



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

MOĞOLİSTAN VE TÜRKİYE ORTAÖĞRETİM SİSTEMLERİNİN
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Amarjargal MENDEE

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

MOĞOLİSTAN VE TÜRKİYE ORTAÖĞRETİM SİSTEMLERİNİN
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

A COMPARATIVE STUDY OF SECONDARY EDUCATION SYSTEMS IN
MONGOLIA AND TURKEY

Amarjargal MENDEE

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,
Amarjargal MENDEE'nin hazırladığı “Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BADAVAN

Jüri Üyesi (Danışman) Doç. Dr. Didem KOŞAR

Jüri Üyesi Doç. Dr. Türker KURT

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 11 / 06 / 2020 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Eğitim sistemlerinin karşılaştırılması, benzerlik ve farklılıkların ele alınması eğitimsel problemlerin çözümünde önemli rol oynamaktadır. Ortaöğretim, ülkenin eğitim sisteminde önemli bir yer almaktadır. Bu nedenle bu araştırma Moğolistan ve Türkiye'nin ortaöğretim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamalarının, örgütsel yapılarının ve yönetsel işleyişlerinin nasıl yapılandıklarını, benzer ve farklı yönlerinin neler olduğunu incelemek amacıyla yürütülmüştür.

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerden doküman analizi kullanılarak konu ile ilgili çeşitli kaynaklardan, iki ülkenin ortaöğretim sistemleriyle ilgili olan mevzuattan, internet ağı bilgilerinden, tez, kitap, dergi, makale gibi basılı bilimsel çalışmalardan yararlanmıştır.

Araştırma sonucunda her iki ülkenin bugünkü ortaöğretim sistemleri tarihsel süreç içerisinde ülkelerin eğitim sistemlerine etkileyen sosya-ekonomik değişimlerine dayalı olarak kurulduğu gözlenmiştir. Her iki ülkenin eğitim sistemlerinin 1920'ler sonrası tarihsel süreçleri ve örgütsel yapıları yüksek oranda benzemektedir. Yönetsel işleyişleri açısından Türkiye daha 'merkeziyetçi', Moğolistan 'yerel yönetim' ağırlıklı olduğu, ortaöğretim sistemlerin örgütsel yapılarında ve öğretim kurum türlerinde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Eğitim harcamaları konusunda Moğolistan'ın eğitime yapılan harcamaları Türkiye'ye göre oransal olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ayrıca, hem Türkiye hem de Moğolistan'da eğitim bakanlığın yapısında ve yönetsel işleyişlerinde sık sık değişiklikler yapıldığı ve bu gibi değişikliklerin de ortaöğretim kurumlarına düzensizlik ve belirsizliklerine yol açabildiği belirlenmiştir. İki ülkenin ortaöğretim sistemi daha da geliştirmek ve yaygınlaştırmak için ilk ve yükseköğretim sistemleri ile düzenli işbirliğinde bulunması ve ortaöğretim sistemlerine yönelik yapılan stratejik planlamaları düzenli izleme ve denetleme sistemi uygulanması gerekmektedir.

Anahtar sözcükler: Moğolistan eğitim sistemi, Türk eğitim sistemi, ortaöğretim, tarihsel gelişim, yönetsel işleyiş, örgütsel yapı.

Abstract

A comparative study is crucial when comparing similarities and differences between education systems and finding solutions for certain educational issues. As secondary education plays a vital role in a country's education system, the purpose of this study is to examine the secondary education subsystems of Mongolia and Turkey in terms of their historical stages of development, organizational structures and administrative process.

The study was carried out as a qualitative study via document analysis, incorporating relevant scientific resources, legislations of secondary education systems of the two countries, knowledge at web, thesis, and dissertations and published scientific studies such as books, periodicals, journals and papers.

Results of the research show that present secondary education systems of both countries were established based on the social-economic changes that influenced the education systems of the countries in their historical stages. The historical stages and organizational structures of the education systems in both countries after the 1920s have been found highly similar. In terms of administrative structure, the structure of the Turkish education system is centralized, while the Mongolian education system is more based on a decentralized structure. In terms of education expenditure, it has been observed that Mongolia has the higher percentile of expenditure on education than Turkey.

Moreover, it has been established that the administrative structures and functions of the Ministry of Education in Turkey as well as in Mongolia have been modified frequently, which have often led to the disorientation and uncertainty in the organization of secondary education systems. In order to further develop and expand the secondary education system of the two countries, efficient cooperation between primary and higher education systems, consistent planning and supervision in secondary education systems are advised.

Keywords: Mongolian education system, Turkish education system, secondary education, historical background, administrative process, organizational structure.

Teşekkür

Türkiye’de geçirdiğim yüksek lisans eğitim hayatım boyunca bana yol gösteren, akademik çalışmalara teşvik eden ve desteklerini hiç eksik etmeyen Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda görevli tüm hocalarıma en içten dileklerle teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca bana yol gösteren, beni her türlü destekleyen ve cesaretlendiren sevgili tez danışmanım Doç. Dr. Didem KOŞAR’a, bu çalışmamın ortaya çıkmasında değerli fikirler, görüşler ve katkılarıyla çalışmayı zenginleştiren sayın hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BADAVAN’a ve Doç. Dr. Türker KURT’a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Tez çalışmam sırasında değerli fikirlerini sunan, her konuda beni destekleyen, önemli katkılarında bulunan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN’a, Dr. Öğr. Görevlisi Erol GÖKŞEN’e ve zor zamanlarda benden yardımını hiç esirgemeyen beni hep motive eden Harun ÇELİK’e ve onun ailesine teşekkür ve minnetimi belirtmek istiyorum.

Son olarak beni hiç bir zaman yalnız bırakmayan ve benden manevi desteklerini esirgemeyen canım aileme ve arkadaşlarıma yürekten teşekkür ediyorum.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
Araştırma Problemi.....	4
Sayıltılar.....	5
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar.....	5
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	7
Eğitim.....	7
Karşılaştırmalı Eğitim.....	10
İlgili Araştırmalar.....	15
Bölüm 3 Yöntem.....	19
Araştırmanın Yöntemi.....	19
Veri Toplama Araçları.....	20
Verilerin Analizi.....	20
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	21
Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Tarihsel Gelişim Aşamalarında Benzer ve Farklı Yönleri.....	46
Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Örgütsel Yapılarında Benzer ve Farklı Yönleri.....	62

Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Yönetsel İşleyişlerinde Benzer ve Farklı Yönleri	77
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	79
Sonuçlