da bütün okullar ve üniversiteler tatil olmaktadır. Yazın çok sıcak geçtiği kuzey bölgelerde yaz tatilinin süresi uzatılmakta ve bunun yansıması olarak kış tatilinin süresi azaltılmaktadır.

Tablo 3.16. 2004 Yılı Yüksek Eğitim Kadroları

	Erkek	Bayan	Toplam
Yöneticiler	870	403	1273
Öğretim Üyeleri	1708	271	1979
Personel	1233	194	1427
Toplam	3811	868	4679

Kaynak: MOHE, 2005: 3.

Tablo 3.16'da görüldüğü üzere yüksek eğitim kadrolarında görev yapan erkekler bayanların neredeyse dört katını oluşturmaktadır. Özellikle öğretim üyelerinin cinsiyetlere göre oranı yaklaşık olarak 1'e 8 olmaktadır. Bu durumun birçok sebebi olmasına rağmen en gözle görülen sebebi bayanların toplum içindeki yeri ve Taliban yönetimi döneminde bayanların çalışmasına ve okutulmasına izin verilmemesi olmuştur. O dönemde çalışmasına izin verilmeyen bayanların bir kısmı yurt dışına göç etmiş, bir kısmı da öğretmenlik vasıflarını kaybetmiştir.

Öğrencilerin bugün için eğitim almalarının önünde yasal bir engel bulunmasa da okulların kapasiteleri doğrudan eğitim imkânlarını sınırlamaktadır. Aynı şekilde barınma imkânlarının yetersizliği de öğrencilerin eğitim almasına bir engel oluşturmaktadır. Tablo 3.17’de görüldüğü üzere bu sorun bayan öğrenciler açısından daha büyük bir problemdir. Bayan öğrencilerin okula evden gidip gelen öğrenci grubunda erkeklere oranı en fazla 1’e 2 iken, bu oran yatılı öğrenciler arasında 1’e 70 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç barınma imkânlarının eğitim üzerindeki etkilerini ve özellikle kızların okumasının önündeki olumsuz etkisini çok açık göstermesi açısından önemlidir.

Tablo 3.17. 2004 yılında Üniversitelere Şehir İçinden Ve Dışından Gelen Öğrenci Sayıları

Öğrencilerin Yaşadıkları Yer	Erkek	Kız	Toplam	Genel toplam
Okula Evinden Gidip Gelen Öğrenciler	13565	7622	21187	35768
Şehir Dışından Gelen Yatılı Öğrenciler	14081	200	14281	

Kaynak: MOHE, 2005: 3.

Tablo 3.18’de Yüksek eğitim kurumlarında görev yapan öğretim görevlilerin akademik dereceleri görülmektedir. Öğretim görevlilerinin yarısından fazlasının sadece lisans diploması sahibi olduğu görülmektedir. Öğretim görevlileri içinde bayanların oranının genel olarak çok düşük olmasına rağmen özellikle doktora derecesi açısından cinsiyetler arasındaki farklılık en hat safhadadır.

Tablo 3.18. 2004 yılı Yüksek Eğitim Öğretim Üyeleri Akademik Dereceleri

Öğretim Üyeleri	Erkek	Bayan	Toplam	Genel Toplam
Lisans Mezunu Öğretmenler	962	189	1151	1979
Yüksek Lisans Mezunları	573	80	653	
Doktora Derecesi Olanlar	102	2	104	

Kaynak: MOHE, 2005: 3.

Tablo 3.19'daki veriler 2004 yılında yapılmış olan stratejik gelişim planından alınmıştır. Bu planlamada geliştirme giderlerinde zamana göre bir azalma olduğu görülmektedir. Bunun nedeni özellikle uzun süren savaşlar boyunca tahrip edilmiş olan binaların acilen elden geçirilmesi gerekliliğinden kaynaklanmıştır. Planlamanın ardından geçen yıllar içinde gerçekten okullarda büyük tadilatlar yapılmış olup halende yapılmaya devam edilmektedir. Ancak bu çalışmaların 2009 yılında bitmesi mümkün görünmemekte olduğundan bu planda yeni değişimler olacağı muhakkaktır.

Tablo 3.19. Yüksek Eğitim Fonlama ve Finansman Giderleri (Milyon Dolar)

	2005	2006	2007	2008	2009	Beş Yıllık Toplam
İşletme Giderleri	9.93	11.82	13.11	14.42	15.89	65.26
Geliştirme Giderleri	83.85	75.64	50	15	...	224.49
Toplam	93.78	87.56	63.11	29.42	15.89	289.75

Kaynak: MOHE, 2005: 3.

Yüksek Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 eğitim-öğretim yılından itibaren kredili sistemin uygulamaya konulması, yükseköğretimde önemli bir yeniliktir. Bu yeni sistemde amaç öğrencinin öğrenimi sürecinde etkin ve aktif olmasını sağlamak ve yükseköğretimin dünya standartlarına uyumunu gerçekleştirmektir. Çünkü bu sistem öğrenciyi eğitim-öğretim sürecinde pasif konumdan kurtarıp aktif duruma getirmekte ve öğrenciye seçim hakkı tanımaktadır. Yeni sistemin bütün Yükseköğretim kurumlarında uygulanmaya geçirilmesi dört yıllık bir zamana yayılmıştır.

3.7.2.3. Afganistan Yüksek Eğitim Bakanlığı

Yüksek Eğitim Bakanlığı ülkedeki yüksek eğitim kurumlarının tek çatı altında toplanması ihtiyacı, eğitim-öğretim kurumlarının çeşitlenmesi gibi ihtiyaçlar sonucu 1977 yılında kurulmuştur. Bu bakanlığa ilk olarak Kabil Üniversitesi, Nengerhan Üniversitesi, Muallim Eğitim Yüksek Müesseseleri, Meslek İdari ve Sanat Enstitüsü, Muhasebe Yüksek Enstitüsü, eskiden Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan Muallim Eğitim Dekanlığı Yüksek Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır (Hayri, 2007: 52). Daha önce bu kurumlar Eğitim

Bakanlığından bağımsız olmakla birlikte diğer makamlarla bağlantıları yine de Eğitim Bakanlığı üzerinden yürütmüştür. Bu yeni düzenleme ile yükseköğretim özerk ve düzenli bir kurum kimliği kazanmıştır. Yüksek Eğitim Bakanlığı ilk kuruluşunda ortaöğretim seviyesindeki meslek okullarını da kapsamış ve “Mesleki ve Yüksek Eğitim Bakanlığı (Vezareti- Tahsilat-ı Âli ve Mesleki)” olarak isimlendirilmiştir. 1994 yılına gelindiğinde Yüksek Eğitim Bakanlığı bağlı bulunan bütün ortaöğretim seviyesindeki meslek okulları Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan bütün lisans seviyesindeki Pedagoji (Öğretmen yetiştirme) öğretim kurumları da Yüksek Eğitim Bakanlığına bağlanarak ismi “Yüksek Eğitim Bakanlığı” olarak değiştirilmiştir (Sıddığı, 2005: 37).

Yüksek Eğitim Bakanlığı ilk kuruluşunda “Mesleki ve Yüksek Eğitim Bakanlığı (Vezareti- Tahsilat-ı Âli ve Mesleki)” olarak isimlendirilmiş ve ortaöğretim seviyesindeki meslek okullarını kapsamıştır. Daha sonraki yıllarda dünyadaki gelişmelere paralel olarak Yüksek Eğitim Bakanlığı bağlı bulunan bütün ortaöğretim seviyesindeki meslek okulları Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan bütün lisans seviyesindeki öğretmen yetiştirme kurumları da Yüksek Eğitim Bakanlığına bağlanarak ismi “Yüksek Eğitim Bakanlığı” olarak değiştirilmiştir. Bu süreçte Yüksek Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısı da birkaç kez değişiklikten sonra bugünkü şeklini almıştır. Yüksek Eğitim Bakanlığı bakanlık makamı haricinde dokuz daire başkanlığı ile faaliyet göstermektedir. Yüksek eğitim bakanlığının daireleri ve görevleri aşağıda verilmiştir (Sıddığı, 2005: 39-40).

Yazı İşleri Daire Başkanlığı (Reyaset-i Tahrirat): Yazı işleri daire başkanlığı bakanlığın yazı işleri ile görevlidir.

İdari İşler Daire Başkanlığı (Reyaset-i İdari): İdari işler daire başkanlığı bakanlığın teşkilat, muhasebe, bütçe ve hizmet işleri ile görevlidir.

İnsicam ve Akademik İşler Daire Başkanlığı (Reyaset-i İnsicam ve Umur-i Akademik): İnsicam ve Akademik işler daire başkanlığı bakanlığın atama, ilmi rütbelere ve hocaların bilimsel çalışma organizasyonları ile görevlidir.

Yayın Daire Başkanlığı (Reyaset-i Naşarat): Yayın daire başkanlığı bakanlığın yayın işleri ile görevlidir.

Araştırma ve Planlama Dairesi Başkanlığı (Reyaset -i Tarh ve Plan): Araştırma ve Planlama daire başkanlığın rehabilitasyon, gelişme, gözlem ve değerlendirme işleri ile görevlidir.

Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı (Reyaset-i Umur-i Mahselan): Öğrenci işleri daire başkanlığı, başkanlığın öğrenci seçme sınavı, öğrencilerin fakültelere yerleştirmeleri, geçişleri, diplomaları ve lisans sonrası istihdamları ile görevlidir.

Teftiş Kurulu Daire Başkanlığı (Reyaset -i Teftiş-i Tahsili): Teftiş kurulu daire başkanlığı, fakültelerin öğretim programlarının kontrolü, öğrenci yurtlar ile iâşe ibatelerinin kontrolü v.s. öğretim ve öğrenim işleri ile görevlidir.

Kültür ve Dış İlişkiler Daire Başkanlığı (Reyaset -i İrtibat-i Harice ve Umur-i Farhangi): Kültür ve dış ilişkiler daire başkanlığı, başkanlığın uluslararası kültürel ve bilimsel ilişkileri, hoca ve öğrencilerin yurt dışı bursları v.b. işlerle görevlidir.

Sağlık İşleri Daire Başkanlığı (Reyaset -i Poli Klinik-i Sihhi Musesat-ý Tahsilât-ý Âli): Sağlık İşleri daire başkanlığı ise başkanlığa bağlı bulunan bütün üniversite ve öğretim kurumlarının sağlık işlerinin organizesi ile görevlidir.

3.7.2.4. Yüksek Eğitim İçin Öğrenci Seçme Sınavı

Afganistan'da yüksek eğitim kurumlarına girecek öğrencilerin belirlenmesi amacıyla öğrenci seçme sınavı yapılır. Sınav yılda iki defa Yüksek Eğitim Bakanlığı Muhassıllar Dekanlığının Sınavlar Komitesi tarafından ülkenin belli başlı büyük şehirlerinde yapılmaktadır. Sınavlardan birincisi genelde eğitim yılının sonuna yaklaşık eğitim yılı bitimine bir ay kala yapılmaktadır. Bu sınava lise düzeyindeki okullardan o yıl mezun olma konumunda olanlar girmektedir. İkinci sınav ise aynı yılın son ayında müteferrika olarak nitelendirilen daha önceki yıllarda sınava girmiş başarılı olamamış ya da okuldan daha önceki yıllarda mezun olmuş değişik mazeretlerle sınava girememiş öğrenciler için düzenlenmektedir.

Sınavların sonucu bir bütün şeklinde yeni eğitim yılı başlamadan 15 –20 gün önce açıklanmaktadır. Sınav sistemi dünya standartlarına göre soru kitapçığı ve cevap belgesiyle birlikte öğrencilere dağıtılmakta ve sorular test şeklinde hazırlanmaktadır (Hayri, 2007: 111-112). Sınavda öğrenciler tercihlerini fakülteler düzeyinde yapmaktadır. Sınav sonucunda da öğrenci fakülteyi kazanmaktadır. Fakülte içinde hangi bölüme yerleşeceği

öğrencinin üniversiteye başvurusunda öğrencinin tercihi ve o bölümün kontenjanına göre belirlenmektedir. Öğrenci örneğin Kabil Üniversitesi Dil ve Edebiyat Fakültesini kazanmaktadır. Daha sonra öğrenci fakülteye kayıt için başvurusunu ve bölüm tercihlerini yapar. O bölüme başvuruda bulunan öğrenciler puan sıralamasına göre kontenjan dâhilinde bölümlere yerleştirilir. Tabii ki öğrencilerin tercihlerini mezuniyet sonrası iş olanakları şekillendirmektedir. Fakülteler içinde kontenjanlarını dolduramayan bölümler için bu bölümlerin talebini müteakip ikinci bir yerleştirme Yüksek Eğitim Bakanlığınca yapılmaktadır.

3.7.3. Yükseköğretim Açısından Değerlendirme

Her iki ülke için belirlenmiş olan yükseköğretim kurumlarının amaçları ülkenin koşullarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak belirlenmiştir. Amaçlar farklı ifade edilmekle birlikte ülkelerin gelişimini ve kalkınmasını sağlamak amacıyla, uzman ve nitelikli öğrenciler mezun edebilmek ülkelerin yükseköğretim kurumlarından beklenen temel hedeftir. Belirlenen amaç ve hedeflere uygun bir yükseköğretim yapılanması bir an önce her iki ülke içinde hayata geçirilmelidir.

Afganistan için %1’inde çok altında olan yükseköğretim kurumlarından yararlanma oranı bir an önce arttırılmalıdır. Bu oran Türkiye için %35’ler seviyesinde olsa da henüz gelişmiş ülkelerin seviyesine ulaşmamıştır. Her iki ülke için de yükseköğretim kurumlarının kapasiteleri arttırılırken uzun vadeli planlar doğrultusunda, ülkesel ve küresel koşullar dikkate alınarak planlama yapılması uygun olacaktır.

Türkiye için en önemli sıkıntılardan birisi yükseköğretim kurumlarının kapasitelerinin çok üstündeki öğrenci talepleridir. Bu sorunu adil ve eşit bir şekilde çözmek amacıyla yapılmakta olan öğrenci seçme sınavı bir araçken öğrenciler için bir amaç haline gelmiştir. Bu sınav öğrencilerin kendi yeterlilik ve yeteneklerine uygun bölümlerde yükseköğretim imkânlarından faydalanmasını sağlayamamakta, emek, kaynak ve zaman israfına yol açmaktadır. Bu sınava gelmeden önce öğrencilerin orta öğretimin başında yeterlilik ve yeteneklerine uygun bir yönlendirmeye tabii tutulmaları uygun olacaktır. Öğrencilerin büyük kısmının genel liselerden ve yükseköğretim kurumlarından faydalanmak istemesi sistemde tıkanmaya yol açan temel sebeplerden birisidir.

Afganistan’da yükseköğretim okullarına talep şu anda çok fazla değildir. Bu durum savaş yıllarından sonra ilköğretime giren öğrencilerin henüz yükseköğretim kademesine ulaşamamalarından kaynaklanmaktadır. Ekonomik sıkıntılar, barınma imkânlarının yetersizliği ve güvenlik sorunlarının tam olarak aşılabilmesi yükseköğretime olan talebi azaltmaktadır. Ancak 2010 yılından itibaren yükseköğretime olan talebin hızla artacağı değerlendirildiğinden Afganistan’ında bir an önce yükseköğretime ilişkin sorunları aşması gerekmektedir.

Afganistan’da yükseköğretime düzenleyebilmek için ayrı bir bakanlık yapılanması mevcutken, Türkiye için ülkeye özgü koşullardan kaynaklanan sebeplerle oluşturulmuş olan bir kurul mevcuttur. Her iki uygulamanın da mahsurlu yönleri olduğu açıktır. Günümüzde gelişmiş ülkelerde yöneten ve düzenleyen bir kurum yapılanması yerine danışmanlık yapan ve yol gösteren yapılanmaların yüksek öğretim için daha sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Türkiye için belirli alanlarda iş gücü fazlalığı yaşanırken belirli alanlarda işgücü eksikliği yaşanması yükseköğretim sisteminin dış dünyaya kapalı olmasından ve sistemin katı yapılanmasından kaynaklanmaktadır. Afganistan benzeri bakanlık yapılanmasının en büyük mahsuru sistemin siyasi oluşumlardan ve değişimlerden üst seviyede etkilenmesidir. Bu iki sistemin yerine danışma ve koordinasyon amaçlı kurul yapılanmaları daha faydalı olacaktır.

3.8. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerini tümünü kapsar. Yaygın eğitim, örgün eğitim ile birbirini tamamlayacak, gereğinde aynı vasıfları kazandırabilecek ve birbirinin her türlü imkânlarından yararlanacak biçimde bir bütünlük içinde düzenlenmektedir.

3.8.1. Türkiye’de Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim, genel ve mesleki - teknik olmak üzere iki temel bölümden meydana gelir. Bu bölümler birbirini destekleyici biçimde hazırlanır. Genel, mesleki ve teknik yaygın eğitim alanında görev alan resmi, özel ve gönüllü kuruluşların çalışmaları arasındaki koordinasyon Milli Eğitim Bakanlığınca sağlanır. Mesleki ve teknik yaygın eğitim faaliyetlerini yürüten Bakanlıklar ile özerk eğitim kurumları ve resmi ve özel

işletmeler arasında Milli Eğitim Bakanlığınca sağlanacak koordinasyon ve işbirliğinin esasları kanunla düzenlenmiştir (MEB, 2008d: Md. 41-42).

Yaygın eğitim, bazı kaynaklarda çıraklık eğitimi, halk eğitimi ve uzaktan eğitim olarak sınıflandırılmıştır. Bu yaygın eğitim faaliyetlerinin de ağırlıklı olarak halk eğitim merkezleri tarafından düzenlendiği belirtilmiştir. Halk eğitim merkezlerinde yaş ve eğitim düzeylerine bakılmaksızın okuma-yazma kursları, meslek edindirme kursları, sosyal ve kültürel kurslar düzenlenmektedir (Erdem, 2007: 18).

3.8.1.1. Türkiye’de Yaygın Eğitim Uygulamaları

Milli Eğitim Bakanlığının yanı sıra Adalet Bakanlığı ceza-tevkif ve çocuk ıslah evlerinde mahkûmlara meslek kazandırmak amacıyla el sanatları ve meslek kursları açmaktadır. Özellikle çiftçilere yönelik olarak Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı, Orman Bakanlığı zirai üretimi arttırmak ve çiftçilerimizi daha bilinçli üretim yapar hale getirmek için kurslar düzenlemektedir. Ayrıca vatandaşlarımızı sağlık konusunda bilgilendirmek amacıyla Sağlık Bakanlığı kurslar düzenlemektedir. Bununla birlikte Türk Silahlı Kuvvetleri okuma-yazma kursları düzenleyerek yaygın eğitim faaliyetlerine katılmaktadır. Belediyeler, gönüllü kuruluşlar, vakıflar ve dernekler vatandaşlara yönelik olarak düzenledikleri kurslarla ülkemizin yaygın eğitim faaliyetlerine katkıda bulunmaktadırlar (Kocabaş, 2004: 223).

Bu bağlamda, Türkiye’de yetişkinlere yönelik eğitim/yetiştirme hizmetleri aşağıdaki gibi gruplandırılabilir:

Yaygın Eğitim Kurumları: Sertifika veya belge vermeye yönelik programları içerir.

Halk Eğitim Merkezleri (HEM): Bu merkezlerde okuma -yazma kursları, meslek kursları, sosyal-kültürel kurslar düzenlenir.

Mesleki Eğitim Merkezleri (MEM): Çıraklık, kalfalık ve ustalık eğitimi, kısa süreli meslek kurslarını kapsayan faaliyetleri içerir.

Pratik Kız Sanat Okulu: Kızlara yönelik kısa süreli meslek kurslarını içeren okullardır.

Özel Eğitim Kurumları: Eğitim ve uygulama okulu, iş eğitim merkezi, bilim ve sanat merkezi olarak faaliyet gösteren kurumlardır.

Özel Öğretim Kurumları: Kısa süreli mesleki kursları düzenleyen kurumlardır.

Diğer Kurumlar: Olgunlaşma Enstitüsü ve Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezleridir.

Uzaktan Eğitim Hizmetleri: Açık İlköğretim Okulu, Açık Öğretim Lisesi ve Meslekî ve Teknik Açık Öğretim Lisesini kapsamaktadır (EURYDICE, 2007: 195-196).

Ülkeler, iş yaşamının ihtiyaç duyduğu becerili işgücü gereksinimini, uluslararası karşılaştırmalar da yaparak kendi gerçeklerine ve kendi toplumsal dinamiklerine göre oluşturdukları mesleki eğitim sistemleri yoluyla karşılamaktadırlar. Bu sistemler arasında ayrıntıda bazı farklılıklar olmasına rağmen bunları genel olarak üç grupta toplayabiliriz. Birinci gruptaki ülkeler sadece okul ve işyerine dayalı ikili sistemle, ikinci grupta yer alan ülkeler okula dayalı sistemle, üçüncü grupta yer alan ülkeler ise her iki uygulamaya da yer veren halen arayış halindeki ülkelerdir. Lakin hangi yol izlenirse izlensin hedef değişmez; “iş yaşamının istek ve ihtiyaçlarına cevap veren yetenekli ve becerikli iş gücü yetiştirmektir.” Hedef ortak olsa da hedef ulaşma dereceleri farklı farklıdır (Bircan, Akpınar, Çevik, 1998: 1-3). Ülkemizde çıraklık eğitimi işbirliği modeli denilen meslek standartları ve belgelerin devlet-işveren-işçi kuruluşları tarafından birlikte düzenlendiği ve meslek eğitiminin hükümet ile özel işletmelerin işbirliği ile uygulandığı çırak –kalfa–ustalık düzeni içinde yürütülmektedir. Bu sistemde pratik çalışmalar iş yerinde teorik yürütülmektedir. Bu sisteme aynı zamanda ikili (dual) sistem de denilmektedir.

Ülkemizde geleneksel çıraklık eğitim sistemiyle bir meslek öğrenmek isteyenlerin sayısının 800.000’inin üzerinde olduğu tahmin edilmektedir. Bunların büyük bir kısmı işyerlerinde “vasıfsız işçi” statüsünde çalışırken, sanayileşmekte olan ülkemizin becerili işgücüne olan ihtiyacı hızla artmakta ve bu ihtiyaç meslek okullarıyla karşılanamamaktadır. Ülkemizde uzun zamandan beri yeterince aktif olarak kullanılmayan çıraklık eğitim merkezlerinin; 4702 sayılı kanundan sonra ki adıyla mesleki eğitim merkezlerinin daha etkin olarak çalıştırılması ülkesel kalkınmamızın anahtarlarından biri olacaktır.

3.8.1.2. Çıraklık Eğitiminde Güncel Durum

1977 yılında çıkarılan 2089 sayılı “Çırak, Kalfa, Ustalık Kanunu” Cumhuriyetin ilanından beri ele alınmış olan en kapsamlı kanundur. Ancak bazen kanunun kendisinden kaynaklanan bazense kanunun uygulanmasından kaynaklanan sorunlar yaşanmıştır. 1986 yılında çıkarılan 3308 sayılı kanunda çıraklık ve mesleki eğitimin bir bütünlük içerisi nde ele alınması sağlanmıştır (Alkan, Sezgin, Doğan, 2001: 89-90). Çıraklık ve mesleki

eğitimle ilgili en son düzenleme 2001 yılında çıkarılan “Mesleki Eğitim Kanunu” ile yapılmıştır. Bu kanun daha ziyade 3308 Sayılı kanunda görülmüş olan bazı sıkıntıların ve taleplerin giderilmesi amacıyla, 3308 sayılı kanunun bazı maddelerindeki değişiklikleri kapsamaktadır. Bu değişiklikler çoğunlukla 8 yıllık kesintisiz eğitime geçiş uygulamasından ve bu dönemde toplanan 16’ncı Milli eğitim Şurasının karar ve tavsiyelerine dayanılarak şekillendirilmiştir. Günümüzdeki uygulamalar 4702 sayılı kanun ve 3308 sayılı kanunlarla göre yapılmaktadır.

4702 Sayılı Kanun; önce 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu’nun adını “Mesleki Eğitim Kanunu” olarak değiştirmiştir. Kanunu kapsamını, “Mesleki Eğitim Kurulu’nun belirleyeceği mesleklerde, bu mesleklerle ilgili işyerleri ile mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarındaki eğitimi” kapsayacak şekilde genişletilerek mesleki eğitimin doğasındaki gelişim ve değişime uygun esnek bir yapılanma sağlanmaya çalışılmıştır (Kazu, 2004: 236).

Tablo 3.20. 2006–2007 Öğretim Yılı Mesleki eğitim Merkezlerine İlişkin Veriler

Mesleki Eğitim Merkezi (MEM) Sayısı		300
Meslek Alanı Sayısı		36
Meslek Sayısı		133
Öğretmen Sayısı		4.460
Usta Öğretici Sayısı		254
BELGE ALANLAR	Usta Öğretici	41.596
	Ustalık	98.218
	Kalfalık	79.730
	İş Yeri Açma	5640
	Toplam	225.184
ÖĞRENCİ SAYILARI	Aday Çırak	870
	Çırak	122.708
	Kalfa	54.701
	Toplam	178.279

Kaynak: MEB, 2007a.

Çıraklık eğitimi; bireyi meslek standartlarına uygun nitelikteki bir meslekte gerekli her türlü yeterliği bireye kazandırma amacı güder. Bu kurumlardaki gerekli her tüm davranışları kazanan çırak, mesleki bilgisini işletmedeki eğitim ünitesinde veya bir mesleki eğitim kurumundaki ilgili kurslara devam ederek, mesleki becerisini ise iş içerisinde öğrenmektedir. Zorunlu temel eğitimini tamamladıktan sonra, gerçek iş ortamında fiilen çalışmak suretiyle meslek öğrenmek isteyen 15 yaş ve üzerindeki vatandaşlarımızın teorik ve pratik mesleki eğitimlerinin bir programa göre yapılmasını sağlayarak, onları ülkenin ihtiyaç duyduğu becerili işgücü haline getirmek, çıraklık eğitiminin temel amacıdır.

Bireylere meslekte gerekli nitelikleri kazandırma amacı güden çıraklık eğitiminin son düzenlemelerden sonraki daha çok sayısal verilere dayanarak mevcut durumu bu kısımda ifade edilmek istenmiştir. Çıraklık eğitimindeki son düzenlemelerden sonra Mesleki Eğitim Merkezlerine ilişkin 2006–2007 yılı verileri Tablo 3.20’de sunulmuştur.

Tablo 3.20’de görüldüğü gibi Türkiye genelindeki toplam mesleki Eğitim Merkezi Sayısı 300’dür. Eğitim görülen meslek alanı 36, meslek sayısı 133’dür. 4460 öğretmen ve 254 usta öğreticinin görev yaptığı Mesleki Eğitim merkezlerinde toplam öğrenci sayısı 178279 olmuştur. Öğrenim dönemlerini tamamlayarak, belge alanların toplam sayısı ise 225814 olarak görülmüştür. Tablo 3.21’de ülkemizde mesleki eğitim sisteminin son beş yıllık genel sayısal görünümü ortaya konmuştur.

Tablo 3.21. Mesleki Eğitim Merkezlerinin Son Beş Yıla İlişkin Sayısal Verileri

Öğretim Yılı	Meslek Sayısı	MEM Sayısı	Öğretmen Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Belge Alanların Sayısı
2002–2003	110	345	4799	198499	94431
2003–2004	113	293	4548	195910	83943
2004–2005	112	297	4555	184761	139011
2005–2006	112	300	4532	183200	107454
2006–2007	133	300	4460	178279	225814

Kaynak: MEB, 2007b.

Geçtiğimiz yıl meslek sayısında ciddi bir artış meydana gelmiştir. Lakin bu son artışta öğrenci sayısında bir artış meydana gelmemiştir. Bunun yerine belge alanların sayısında neredeyse iki kat artış meydana gelmiştir, bunun daha çok yasal düzenlemelerden ve düzenlemelerin daha sıkı uygulanmaya başlamasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmen ve öğrenci sayısındaki azalmanın daha çok 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulamasının bir sonucu olduğu düşünülebilir.

3.8.2. Afganistan’da Yaygın Eğitim

3.8.2.1. Afganistan’da Yaygın Eğitim Uygulamaları

Afganistan’da yaygın eğitimin sorumluluğu eğitim verilen konuya göre farklı bir bakanlığa verilmiştir. Örneğin dini konularda yapılan yaygın eğitimden İrşad ve Evkaf Başkanlığı sorumludur. Yaygın eğitim pek çok şekli de uygulanabilecek bir eğitim şeklidir. Herhangi bir yaş grubu, cinsiyet ve toplulukla sınırlı değildir.

3.8.2.2. Okuryazarlık ve Resmi Olmayan Eğitim

Afganistan 2005 yılında açıklanan Milenyum Gelişim Hedefleri raporunda 1994 yılında tahmini olarak okuryazarlık oranının 15 yaş üzerindeki için %34’ün üzerinde olduğu belirtilmiştir. Bu oran erkekler için %50 ve kızlar için %18 olarak verilmiştir, Bu oranlar sadece kırsal bölgelerde yaşayan vatandaşlar için alındığında oranların çok daha düşük olduğu belirtilmiştir. Birleşmiş Milletler Nüfus Bürosu verilerine göre nüfusun 3’te biri 15 yaş üzerindedir ve bu grup yaklaşık 11 milyona ulaşmıştır (Ministry of Education, 2007: 42). Uzun yıllar sürmüş savaşlar ve özellikle 1990’lı yıllardan itibaren ülkedeki karışıklıklar ve yaşanan iç savaş nedeniyle ülkede 8 -9 milyondan fazla insanın eğitim imkânlarından yararlanamamıştır. Yaklaşık olarak 2 milyon kişinin yine bu yıllarda ki iç savaşın şiddetlenmesiyle birlikte eğitimini yarıda bıraktığı bilinmektedir (Asian Development Bank, 2003: 3). Bu gruptaki cahillerin okuma yazma öğrenmesi ve niteliklerinin artırılması gereklidir.

Resmi eğitim sistemi genç Afganlılar arasında okuryazarlığı geliştirmek konusunda çok fazla gayret gösterse de, 2010 yılına kadar 1,4 mi lyondan daha fazla yetişkinin de okuryazarlık öğrenmesi gerekmektedir. Bu insanların bir kısmı yarıda kalmış olan

eğitimlerini tamamlayarak daha üst seviyedeki eğitim kurumlarından yararlanmak istemektedirler. Savaşlardan ilk etkilenen nesiller bugün için 40'lı yaşlara gelmişlerdir. Bu gruplar için farklı çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Ancak bu konuda öncelik verilen gruplar henüz okul çağına dışına çıkmamış olan 9-14 yaş grubu çocuklardır. Onlar için hızlandırılmış bir eğitim programı uygulanmaya başlanmıştır.

Okuryazarlık ve Resmi Olmayan Eğitim Bölümü, Eğitim Bakanlığının bir alt birimi olarak ülke genelinde okuryazarlık programlarından sorumludur. Genel okuryazarlık eğitim programı daha önce eğitim almamış ve okuryazar olmayan 15-45 yaş arası kişiler için uygulanmakta olan 9 aylık bir programdır. Tablo 3.22, 2002–2005 yılları arasında bu eğitime kayıt yaptırmış ve mezun olmuş öğrenci sayılarını göstermektedir. Katılımcılar ilk olarak resmi bir müfredat ve kitap kullanan altı aylık okuma yazma eğitiminde yer almaktadırlar. Bu ilk periyodu takiben katılımcılar buna ek olarak üç aylık bir eğitim daha alabilirler. Katılımcıların tamamlama eğitimi için iki seçenekleri vardır.

Tablo 3.22. 2002–2005 Yıllarında Programları Takip Eden Öğrenci Sayıları

Yıl	Programa Kaydolan Öğrenciler			Programdan Mezun Olanlar		
	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam
2002	180.723	161.361	342.083	92.839	86.713	179.102
2003	199.447	157.891	357.338	115.824	91.888	207.712
2004	271.938	174.959	446.897	111.036	82.184	193.220
2005	190.728	195.713	386.441	52.937	67.168	120.105

Kaynak: Ministry of Education, 2007: 42.

Okuryazarlık Tamamlama Okulları; resmi eğitim sisteminde 4 -9 uncu sınıflarda sunulan eğitim konularını kapsar. Bu kursun içeriği %40 mesleki, %60 okuma yazma konularıdır (Ministry of Education, 2007: 42). Son dönemde en işlevsel kurslardan birisidir.

Mesleki Tamamlama Okulları; resmi dairelerde ya da özel sektörde çalışan ve okuryazarlık programlarından mezun olmuş olan kursiyerler içindir. Bu kursa katılanlar 9 uncu sınıf için yeterlilik hakkı ve 12 nci sınıfa sertifika kazanmak için gece okullarına gitme hakkı kazanmaktadır (Ministry of Education, 2007 : 42). Bu okullara talep günden güne artmaktadır.

Okuryazarlık Departmanı Bakanlığın okula gidememiş çocuklar için uyguladığı hızlandırılmış öğretim programını da organize ve takip etmektedir. Bu iki yıllık program yaşları 9-14 arasında olan ve ilkokula 1'nci sınıftan başlamak istemeyen veya başlayamayan çocuklar için tasarlanmıştır. Bu programı başarıyla tamamlayan öğrenciler bir giriş sınavından geçerek resmi eğitim sistemine geçebilmektedirler. Bu hızlandırılmış eğitim programında başarılı olmuş olan öğrenciler başarı seviyelerine göre eğitime 5'nci sınıftan itibaren başlayabilirler fakat bu başarı derecelerine göre 2,3 veya 4'ncü sınıflarda olabilirler. 2005 yılında bu sistemden 238 çocuk mezun olmuş ve bunların 69 tanesi resmi eğitime geçiş yapmışlardır. Mezun olan çocukların kalan kısmı Okuryazarlık Departmanı tarafından açılmış olan ilave meslek okullarında eğitim görmeyi tercih etmişlerdir (Ministry of Education, 2007: 31).

Okuryazarlık Bölümü ayrıca hızlandırılmış eğitim programları mezunları için oluşturulmuş mesleki tamamlama okullarını da takip etmektedir. Bu okulların çalışma konuları, %60 mesleki, %40 okuryazarlık konularını içermektedir. Öğrenciler bu programda 5-9 uncu sınıf eşdeğer konularını takip etmektedir. Okuryazarlık bölümü tarafından desteklenen programlar bugüne kadar seviye eşitliği mantığıyla şekillendirilmiştir. Okuryazarlık bu seferki stratejik planlama denemesi sırasında daha çok okuryazarlıkta faydalılığa ve yetişkin öğrencilerin hayatlarıyla da ilgili olan beceri temelli öğrenme üzerine odaklanmıştır.

Mevcut okuryazarlık programlarının çoğu şehir merkezlerindedir. Kırsal bölgelerde yüksek oranda cahillik ve fakirlik olmasıyla birlikte, bu bölgelerdeki insanlar eğer planlanmış olan programların günlük hayatlarında bir yararı olduğunu görmezlerse programlara katılım daha da azalmaktadır. Ülke içindeki bazı bölgelerdeki güvenlik sorunu özellikle de bayanların bu programlara katılmasına bir engeldir.

Okuryazarlık eğitmenleri için gerekli yetenekler resmi okullardaki öğretmenlik için gerekli olanlarla aynıdır. Bu sebepten dolayı, okuryazarlık eğitmenlerinin eğitimi öncelikle öğretmen eğitim bölümü sorumluluğunda olmasına rağmen şu anda okuryazarlık bölümüne devredilmiştir. Bölüm bazı özel amaçlı seminerler düzenlemiş ve akademik bilgi ile personelin eğitim yeteneklerini arttırmak için çalışmalar yapmıştır. Fakat kapasiteleri çok sınırlıdır. Şimdiye kadarki gayretler iyi koordine edilmediği için etkisi çok sınırlı olmuştur.

Mevcut eğitimciler yetişkin eğitimi için yeterli deneyime sahip değildirler ve okuryazarlık eğitimi vermek için gerekli eğitimden yoksundurlar. Mevcut eğitimcilerin %25'i 12 nci sınıf eğitimini tamamlamamıştır ve % 70'i 12 nci sınıf mezunudur. %2' lik kısım lisans veya daha yüksek seviyede eğitim almışlardır (Ministry of Education, 2007: 42).

Taliban'ın çöküşünden sonra ek okulların yeniden inşasına başlanmış ve 78 okul UNESCO ve Japonya işbirliği ile faaliyetlerine başlamıştır. Bunun yanında altı toplum eğitim merkezi kurulmuş ve Pervan ile Kabil bölgelerinde faaliyetlerine başlamıştır. Bu yerler 9–45 yaş arası herkese açıktır. Katılımcılar temel okuma yazma öğrenirler ve yetenek geliştirme eğitim programlarına katılmışlardır. Okuma yazma derslerinin çoğunluğu gene de insanların evlerinde gerçekleşmektedir (Ministry of Education, 2007: 42). Bu durum kişilerin evlerini açmadıkları zaman veya programdan çekildikleri zaman programı sıkıntıya sokmaktadır. Fakat gene de bu geniş bir okuma yazma eğitimi için şu an için etkili bir yoldur. Bu uygulama geçmiş dönemde “bebehathun” denen kadın öğretmenleri çağrıştırmaktadır. Bu öğretmenler daha çok evlerde küçük erkek çocuklarının ve kızların eğitiminden sorumlu olmuşlardır (Shorish, 1986: 8).

Afganistan'da pek çok yerel dilin kullanılmasında okuma yazma eğitimi açısından bir diğer engeldir ve her ayrı dil için ayrı bir eğitimci gereklidir. Resmi okullarda okutulan ders kitabının okuma yazma eğitimi için en iyi yol olup olmadığı ve okuma yazma stratejisinin kitabın kullanılması gerektiren yaklaşıma dayanan ekonomik geçerliliği olup olmadığı gibi bazı tereddütler mevcuttur. Daha esnek bir yaklaşım öğretmenlerin günlük hayatla ilgili düşük maliyetli eğitim materyalleri geliştirmelerini ve üretmeleri gerektirir. Fakat bu okuma yazma öğretmenleri için ayrı bir zaman ve çaba kaybıdır. Aynı zamanda ülke genelinde eşit standartlara ulaşılmasını zorlaştırmaktadır.

Okuma yazma eğitime toplumsal katılımın artması önemli bir gereksinimdir. Yetişkinler için planlanmış programların uygunluğunu görmezlerse katılım oranı artmayacaktır. Bu durum ülkenin tamamında hissedilen bir sorundur. Dahası toplum eğitim merkezlerinin vizyonunda, programların dizaynı ve uygulaması konusunda şehirlerde edinilen tecrübenin yerel alanlarda uygulanması faydalı olacaktır.

3.8.2.3. Halk Eğitim Kursları Ve Özel Kurslarda Verilen Eğitim

Bu kurslar genelde Birleşmiş Milletler ve Uluslar Arası Si vil Toplum Örgütleri tarafından Afganistan halkına meslek kazandırma ve toplumsal kalkınmayı sağlama amacıyla desteklenmektedir. Bu kurslar savaş dönemlerinde ve özellikle Taliban yönetimi döneminde özellikle okuyamayan kız çocuklar için bir kurtuluş ve çı kış yolu olmuştur. Bu kurslarda genelde kızların ve erkeklerin izlediği programlar farklı uygulanmıştır. Bu farklılığın sebebi genelde meslek edindirme amaçlı olması ve ülkede cinsiyetlerin yaptıkları işlerin farklı olmasından kaynaklanmıştır. Bu kursları n birçoğu birleşmiş Milletler fonlarıyla finanse edilmektedir. Son dönemde meslek edindirme kurslarının sayısında artış görülmüştür. Özellikle Kabil ve ülkenin kuzey bölgelerinde Türkiye Cumhuriyetinin açtığı ve finanse ettiği kurslarda mevcuttur.

Afganistan'da yaygın eğitimin en uzun geçmişe sahip kurumlarından birisi Sevdamuzi olarak isimlendiren halk eğitim kurslarıdır. Bu kurslarda ilk yıllarda sadece Arap alfabesini öğretilirken, zamanla okuma yazma öğretmek ilk amaç olmuştur. Cumhuriyet yönetiminin iş başına gelmesinden sonra nezafet, kooperatifçilik ve pamuk ekimi dersleri verilmeye başlamıştır. Zaman içinde Sevdamuzi kursları Sevad -ı Hayati Müdürlüğü altında birleştirilmiştir. 1980 yılından itibaren bu kurslarda çocukların okul dışı eğitimi, kooperatifçilik, çiftçilik eğitimi ve kadınların eğitimi konusunda dersler verilmeye başlanmıştır (Yılmaz, 2005: 95 -96).

Bugün için Sevdamuzi kursları özellikle kadın eğitimi konusunda çalışmalarını sürdürmektedir. Bu çalışmalar sırasında kadın öğretmen azlığı , ulaşım imkânlarının yetersiz olması ve hala ülkenin birçok yerinde kadın eğitime karşı çıkılması karşılaşılan sıkıntılardır. Sevdamuzi kurslarının en temel özelliklerinden birisi, eğitim verilecek kişinin gerekirse evine kadar ulaşılmaya çalışılmasıdır . Bugün için bu kursların önündeki en büyük engellerden biriside finansman sorunudur. Bu zorluk nedeniyle zaman zaman bu kurslar eğitime ara vermektedirler.

Afganistan genelinde özellikle din eğitimi veren Molla -yı Hanegi kursları uzun zamandır faaliyettedirler. Ev mollaları olarak da anılan Mola-yı Hanegiler özellikle kız çocuklarına din eğitimi veren bir yapılanma olarak ortaya çıkmıştır. Bu ev mollalarında okutulan dersler yöreden yöreye farklılık göstermekle birlikte temelde izlenen program ortaktır. Bu kurslarda hem okula hiç gitmemiş öğrencilere okuma yazma öğretmek

amaçlanırken hem de okul giden öğrencilere okul dışı zamanlarda Kur'an -ı Kerim okumayı öğretmek amaçlanmaktadır. Erkekler için ev mollalarının görevini genelde camiler üstlenmektedir (Yılmaz, 2005: 96-97). Bu kurslar neredeyse tamamıyla dini eğitim vermek amaçlı olarak kullanılmaktadır. Bu kursların finansmanı daha çok kurslara devam eden öğrenci ailelilerin katkı ve destekleriyle gerçekleştirilmektedir.

Afganistan'da özellikle Birleşmiş Milletler ve uluslararası yardım kuruluşlarının organize ettiği bilgisayar ve İngilizce kurslarına da sıklıkla rastlanılmaktadır. Bu kursların ilk amacı devlet memurlarının mesleki niteliklerini arttırmak ve onlara hizmet içi eğitim sağlamaktır. Bu kurslardan ileride devlet kadrolarına veya özel sektörde çeşitli iş kollarında istihdam olanağı arayanlarda istifade etmektedirler. Bu kurslarda bir kursiyerin aylık ücretinin yer yer 3 dolara kadar düşüyor olması da bu kursları cazip hale getirmektedir. Ayrıca uluslararası kuruluşların desteklediği meslek edindirme kursları mevcuttur. Bununla birlikte sadece Kabil bölgesinde 4 ayrı merkezde yaklaşık 1000 öğrenci kapasiteli meslek edindirme kursları bölgede görev yapan Türk birlikleri tarafından organize edilmiştir.

Bugün özellikle kadınların üzerindeki aşırı baskıcı yapı kadınların okul çağından sonra tek eğitim aracını kitle iletişim araçları yapmıştır. Ülke genelinde yayın yapan birçok radyo ve televizyon bunun önemini anlamıştır. Kadınlara yönelik yapılan yayınlarda ülke genelinde bir artış görülmektedir. Buradaki en büyük sıkıntı birçok kitle iletişim aracının yabancı ülkeler tarafından finanse edilmesi nedeniyle kontrolsüz bir eğitim şekli ortaya çıkmaktadır.

3.8.3. Yaygın Eğitim Açısından Değerlendirme

Türkiye'de yaygın eğitim kurumlarına daha çok örgün eğitimde başarılı olamayan kişilerin meslek sahibi olabilmek amacıyla başvurdukları görülmektedir. Afganistan'da ise yaygın eğitim kurumlarının çalışmaları çoğunlukla kişilere okuma yazma öğretilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte meslek kazandırmaya yönelik eğitim veren kurumların sayısı günden güne artmaktadır. Yaygın eğitim kurumlarının çalışmalarının farklı alanlarda yoğunlaşması ülkelerin ülkesel ihtiyaç ve beklentilerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır.

Türkiye için yaygın eğitim ağırlıklı olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda yürütülmektedir. Afganistan için yaygın eğitimde Eğitim Bakanlığı'nın

rolü daha sınırlıdır. Afganistan için ekonomik güç kimdeyse kontrol ve uygulama yetkisi de o kurumda olmaktadır. Yaygın eğitimin kontrol ve koordinasyonu Afganistan için bir problemidir. Çünkü yaygın eğitim faaliyetleri çok farklı kurum ve kuruluşlar tarafından yapılmakta ve bu faaliyetlerin gerçek amacı tam olarak bilinmemektedir.

Türkiye için iş kollarının ve ekonominin ihtiyaç duyduğu kalifiye eleman yaygın eğitim kurumlarında yetiştirilememektedir. Kalifiye eleman eksikliği ülkemiz için ekonomik kalkınmanın önündeki temel bir engeldir. Bu sorunun çözümüne katkı sağlamak amacıyla yaygın eğitim kurumlarının programları gözden geçirilmeli, programlar geliştirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ÖĞRETMENLER

4.1. Türkiye’de Öğretmen

Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzer ine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle görevlendirilmişlerdir. Öğretmenlik mesleğine hazırlığın genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanacağı Milli Eğitim Temel Kanun u ile belirlenmiştir (MEB, 2008b: Md.43).

4.1.1. Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Türkiye’nin öğretmen yetiştirme alanında oldukça zengin bir tecrübesi vardır. Çünkü Türkiye, örgün eğitim tarihi boyunca kendi eğitim kurumlarını kuran ve bunlara kendisi öğretmen yetiştiren bir ülkedir. Tarihsel süreç içerisinde Osmanlı devrinin başlangıcında uzun yıllar medrese mezunları, öğretmenlik yapmışlardır. Ancak giderek öğretimin çeşitlenmesi ve yeni okullar açılması, bu kaynağın yetersiz olduğunu göstermiş ve bu amaçla yeni açılan rüştiyelere, öğretmen yetiştirmek üzere, 16 Mart 1848’de Darülmuallimin adıyla, bir öğretmen okulu açılmıştır. Bu açılış dolayısıyla günümüz Türkiye’sinde “16 Mart Öğretmen Okullarının Kuruluş Yıldönümü” olarak kutlanmaktadır.

1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Millî Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelere bağlı olarak faaliyet gösteren öğretmen yetiştiren yüksekokul, enstitü, akademi ve fakülteler, 20 Temmuz 1982’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. 1989–1990 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az dört yıllık lisans düzeyine çıkarılmıştır.

Eğitim Bakanlığı, yasal metinlerde, öğretmenliği bir “uzmanlık” mesleği olarak tanımlamış, fakat doğru olan bu görüş kâğıt üzerinde kalmış, Bakanlık bu mesleğin “uzmanlık” değil , “herkesin yapabileceği bir iş” olduğunu gösteren politikalar izlemiştir. Böylece, ilköğretimde öğretmenlerin geldiği kaynak sayısı 2000’li yıllarda 433’e ulaşmıştır (Akyüz, 2003: 64).

Öğretmen yetiştirme uygulamalarımızda, 1996 yılına kadar toplumun gereksinimi olan ve öğretmenden toplumun beklentilerine uygun “her şeyi bilen öğretm en”i yetiştirme amaçlanmaktaydı. 1923’ten beri yetiştirmeye çalıştığımız öğretmenlerden toplumsal kalkınma doğrultusunda toplumun itici gücü olmaları beklenmiştir. Öğretmenlerden yetiştirmeye çalıştığı öğrencilerin ve içinde bulunduğu çevrenin ekonomik, siyasal, hukuksal, sağlık, beslenme, psikolojik alanlarındaki gereksinimlerine cevap vermesi beklenmiştir. Bu beklentinin eğitimin toplumdaki işlevlerinden ve ülkenin gelişmişlik düzeyinden kaynaklandığı görülmektedir. Kısaca öğretmenden beklenen rol “her şeyi bilen kişi” olması olmuştur (Üstüner, 2004).

Ülke gereksinimi doğrultusunda Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) iş birliğinde, 1998–1999 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında yeniden bir yapılanmaya gidilmiştir. Bu süreçte yeniden yapılandırılma gerekçesi belirtilirken geçmiş dönemlerdeki öğretmen yetiştirme programlarındaki eksiklik ve aksaklıklar dile getirilmiş ve bu yapılandırmanın çağın ihtiyaçlarına cevap vermek için artık zorunlu olduğuna dik kat çekilmiştir. 1997 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme modeli, öğretmenlik mesleğini “öğretim teknisyenliği” olarak yeniden düzenlemeyi amaçlamıştır (Üstüner, 2004).

Bu yapılanma ile;

- İlköğretim alanlarına sınıf ve branş öğretmeni yetiştiren programlar 4 yıllık lisans,
- İlköğretim ve orta öğretime ortak branş öğretmeni yetiştiren programlar (Resim -iş, Müzik, Beden Eğitimi, Yabancı Dil) ile meslekî ve teknik eğitim kurumları meslek dersleri öğretmenliği programları dört yıllık lisans,
- Eğitim fakülteleri bünyesindeki orta öğretim alan öğretmenliği ile ilgili programlar 3,5+1,5=5 yıllık tezsiz yüksek lisans,
- Orta öğretim kurumlarına alan öğretmeni yetiştiren Edebiyat, Fen, Fen -Edebiyat Fakülteleri, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, İlahiyat Fakülteleri ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu programları ise 4+1,5=5,5 yıllık tezsiz yüksek lisans düzeyine getirilmiştir.

Yeniden yapılanma ile ilköğretim kurumları öğretmenliklerine yan alan zorunluluğu getirilmiştir. Türk Eğitim Sistemine öğretmen yetiştiren kurumların tamamı üniversite yapısı içine alınmış olup; eğitim, meslekî eğitim, teknik eğitim, fen, edebiyat fakülteleri ile beden eğitimi ve spor yüksek okulları adı altında gruplanmıştır. Yeni öğretmen yetiştirme

sisteminin uygulamaya girdiği 1998–1999 eğitim-öğretim yılından itibaren orta öğretim branş öğretmenliğine yönelik Pedagojik Formasyon Programı durdurulmuştur. Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunlarının ihtiyacı karşılması nedeniyle 2001 -2002 eğitim-öğretim yılı başından itibaren Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı uygulamasına son verilmiştir. Üniversitelerin ilgili Eğitim Fakültelerinde sadece İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı sürdürülmektedir. Bu programa İngilizce öğretim yapan tüm lisans mezunları ile İngilizce öğretmenliğine kaynak olan bölümlerin mezunları başvurabilmektedir. Bu safhadan sonra öğretmen yetiştirmede geleceğe dönük yönelimler de; eğitim fakültelerinin sayısının artırılması, mesleki ve teknik eğitim kurumlarının artırılması, yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğreticilerin sosyal statülerinin yükseltilmesi şeklindeki beklentiler ön plana çıkmıştır (Semerci, 2004: 261-262).

4.1.2. Öğretmenlerin İstihdamı

Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenmektedir. Öğretmenler, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından ve bunlara denkliği kabul edilen yurtdışı yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar arasından, Milli Eğitim Bakanlığınca seçilerek atandırılması sağlanmaktadır (MEB, 2008 b: Md.43). Bu seçim Milli eğitim Bakanlığınca belirlenen bölümlerden mezun olan öğretmen adaylarının, Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda aldıkları notlar kriter alınarak yapılmaktadır. Genel kültür, genel yetene k ve eğitim bilimleri alanlarını kapsayan çoktan seçmeli bir sınav olan KPSS sınavı, ÖSYM tarafından yapılmaktadır.

Yapılan düzenlemeler neticesinde, öğretmen olarak atanacakların mezun oldukları yüksek eğitim programlarını Talim ve Terbiye kurulunca belir lenmiştir. Öğretmenler bu kurul tarafından alınmış olan kararlar doğrultusunda yüksek öğretim programlarından lisans düzeyinde mezun olanlar arasından seçilmektedir. Öğretmen olarak atandırılacak olanlarda, devlet memuru olarak atandırılacak bir adaydan is tenilen genel şartların yanında aşağıdaki özelliklerde aranmaktadır (MEB, 2006: 6).

- Mezun olduğu yüksek öğretim programının atanacağı alana uygun olması,
- Sağlık durumunun Türkiye'nin her bölge ve iklim koşullarında görev yapmasına engel teşkil etmemesi,

- Başvuru tarihi itibarıyla 40 yaşından gün almamış olması,
- İlgili mevzuata göre yapılacak sınavda istenilen düzeyde başarılı olması gibi özel şartlar aranmaktadır.

4.1.3. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

Milli Eğitim Bakanlığı'na bakanlık kadrolarında çalışm aktan öğretmenlerin işte verimliliklerini arttırmak, bilgi ve görgülerini yenilemek, yeni durumlara uyumlarını ve üst görevlere intibaklarını sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetleri icra edilmektedir. Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı Milli Eğitim Bakanlığında bu işlerden sorumlu olan birimdir. Bu birim ilk olarak 1960 yılında kurulmuş olmasına rağmen Bakanlık içindeki bağlantıları ve ismi son olarak 1982 yılında değiştirilerek bugünkü şekli almıştır. Bu daire bakanlık personelinin yurt içinde ve yurt dışında hizmet içi eğitim yoluyla ve diğer usullerle yetiştirilmesiyle ilgili bütün görev ve hizmetleri yapmakla görevlendirilmiştir. Ayrıca diğer kurum ve kuruluşların hizmet içi eğitim merkezlerinin faaliyet ve hizmetlerinin düzenlenmesini yönlendirmek ve yardımcı olmaktan da sorumludur. 1993 yılında yayınlanan bir Bakanlık genelgesi ile valiliklere mahalli olarak kendi illerinde görevli öğretmen ve diğer personelin hizmet içi eğitimlerini planlama ve uygulama yetki ve sorumluluğu verilmiştir (MEB, 2006: 6).

Hizmet içi eğitimlere katılmak, eğitim faaliyetlerinin amaç ve özelliğine göre isteğe bağlı veya zorunlu olarak ayrı ayrı belirlenmektedir. Ancak her hizmeti eğitime katılan personele ilgili mevzuata göre değerlendirme puanı verilmektedir. Baz ı durumlarda öğretmenlerin hizmet içi eğitim görmeleri emsallerine göre nakil ve atama işlerinde emsallerine göre avantaj sağlamaktadır.

4.1.4. Öğretmenlerin Statüsü ve Özlük Hakları

Öğretmenler hem ülkemiz hem de diğer ülkeler için eğitim sisteminin en önemli unsurlarından birisi olma özelliğini korumaktadır. Bu önemi sağlayan onlara verilen görevlerin kapsamında yatmaktadır. Öğretmenlerin temel görevi sorumluluklarına verilen sınıflardaki öğrencilerin eğitim-öğretim; temizlik alışkanlığı kazandırılması ve öğrencinin kendini ifade edebilme becerisini geliştirmektir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerine katkıda bulunmak öğretmenlerin temel görevlerinden birisidir.

Öğretmen bunları yaparken her hareketi ve davranışıyla öğrencilere örnek olmak zorunda olduğunu unutmamak zorundadır.

Öğretmenliğe ilk ataması yapılan kişi aday öğretmen olarak nitelendirilir. Aday öğretmen (memur) olarak göreve başlayan her memurun başarılı sayılabilmesi için, Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Dairesi tarafından düzenlenen eğitim kursunu takip etmesi gereklidir. Bu eğitim boyunca aday öğretmen bir rehber öğretmen gözetiminde yetiştirilir. Bu süreç üç aşamalı olarak icra edilir. Bunlar aday temel eğitim süreci, hazırlayıcı eğitim ve son olarak uygulamalı eğitim süreçleridir. Bu adaylık dönemi bir yıldan az, iki yıldan daha fazla olamaz. Bu eğitim sürecinin her bir basamağının sonundaki değerlendirme faaliyetlerinde, 100 tam üzerinden 60 puan alan adaylar başarılı addedilir. Her üç basamakta da başarılı olan adayın adaylığı teklif üzerine illerde vali tarafından, sicil dosyaları bakanlıkta olan personelin adaylığı bakanlıkça kaldırılır (MEB , 1995: Md. 10-36).

Öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır. Adaylık dönemini başarıyla tamamlayanlar mesleğe öğretmen olarak atanmaktadırlar. Kariyer basamaklarında yükselmede kıdem, eğitim (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim), etkinlikler (bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmalar) ve sicil (iş başarımı) puanları ile sınav sonuçları esas alınmaktadır. Değerlendirme 100 tam puan üzerinden yapılır. Değerlendirme puanının % 10'unu kıdem, % 20'sini eğitim, % 10'unu etkinlikler, % 10'unu sicil (iş başarımı) ve % 50'sini de sınav puanı oluşturmaktadır. Kariyer basamaklarında yükselecekler değerlendirme puanlarına göre başarı sıralamasına alınır. Değerlendirmeye alınmak için sınav tam puanının en az % 60'ını almış olmak şartı aranmaktadır. Alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlamış öğretmenlerden uzman öğretmenlik, doktora öğrenimini tamamlamış olan öğretmenlerden ise başöğretmenlik için sınav şartı aranmaz. Bu durumda olan öğretmenler kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler (bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmalar) ve sicil (iş başarımı) ölçütlerine göre değerlendirilir (MEB, 2006: 7-8). Öğretmenlerin eğitim yönetim ve denetiminin çeşitli kademelerindeki yöneticilik ve denetçilik görevlerine atanma ve mesleki bir kariyer yükselmesi yapabilme şansları mevcuttur.

4.2. Afganistan’da Öğretmenler

Günümüz dünyasında toplumlar sanayi toplumu yapılarından kurtularak bilgi toplumu yapısına geçme çalışmaları içerisinde dirler. Bilgi toplumu yapısının kazanılabilmesi için teknolojinin her alanda kullanımı, toplumun tüm fertlerinin gelişmeleri yakından takip etmesi gereklidir. Toplumun ve ülkelerin çağdaşlaşma yönünde gelişme ve değişimleri sürdürebilmeleri için, öncelikle okul çağındaki bireyler olmak üzere tüm fertlere bilgiye ulaşabilme, bilgiyi ve teknolojiyi kullanabilme ve üretime katkıda bulunma, araştırma, sorun çözebilme, doğru karar verebilme, yaratıcı düşünebilme ile benzeri çağdaş niteliklerin kazandırılması zorunludur. Bu zorunluluğun yerine getirilmesi görevi ve sorumluluğu eğitime ve eğitim kurumlarına düşmektedir. Eğitim kurumlarının bu zorunlulukları yerine getirebilmeleri ise, çağdaş bir eğitim sistemi oluşturulmasıyla mümkün olabilecektir. Eğitim sisteminden çağdaş dünyanın gerektirdiği niteliklere sahip ürün çıktılarının elde edilmesinin temel koşulu, sistemin hem girdisi hem de çıktısı konumunda olan ve sistemin en kritik unsurlarından biri olan nitelikli öğretmen ihtiyacının nitelikli ve çalışkan personelle karşılanabilmesidir

4.2.1. Afganistan’da Öğretmen Yetiştirilmesi

Afganistan için bilgi toplumu yapısını hedef olarak almak kısa vadede mümkün görünmekle birlikte ülkenin çağdaş dünyada yerini alabilmesi için bu bir gerekliliktir. Öğretmen eğitiminde amaçlanan niteliğin sağlanabilmesi, öğretmen adaylarının istenilen yeterliklerine sahip olarak yetiştirilebilmeleri için, eğitim fakültelerinin ve eğitim kolejlerinin eğitim programlarının günümüzün gereklilikleri doğrultusunda geliştirilmesi gereklidir. Program değişikliğiyle birlikte daha profesyonel öğretim görevlileri ve daha modern eğitim olanakları sağlanması gereklidir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğine daha başarılı ve üstün nitelikli öğrenci girdisinin sağlanması amacıyla, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının ve maddi imkânlarının artırılması şarttır.

Afganistan’da Türkiye’de olduğu gibi yüksek öğretim programlarındaki öğretmen eğitimi programlarında öğrenci olabilmenin şartı, merkezi olarak yapılan yüksek öğretime giriş sınavlarında başarılı olmaktır. Ancak bu sınav sonucunda öğrenci eğitim fakültesini kazanmaktadır. Eğitim fakültesinin hangi bölümünde öğrenim göreceği öğrencinin isteği ve bölümlerin öğrenci kontenjanlarına göre öğrencilerin fakülteye kayıtları aşamasında

belirlenmekte olup bu yerleştirmede puan sıralamasına göre tercihler göz önüne alınarak yapılmaktadır. Öte yandan öğretmenlik eğitimini tamamlayan ğretmen adaylarının, öğretmenliğe atanabilmeleri için İslahat -ı İdari adlı bir sınav yapılması şu an için planlama aşamasındadır. Uygulamada ğretmen alımı merkezi ve yerel olarak iki şekilde yapılmaktadır. Yerel olarak yapılan ğretmen alımları daha ziyade geçici olmakta, merkezi hkmete yapılan yerleştirmeler kadrolu olarak yapılmaktadır.

Uzun süren işgal ve i çekişmeler dönemi boyunca ülkede yeterli sayıda ğretmen eğitim okullarından ve eğitim fakültelerinden ğretmen adayı yetiştirilememesi nedeniyle 12 yıllık normal lise mezunları da ğretmen olarak işe alınmıştır. Taliban döneminde bayan öğretmenlerin çalışmalarının yasaklanması ğretmen sorunu daha st seviyeye çıkarmıştır. Sadece bazı bayan öğretmenler evde eğitim vermeye devam edebilmiş ve bu öğretmenler özel kaynaklar ya da ST'leri tarafından desteklenmişlerdir. Ülkede bayan ğretmen azlığı dolaylı olarak kız öğrencilerin okuma imkânlarını da azaltmaktadır. Ülkedeki aşırı tutucu kesimler kızları sadece bayan öğretmenlerin okutmasına izin vermektedirler.

Öğretmen kalitesi meselesini gündemde tutmak için bakanlık 2002 yılından bu yana ğretmen eğitimi üzerinde durmaktadır. Afganistan'ın son yıllarındaki kritik konularında uygulanan yaklaşımlar gibi bakanlığın ğretmen eğitimi faaliyetleri de uluslararası organizasyonlar tarafından desteklenmektedir. Bunun yanında birçok organizasyon bakanlık sisteminin dışında ğretmen eğitimi faaliyetlerinde bulunmuştur (Ministry of Education, 2007: 33). Eğitim Baka nlığının ğretmen Eğitim Departmanı 1 den 9 ncı sınıfa kadar görevlendirilen öğretmenlerin eğitiminden sorumludur. Bunun yanı sıra ğretmen Eğitim Departmanı, Yüksek Eğitim Bakanlığının vasıtasıyla eğitilmiş 10 -12 nci sınıfa öğretmenlerini de kapsayan tüm öğretmenler için hizmet içi eğitim kurslarını yürütmektedir. Öğretmen Eğitim Departmanı tarafından sunulan eğitim iki şekildedir: Öğrencilerin tamamlama diploması aldığı ğretmen Eğitim Kolejlerindeki resmi hizmet öncesi eğitim, diğeri ğretmen eğitim ensti tsnde ğretmen eğitim programı kapsamında sunulan kısa süreli hizmet içi eğitim kurslarıdır (Ministry of Education, 2007: 33-34).

İlköğretim okullarında ğretmen olabilmek için seçilebilecek iki farklı hizmet öncesi eğitim seçeneği vardır. 9. sınıftan me zun olmuş öğrenciler 5 yıllık hizmet öncesi ğretmen eğitim programına katılabilirler. 2005 de sadece 195 ğrenci bu programa katılmıştır. 12. sınıftan mezun olup ta ğretmen olmak isteyen öğrenciler 2 yıllık hizmet

öncesi eğitime katılabilmektedirler. 2005 yılında 2478 (1530 erkek, 948 bayan) iki yıllık hizmet öncesi eğitim gören öğrenci olmuştur. Son beş yıl boyunca, Bakanlık Öğretmen Eğitim Kolejleri vasıtasıyla 1646 yeni öğretmen yetiştirilmiş ve bir takım öğrenciler öğretmen olmak için üniversite seviyesinde eğitim görmektedirler. Yetiştirilen öğretmen sayısı önümüzdeki beş yılda bakanlık tarafından yetiştirilmesine ihtiyaç duyulan 95000 öğretmen olması gerçeğinden hareketle önemli bir sıkıntıyı ortaya koymaktadır (Ministry of Education, 2007: 34). Bu nokta bakanlığı kısa süreli çözüm arayışlarına itmektedir.

Eğitim Bakanlığın şu anki hizmet öncesi öğretmen eğitim müfredatı geçerliliğini kaybetmiştir. Öğretmen eğitim kolejlerindeki mevcut olan eğitim notları genelde el yazmasıdır veya düşük nitelikli fotokopilerdir. Dahası hizmet öncesi öğretmen eğitimi toplam 2304 ders saatini içerirken, bunlardan sadece 12 saati staj eğitimi için ayrılmıştır. Bu staj saati bazı öğretmen eğitim okullarında gene de uygulanmamaktadır (Ministry of Education, 2007: 34).

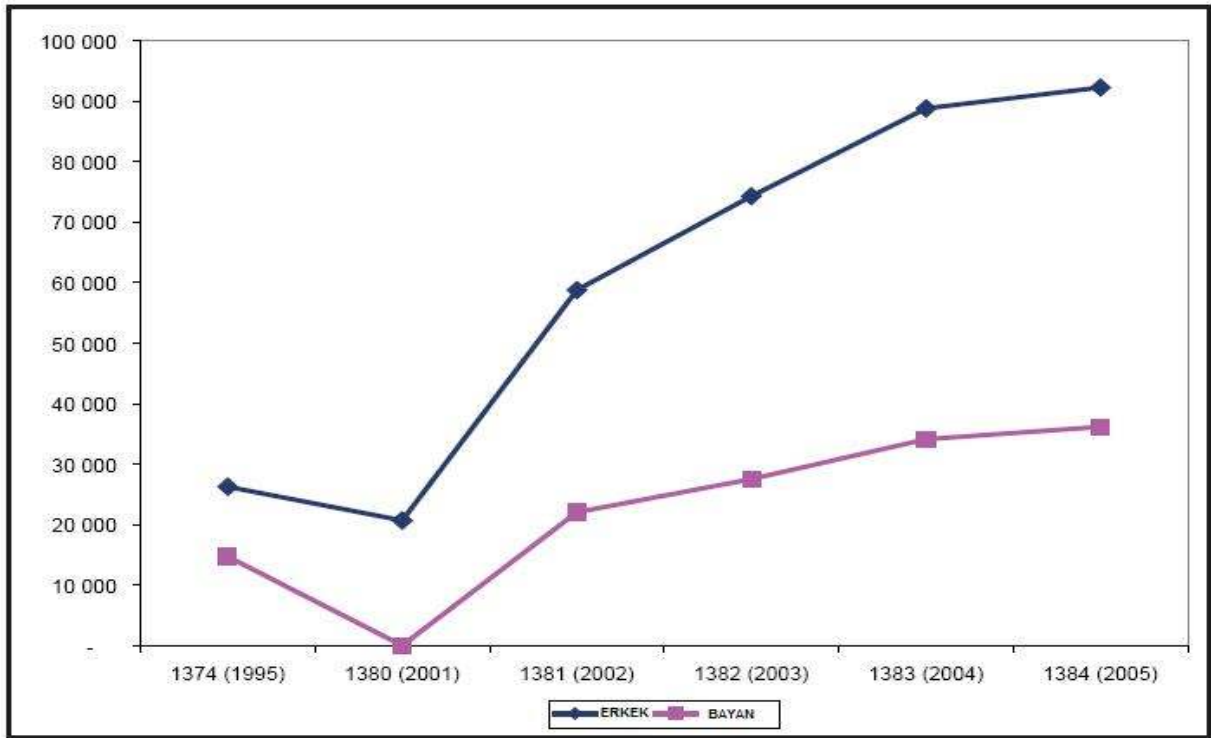
Hizmet öncesi eğitim kurumlarından biriside Yüksek Eğitim Bakanlığı sorumluluğunda faaliyet gösteren Eğitim ve Dil -Edebiyat fakülteleridir. Bu okullardan mezun olanlar özellikle liselerde öğretmen olarak istihdam edilmektedir. Dil -Edebiyat Fakültesi mezunları dil dersleri için öğretmen olarak görevlendirilmektedirler. Eğitim Fakültesi mezunları da özellikle liselerde öğretmen olarak atanmaktadırlar. Ancak bu bölümlerden mezun olanların sayısının geçtiğimiz yıllarda yetersiz kalması nedeniyle dört yıllık okul mezunu olmayan bazı öğretmenlere de liselerde görev verilmiştir.

4.2.2. Afganistan'da Güncel Öğretmen Durumu

2005 yılında ülke genelinde genel eğitim kurumlarında toplam 128400 öğretmen görev almıştır. Bunların % 72'sini erkekler, %28'ini bayanlar oluşturmuştur. Bayan öğretmenlerin azlığı Kabil bölgesi dışındaki bütün bölgeler için önemli bir sorun oluşturmaktadır. Savaş yılları sonrasında öğretmen olabilmek için kişinin 12nci sınıftan mezun olması ve eğitimci diplomasına sahip olması yeterli görülmüştür. Fakat buna rağmen ülke genelinde birçok öğretmenin bu resmi yeterliliğe sahip olmadığı belirlenmiştir. 2005 yılında Afganistan'daki öğretmenlerin %29'u 12 yıllık eğitimden daha azını tamamlamıştır ve bunların %49'u 12 yıllık eğitim mezunlarıdır. Bu gereklilikleri ve 12 yıllık eğitimi tamamlamayanlar daimi statüde çalıştırılmazlar. Bunun yerine sözleşmeli

öğretmen olarak kullanılabilirler. Bunlar terfi edemez ve emeklilik imkânlarından yararlanamazlar. Dahası bu öğretmenler bakanlığın düzenlediği resmi hizmet içi eğitimlerden faydalanamazlar ve işlerinden ayrılıp 5 yıllık hizmet öncesi eğitime kaydolmadan eğitimci diploması elde edemezler. Eğitim diploması olmayan geçici öğretmenlerin kadroya geçebilmelerinin en kolay yolu pedagojik yeterliliklerini tazelemek için bakanlık tarafından kısa süreleri kapsayan bilgi tazeleme eğitimlerine katılmaktır. (Ministry of Education, 2007: 33). Öğretmen yeterliliklerini geliştirmek için yapılan hizmet içi kurslar henüz yeterli seviyeye ulaşmamıştır.

Şekil 4.1. Afganistan’da Genel Eğitim Kurumlarında Öğretmen Sayıları



Kaynak: Ministry of Education, 2007: 33.

2001’den beri ülkede genel eğitim kurumlarındaki öğretmen sayısı yaklaşık olarak 21.000 den 140.000’in üzerine çıkmıştır. Şekil 6’de Afganistan’daki genel eğitim kurumlarındaki (1–12 nci sınıf dahil) 1995 ile 2005 yılları arasındaki öğretmen sayılarını görülmektedir. Sayıların bu kadar hızlı artması eğitim açısından iyi bir gösterge olarak yorumlanabilir. Ancak bu artışın öğretmen yeterliliklerinde aynı oranda hızlı olmaması

eğitim sistemi için bir sorun oluşturmaktadır. Bu sıkıntıyı aşmak amacıyla hizmet içi eğitime ağırlık verilmeye çalışılmaktadır.

Daha önceki yıllarda, ortaöğretim okullarında öğretmenlik yapabilmek için öğretmen eğitin kolejlerinden ve eğitim fakültelerinden mezun olmak şart koşulmuştur. Uzun süren kargaşa ve savaş yılları boyunca 14 öğretmen eğitim koleji sağlıklı olarak yeni öğretmen adayları yetiştirememiştir. 1994 yılında UNESCO'nun verilerine göre , 17.548 ortaöğretim öğretmeni olduğu ve bunların yaklaşık olarak 6.042'sinin bayan olduğu belirlenmiştir (Asian Development Bank, 2003: 11). Fakat daha sonraki yıllarda bu öğretmenlerinde pek çoğu öğretmenliği bırakmak zorunda kalmıştır. Bu öğretmenlerin öğretmenliği bırakmalarıyla kalifiye öğretmen eksikliği en üst seviyeye çıkmıştır. Bu sıkıntılı dönemin ardından öğretmenlik yeterlilikleri günden güne arttırılmaya çalışılmaktadır.

4.2.3. Afganistan Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi

Hizmet öncesi eğitime ek olarak, Öğretmen Eğitim Departmanı çalışan öğretmenlerin niteliklerini ve yeteneklerini geliştirmek amaçlı hizmet içi eğitim sunmaktadır. 12 sınıftan mezun olmuş öğretmenler okul saatlerinden sonra öğretmen eğitim okullarında yer alan iki yıllık hizmet içi eğitim seçeneğinden faydalanabilmektedirler. 2 yıllık hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim için uygulanan programlar içerik olarak özdeştir. Hizmet içi eğitimi tamamlayan öğretmenler 2 yıllık hizmet öncesi eğitimi tamamlayan öğretmenlerle aynı diplomayı almaya hak kazanırlar. 2005 de 7403 görevdeki öğretm en (3045 erkek, 4358 kadın) hizmet içi eğitime kaydolmuş ve 2000 den 2004'e kadar 5603 görevdeki öğretmen bu programı tamamlamış tır (Ministry of Education, 2007: 34).

2002 de Afganistan'ın yeniden inşası başladığında ana meselelerden biri mevcut öğretmenlerin akademik, teknik, mesleki bilgi, yetenek ve tutumlarını güncellemek ve geliştirebilmektir. Bu amaca ulaşmak için ulusal öğretmen eğitim programı, uluslararası organizasyonlar ve sivil toplum örgütleri ile öğretmen eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için ortak bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmen eğitim programının yaklaşımı, sistemde var olan öğretmenler için düzenli ve planlanmış bir eğitim programı oluşturmak şeklinde olmuştur. Hizmet içi eğitimin modülleri Öğretmen eğitim programının bir parçası olarak INSET (Hizmet içi eğitim çalışması) I ve INSET II adlı iki program

oluşturulmuştur. INSET I'in ilk bölümü öğretim yeterliliklerinin ulusal standartlara göre belirlenmiş minimum niteliklere deneyimsiz öğretmenlerin ulaşabilmesi için yapı laması gerekli görülen faaliyetler için ilk adımı oluşturmıştır. Öğretmen eğitim programının önerilen şekli, ülkenin her bölgesinde kabul edilmiş olan toplam 364 adet öğretmen yetiştiren kurumu içine alan bir modeldir. Öğretmen Eğitim Programı modeli, ilk olarak uzman eğitimcilerin eğitildiği kademeli bir metodu öngörmektedir. Bu uzman eğitimciler daha sonra öğretmen eğitiminden sorumlu öğretmenleri eğitmektedirler. 2005'den beri 30 temel eğitimci, 132 uzman eğitimci, 561 öğretmen eğitmeni ve 23132 öğretmen sekiz ayrı bölgede INSET I eğitiminden geçmiştir. Eğitim 90 dakikalık oturumları ve 13 günlük eğitim süresini kapsamaktadır (Ministry of Education, 2007: 34-35).

4.2.4. Öğretmenlerin İstihdamı

Öğretmenler hem merkezi hem de bölgesel seviyelerde işe alın maktadırlar fakat sadece yönetim tarafından işe alınan öğretmenler kadrolu öğretmen olma hakkını elde etmektedirler. Bölgesel seviyede işe alınan öğretmenler sözleşmeli öğretmenlerdir. Prensipite, iki yıllık öğretmen eğitim okullarından mezun olan öğretmen adaylarının 4 yıl boyunca mecburi öğretmenlik yapmaları gerekirken, dört yıllık üniversite programından mezun olan öğretmenlerin 8 yıl öğretmenlik yapmaları zorunludur. Aslında enstitü mezunları sık sık bu gereksinimleri yerine getirmemektedirler. Son döneme dek reform süreçleri şeffaflıktan yoksundur. Mesleki olarak yıpranmanın yaşandığı bir süreç yaşanmaktadır ve maaş bordroları üzerinde torpilin, hayali çalışanların varlığı ile sıkça karşılaşılmalıdır. Faydalılığı temel alan iyileştirme, ilerleme uygulam ası, ödeme ve kademe reformları uygulamasının bir parçası olarak yapılmaya başlanmıştır.

12. Sınıftan mezun olan adaylar için, bakanlık öğretmen olup olamayacağına karar vermek için bir sınav uygulamıştır. Bu sınav henüz tam olarak kalıba sokulamamış ve sorular katı bir şekilde içeriğe dayalı olarak hazırlanmıştır. Adayların öğretmenlik yetenek ve tutumlarını ölçebilecek sorular ortaya konulamamıştır (Ministry of Education, 2007: 32). Yüzlerce öğretmen hem Afganistan içinde hem de mülteci göçünün olduğu böl gelerde ev temelli okullarda öğretmenlik yapmaktadır. Bu öğretmenler daha düşük akademik seviyeye ve profesyonel kaliteye sahiptir, fakat bu öğretmenler çok yüksek motivasyona ve arzuya

sahiptirler. Bazı öğrencilerin akademik başarılarının resmi okul öğren cilerine eşit veya daha üstün olduğu tespit edilmiştir (Asian Devolepment Bank, 2003: 8).

2005 yılından beri Afganistan’da ıslahatı idare çalışmaları uygulamaya geçirilmiştir. Bu program devlet kadrolarında görevli personelin hem niteliklerini arttırmak he m de ekonomik durumlarını yükseltmek amacıyla Islahatı İdari (PRR) sınavı başlatılmıştır. Bu faaliyetin sorumluluğu, bu amaçla kurulmuş olan Islahatı İdare Yüce Komisyonuna verilmiştir. Bu heyetin temel görevi ıslahatı idare sınavlarını organize etmek ve baş arılı olanları hükümete bildirmektir. Bu komisyonun görev alanı tüm kamu personelinin kapsamaktadır.

Yaklaşık iki yıldır uygulamaya geçirilen bu projeden şimdiye kadar askeri personel ve devletin üst bürokrat kadrosu faydalanmıştır. Uygulanan sınava girebil mek için öncelikle sağlanması gereken bazı kıstaslar vardır. Öğretmenler için bunun ilk şartı en az ön lisans ve lisans düzeyinde bir eğitim almış olmaktır. Bu şartı sağlayamayan öğretmenler için eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinde gece okulları açıl mıştır. Bu okullarda normal öğretmen eğitime uygun konular ders olarak verilmekte ve okullardan alınan mezuniyet belgesi normal okullarla eşit statüde değerlendirilmektedir. Ayrıca bu sınavlara girebilmek için belirli bir süre çalışma şartı yani tecrübe zorunlu tutulmuştur. Ancak bir kereye mahsus olmak üzere uzun süredir çalışmakta olan öğretmenlerde bu sınava alınacaklardır.

Bu sınavlar her bir uzmanlık için ayrı ayrı hazırlanmaktadır. Sınav iki kısımdan oluşmakta olup, birinci bölümde personele genel k ültür tarzında sorular, ikinci kısımda kendi çalıştığı alanla ilgili sorular sorulmaktadır. Bu sınavın ileriki süreçte öğretmenler işe alınmadan önce uygulanması ve bir yeterlilik sınavı halini alması beklenmektedir. Bu sınavın en büyük getirisi yaklaşık olarak alınan maaşın ikiye katlanmasıdır. Bu sistem sayesinde öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yükseltilmesi ve pedagojik bilgi düzeylerinin artırılması amaçlanmaktadır.

Öğretmenlerin düşük maaşları hem öğretmenler için hem de eğitim sistemi için önemli bir problemdir. Yeni çalışmaya başlamış bir öğretmenin maaşı ile 40 yıllık deneyimi olan ve yüksek lisans dereceli bir öğretmenin maaşı 32 \$ ile 88 \$ aralığında değişmektedir. Ortalama olarak bir öğretmenin maaşı yiyecek yar dımı dahil yaklaşık olarak 74 \$’dır. Eğitimde istikrarı sağlamak ve daha fazla bayan öğretmenin sistemi içine alınması kadar, öğretmenlerin sistemin içinde kalmasını sağlamak amacıyla öğretmenlere ekstra bir

katkı olarak yönetim, öğretmenler için arazi tahsisi programı başlatmak için çalışmalarına devam etmektedir. Hükümet öncelikli olan yeniden yapılandırma, reform, ödeme ve derecelendirme reformları ile öğretmenliğin hem çekici bir meslek olmasına hem de daha iyi nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Ministry of Education, 2007: 31).

Şüphesiz kaliteli öğretmenlerin sayısının artması öğretmenlere verilen maaşla doğrudan ilişkilidir. Eğer bu ücretlendirme şekli devam ederse yetişmiş öğretmenlerin kendilerine farklı çalışma alanları bulmaya çalışmaları son derece olağandır. Eğitim sistemindeki yeniden yapılanmaların ve geliştirme çabalarının başarısı yetişmiş öğretmen potansiyelinin elde tutulması ve bundan sonra da yeni yetişecek öğretmenlerin daha nitelikli yetiştirilmesiyle doğru orantılıdır.

4.3. Öğretmenler Açısından Değerlendirme

Türkiye’de özellikle cumhuriyetin kuruluşundan sonra öğretmen yetiştirmede bir çok farklı model geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Ancak ülke içinde yaşanan sıkıntılar tüm eğitim sistemine olduğu gibi öğretmen yetiştirme sistemine de yansımış ve ideal bir sistemin oluşturulmasını uzun yıllar engellemiştir. Ülkemizde YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen öğretmen modeli şekil ve süre bakımından ana hatlarıyla uygundur. Ancak kaynak ve eğitimin içeriği bakımından yüksek öğretmen mode linden yararlanılarak eksiklikler giderilmelidir.

Afganistan savaş sürecinden kısmen çıktığı 2002 yılından itibaren tüm eğitim sistemiyle birlikte öğretmen yetiştirme alanında da hızlı gelişmeler yaşamaktadır. Bu çalışmalarda ülkenin önüne çıkan temel sorun, problemin çözümü için ek bir süre olmamasıdır. Öğrenci sayısında yaşanan hızlı artışa paralel olarak öğretmen sayısında sağlanması gereken artış öğretmen niteliklerin geliştirilmesinin önündeki temel sorundur.

Her iki ülkede de merkezi sistemle yapılan üniversite giriş sınavları sonucunda eğitim fakültelerine öğrenci alımı yapılmaktadır. Öğretmen yeterlilik ve becerilerini ölçen ek bir sınav her iki ülke içinde zaruridir. Afganistan’da merkezi sınavda öğrencilerin sadece kazandıkları fakülteler belirlenmektedir. Fakülte içerisinde bölümlerin seçimi kişilerin tercihlerine ve merkezi sınavda alınan puana dayalı olarak fakültelerce yapılmaktadır.

Bölüm seçme uygulamasının ikinci kademedeki yapılması öğrencilere isteklerine ve bölümlere istenilen niteliklere uygun kişiyi kısmen de olsa seçme şansı vermektedir. Türkiye ve Afganistan için ideal öğrenci seçim sınavı eğitim fakültelerine öğrenci alımı safhasında normal ÖSS'ye ek olarak tüm branşlar için belirlenecek kriterlere uygun bir seçim yapılmasını sağlayacak ikinci bir giriş sınavı yapılması olacaktır. Bu sınavlarda özellikle temsil yeteneğine, kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme yeteneğine ve öğretmen olmak istediği alanla ilgili özel yetenekler yönünden öğrenci adayları değerlendirilmelidir.

Türkiye'de uygulanmakta olan Anadolu Öğretmen Liseleri uygulaması daha da yaygınlaştırılarak bu okullar, eğitim fakültelerinin ana kaynağını teşkil etmelidir. Bu uygulama Afganistan içinde örnek alınması gereken bir modeldir. Bu öğrencilere üniversite sınavında verilen ek puan uygulaması bu sistemle birlikte yürürlüğe girmelidir. Toplam 8 yıllık bir eğitimle öğretmene verilmesi gereken nitelikler rahatlıkla verilmiş olacaktır. Öğretmen psikolojik açıdan da öğretmen olmaya kendisini daha iyi hazırlayacaktır.

Türkiye için eğitim fakültelerine alınan öğrenci sayısı kısa ve uzun süreli öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmeli, ihtiyaç olmayan branşlarda öğretmen yetiştirilmesi engellenmeye ve devletin imkânları israf edilmemeye çalışılmalıdır. Eğitim fakülte lerinde okuyan her öğrenci eğitimin sonunda okulu bitirdiğinde işinin ne olacağını bilmeli ve bu motivasyonla çalışmalıdır. Afganistan'da ülkesel ihtiyaçlara uygun öğretmen yetiştirme planlamasına biran önce geçmelidir.

Türkiye'de öğretmenlerin işe alınmaları şu an sadece merkezi sistemle ve sınavla yapılmaktadır. Afganistan öğretmenlerin işe alınması hem merkezi hem de yerel makamlar tarafından yapılmaktadır. Ancak merkezi sınava ek olarak yeterlilik sınavı yapılması ya da merkezi sınavın yerine öğretmenlerin alanlarına özel bir sınavdan geçirilmesi uygun olacaktır. Yeni sınavda bölüme ve uzmanlığa uygun beceri ve yeterlilikler somut olarak belirlenerek sorulara dâhil edilmelidir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ VE FİNANSMANI

5.1. Eğitim Yönetimi

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ve kalkınma seviyeleri arasında doğru yönde bir ilişki olduğu tüm kesimler tarafından kabul edilmiş bir olgudur. Eğitim ülkelerin yaşadığı pek çok sorun için ana sebep olarak her zaman gündeme getirilmektedir. Eğitim in kalitesinin arttırılmasında şüphesiz direkt olarak katkısı olan unsurlardan birisi de yönetim personelidir. Bu noktadan hareketle okulların daha iyi yönetilmesi şüphesiz ki , eğitimin kalitesini yükseltecektir. Farklı sorunlar yaşamakta olan bu iki ülke içinde eğitimin ve bunun bir unsuru olan yönetim personelinin niteliklerinin arttırılması gerekmektedir.

5.1.1. Türkiye’de Eğitim Yönetimi

Ülkemizde eğitimin istenilen nitelikte olmadığı sürekli olarak gündeme getirilmektedir. Yönetimde temel görev örgüt amaçlarının etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi olarak ortaya konulmuştur. İstenilen verimliliğin sağlanabilmesi için istenilen yeteneklere uygun yönetici görevlendirilmesi önemlidir (Boz an, 2004: 40). Bu nokta önemli bir sorumluluğu olan yönetim personeline farklı farklı roller ve görevler vermektedir. Etkili yönetim personeli, toplumdaki güç odaklarını bilen, uygun ilişkiler geliştiren, okul eğitim programı ve eğitimin amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan, akademik standartları başarmaya çalışan kişi olarak tanımlanmaktadır (Özmen ve Kolay, 2004: 1313).

Eğitimde istenilen amaçların gerçekleştirilebilmesi için eğitim ve diğer personeli örgütleyen, yönlendiren ve denetleyen eğitim yöneticileridir. Bakanlığın eğitim politikaları doğrultusunda istenilen verimliliğin yerine getirebilmesi için, eğitim yöneticilerinin belirli yeterliliklere sahip olması gerekir. İnsan yetiştirme sisteminin başarılı olması, eğitimin en alt kademesinden en üst kademesine kadar bütün eğitim yöneticilerinin yönetim alanında iyi yetiştirilmelerine bağlıdır (Acar, 2002: 180 -185).

Okul yöneticilerine bütünleştirici, örgütleyici, yönlendirici pek çok görev verilmiştir. Öğrenen bir örgütte görevliler bilginin doğru kullanılması, araştırılarak geliştirilmesinden ve bir araya getirilmesinden sorumludurlar. Personelin kalitesi, kullandığı teknikler ve yardımcı personelin becerisi başarıyı etkileyen faktörlerdendir.

Öğrenen bir okulda problemleri ortadan kaldırabilmek, öğretmenleri, öğrencileri ve personeli öğrenmeye motive etmek, ortak bir vizyon ortaya koyabilmek için mutlaka iyi yetişmiş kaliteli eğitim yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Töremen, 2001: 31).

Ülkemizde 1993 yılında yapılan 14. Milli Eğitim Şurasında okul öncesi eğitimin yanında, bağımsız olarak incelenmiş ve önemli kararlar alınmıştır. Bu kongrede alınan kararlar doğrultusunda pek çok değişiklik yapılmıştır. Bu kongrede eksiklik olarak tespit edilen yöneticilerin belirlenmesine ve atanmasına ilişkin esaslarla ilişkin yönetmelik 2006 yılında yayınlanmıştır. 26098 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Personeli Görevde Yükselme ve Unvan Değişikliği Yönetmeliği bu konuda temel doküman olarak yerini almıştır. Yönetici olarak atanacaklarda aranan temel şartlardan bazıları şunlardır. Yükseköğrenim görmüş olmak, aylıktan kesme veya maaş kesimi cezasından ağır bir disiplin cezası almamış olmak, son üç yıla ait sicil ortalamasının iyi derecede olması, daha önceki üç yıl içinde görevden alınmış olmamak, atanacağı yöneticilik kademesi için bu yönetmelikte belirlenen sınavlardan öngörülen düzeyde puan almış olmak şartları aranmaktadır. Ayrıca atanılacak yöneticilik kademesine göre farklı yıllarda öğretmenlik ve alt kademe yöneticiliği yapma şartı aranmaktadır (Resmi Gazete, 2006: Md. 7).

Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat şemasında da görüldüğü üzere Bakanlık merkezde Genel Müdürlüklere ayrılmıştır. İllerde İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve ilçelerde İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri şeklinde bir yapılanma mevcuttur. İl ve İlçe milli eğitim müdürlüklerinin yönetim görevleri, okulların ihtiyaçlarının belirlenmesi, bunların karşılanması, kurum içi ve kurumlar arası koordinasyonu kolaylaştırmak ve yasaların kendilerine verdiği yetki çerçevesinde öğretmenlerin ve okul yöneticilerin atanması olarak belirlenmiştir. Ayrıca eğitim alanında yapılması gereken yatırımları teklif etme ve sonrasında yatırımları gerçekleştirme görevi verilmiştir. Ayrıca teftiş ve denetleme görevleri vardır. Hizmet içi eğitim kursları da genelde bu müdürlükler tarafından organize edilmekte ve gerçekleştirilmektedir. Görevlerin yerine getirilmesinde il milli eğitim müdür valiyeye karşı, ilçe milli eğitim müdürü kaymakam ve il milli eğitim müdürüne karşı sorumludurlar (Kara, 2001: 159-161).

Doğrudan Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarının yöneticileri ile Anadolu Lisesi statüsündeki her türlü liseler, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, spor liseleri, yatılı ilköğretim bölge okulları, öğretmen evi ve akşam sanat okullarının müdürleri Bakanlıkça,

bu kurumların müdürleri dışındaki yöneticileri ile diğer eğitim kurumlarının her kademedeki yöneticileri valiliklerce ataması yapılmaktadır (Resmi Gazete, 2006: Md. 18). Bu uygulama şüphesiz ki aşırı merkeziyetçi bir yapılanmadır. Ancak güvenilirliği sağlamak amacıyla tercih edildiği açıktır. Ancak inisiyatif kullanmayı zor laştırdığı ve bürokrasiyi artırdığı tüm çevreler tarafından bilinmektedir.

Türk Eğitim Sisteminde amacı ve görevi okul müdürü yetiştirmek olan bir eğitim kurumu bugüne kadar oluşturulmamıştır. Türkiye’de okul yöneticiliğinin halen ayrı bir meslek olarak görülmemesi önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitim yönetimi programlarını yüksek lisans, doktora ve hizmet içi eğitim programları olarak gruplandırmak gerekmektedir. Ülkemizde 1965 yılından 2000’li yıllara kadar lisans eğitim yönetimi programı uygulamaları olmuştur. Ancak daha sonra bu sorumluluk yüksek lisans programlarına bırakılmıştır. Ancak Yüksek lisans programlarının içeriği ve etkinliğiyle ilgili tartışmalar sürmektedir. Bununla birlikte doktora programlarının birinci amacının üniversitelere öğretim üyesi yetiştirmek olduğu gerçeğinden hareketle bu programların yönetici yetiştirilmesine ciddi bir katkısı olmayacağı aşıkardır. Yapılmış bazı çalışmalarda da hizmet içi eğitimin kursiyerlerin ihtiyaç duyacağı konuları tam olarak kapsamadığı değerlendirilmiştir (Bozan, 2004: 42). Hizmet içi eğitim kurslarının daha dikkatli olarak planlanması gereklidir.

Çeşitli üniversitelerdeki lisansüstü eğitim yönetimi programları ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen eğitim yöneticisi yetiştirme kursu programları incelendiğinde programlarda yer alan derslerin eğitim yöneticilerinin iyi yetiştirilebilmesi için gerekli olan yeterlilikleri kazandırmaktan uzak olduğu değerlendirilmiştir. Programların daha çok kuramsal nitelikte olup uygulamaya dönük olmadığı tespit edilmiştir. Program içerisindeki derslerin programın amacıyla tam olarak örtüşmediği ve bir standardın sağlanamadığı ifade edilmiştir (Ağaoğlu, Gültekin ve Çubukçu, 2002: 145). Ülkemizde eğitim yöneticisinin lisansüstü eğitim ve hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmesinde uygulamalı bilgi boyutu dikkate alınmamıştır. Eğitim yöneticisi adaylarının sorun odaklı düşünme, karar verme, takım çalışması ve kaos ortamında yeterli başarıyı yakalayabilmeleri için gerekli yeterlilikler adaylara verilememektedir. Günümüz eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sadece 120 saatlik bir kursla sınırlandırılmış, eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü eğitime özendirilmiş ancak buda yasal bir

zorunluluk haline getirilememiştir. Ülkemizde eğitim yönetimi alanında üretilen teorik ve uygulamalı bilgi istenen seviyeye ulaşamamıştır (Çelik, 2002: 11).

5.1.2. Afganistan’da Eğitim Yönetimi

Afganistan eğitim sisteminde yöneticiliğin temel kriteri tecrübi faktörleridir. Ülkede tecrübeli öğretmenlerin iyi yönetici olacağına inanılır. Bu inanış ülkede büyüğe saygı tutumunun bir sonucu ve yansımasıdır. Öğretmenlerin yöneticiliğe seçilmelerinde ülke genelinde standart kriterlere rastlanılmamıştır. Genellikle seçilen öğretmen önce müdür yardımcılığına atandırılır. Müdür yardımcılığı yapmadan müdürlüğe atanma durumuyla genellikle karşılaşılmaz. Ülke genelinde konuyla ilgili temel esasların tam olarak oturtulamamış olması sebebiyle zaman zaman farklı uygulamalarla karşılaşılabilir.

Seçilen yöneticilere yönelik planlı bir hizmet içi eğitim faaliyeti bulunmamaktadır. Yöneticiler çoğunlukla usta çırak sistemine benzer bir sistemle kendilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Yöneticilerin maaşlarının normal öğretmenlere göre bir derece daha yüksek olması ve itibar unsuru olması sebebiyle tercih edilmektedir. Ayrıca ülkede her kurumda olduğu gibi torpil ve tanıdığa dayalı bir sistem yönetici seçiminde ne yazık ki önemli bir belirleyicidir.

SASCs (Okul Tavsiye ve Destekleme Konseyi) Okulların yönetimi ve öğretmen danışmanlığı konusunda önemli bir rol oynamakta olmakla birlikte, Afganistan’da henüz yeterince yaygın değildir. SASCs okul yapımı ve bakımında toplum desteğini arttırmak ve okul ile toplum bağlantısını geliştirmek için Bakanlık tarafından kurulmuştur. SASCs’ların sayısı ve rolü, toplumların ve okulların kalite ve güvenliğini geliştirecek okulların arasındaki ilişkileri daha güçlü bir noktaya taşımak için son birkaç yılda daha da genişletilecektir (Ministry of Education, 2007: 32).

Okullarda disiplini sağlamak amacıyla bir başkan ve iki üyeden oluşan bir “temas komitesi” kurulmuştur. Bu temas komitesinin asıl amacı öğrencilerle ve ailelerle iletişim kurarak okulun düzen ve disiplinine yardımcı olmak şeklinde belirlenmiştir. Bu komite gerektiğinde ailelerle iletişim kurmakta, öğrencilerde içki ve sigara kontrolü yapmakta, öğrencilerin maddi ve manevi sorunlarıyla ilgilenmektedir. Öğrencilerin suç işlemesi halinde ceza verme yetkisi de vardır. Öğrencilere kademeli olarak, sözlü uyarı, ailelerle temas kurarak ailenin uyarılması, günlük uzaklaştırma, en son derece olarak öğrencinin

uzaklaştırılması cezası verebilmektedirler (Yılmaz, 2005: 92). Okuldan ayrılan öğrenciye başka okullarda eğitime devam edebilmesi için bizdeki tasdikname benzeri bir belge verilmesi kanunla düzenlenmiştir.

5.1.3. Eğitim Yönetimi Yönünden Değerlendirme

Okul yönetimi çok boyutlu bir hadisedir ve insanla doğrudan ilgilidir. Okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik diğer bileşenlerle ilişkilidir. Ayrıca ülkenin gelişimi, ilerlemesi ve kalkınması ile doğrusal yönde ilişkilidir. Bu bakımdan yöneticilerimize yapılan yatırım ülkenin geleceğine yapılan yatırım demektir.

Her iki ülkede de karşımıza çıkan eğitim yöneticilerini yetiştirilmesi sorunu pek çok gelişmiş ülkede de karşımıza çıkan bir sorundur. Bu konudaki önemli sorunlar her iki ülke içinde ortaktır. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin yeterli seviyede olmaması, üstlenilen sorumlulukla yetki ve ücret dengesinin sağlanamamış olması, toplumdaki statülerinin istenilen seviyede olmaması, atama ve başarı kriterlerinin yeterince objektif olmaması sorunları karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunlarla birlikte her iki ülke içinde okul yöneticiliğinin bir meslek olarak kabul edilmemesi en temel sorundur. Özellikle aşırı merkeziyetçi ve merkezden yönetilen eğitim sistemlerinde politik değişimin eğitime yansması daha hızlı olmaktadır. Bu hızlı değişim ne yazık ki her iki ülkede de yaşanmaktadır.

Hizmet içi eğitim açısından Türkiye’de yapılan uygulamalar Afganistan’a göre daha üst seviyededir. Ancak hizmet içi eğitim uygulamalarının sayısının ve niteliğinin artırılması Türkiye açısından da bir zorunluluktur. Hizmet içi eğitimin ideal seviyeye ulaşması için her iki ülke açısından da gözden geçirilmesi gereken temel varsayım iyi öğretmenin iyi yönetici olacağı konusundaki kabullenmelerdir. Ancak eğitim yöneticilerinin profesyonel anlamda yetiştirilmesi ve eğitim yöneticiliğinin meslek olarak kabullenilmesi dünya üzerinde yeterince yaygınlık kazanmamıştır.

Her iki ülkede de eğitim yöneticisi yetiştirme politikası bilimsel bir temele oturtulamamıştır. Ülkemiz için üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında etkili bir koordinasyon sağlanamamıştır. Bu konuda YÖK-Bakanlık uyumu ülkemizde istenilen seviyede oluşturulamamıştır. Afganistan için Eğitim ve Yüksek Eğitim Bakanlığı

arasındaki uyum ülkemize göre daha rahat sağlanabilecek gibi görünse de her bakanlığın başında farklı etnik kimlikten birisinin olması bu uyumu zorlaştırmaktadır.

Türkiye için Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı, laik, demokratik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetini benimsemiş, çağdaş insanı yetiştirme idealine sahip, okulu etkili yöneten, öğrencilerin arzu edilen nitelikli vatandaşlara dönüştürülebilmesi ancak iyi yetişmiş öğretmenler ve okul yöneticileriyle sağlanabilecektir. Bu okul yöneticilerinin iyi yetiştirilebilmesi şüphesiz ki bu amacın tahakkukunda ilk adımdır. Bunun yolu da bu kişilerin şüphesiz özel bir eğitim almalarıyla mümkün olacaktır. Afganistan içinde ortak bir problem olan eğitim yöneticilerinin iyi yetiştirilmesi için eğitim yöneticilerine özel lisans seviyesinden başlayan bir eğitim programı uygulanmalıdır.

Her meslekte olduğu üzere eğitim yöneticilerinin de profesyonelleşmesi ancak hizmet öncesi, hizmet içi ve eğitim süreçlerinin iyi yapılandırılması ve birleştirilmesiyle sağlanabilecektir. Bu eğitim ihtiyaçları yöneticilerin ihtiyaç analizlerinin yapılmasıyla tanımlanabilecektir. Bu tanımlama sonunda ancak istenilen standartlar ortaya konulabilecektir. Bu standartları sağlayan bir eğitim programı ülkenin ihtiyaçlarına cevap verebilecektir.

Türkiye ve Afganistan'da eğitim sistemi ile ilgili kararlar belirli makamlar tarafından alınmakta ve sistemin diğer üyeleri tarafından uygulanılmaktadır. Bu karar alma sistemi sebebiyle sistemin genelde uygulayıcı unsurları sistem içindeki değişiklikleri tam olarak kabullenme, anlama ve uygulama şansına sahip olamamaktadırlar. Gelişmiş pek çok eğitim sisteminde kararlar tüm kademelerin sembolik de olsa katılımıyla sağlanmaktadır. Bu katılım sistemin unsurlarını hem motive etmekte hem de yanlış anlaşılardan kaynaklanabilecek sıkıntıları minimum seviyeye indirmektedir.

Afganistan için daha çok tecrübî kriterlere dayalı olarak yapılan yönetici atamaları merkezi olarak yapılmaktadır. Türkiye'de son yıllarda sınav başarısına dayalı bir atama modeli uygulanmaktadır. Ancak her iki ülkede de atamalarda siyasi bağlantıların etkili olabildiği görülmüştür. Fransa gibi bazı ülkelerde olduğu şekilde jüri tarafından atamaların ve görevlendirmelerin yapılması tarafsızlığı daha üst seviyeye çıkaracaktır.

5.2. Eğitim Denetimi

Eğitim denetimi, yapılan uygulamaların geri bildirimlerini alma, mevcut durumu ortaya çıkarabilmek ve bu doğrultuda gerekli olan düzenlemelerin ve yönlendirmelerin yapılabilmesi için eğitim yönetiminin ayrılmaz bir parçası ve eğitim sisteminin en önemli unsurlarından birisidir. Eğitim denetimi, etkili bir eğitim sistemi oluşturabilmek için ısrarla üzerinde durulması gereken yönetim sürecinin bir unsurudur. Her ülke kendi eğitim sistemine uygun bir denetim anlayışı ve bu doğrultuda oluşturulmuş bir denetim mekanizması geliştirmiştir (Özmen ve Yasan, 2007: 204). Farklılık kısmen eğitim sistemlerinin farklılığından kaynaklansa da diğer ülkelerin eğitim sistemlerine bakılarak ülkelerin kendi denetim sistemlerini gözden geçirmeleri daha güzeline ulaşmak açısından yararlı olacaktır.

Ülkelerin eğitim sistemleri içerisinde eğitim-öğretim çalışmalarının daha önceden belirlenmiş olan amaçlarına uygun olarak yürütülmesini sağlayabilmeleri için denetim sistemin önemli bir unsurudur. Amaçların çalışanlar tarafından tam olarak anlaşılması, değişen çevre şartlarına göre amaçların geliştirilmesi, çalışanların iş birliği içerisinde, uyumlu, verimli bir şekilde görevlerini yapmaları denetim sayesinde gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla, eğitim sistemlerinin varlığını devam ettirebilmeleri için etkili denetimi gerçekleştirecek örgüt yapısına sahip olmaları ve bu yapının istikrarlı bir biçimde işlemesi gerekmektedir.

5.2.1. Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Denetimi

Türkiye’de eğitim ve öğretim hizmetinin, Mili Eğitim Temel Kanununun hükümlerine göre devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur (MEB, 2008d: Md.56). Türkiye’de merkezi teşkilat açısından denetim ve danışma hizmetleri birlikte ele alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı merkez kuruluşundaki danışma ve denetim birimleri: Teftiş Kurulu Başkanlığı, Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Hukuk Müşavirliği, Bakanlık Müşavirleri, Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği’dir (Resmi Gazete, 1973: Md.26).

Teftiş Kurulu Başkanlığı, Bakandan alacağı emir veya onay üzerine Bakan adına görev yapmaktadır. Bakanlık teşkilatı ile Bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak teftiş, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek kurulun ilk

görevidir. Bakanlığın amaçlarını daha iyi gerçekleştirmek, mevzuata, plan ve programa uygun çalışmasını temin etmek amacıyla gerekli teklifleri hazırlamak ve Bakana sunmak kurulun diğer bir temel görevidir. Özel kanunlarla verilen diğer görevleri yapmak ise kurulun açık uçlu görevlerini işaret etmektedir (MEB, 2008 b: Md.27).

Günümüzde Türk eğitim sisteminde denetim hizmetlerinin temel olarak, bakanlık ve ilköğretim müfettişliği olmak üzere ikili biçimde örgütlenişi ifade edilebilir. Bakanlık müfettişleri önceden belirtildiği üzere Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu'nda ve doğrudan bakana bağlı olarak, ilköğretim müfettişleri ise valilik ve il millî eğitim müdürlüğü emrinde görev yapmaktadırlar. Ayrıca genel olarak yükseköğretim faaliyetlerini denetlemekten sorumlu olan bir yükseköğretim denetleme kurulu bulunmaktadır.

Bakanlık bünyesinde oluşturulmuş olan bir bakanlık teftiş kurulu yapılması mevcuttur. Bakanlık teftiş kurulu; başkan, başmüfettiş, müfettiş, müfettiş yardımcılar ve şube müdürlüklerinden oluşur. Bakanlık merkez teşkilatı ve bakanlığa bağlı kurum ve kuruluşların denetimi, danışmanlığı ve aksayan yönlerle ilişkin çözüm önerileri sunulması bu kurulun görevidir. Bu kurulun ağırlıklı görevi ülkedeki tüm ortaöğretim kurumlarının denetim, danışmanlık ve yönlendirilmesini sağlamaktır.

Her ilde il millî eğitim müdürlüğü bünyesinde Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği'nde belirtilen görevlerin yerine getirilmesini sağlamak üzere ilköğretim müfettişleri başkanlığı bulunmaktadır. İlköğretim müfettişleri başkanlıkları doğrudan il millî eğitim müdürüne bağlı olarak görev yapmaktadırlar. Amaçları rehberlik, iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma hizmetlerinin yürütülmesi olarak gruplandırılabilir (MEB, 1999).

İlköğretim müfettişleri görevli oldukları bölgelerde kurum denetimi, kurs ve seminer denetimi yapmaktadırlar. Kurum denetimi sırasında denetimin yapıldığı kurumda görevli yönetici, öğretmen ve diğer personel de denetlenmektedir. Denetim sırasında müfettişler görevli personele sistemdeki yenilikleri iletmekte, kurumun çalışmalarını güçleştiren veya zayıflatan nedenleri belirlemekte, eğitim-öğretim ve yönetim süreciyle ilgili mevzuat uyarınca değerlendirmekte ve daha etkili bir duruma gelmesi için geliştirilmesine rehberlik ve danışmanlık yapmaktadırlar.

Yükseköğretim Denetleme Kurulu, Yükseköğretim Kurulu adına üniversiteleri, bağlı birimlerini, öğretim elemanlarını ve bunların faaliyetlerini gözetim ve denetim altında

bulunduran, Yükseköğretim Kuruluna bağlı bir kuruluştur. Yükseköğretim Denetleme Kurulu, Yükseköğretim kurumlarında, eğitim - öğretim ve diğer faaliyetlerin bu kanunda belirtilen amaca ve ana ilkelere uygunluğunu Yükseköğretim Kurulunca hazırlanacak esaslara göre ve onun adına denetlemekten sorumludur. Yükseköğretim Kurulu Başkanı tarafından ilgili kanunun 53'üncü maddesine göre istenen soruşturmaları yapmakla görevlendirilmiştir. Yükseköğretim Kurulu tarafından bu kanuna göre verilecek diğer görevleri yapmak genel görev sınırlarını oluşturmaktadır (YÖK, 2008: Md.9).

5.2.2. Afganistan'da Eğitim Denetimi

Öğretmenlerin denetlenme ve danışmanlığı öncelikle bölgesel eğitim departmanları tarafından yönetilmektedir. Sistem son zamanlarda öğretme-nlik mesleği gelişimini desteklemekte yeterli olamamıştır. Denetleme ziyaretleri özellikle ulaşımdan yoksun olan ve geniş bir coğrafik bölgeye dağıtılmış okulların olduğu kırsal bölgelerde nadiren yapılmaktadır. Danışmanlar, yöntem-bilim ve öğretmenlerin öğretim pratiklerini geliştirmek konusunda çok az şey yapan araştırmacılarıdır. Dahası bulgular ve danışman personelin tavsiyeleri konusunda sistematik bildirim ve geri bildirim sistemi henüz kurulmamıştır (Ministry of Education, 2007: 32).

Yüksek eğitime ilişkin olarak oluşturulmuş özel merkezi bir denetim yapılanması mevcut değildir. Yüksek Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Daire Başkanlığı (Reyaset-i Teftiş-i Tahsili) vasıtasıyla yüksek eğitim seviyesinde denetim yapılmaktadır. Teftiş kurulu daire başkanlığı, fakültelerin öğretim programlarının kontrolü, öğrenci yurtlar ile iâse ibatelerinin kontrolü v.s. öğretim ve öğrenim işleri ile görevlidir (Sıddığı, 2005: 39-40). Ancak Teftiş Kurulu Daire Başkanlığı da personel yetersizliği, ekonomik güçlükler ve ulaşım güçlüğü gibi sebeplerle görevini etkinlikle icra edememektedir. Ayrıca her üniversite kendi içerisinde bir denetim sistemi oluşturmuştur. Üniversite içerisinde oluşturulmuş denetim sistemleri için oluşturulmuş bir standart ve yönetmelik bulunmamaktadır.

Eğitim sisteminin tüm unsurları gibi eğitim denetim birimleri ülkenin istikrarsızlığından, yıllardır sürmüş olan savaş koşullarının ülkede oluşturmuş olduğu sıkıntılardan ve halen güvenlik koşullarının tam olarak sağlanamamasından fazlasıyla etkilenmiştir. Afganistan için eğitim denetimine ilişkin olarak yayınlanmış olan herhangi

bir belge ve evraka ulaşılamamıştır. Eğitim denetimi konusu önümüzdeki dönemde öncelikle ele alınması gereken konulardan birisidir.

5.2.3.Eğitim Denetimine İlişkin Değerlendirme

Türk eğitim sistemi genel olarak bir sistem yaklaşımı içerisinde değerlendirildiğinde eğitim denetim yapılanmasın da bir bütünlük göstermesi beklenmektedir. Ancak öncelikle teftiş kurulunun ve ilköğretim müfettişleri kurulunun ayrı birimlere bağlanmış olması sistem bütünlüğüne uymamaktadır. Bu aynı zamanda farklı uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Ayrıca farklı birimler tarafından yapılan denetlemelerde farklı sonuçlar ve yorum farkları karşımıza çıkabilmektedir.

Afganistan eğitim sisteminde denetim ve danışmanlık boyutu, Türk eğitim sistemine göre çok daha sıkıntılıdır. Ancak her iki ülke içinde denetim görevlerinde danışmanlığa yeterince ağırlık verilmemektedir. Denetim uygulamaları çoğunlukla teftiş ve soruşturma şeklinde icra edilmektedir. Afganistan için eğitim denetim birimlerinin ülke geneline yeterince yayılmamış olması, ulaşım güçlükleriyle birleşince önemli bir sorun oluşturmaktadır.

Her iki ülkede de eğitim denetim personelini yetiştiren bir okul bulunmamaktadır. Personelin eğitim eksiklikleri hizmet içi eğitimler yoluyla giderilmeye çalışılmaktadır. Hizmet içi eğitim uygulamalarında gerekli standartların sağlanamamış olması sebebiyle personel yetiştirilmesinde sıkıntılar yaşanmaktadır. Eğitimde kaliteyi yükseltebilmek için denetimin etkin bir şekilde yerine getirilmesi amacıyla, Avrupa Birliği ülkeleri ile gelişmiş ülkelerin denetim modellerinden esinlenerek eğitim denetimi sistemindeki eksikliklerin tespit edilerek bunların giderilmesi her iki ülke içinde gereklidir. Ancak bu konuda Afganistan için şu aşamada Bakanlık teftiş kurulu yapılanması kısa vadeli bir model olabilecektir.

5.3. Eğitim Finansmanı

5.3.1. Türkiye’ de Eğitim Finansmanı

Türkiye’de devlet okullarında ilk ve orta öğretim ücretsizdir. İlk ve orta öğretim seviyesinde ücretli özel okullarda mevcuttur. Yüksek öğretim için öğrencilerden harç adı altında bir katkı payı alınarak öğrencilerin finansmana katılımı öngörülmektedir.

Türkiye’de 2002 yılı itibarı ile Gayri Safi Yurt İçi Hasıla (GSYİH)’den eğitime kamu harcamalarından ayrılan pay %4,76 ve özel harcamalardan %2,5 olmak üzere toplam % 7,26’dır. Bu oran Amerika için sırasıyla %4,8 ve %2,2 olmak üzere toplamda % 7 olarak belirlenmiştir. Aynı rakam İngiltere için %4,5 ve %0,7 olmak üzere %5,2 olara k ölçülmüştür (TÜİK, 2008b). Türkiye için eğitime ayrılan payın yüksek olması sevindiricidir ancak bunun temel sebebi Türkiye’de okul çağındaki nüfusun fazlalığından kaynaklanmaktadır. 2002 yılı itibarıyla finansman kaynaklarına göre eğitim harcamaları Tablo 5.1’de sunulmuştur. Hane halkı harcamalarının büyük kısmı üniversite eğitimi içermektedir.

Tablo 5.1. Türkiye’de Finansman Kaynaklarına Göre Eğitim Harcamaları

Finansman Kaynağı	YTL	%	%
Merkezi hükümet	12.990.838.403	64,45	100,00
Milli eğitim bakanlığı	8.043.014.606	39,91	{61,91
Yüksek öğretim kurulu	6.265.881	0,03	{ 0,05
Diğer bakanlık ve kuruluşlar	1.021.062.515	5,07	{ 7,86
Üniversiteler	3.920.495.401	19,45	{30,18
Kamu	3.708.807.911	18,40	
Vakıf	211.687.490	1,05	
Yerel idareler	141.042.193	0,70	100,00
Belediyeler	13.426.825	0,07	{ 9,52
İl özel idareleri	127.615.368	0,63	{90,48
Özel kaynaklar	7.004.371.069	34,75	100,00
Özel ve tüzel kişi ve kuruluşlar	313.006.081	1,55	{ 4,47
Hanehalkı	6.620.064.983	32,85	{94,51
Eğitim kurumları	71.300.005	0,35	{ 1,02
Uluslararası kaynaklar	18.956.004	0,09	
Toplam	20.155.207.669	100,00	

Kaynak: EURYDICE, 2007: 68.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 46. maddesi uyarınca yükseköğretim kurumlarında eğitim harca (öğrenim maliyetlerine katılıma) tabidir ve yükseköğretime devam eden tüm öğrenciler programın türüne, statüsüne, sürelerine vb. özelliklerine göre farklı öğrenim ücreti ödemektedirler. Bu ücret, öğrenim maliyetlerinin bir kısmının öğrenciler tarafından karşılanmasını içermektedir. Devlet üniversiteleri ve özel üniversitelerde öğrenim ücretlerinin belirlenmesi farklı biçimlerde yapılmaktadır. Bu ücretlerin nasıl belirleneceği yasal bir çerçeveye bağlanmıştır. Devlet üniversitelerinde öğrenim ücretlerinin belirlenmesi, öğretim programının gündüz eğitimi ya da ikili öğretim kapsamında ikinci öğretim olarak yapılması temeline dayandırılmıştır (EURYDICE, 2007: 162-163). Tablo 5.2'de görüldüğü üzere 2006 yılında toplam kamu bütçesinden yapılan eğitim harcamalarının (22.183.312 YTL) %62,11'i personel harcamalarına, %7,79'u sosyal güvenlik kurumlarına yapılan ödemelere, %12,72'si mal ve hizmet alımlarına, %3,83'ü cari transferlere, %9,08'i ise yatırım harcamalarına ayrılmıştır.

Tablo 5.2. Türkiye'de Kamu Bütçesinden Eğitim İçin Yapılan Harcamalar

Eğitim Hizmetleri	2004	%	2005	%	2006	%
Personel giderleri	10.140.480	61,02	11.362.018	60,97	13.777.446	62,11
Sosyal güvenlik Kurumlarına ödemeler	1.298.942	7,82	1.520.622	8,16	1.727.068	7,79
Mal ve hizmet alımları	1.734.008	10,43	1.896.362	10,18	2.821.406	12,72
Faiz harcamaları	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Cari transferler	1.913.018	11,51	1.974.450	10,60	850.039	3,83
Sermaye giderleri	1.519.413	9,14	1.856.378	9,96	2.014.444	9,08
Sermaye transferleri	12.787	0,08	24.323	0,13	32.221	0,15
Borç verme	0	0,00	0	0,00	960.688	4,33
Yedek ödenekler	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Toplam	16.618.648	100,00	18.634.153	100,00	22.183.312	100,00

Kaynak: EURYDICE, 2007: 67.

Eğitim harcamaları içinde personel giderlerine ayrılan yüksek oran nedeniyle yatırım harcamalarına ayrılabilen pay kısıtlı olmaktadır. Mal ve hizmet alımı için ayrılan miktarın arttırılabilmesi amacıyla diğer kalemlerden tasarruf yapılması mümkün değildir. Arzu edilen kaynak artırımı ancak genel olarak Gayri Safi Milli Hasıla (GSMH)'dan eğitim hizmetlerine ayrılan miktarın arttırılmasıyla sağlanabilecektir.

Tablo 5.3. Türkiye GSMH ve Merkezi Yönetim Bütçesi ve MEB Bütçesi (YTL)

Yıl	Üretim Yönetimiyle GSMH	Merkezi Yönetim Bütçesi	MEB Bütçesi	Üretim Yönetimiyle GSMH'ye Oranı	Merkezi Yönetim Bütçesine Oranı
2006	575.783.962.136	174.958.100.699	16.568.145.500	2,88	9,47
2007	646.893.000.000	204.988.545.572	21.355.634.000	3,30	10,42
2008	716.596.000.000	222.553.216.800	22.915.565.000	3,20	10,30

Kaynak: MEB, 2008a: 169.

Tablo 5.3'te görüldüğü üzere MEB bütçesi 22.915.565.000 YTL olarak belirlenmiştir. Bu kaynak GSMH'nın %3,20'sine, merkezi yönetim bütçesinin %10,30'una karşılık gelmektedir. MEB bütçesine ayrılan pay genel olarak yıllar geçtikçe artmaktadır. Bu artışın eğitime verilen ağırlığın artmasından ve ülkenin ekonomik koşullarındaki iyileşmesinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Tablo 5.4. Türkiye Konsolide ve MEB Yatırım Ödeneği (YTL)

Yıl	Konsolide Bütçe Yatırım Ödeneği	MEB Yatırım Ödeneği	Konsolide/Yatırım Ödeneği Oranı
2006	9.639.582.000	1.241.498.000	12,88
2007	9.341.637.000	1.490.000.000	15,95
2008	8.743.466.000	1.296.704.000	14,83

Kaynak: MEB, 2008a: 170.

Tablo 5.4'e göre MEB için ayrılan yatırım ödeneğinin konsolide bütçe yatırım ödeneğinin yaklaşık olarak her yıl %15 seviyesinde olduğu görülmüştür. Bu oran 1998 -

2002 yılları arasında %25'ler seviyesindeyken 2003 yılından itibaren şu anki seviyelerine inmiştir. Bu alandaki eksiklik 2003 yılından itibaren düzenlenen kampanyalarla vatandaşların katkısıyla aşılacak istenmektedir (MEB, 2008 a: 170).

5.3.2. Afganistan Eğitim Finansmanı

Afganistan'da eğitimin finansmanı merkezi kaynak dağıtım şeklinde uygulanmaktadır. Ayrıca uluslararası kuruluşların ve sivil toplum örgütlerinin eğitime maddi desteği üst seviyede olmakla birlikte bu kaynakların ihtiyaca uygun olarak koordineli dağıtılamaması büyük bir sorun oluşturmaktadır. Dokuzuncu sınıfa kadar eğitim kızlar ve erkekler için ücretsiz ve zorunludur. İkinci öğretim (9 sonrası) ve Üniversite öğrencilerinin istek ve yetenekleri doğrultusunda ücretsizdir.

Afganistan Eğitim Bakanlığının bütçesi şu an için ağırlıklı olarak personel giderlerine ayrılmaktadır. Ülkede eğitime ilişkin yatırımlar genellikle STÖ'leri ve uluslararası yardım kuruluşları tarafından sağlanmaktadır. Ülkede eğitim alanındaki en temel sorunlardan birisi olan eğitim altyapısı ve olanakları eğitim finansmanı için temel gelişim göstergesi halini almaktadır. Yapılan bütün yatırımlar bu alana yapılmaktadır.

Afganistan'daki okul olanaklarının çoğu yıllarca süren savaştan dolayı yok edilmiş ve zarar görmüştür. 2001 yılında hükümet yaklaşık olarak ülkede bulunan 6000 okuldan 547'sinin kullanılabilir durumda olduğunu tespit etmiştir. Tablo 5.5'de 2001–2005 yılları arasında ülkedeki toplam okul sayıları verilmiştir (Ministry of Education, 2007: 35).

Tablo 5.5. 2001–2005 Yıllarında Afganistan'daki Toplam Okul Sayıları

Yıllar	Erkek Okulları	Kız Okulları	Toplam
2001	3389	-	3389
2002	5077	962	6039
2003	5990	1147	7137
2004	6813	1441	8254
2005	6597	1615	8397

Kaynak: Ministry of Education, 2007: 35.

Bu istatistikleri gözden geçirirken, Afganistan'daki her okulun bir binası olmadığını unutmamak gerekir. Birçok öğrenci çadırlarda, açık havada ve derme çatma binalarda halen eğitim görmektedir. 2004 yılında 8397 okul arasında hükümetin rapor ettiğine göre okulların sadece 2080'sinin yaklaşık olarak % 25 kullanılabilir olduğu, okulların yaklaşık olarak yarısının %54,1'inin binaya sahip olduğu bilinmektedir. Çoğu okul bununla birlikte önemli olanaklardan da yoksundur, okulların sadece %20 si suya ulaşabilir ve %33'ü düzenli sağlık önlemleriyle donatılmıştır

Okullar için binalar sayıca yeterli olmayınca, öğrenciler, eğitim -öğretimlerine çadırlarda devam etmişlerdir. UNICEF'in raporuna göre açılan birçok okulun ve binlerce ilköğretim sınıfının yanı sıra, geçici sınıf olarak kullanılmak üzere ilköğretime toplam 8500 çadır okul temin edilmiştir. Zira 2003 eğitim yılı için 8500 sınıflık çadır okul tahmini olarak 255000 öğrenciye hizmet etmiştir (Yılmaz, 2005: 87). Bu durum kısmen bugün bile hala devam etmekte olup okullardaki ders ortamı ülkenin birçok yerinde halen kötü durumdadır.

Tablo 5.6. 2002–2005 Yıllarında Afganistan'da Yeniden İnşa Edilen Ve Tadilat Yapılan Okul Sayıları

Yıllar	Okul Sayısı
2002	586
2003	940
2004	852
2005	1138
Toplam	3516

Kaynak: Ministry of Education, 2007: 35.

Taliban yönetiminin yıkılışından itibaren beş yıllık süre içerisinde hükümet ve destekçileri Tablo 7'de gösterildiği şekilde okulların yeniden inşasına ve iyileştirilmesine başlamıştır. Birçok STÖ ve hükümet dışı organizasyon, Afganistan'ın birçok bölgesinde pek çok okul inşa etmiştir. Bu okullar yapı maliyeti ve kalitesi açısından önemli der ecede çeşitlilik göstermektedir. Bakanlık bu okulları güvenlik nedeniyle henüz tam olarak verimli

şekilde kullanamamaktadır. Hükümet şimdilerde okul yapımı ve eğitim siteleri hazırlıkları için standartlar geliştirmiştir. Bu standartlar yerel materyallerin ve toplum gücünün kullanımını birleştiren daha az maliyetli bir model içermektedir. Son zamanlara kadar bakanlığın geniş bir bakım, yapım programını planlama ve uygulama imkânı çok sınırlı seviyede kalmıştır. Son beş yıl içerisinde çoğunlukla bakanlığın programı dışında ve eksik kapasiteyi kapatmaya çok az fayda sağlayacak şekilde yatırımlar yapılmıştır. Bu yüzden Bakanlık ihtiyaç duyulan okulların ve sınıfların yapımında önemli bir sorunla karşılaşmaktadır. Bu, gözlemlenmenin geliştirilmesi ve tüm yapım aktivitelerinin bakanlık standartlarına uyması, toplumsal katılımın sağlanmasını temin etmek için teknik kapasite kadar, geliştirilmiş bir koordinasyonda gereklidir (Ministry of Education, 2007: 35-36).

Dünya bankasının finanse ettiği Bakanlığın donanım projesi altında, Okul Destekleme ve Tavsiye Konseyi (SASCs) her okul için oluşturulmuştur. Bu SASCs'lar bir başöğretmen, bir diğer öğretmen ve toplum geliştirme konseyinin bir üyesini içermektedir. Sorumlulukları arasında okulların öncelikli ihtiyaçlarını belirlemek, görevlendirilmiş bir mühendis işbirliği ile okul binalarının kabul edilebilirliğini onaylamak ve proje tarafından sağlanan küçük bağışlarla bakım yapmaktır. SASCs politikası tüm okullara yayılmasına yönelik plan Afganistan'daki tüm okullarda geniş letilerek uygulanmaya çalışılacaktır (Ministry of Education, 2007: 36).

Ülke çapında okulların durumu ve yeri konusunda önemli bir ilerleme görülmekle birlikte, şu anda Afganistan genelinde kaç okulun faaliyette bulunduğu ve hangi bölgelerin okula ihtiyaç duyduğunu belirlemek kadar, iyileştirme çalışmalarının hangi okullarda yapılacağına daha planlı ve standart kriterlere dayalı olarak belirlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Şu anda bakanlık köylere mesafesi üç kilometreye kadar uzağa ortak kullanım için ilkokullar inşa çalışmalarına başlamıştır. Bu mesafe ortaokullar için 4 –5 kilometreye çıkabilmektedir. Şu anda Bakanlık kırsal ve varoş alanlarda hangi okulun hangi köye ne kadar uzak olduğu gösteren bir veri toplama çalışmasını sürdürmektedir. Bazı bölgelerde çocukların okula gitmek için 4 saat yürüdüğü rapor edilmiştir (Ministry of Education, 2007: 36). Nereye ilkokulun nereye ortaokulun gerektiğini belirleyecek doğru verilere ve planlamaya ihtiyaç vardır. Afganistan bütçesinin kısıtlı olması, dış yardımların yeterince organize bir şekilde okullara ulaştırılmaması ve öğrenci sayısındaki hızlı artış, ülke genelinde çadırları sınıf olarak kullanmaya mecbur etmiştir. Özellikle ilköğretim

öğrencilerinin yaşları küçük olması ve sayıca yoğunlukta olmaları nedeniyle le çadırlarda ders yapmak zorunda kalmış olmaları eğitim kalitesi açısından çok büyük bir sorundur. Ancak bir süre daha çadırlarda eğitime devam edilmek zorunluluğu ne yazık ki devam etmektedir .

5.3.3. Eğitim Finansmanı Açısından Değerlendirme

Türkiye için eğitim ilköğretim ve ortaöğretim kurumları seviyesinde ücretsizdir. Yükseköğretim seviyesinde ise öğrenci katılımı alınmaktadır. Yükseköğretim seviyesinde ekonomik gelir seviyesi düşük aileler için burs vb. sistemler vasıtasıyla harç sorununa çözüm bulunmak istenmiştir. Afganistan için ise eğitim kurumları tüm kademelerde ücretsizdir.

Türkiye’de olduğu gibi, Afganistan için de eğitim bakanlıklarına ayrılan bütçenin çoğunlukla personel giderleri için kullanılması bir sıkıntıdır. Burada personel giderlerine ayrılan payı azaltmak mümkün olmadığına göre çözüm ancak eğitim harcamalarına ayrılan genel miktarın artırılmasıyla gerçekleştirilebilecektir. Türkiye’de genel olarak her yıl kademeli olarak eğitim harcamaları için ayrılan pay artırılmakla birlikte kısa vadede kalıcı bir kaynak artışı mümkün görülmemektedir. Afganistan için ise kaynak artışı daha sıkıntılı bir durumdur. Afganistan için ise kısa vadeli tek çözüm önerisi dış kaynakların organize bir şekilde kullanılabilmesidir.

Afganistan için henüz eğitim alt yapısına yönelik temel sorunlar aşılamamıştır. Bu alana merkezi hükümetin yeterince kaynak ayıramaması sebebiyle eğitim sisteminin bu alanında yatırımlarda uluslararası yardım kuruluşlarının ve STÖ’lerinin katkısı üst seviyededir. Okulların inşası yönünde hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Ancak bu dış desteğin tek elden yönetilememesi ve organize edilememesi kaynakların etkin kullanılamamasına sebep olmaktadır.

Her ülkenin eğitim sistemi nasıl o ülkenin koşullarına göre şekillendirilmişse, ülkelerin eğitim finansman sistemleri de ülkesel koşulların bir yansıması şeklinde ortaya çıkmıştır. Merkezi hükümetin her iki ülkede de eğitim finansmanında ağırlığı fazladır. Kaynakların kullanılması büyük oranda merkezi yönetimin kontrolü altındadır. Türkiye için kısa vadede ancak Afganistan için güvenlik ve istikrarın sağlanmasını müteakip olarak yapılması gerekli olan yerel yetkililerin eğitim finansmanı alanının da etkinliklerinin artırılması olacaktır.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Türkiye ve Afganistan devletlerinin üzerinde yaşadığı topraklar tarihin her döneminde dünya üzerinde egemen güç olmaya çalışan devletlerin ilgi alanı olmuştur. Afganistan bu ilginin bedelini en son 2002 yılına kadar sürmüş olan 23 yıllık savaş ve çatışma süreciyle acı bir şekilde yaşamıştır. Afganistan devam etmekte olan terör olayları sebebiyle arzu edilen huzur ortamını sağlayamamıştır. Afganistan İslam Cumhuriyeti'nin milli birliği ve beraberliği sağlayamamış olması istikrarın önündeki temel engellerden birisidir. Türkiye ise gelişmekte olan ülkeler arasında yerini almış ve muasır medeniyet hedefine kararlılıkla yürüyen bölgesinde güçlü bir devlettir. Ülkelerin huzur, refah ve ekonomik durumundaki gelişmişlik düzeyi eğitim alanındaki göstergeleri de doğrudan etkilemektedir. Ayrıca her iki ülkedeki yüksek genç nüfus oranı eğitim verilmesi gereken öğrenci mevcudunu arttırmaktadır.

Afganistan'da eğitimde dil birliği sağlanamamış olması, eğitimin standartlaştırılmasının önündeki en temel engellerden birisidir. Ülkede konuşulan farklı diller ve eğitim dilinin çeşitliliği Afganistan açısından önemli sorunlar yaratmaktadır. Afganistan için ilköğretimin birinci sınıfından itibaren eğitim dilinin birden fazla olması, çocuklarının okuma ve yazma becerileri kazanmalarını geciktirmektedir. Aynı zamanda farklı dillerde eğitim ülkedeki etnik milliyetçiliği körüklemekte ve ülkenin milli bir kimlik oluşturmamasını imkânsız hale getirmektedir. Ancak ilköğretimden itibaren uygulanmakta olan birden fazla dilde eğitim uygulaması, Afganistan'daki çocukların yabancı dillere yatkınlığını arttırmaktadır.

Türkiye'de bölgesel dil ve lehçelerin bugün için eğitim sistemine olumsuz etkilerinin çok sınırlı olduğu değerlendirilmektedir. Ancak son yıllarda farklı emel ve amaçlar peşinde koşan bazı çevreler tarafından bir zorunluluk olarak sunulmaya çalışılan farklı dillerde eğitim fikri, eğitim birliği ve dolayısıyla milli birlik için önemli bir tehdittir. Türkiye çok dilli eğitim yapan ülkelerin eğitim sistemlerini ve bu dilsel ayrılığın sonuçlarını hiçbir zaman göz ardı etmemelidir.

Afganistan ÷lkemizdeki gibi halkının tamamına yakını Müslüman olan bir ÷lkedir. Afganistan'da dinin aşırı katı yorumlanması halen eğitim için ciddi bir tehdittir. Bu katı yorumlama özellikle ÷lkede kızların eğitimi açısından tahditler oluşturmaktadır. Türkiye ise halkın dinsel birlikteliğine rağmen oluşturulan laik eğitim sistemi ÷lkenin gelişiminin en önemli sigortalarından birisidir. Afganistan'ın eğitim alanında laik ve modern bir anlayışa acilen ihtiyacı vardır.

Türk eğitim sisteminin ilkelerinde toplumsal ve bireysel ihtiyaçların birlikte yer aldığı, eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasının amaçlandığı, öğrencilere demokratik davranış ve tutumların kazandırılmak istendiğini, bireyler arasında eşit koşulların oluşturulmaya çalışıldığı ve Atatürkçü Düşünce Sisteminin rehber alındığı gör÷lmektedir. Afganistan eğitim sisteminin ilkelerine bakıldığında, bireyler arasındaki eşitlikle birlikte etnik gruplar arasındaki eşitliğin sağlanmasına fazlaca ağırlık verildiği, millet olma bilincinin sağlanmaya çalışıldığı, dini normların rehber ve temel kriter olarak alındığı gör÷lmüştür. Halen Afganistan'ın milli birliğini tam olarak teşkil edememiş olması, ÷lkede uzun yıllar süren savaş ve iç karışıklık durumu eğitim ilkelerinin belirlenmesini etkilemiştir. Her iki ÷lkenin de eğitim ilkeleri, ÷lkesel ihtiyaçlar ile toplumun ekonomik, siyasal ve sosyal yaşantılar dikkate alınarak belirlenmiştir.

Gelişmiş ÷lkelerde genellikle eğitimin planlama, kontrol ve yönetim yetkileri sadece siyasal iradenin kontrolü altında değildir. Genelde yerel makamlarla devlet arasında bir yetki ve sorumluluk paylaşımı vardır. Hâlbuki Türkiye'de yetki devlet adına Millî Eğitim Bakanlığına, Afganistan'dan da Eğitim Bakanlığına aittir. Her iki ÷lkede de bakanlıkların bu yetki ve sorumluluğu paylaşmak üzere iyi yapılandırılmış başka bir kurumun olmaması, eğitim sisteminde istikrarsızlığa neden olmaktadır. Her seçim dönemi sonrası eğitim politikası siyasal iradenin müdahalesiyle değişikliklere uğramakta ve uzun vadeli planlar ortaya konulamamaktadır.

Türkiye ve Afganistan eğitim bakanlıklarının teşkilatı katı bir hiyerarşik yapılanma içermektedir. İki ÷lkenin eğitim sisteminin üst noktasında yer alan bakanlıkların hizmet anlayışından uzak, yönetme anlayışına sahip oldukları gör÷lmektedir. Karar alma yetkisi üst kademelerde toplanmıştır. Alt yönetim birimlerine de inisiyatif sağlayacak ve etkinliğini arttıracak bir yapılanma değişikliğine gerek duyulmaktadır. Her iki ÷lke içinde danışmanlık yapacak, okul-çevre ilişkisini kuracak kurul, birim ve komisyonlara ihtiyaç vardır.

Afganistan için eğitim sistemine yabancı katkısı çok üst seviyededir. Bu yardımların tek elden organize edilmesi yardımların amacına ulaşması için bir zorunluluktur. Eğitim sisteminin değişik kaynaklardan finanse edilmesi ve ülkede faaliyet gösteren STÖ'lerinin yardımdan bekledikleri farklı faydalar, kaynakların tek elden organize edilmesini ve kullanılmasını imkânsız hale getirmektedir.

Zorunlu eğitim süresi Türkiye için kesintisiz olarak 8 yıl, Afganistan için ise 9 (6+3) yıl olarak belirlenmiştir. Türkiye'de zorunlu eğitim uygulamasıyla ilgili genel olarak bir sorun yaşanmamakla birlikte kesintisiz olarak uygulamasıyla ilgili sıkıntılar özellikle mesleki eğitim boyutunda yaşanmaktadır. Afganistan için ise halkın zorunlu eğitimi kabul etme ve bu eğitimden faydalanma oranı daha düşüktür.

Türkiye için okul öncesi eğitim kurumları açısından alt yapı eksikliği, Afganistan için ise alt yapının neredeyse hiç olmaması söz konusudur. Bu gibi ülkelerde hem aileler hem de idareciler okul öncesi eğitimi bir ihtiyaç olarak görmeli ve bu ihtiyacın karşılanmasının bir hizmet olduğunu öncelikle kabul etmelidir. Bu kamusal hizmet anlayışı, her iki ülke içinde öncelikle oluşturulmalıdır. Aynı zamanda okul öncesi eğitime verilen ağırlık, kadının sosyal ve çalışma hayatındaki rolüyle de doğru orantılıdır. Türkiye de son yıllarda bu alanda yaşanan gelişmelerin sebeplerinden birisi de çalışma hayatındaki kadın sayısının artmasından kaynaklanmaktadır. Toplumsal yapının gelişimi okul öncesi eğitime verilen ağırlığın artmasına, okul öncesi eğitimdeki gelişme toplum içinde kadına verilen değerin artmasına yol açacaktır.

Toplu eğitim seviyesine her iki ülkede de henüz ulaşamamıştır. Türkiye için okullaşma oranı okul öncesi eğitimde %20, ilköğretimde %97 ve ortaöğretimde %60 düzeyindedir. Bu oranlar Afganistan için çok daha düşük seviyelerdedir. Özellikle Afganistan kısmen de Türkiye için ortak bir sorunda ülkelerin ve dolayısıyla ailelerin ekonomik gelir düzeylerinin düşük olması sebebiyle okul çağındaki çocukların çalıştırılmasıdır. Ayrıca güvenlik, ulaşım, alt yapı ve barınma gibi temel ihtiyaçların tam olarak giderilememiş olması Afganistan için okullaşma oranının düşük olmasının temel sebeplerinden birisidir.

Türkiye ekonomisi eğitilmiş profesyonel işgücüne süratle ihtiyaç duymaktadır. Halen ülkemizde özellikle küçük ve orta boy işletmelerde çalışan işgücünün yarısından fazlası ilkokul mezunudur. Eğitim sistemimizin beceri ve yetenekleri geliştirebilen, üretken

ve verimli bireyler yetiştirecek biçimde yeniden yapılanması bir zorunluluktur. Afganistan için mesleki eğitimin güncel durumu daha da kötüdür. Afganistan genelindeki 42 okuldan 17 tanesi ve tüm okullarda eğitim faaliyetlerine katılan öğrenci ve öğretmenleri nin neredeyse %60'ının Kabil'de olması, mesleki eğitim kurumlarının yapılanmasındaki en büyük çarpıklıklarından birisidir. Afganistan'da kız öğrencilerin mesleki ve teknik eğitim kurumlarda eğitim görmelerinin önünde yasal bir engel bulunmasa da, bayan öğretmen azlığı ve kız öğrencilere yönelik program çeşitliliğinin sınırlı olması, bu eğitim alanının önemli sıkıntılarından birisini oluşturmaktadır. Ayrıca savaş ve iç çatışmaların yaşandığı yıllar boyunca yeni ve nitelikli işgücü yetiştirilemediği gibi mevcut kalifiye personel de ya ülkeyi terk etmiş ya da savaşlarda ölmüştür. Bundan dolayı Afganistan için mesleki eğitim alanında yapılması gereken çalışmalar daha hayati öneme sahip tir.

Yüksek öğretime geçiş yapamayan öğrencilerin oluşturduğu büyük yığılma, Türk eğitim sistemi açısından belki de en temel sorunlardan birisidir. Yüksek öğretim olanaklarının sınırlı olmasına rağmen herhangi bir planlamaya bağlı olmadan verilen yüksek sayıdaki ortaöğretim mezunları sistemde yığılmalara yol açmaktadır. Bu plansız öğrenci mezun etme gayreti ekonomik, zaman ve işgücü kaynakları açısından israfa yol açmaktadır. Bu sorun sistem içerisinde eğitim sistemini destekleyici bir unsur olması gereken dershaneleri eğitim sisteminin merkezine yerleştirmektedir. Meslek lisesi öğrencilerinin de genel yüksek öğretim branşlarını tercih etmeleri sebebiyle yığılma bir kat daha artmaktadır.

Afganistan'da yükseköğretimi düzenleyebilmek için ayrı bir bakanlık yapılanması mevcutken, Türkiye için ülkeye özgü koşullardan kaynaklanan sebeplerle oluşturulmuş olan bir kurul mevcuttur. Her iki uygulamanın da mahsurlu yönleri olduğu açıktır. Türkiye için belirli alanlarda işgücü fazlalığı yaşanırken belirli alanlarda işgücü eksikliği yaşanması , yükseköğretim sisteminin dış dünyaya kapalı olmasından ve sistemin katı yapılanmasından kaynaklanmaktadır. Afganistan benzeri bakanlık yapılanmasının en büyük mahsuru sistemin siyasi oluşumlardan ve değişimlerden üst seviyede etkilenmesidir.

Yükseköğretim kurumlarının amaçları , ülkelerin koşullarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak belirlenmiştir. Amaçlar farklı ifade edilmekle birlikte ülkelerin gelişimini ve kalkınmasını sağlamak amacıyla, uzman ve nitelikli öğrenciler mezun edebilmek ülkelerin yükseköğretim kurumlarından beklenen temel hedeftir. Afganistan için %1'inde çok altında

olan yükseköğretim kurumlarından yararlanma oranı bir an önce arttırılmalıdır. Bu oran Türkiye için %35'ler seviyesinde olsa da henüz gelişmiş ülkelerin seviyesine ulaşamamıştır.

Türkiye'de son yıllarda hızlı gelişim gösteren alanlardan biriside özel eğitim alanı olmuştur. Ancak Türkiye'de özellikle şehir merkezleri dışında yaşayan bazı vatandaşların özel eğitim hizmetleri ve devlet desteğine ilişkin yeterli bilgisinin olmaması uygulamalar konusunda sıkıntılara yol açabilmektedir. Afganistan için özel eğitim, eğitim sisteminin henüz el atılmamış sorunlu alanlarından birisidir. Ülkede bu konudaki çalışmalar büyük oranda STÖ'leri marifetiyle yürütülmektedir

Türkiye'de yaygın eğitim ağırlıklı olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda iken, Afganistan'da yaygın eğitim konusunda Eğitim Bakanlığı'nın rolü daha sınırlıdır. Türkiye'de yaygın eğitim kurumlarına daha çok örgün eğitimde başarılı olamayan kişilerin meslek sahibi olabilmek amacıyla başvurdukları görülmektedir. Afganistan'da ise yaygın eğitim kurumlarının çalışmaları çoğunlukla kişilere okuma yazma öğretilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte meslek kazandırmaya yönelik eğitim veren kurumların sayısı günden güne artmaktadır. Yaygın eğitimin kontrol ve koordinasyonu Afganistan için bir problemdir. Çünkü yaygın eğitim faaliyetleri çok farklı kurum ve kuruluşlar tarafından yapılmakta ve bu faaliyetlerin gerçek amacı tam olarak bilinmemektedir.

Türkiye'de YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen öğretmen yetiştirme modeli şekil ve süre bakımından ana hatlarıyla uygundur. Ancak kaynak ve eğitimin içeriği bakımından halen bazı düzenlemelere ihtiyaç vardır. Afganistan savaş sürecinden kısmen çıktığı 2002 yılından itibaren öğrenci sayısında yaşanan hızlı artışa paralel olarak öğretmen sayısında da mecburen hızlı bir artış sağlamaya çalışmıştır. Bu süreçte öğretmen yeterliliklerinden büyük oranda taviz verilmek zorunda kalmıştır. Önümüzdeki dönemde yapılması gereken, hizmet içi eğitim çalışmalarıyla öğretmen yeterlilik ve niteliklerin geliştirilmesidir.

Her iki ülkede de merkezi sistemle yapılan üniversite giriş sınavları sonucunda eğitim fakültelerine öğrenci alımı yapılmaktadır. Öğretmen yeterlilik ve becerilerini ölçen ek bir sınav, her iki ülke içinde zaruridir. Türkiye'de öğretmenlerin işe alınmaları şu an

sadece merkezi sistemle ve sınavla yapılmaktadır. Afganistan 'da ise öğretmenlerin istihdamı, hem merkezi hem de yerel makamlar tarafından yapılmaktadır.

Geçmişte Türkiye tarafından yapılmış olan bölüm dış ından öğretmen atama uygulaması, ne yazık ki son dönemde Afganistan tarafından da öğretmen açığını kapatmanın bir yolu olarak uygulanmaktadır. Yeterli seviyede eğitim almadan öğretmen olan personel için hizmet içi kurslar düzenlenmektedir. Bu kurslar vasıt ısıyla iş başındaki öğretmenlerin gerekli eğitimi, hizmet içi eğitim şeklinde almaları sağlanmak istenmektedir. Ayrıca bütün devlet memurlarına uygulanan “İslahatı İdari” isimli sınav maddi durumu çok kötü olan öğretmenler için hem statü olarak hem de ekonomik olarak bir kurtuluş reçetesi olarak görölmektedir.

Türkiye ve Afganistan için eğitim yöneticilerini yetiştirilmesi konusundaki temel sorunlar ortaktır. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin yeterli seviyede olmaması, üstlenilen sorumlulukla yetki ve ücret dengesinin sağlanamamış olması, toplumdaki statülerinin arzu edilen seviyede olmaması, atama ve başarı kriterlerinin yeterince objektif olmaması sorunları karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunlarla birlikte her iki ülke için de okul yöneticiliğinin bir meslek olarak kabul edilmemesi en temel sorundur. Özellikle aşırı merkeziyetçi ve merkezden yönetilen eğitim sistemlerinde politik değışimin eğitime yansması daha hızlı olmaktadır.

Her iki ülkede de eğitim yöneticisi yetiştirme politikası bilimsel bir temele oturtulamamıştır. Ülkemiz için üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında etkili bir koordinasyon sağlanamamıştır. Afganistan için Eğitim ve Yüksek Eğitim Bakanlığı arasındaki uyum ülkemize göre daha rahat sağlanabilecek gibi görünse de her bakanlığı n başında farklı etnik kimlikten birisinin olması bu uyumu güçleştirmektedir.

Türkiye ve Afganistan'da eğitim sistemi ile ilgili kararlar belirli makamlar tarafından alınmakta ve sistemin diğ er üyeleri tarafından uygulanmaktadır. Bu karar alma sistemi sebebiyle, sistemin genelde uygulayıcı unsurları, sistem içindeki değışiklikleri tam olarak kabullenme, anlama ve uygulam a şansına sahip olamamaktadır. Gelişmiş pek çok eğitim sisteminde kararlar tüm kademelerin sembolik de olsa katılımıyla sağlanmaktadır. Bu katılım sistemin unsurlarını hem motive etmekte hem de yanlış anlaşılma lardan kaynaklanabilecek sıkıntıları minimum seviyeye indirmektedir.

Hem Türkiye hem de Afganistan eğitim sistemi genel olarak bir sistem yaklaşımı içerisinde değerlendirildiğinde eğitim denetim sisteminin de bir bütünlük göstermesi beklenmektedir. Türkiye için teftiş kurulunun ve ilköğretim müfettişleri kurulunun ayrı birimlere bağlanmış olması sistem bütünlüğüne uymamaktadır. Afganistan için eğitim denetim birimlerinin ülke geneline yeterince yayılmamış olması, ulaşım güçlükleriyle birleşince önemli bir sorun oluşturmaktadır. Ancak her iki ülke içinde denetim görevlerinde danışmanlığa yeterince ağırlık verilmediği açıktır. Denetim uygulamaları çoğunlukla teftiş ve soruşturma şeklinde icra edilmektedir.

Her iki ülkede de eğitim denetim personelinin yetiştiren bir okul bulunmamaktadır. Personelin eğitim eksiklikleri hizmet içi eğitimler yoluyla giderilmeye çalışılmaktadır. Hizmet içi eğitim uygulamalarında gerekli standartların sağlanamamış olması sebebiyle personel yetiştirilmesinde güçlüklerle karşılaşmaktadır.

Tüm ülkelerin eğitim sistemi nasıl o ülkenin koşullarına göre şekillendirilmişse, ülkelerin eğitim finansman sistemleri de ülkesel koşulların bir yansıması şeklinde ortaya çıkmıştır. Her iki ülkede de merkezi hükümetin eğitim finansmanında sorumluluk ve yetkileri fazladır. Kaynakların kullanılması büyük oranda merkezi yönetimin kontrolü altındadır. Son dönemde Türkiye için kısmen değişmiş olsa da, eğitimle ilgili bütün harcamaların merkezi hükümet tarafından yapılması her iki ülke vatandaşlarının da genel beklentisi haline gelmiştir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırma İle İlgili Öneriler

Eğitim göstergeleri ülkelerin huzur, güven ve ekonomik durumlarını gösteren göstergelerle paralellik göstermektedir. Bu sebeple eğitim için ideal şartların sağlanabilmesi amacıyla Afganistan'ın eğitim yatırımlarıyla birlikte huzur, güven ve ekonomik gelişmeyi sağlamaya yönelik çalışmalara ağırlık vermesi gerekmektedir. Çünkü ekonomik göstergelerdeki değişim eğitime, eğitim göstergelerindeki değişim ekonomiye yansımaktadır. Türkiye için sorunlar Afganistan kadar üst seviyede olmasa da eğitim için alt yapının geliştirilmesine yönelik çalışmalara önem verilmelidir. Eğitim çağındaki kalabalık genç nüfus potansiyeli sebebiyle eğitim sisteminde gerekli reformlar acilen yapılmalıdır.

Afganistan eğitim dilinin birden fazla olması , eğitimde birliğin dolayısıyla milli birliğin sağlanmasının önündeki temel engellerden birisidir. Sağlanacak uzlaşmayla birlikte eğitim alanında dil birliğinin sağlanması eğitim birliğinin ve zamanla milli birliğin sağlanmasına katkı sağlayacaktır. Son dönemde Türkiye için değişik çevreler tarafından ısrarla talep edilen bölgesel lehçe ve dillerde eğitim isteği gerçekleşirse, öncelikle eğitim birliğine müteakiben milli birlik ve beraberliğe ciddi şekilde zarar verecektir. Bu sebeple Türkiye, farklı dil ve lehçelerin eğitim dili olmasından ısrarla kaçınmalıdır.

Türkiye’de laik anlayışın eğitim sisteminde de merkeze alınması ülkenin gelişiminin en önemli sigortalarından birisi olmuştur. Afganistan’ın eğitim alanında laik ve modern bir anlayışa ihtiyacı vardır. Laik ve modern anlayış eğitim sisteminin gelişmesinin önündeki pek çok engeli ortadan kaldıracaktır.

Türk eğitim sisteminin ilkeleri, günümüz modern ülkelerinin ilkeleriyle genel olarak uyum göstermektedir. Afganistan için eğitim ilkeleri içerisinde dini faktörlerin fazlalığı göze çarpmakla birlikte bunun ülkesel koşullardan kaynaklandığı açıktır. Ancak bu ilkelerin etkinlik kazanabilmesi toplumun eğitim hizmetlerinden yararlanma isteğinin canlandırılmasıyla sağlanabilecektir. Her iki ülkede de sürekli eğitim ilkesi kapsamında okuryazarlık ve beceri kazandırma eğitimlerine ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Türkiye ve Afganistan için aile kavramı halen önemini koruyan ve etkinliği yüksek kavramlardır. Bu noktadan hareketle her iki ülkede de “okul -aile işbirliği” ilkesinin geliştirilmesine yönelik tedbirlerin alınması gerekmektedir. Çünkü eğitim sistemi içerisinde, öğretmen ve okullarla birlikte aile de önemli bir etkinliğe sahiptir.

Her iki ülkenin bakanlık teşkilatı yapılanmasının işlevselliği artırılmalı ve çağdaş yönetim anlayışına uygun olarak yeniden şekillendirilmelidir. Bu tür ülkeler için bakanlık yapılanmasında ve sistem içerisinde araştırma, program geliştirme, danışma hizmetlerinin etkinliğinin ve verimliliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu amaçla alt yönetim birimlerine karar alma yetkisi verilmeli ve üst yönetim birimlerinin yönetme görevleri azaltılmalıdır. Merkezi yönetim birimlerinde ve bakanlık yapılanmalarında karara katılma süreçleri yaygınlaştırılmalıdır. İki ülke içinde danışmanlık yapacak, okul - çevre ilişkisini kuracak kurul, birim ve komisyonlar tesis edilmelidir. Türkiye’de mevcut olan okul-aile birliklerinin ve Afganistan’daki okul destekleme ve tavsiye konseylerinin etkinliği artırılmalıdır.

Afganistan için okulların yapımı ve tadilatlarında sağlanan yüksek hız bir süre daha devam etmelidir. Çünkü hala çadırlarda ve eğitim için uygun olmayan ortamlarda eğitim almakta olan öğrenciler mevcuttur. Bu konuda sağlanan dış desteğin gerçekten ihtiyacı olan bölgelere kaydırılması yapılan yatırımların etkinliğini arttıracaktır. Ders kitapları ile ders araç ve gereçlerinin eksikliğinin bir an önce tamamlanması gerekmektedir. Ayrıca ders araç ve gereçlerinin çeşitlerinin arttırılması , eğitimin kalitesinin artması için elzemdir.

Okul öncesi eğitim alanındaki alt yapı ve öğretmen eksikliğini karşılamak için çalışmalara bir an önce başlanılmalıdır. Bu eğitimin kamusal bir hizmet olduğu öncelikle kabul edilmelidir. Toplumsal yapı içerisinde kadına verilen değerin ve kadınların çalışma hayatına katılımlarının arttırılmasına yönelik olarak yapılabilecek temel çalışmalardan birisi de okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması ve bu eğitime verilen önemin artmasıdır.

Türkiye'de kesintisiz temel eğitim süresi 8 yıldır. AB'ye girme sürecinde olan Türkiye'de zorunlu eğitim süresi uzatılmalıdır. Türkiye'de öncelikle 9 yıllık ilköğretime, bu süreç mesleki eğitime yönlendirilecek öğrencilerin yönlendirilmesini sağlayabilmek amacıyla 6+3 şeklinde düzenlenmelidir. Bu yönlendirmede akademik başarı öncelikle göz önünde bulundurulmalıdır. Daha sonraki süreçte 13 yıllık zorunlu eğitime geçilerek bu eğitim 6+3+4 şeklinde yapılandırılmalıdır. Afganistan eğitim sistemi yapılandırma alanında ülkemiz için önerdiğimiz sisteme yakın bir örnektir. Bu konuda aynı zamanda Alman eğitim sistemi de örnek bir model olarak alınabilir. Ancak Afganistan için yapılan doğru olsa da henüz uygulamalar yeterli seviyede değildir.

Afganistan için okullaşma oranının arttırılabilmesi amacıyla gösterilmesi gereken ilk gayret, ülkede huzur ve barış ortamının sağlanmasıdır. Ayrıca okullaşma oranının arttırılabilmesi amacıyla Türkiye'de okuyan çocuklar için ailelere yapılan ekonomik desteğe benzer bir sistem Afganistan için de çözüm olabilecektir. Toplu eğitim seviyesine ulaşabilmek amacıyla her iki ülkede okuryazarlığının öneminin vatandaşlara kitle iletişim araçları vasıtasıyla benimsetilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca basılı -yazılı yayın ve eserlerin sayısının arttırılması ve fiyatların düşürülerek yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Türkiye'de ortaöğretimi bitirip yüksek öğretime geçiş yapamamış olan öğrencilerin, nitelsiz işgücü konumuna düşmelerinin önüne geçmek amacıyla , ilköğretimi müteakip

mesleki ve teknik liselere yönlendirilmeleri uygun olacaktır. Yönlendirme gayretlerinin ilköğretimden itibaren yapılması ve öğrencilerin ortaöğretim kurumlarında beceri, yetenek ve isteklerine uygun bölümlerde öğrenim görmeleri sağlanmalıdır. Meslek lisesi öğrencilerinin kendi branşlarındaki yüksek öğretim kurumlarında eğitim görmeleri teşvik edilmeli ve genel branşları tercih etme oranları azaltılmalıdır. Yönlendirme çalışmalarını koordine etmek amacıyla bakanlık bünyesinde “meslekleri inceleme, tanıtmaya, meslek gelişimini araştırma ve yönlendirme” birimi oluşturulmalı ve bu birimler her ilk ve ortaöğretim kurumuna kadar yaygınlaştırılmalıdır. Bu konuda Alman eğitim sisteminin yönlendirme uygulamaları örnek olarak alınabilecektir.

Türk eğitim sistemi, yüksek öğretime geçiş yapamayan öğrencilerin sisteme yeniden kazandırılmasına yönelik çabalara ağırlık vermelidir. Kısa vadede öğrenciler beceri ve yeteneklerine uygun yaygın mesleki eğitim kurumlarına yönlendirilmelidir. Bununla birlikte öğrencilerin iş hayatına nitelikli bireyler olarak katılmasına yönelik olarak meslek yüksek okullarının kapasitelerinin artırılması uygun olacaktır.

Bazı ülkelerde özellikle mesleki eğitiminden sorumlu bir bakanlığın da bulunması, bu ülkelerin meslek eğitimine ne kadar çok değer verdiğinin bir göstergesidir. Bu uygulama her iki ülkede de mevcut değildir. Oysa Türk ve Afgan eğitim sistemlerinde, ortaöğretim basamağında başlayan meslek eğitiminin, gerek toplum gerekse devlet tarafından yeterince önemsenmediği açıktır. Bu sorunu aşılabilmesi, için öncelikle okul-sanayi işbirliğine önem veren mesleki eğitim programları oluşturulmalı ve ileriki dönemde bu işten sorumlu bir bakanlık teşkil edilmelidir.

Günümüzde gelişmiş ülkelerde yöneten ve düzenleyen bir kurum yapılanması yerine, danışmanlık yapan ve yol gösteren yapılanmaların yüksek öğretim için daha sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Siyasi değişikliklerin eğitim sistemine ve özellikle yüksek eğitim boyutuna etkileri mümkün olduğunca azaltılmalıdır. Bu iki sistemin yerine danışma ve koordinasyon amaçlı kurul yapılanmalarının daha faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Her iki ülke için de yükseköğretim kurumlarının kapasiteleri artırılırken uzun vadeli planlar doğrultusunda, ülkesel ve küresel koşullar dikkate alınarak planlama yapılması uygun olacaktır. Planlamalarda iş çevreleriyle koordineli ve onların iş gücü taleplerine uygun bir yapılanma oluşturulmalıdır. Özellikle Afganistan için bu çalışmalarla birlikte

barınma imkânlarının yetersizliği ve güvenlik sorunlarının aşılmasına yönelik çalışmalara da ağırlık verilmelidir.

Afganistan'da özel eğitime ilişkin kısa ve uzun vadeli programların bir an önce oluşturulması gerekmektedir. Programlarla birlikte özel eğitime ilişkin sorumluluklar ve uygulama esasları belirlenmelidir. Ayrıca öğretmenlerin özel eğitim konusunda hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Türkiye için ise ülke genelinde özel eğitime ilişkin standart uygulamalar sağlayabilmek amacıyla konuya ilişkin olarak hem öğretmenler hem de ailelere yönelik bilgilendirme çalışmalarının yapılması uygun olacaktır. Ayrıca özel eğitim alanında uzman öğretmen yetiştirilmesi amacıyla gerekli programlar oluşturulmalıdır.

Türkiye için iş çevrelerinin ve ekonominin ihtiyaç duyduğu kalifiye eleman eksikliği, ülkenin ekonomik kalkınmasının önündeki bir engeldir. Bu sorunun çözümüne katkı sağlamak amacıyla yaygın eğitim kurumlarının programları gözden geçirilmeli, programlar iş çevreleriyle koordineli olarak geliştirilmelidir. Afganistan için ise , öncelikle yaygın eğitim alanındaki çok başlılık ortadan kaldırılarak , koordine ve düzenleme yetkisi Eğitim Bakanlığına bağlı bir birimde toplanmalıdır. Daha sonraki süreçte programlar iş çevreleriyle koordineli olarak oluşturulmalı ve yaygınlaştırılmalıdır.

Türkiye ve Afganistan için ideal öğrenci seçim sistemi, eğitim fakültelerine öğrenci alımı safhasında ülke çapında yapılan merkezi sınava ek olarak , tüm branşlar için belirlenecek kriterlere uygun ikinci bir giriş sınavı yapılmasıdır. Bu sınavlarda özellikle temsil yeteneğine, kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme yeteneğine ve öğretmen olmak istediği alanla ilgili özel yetenekler yönünden öğrenci adayları değerlendirilmelidir. Sınavlarda öğrencilerin beceri ve yeteneklerinin öğretmenlik için uygunluğu değerlendirilmelidir.

Türkiye'de uygulanmakta olan Anadolu Öğretmen Liseleri uygulaması daha da yaygınlaştırılmalıdır. Bu okullar, eğitim fakültelerinin ana kaynağını teşkil etmelidir. Bu uygulama, Afganistan içinde örnek alınması gereken bir modeldir. Öğrencilere üniversite sınavında verilen ek puan uygulaması , bu sistemle birlikte yürürlüğe girmelidir.

Türkiye için eğitim fakültelerine alınan öğrenci sayısı kısa ve uzun süreli öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda belirlenerek, ihtiyaç olmayan branşlarda öğretmen yetiştirilmesi engellenmeye ve devletin imkânları israf edilmemeye çalışılmalıdır. Eğitim fakültelerinde

okuyan her öğrenci eğitimin sonunda okulu bitirdiğinde işini n ne olacağını bilmeli ve bu motivasyonla çalışmalıdır. Afganistan’da ülkesel ihtiyaçlara uygun öğretmen yetiştirme planlamasına biran önce geçmelidir.

Türkiye için öğretmenlerin işe alınmasında merkezi sınava ek olarak yeterlilik sınavı yapılması ya da merkezi sınavın yerine öğretmenlerin alanlarına özel bir sınavdan geçirilmesi uygun olacaktır. Yeni sınavda bölüme ve uzmanlığa uygun beceri ve yeterlilikler somut olarak belirlenerek sorulara dahil edilmelidir. Afganistan için benzer bir öğretmen istihdam sistemi oluşturulmalıdır.

Eğitim yöneticileri yetiştirilmesinde ideal seviyeye ulaşılabilmesi için her iki ülke açısından da gözden geçirilmesi gereken temel varsayım , iyi öğretmenin iyi yönetici olacağı konusundaki kabullenmelerdir. Her meslekte olduğu ü zere eğitim yöneticilerinin de profesyonelleşmesi ancak hizmet öncesi, hizmet içi eğitim süreçlerinin iyi yapılandırılması sağlanabilecektir. Bu eğitim ihtiyaçları yöneticilerin ihtiyaç analizlerinin yapılmasıyla tanımlanabilecektir. Bu tanımlama sonunda ancak istenilen standartlar ortaya konulabilecektir. Türkiye ve Afganistan için ayrı ayrı belirlenecek olan standartları sağlayan bir eğitim programı ülkelerin ihtiyaçlarına cevap verebilecektir.

Afganistan için daha çok tecrübî kriterlere dayalı olarak yapılan yönetici atamaları, merkezi olarak yapılmaktadır. Türkiye’de son yıllarda sınav başarısına dayalı bir atama modeli uygulanmaktadır. Ancak her iki ülkede de atamalarda siyasi bağlantıların etkili olabildiği görülmüştür. Fransa gibi bazı ülkelerde olduğu u şekilde jüri tarafından atamaların ve görevlendirmelerin yapılması , tarafsızlığı daha üst seviyeye çıkaracaktır.

Eğitimde kaliteyi yükseltebilmek için , denetimin etkin bir şekilde yerine getirilmesi amacıyla öncelikle eğitim denetimi sistemindeki eksiklikler ayrıntılı olarak tespit edilmelidir. Daha sonra Avrupa Birliği ülkeleri ile gelişmiş ülkelerin denetim modellerinden esinlenerek çözüm şekilleri oluşturulmalıdır. Ancak Afganistan şu aşamada Bakanlık teftiş kurulu yapılanmasının bölgesel teşkilatların ı da kısa vadede oluşturmalıdır.

Merkezi kaynak dağıtım sisteminden uzaklaşılması her iki ülke içinde bir zorunluluktur. Türkiye için kısa vadede , Afganistan için güvenlik ve istikrarın sağlanmasını müteakip olarak yapılması gerekli olan şey, yerel yetkililerin ve eğitim kurumlarının çevrelerinin eğitim finansmanı alanında etkinliklerinin ve katkılarının arttırılmasıdır.

Halkın ekonomik durumunun düşük olduğu bölgelerde merkezden ayrılan payın arttırılması yöntemiyle bölgeler arasında oluşabilecek farklılık ortadan kaldırılmalıdır.

Afganistan eğitim sistemi yeniden yapılandırma aşamasındadır. Ülkenin kalkınmasının ve huzura kavuşmasının ancak eğitim yoluyla olacağını bilen yetkililer eğitim konusuna büyük hassasiyet göstermektedirler. Ülkenin sosyal yapısından ve uzun yıllar süren savaşlardan kaynaklanan sorunların aşılabilmesi için zamana ihtiyaç vardır. Ülkenin eğitim alanındaki hızlı gelişmesi gerçekten gelecek için tüm çevreleri umutlandırmaktadır.

Türkiye'nin gelişmiş ülkeler arasında hak ettiği yeri alabilmesi için ekonomik, siyasi, kültürel alanda olduğu gibi, eğitim alanında da standartlarını yükseltmesi gerekmektedir. Eğitim sistemi, nitelikli iş gücü yetiştirilmesinin yanında toplumun kültür seviyesi ve yaşam standardının gelişimi için gerekli olan vasıflı vatandaşları da yetiştirmelidir. Ülkenin eğitime ayırdığı kıt kaynaklar verimli ve etkili bir şekilde kullanılarak Türkiye Cumhuriyeti kalkındırılmalıdır.

6.2.2. Araştırmacılarla İlgili Öneriler

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına genel olarak ağırlık verilmeli, sadece Avrupa'da örnek olarak görülen birkaç ülke ile ilgili çalışma yapma anlayışı terk edilerek, ülkemizin tarihi, ekonomik ve siyasi olarak her zaman ilişkide olduğu ve olacağı düşünülen diğer ülkelerle ilgili de araştırmalar yapılmalıdır.

Afganistan eğitimiyle ilgili daha önceki araştırmalar sadece ülkedeki din eğitimi boyutu ve kadınların eğitimi alanıyla sınırlı kalmıştır. Önümüzdeki dönemde diğer eğitim alt birimleriyle ilgili karşılaştırmalı araştırmalar yapılması faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Abadi, A.R. (1986). **Afganistan**. Tahran: Dış İşleri Bakanlığı Yayınevi.
- Acar, H. (2002). “21.Yüzyıla Girerken Milli Eğitim Bakanlığında Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Ve Geliştirilmesinde Yeni Yaklaşımlar” , **21. Yüzyıla Girerken Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu** . Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Yayın No: 191.
- Afganistan Anayasası** (2003). Kabil: Devlet Matbaası.
- Afghanistan National Development Poll (ANDP). (2006). **Survey 4: Security & ANSF Perceptions**. Kabul: Combined Forces Command.
- Ağaoğlu, E. Gültekin, M. ve Çubukçu Z. (2002). “Okul Yöneticisi Yeterliliklerine Dayalı Eğitim Programı Önerisi”, **21.Yüzyıla Girerken Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu** . Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 191.
- Akyüz. Y. (2006). **Türk Eğitim Tarihi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, Yahya (2003) “Eğitim Tarihimizde Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirilmesi Ve Sağlanması İlkeleri, Uygulamaları ”, **Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu** , (21-23 Mayıs Sivas). Ankara: Tek Işık Yayıncılık.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (2001). **Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları** . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ana Britanica**, (1990). Cilt 21. İstanbul: Ana Yayıncılık.
- Asian Development Bank. (2003). **A New Start For Afghanistan’s Education Sector**. Philippines, Manila: Asian Development Bank Publication Stock No. 041003 .
- BAL, H, (2002). **Afganistan Üzerine Araştırmalar** . İstanbul: Atlan Matbaacılık.
- Bircan, İ. Akpınar, A. Çevik, İ. (1998). **21’nci Yüzyıl Türkiye’sinde Çıraklık Eğitimi**. Ankara: EDUSER Limited Şirketi. Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu Yayını.
- Bozan, M. (2004). “Yönetici Ve Denetici Yetiştirmede Hizmet İçi Eğitimin Yeri: Bir Örnek Olay Çalışması”, **Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim Öğretim Dergisi** , Ankara, Sayı:314.

- CIA(Central Intelligence Agency). (2007). **The World Factbook Afghanistan**. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/af.html>. (Genel ağdan 02.10.2007 tarihinde alınmıştır).
- CIA (Central Intelligence Agency), (2008). **The World Factbook Turkey**. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/tu.html> (Genel Ağdan 08.02.2008 tarihinde alınmıştır).
- Çağlar, M.D. ve Özsoy Y. (1987). **Özel Eğitime Giriş**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 156.
- Çelik, V. (2002). “Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler” , **21.Yüzyıla Girerken Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu** . Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 191.
- Demirel, Ö. (2000). **Karşılaştırmalı Eğitim**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- De Pohani Wazarat, De Talif av Tercümei Riyaset(Eğitim Bakanlığı ғы Telif ve Tercüme Bürosu), (2003). **De Afghanistan de Pohani Talimi Nisab** , Lömleystok (Cilt 1). Kabil: De Maarif Matbaa.
- Doğan, H. (1999). “**Mesleki Eğitimin Dünyü Bugünü ve Yarını**” . Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Erdem, M. (2007). Türk Eğitim Sistemi, (Editör: Ali Balcı), **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003a). **Çağdaş Eğitim Sistemleri**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003b). “Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsenmesi Gereken Bir Alan”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi** , 1(3), 265-283.
- Ertürk, S. (1975). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelken-tepe Yayınları.
- EURYDICE (2007). **Türk Eğitim Sistemi 2007**. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Gözler K. (2003). **Türkiye Cumhuriyeti Anayasası** . Bursa: Hünkar Matbaası.
- Hakcu, M.A. (2001). **Afganistan ve Müdahelat-ı Harici**. Tahran: Sefr Baskısı.
- Hayri, A. **Afganistan’da Türkçe Eğitimin Tarihi** , Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2007, s.149.

- Hazine Müsteşarlığı, (2008). **Ekonomik Göstergeler, Üretim**. <http://www.treasury.gov.tr/stat/e-gosterge.htm> (Genel Ağdan 08.02.2008 tarihinde alınmıştır).
- Kamalluddin, S. (2005). **Afganistan’da Ortaokul ve Liselerde Din Eğitimi ve Öğretimi**, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta, 2005, s.140.
- Kara, M. (2001). **Türk ve Fransız Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırması**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, s. 222.
- Kazu, İ.Y. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminde Mesleki ve Teknik Eğitim. (Editör: Mehmet Taşpınar), **Öğretmenlik Mesleği**. Ankara: Üniversite Kitabevi.
- Kazu, İ.Y. ve Demirelli, C. (2002). “Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumlarındaki Gelişmeler”. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 155-156, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/aykac.htm>, (12 Aralık 2006 tarihinde alınmıştır).
- Kocabaş, İ. (2004). Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı. (Editör: Mehmet Taşpınar), **Öğretmenlik Mesleği**. Ankara: Üniversite Kitabevi.
- Majrooh, S.A. (1987). Education in Afghanistan: Past and present -A problem for the future. **Central Asian Survey**, Vol: 6, No: 3.
- MEB (1995). Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik, **Tebliğler Dergisi**. 58, 2423 (30.01.1995), s. 49-61.
- MEB (1999). **16. Milli Eğitim Şurası, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2002). **2002 Yılı Başında Milli Eğitim**. Milli Eğitim Bakanlığı Örgütü. <http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/1.htm> (Genel Ağdan 14.02.2008 tarihinde alınmıştır).
- MEB (2006). **Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri**. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi Müdürlüğü.

- MEB (2007a). **2006-2007 Öğretim Yılı Sayısal Verileri.**
<http://cygm.meb.gov.tr/birimler/istatistik/mem/1-2006-2007%20Öğretim%20Yılı%20Verileri.pdf> (13.04.2007 tarihinde genel ağdan alınmıştır).
- MEB (2007b). **Son Beş Yıla İlişkin Sayısal Veriler.**
<http://cygm.meb.gov.tr/birimler/istatistik/mem/3-%20Son%20Beş%20Yıla%20İlişkin%20sayısal%20Veriler.pdf> (13.04.2007 tarihinde genel ağdan alınmıştır).
- MEB (2008a). **MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2007 -2008.**
http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2007_2008.pdf (Genel Ağdan 14.03.2008 tarihinde alınmıştır).
- MEB (2008b). **MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.** <http://orgm.meb.gov.tr/>
 (Genel Ağdan 24.03.2008 tarihinde alınmıştır).
- MEB (2008c). **Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun.**
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html> (Genel Ağdan 19.02.2008 tarihinde alınmıştır).
- MEB (2008d). **Milli Eğitim Temel Kanunu.** <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>
 (Genel Ağdan 19.02.2008 tarihinde alınmıştır).
- Memduhoğlu, H.B. Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı. **Milli Eğitim Dergisi**, Güz 2007, Yıl 36, Sayı 176. 86-97.
- Ministry of Education, (2007). **National Education Strategic Plan for Afghanistan 1385-1389.**
<http://www.moe.gov.af/Misc/National%20Education%20Strategic%20Plan.pdf>
 (Genel ağdan 25.09.2007 tarihinde alınmıştır).
- Ministry of Higher Education (MOHE), (2005). **Ministry of Higher Education Strategic Development Plan.** <http://www.mohe.gov.af/?lang=en&p=plan> (Genel ağdan 09.11.2007 tarihinde alınmıştır).
- Nolan, L. (2006). **Afghanistan, Education, and The Formation Of The Taliban. Master of Arts in Law and Diplomacy Thesis.** America-BostonThe Fletcher School, Tufts University. <http://fletcher.tufts.edu/research/2006/Nolan.pdf> (Genel ağdan 19 Eylül 2007 tarihinde alınmıştır).

- Özokçu, O. (2003). “ Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısında Rol Oynayan Etmenler”, **Çoluk Çocuk Dergisi**. Aralık 2003, ss. 25-26.
- Özmen, F.ve Kolay,Y. (2004). “Öğrenci Ailelerinin Okuldaki Çocuklarının Eğitimiyle İlgilenme Durumları”, **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler** , Cilt:1, Ankara.
- Özmen, F. Yasan, T. (2007). “Türk Eğitim Sisteminde Denetim Ve Avrupa Birliği Ülkeleri İle Karşılaştırılması”. **Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları** . 6(1), 204-210.
- Palka, E. J. (2001). **Afghanistan: A Regional Geography** (ERIC Document Reproduction Service No: SO 034832).
- Resmi Gazete, (1973). **1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu** , Sayı:14574, 24.06.1973. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Resmi Gazete, (2006). **Milli Eğitim Bakanlığı Personeli Görevde Yükselme ve Unvan Değişikliği Yönetmeliği**. Sayı: 26098, 04.03.2006. Ankara: Başbakanlık B asımevi.
- Robson, B. (2002). **The Afghans: Their History and Culture. Culture Profile, 2002.** (ERIC Document Reproduction Service No: FL 801600).
- Selim, Y. (2004). **Afganistan ve Dostum**. Ankara: Hiler Yayınları.
- Semerci,Ç. (2004). Öğretmen Yetiştirmede Yenide n Yapılanma: Sorunlar ve Yönelimler. (Editör: Mehmet Taşpınar), **Öğretmenlik Mesleği**. Ankara: Üniversite Kitabevi.
- Sıddığı, J. (2005). **Afganistan’da Yükseköğretimde Din Eğitimi** . Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri i Ana Bilim Dalı Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta, 2005, s.97.
- Shorish, M.M. (1986). İslam va Milligara’i dar Kuteb -e Darsiyi Afghanistan (Afghanistan Ders Kitaplarında İslamiyet ve Tarikatlar), **Roshd-e Mo’allim** (Öğretmenin İlerlemesi). Tehran: Jamhuri İslami İran, Wazarat Amuzish wa Parwarish, İran İslam Cumhuriyeti Talim ve Terbiye Bakanlığı, No:3.
- TİKA (Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı), (2004). **Afganistan İslam Devleti Ülke Raporu**. www.tika.gov.tr/Dosyalar/Afganistan.doc (Genel ağdan 01.10.2007 tarihinde alınmıştır).
- TİSK (1997). **Türkiye’de ve Dünya’da Mesleki Eğitim Türk Özel Sektörünün Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri** (Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Yayın No:168). Ankara: Ödül Tasarım San. Tic. Ltd. Şti.

- Töremen, F. (2001). **Öğrenen Okul**. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım .
- Türkoğlu, A. (1983). **Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 12 1.
- TÜİK (2008a). **Nüfus ve Eğitim**. <http://nkg.tuik.gov.tr/goster.asp?aile=3> (Genel Ağdan 08.02.2008 tarihinde alınmıştır).
- TÜİK (2008b). **Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul, Öğrenci Ve Öğretmen Sayısı**. http://tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?tb_id=14&ust_id=5 (Genel Ağdan 09.02.2008 tarihinde alınmıştır).
- TÜİK (2008c). **Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi 2007 Nüfus Sayımı Sonuçları** . <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=3894> (Genel Ağdan 08.02.2008 tarihinde alınmıştır).
- Ültanır, G. (2000). **Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi** . Ankara: Eylül Kitabevi.
- UNESCO In Afghanistan. (2007). **Education to Refugee Children**. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130372e.pdf> (Genel ağdan 25.09.2007 tarihinde alınmıştır).
- Uzunoğlu, S. Ekizceleroğlu, C. Özkan, L. Yürük, M.S. (2006). “Avrasya Bölgesine Yönelik Gelişme Stratejileri Ve Potansiyel Sektör Araştırması”, Uluslararası Atatürk Alato Üniuersitesi: **Küreselleşme Bağlamında Avrasya Toplamları Semineri**, 30 Mart 2006.
- Ülken, H.Z. (2001). **Eğitim Felsefesi**. İstanbul: Ülken Yayınları
- Üstüner, M. (2004). **Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme Ve Günümüz Sorunları**. <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/Ustuner.htm> (Genel ağdan 19 Kasım 2006 tarihinde alınmıştır).
- Wazarati Maarif, Riyaseti Talif ve Tercüme, (M:2003, H:1382). **Nisab-ı Talimi Maarifi Afghanistan**. Kabul: Matbaa-i Maarif.
- Yılmaz, A. (2005). **Afganistan’da Kadının Sosyal Statüsü Ve Din Eğitimi** . Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta, 2005, s.140.
- YÖK, (2008). **Yükseköğretim Kurulu Kanunu** . http://www.yok.gov.tr/mevzuat/mevzuat_kanun.htm (Genel Ağdan 26.02.2008 tarihinde alınmıştır).

Zarah, N.Z. (2002). **Country Report, Afghanistan**. ACCU-APPEAL Joint Planning Meeting on Regional NFE Programmes in Asia and the Pacific. Tokyo, 9 -13 July 2002. http://www.accu.or.jp/litdbase/pub/pdf_cr/c02TYOAfg.PDF (Genel ağdan 25.09.2007 tarihinde alınmıştır).

ÖZGEÇMİŞ

Sadık Güleçen 01 Ocak 1975 tarihinde Manisa'nın Alaşehir İlçesinde bağlı Yeşilyurt Nahiyesinde doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini burada tamamladıktan sonra 1992 yılında İzmir Maltepe Askeri Lisesini bitirerek Kara Harp Okuluna başla mıştır. Dört yıllık eğitim ve öğretim döneminden sonra 1996 yılında Türk Silahlı Kuvvetlerinde Jandarma teğmen rütbesiyle göreve başlamıştır. Şu ana kadar ülke genelinde TSK'nin değişik kademelerinde, çeşitli görevlerde bulunmuştur. 2006 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalında Yüksek lisans öğrenimine başlamıştır. Bu arada sosyal psikolojiye ve iletişime yönelik birçok meslek içi kursa iştirak etmiştir. Halen Elazığ'da görevine devam eden Sadık Güleçen evli ve iki çocuk babasıdır. İngilizce bilmektedir.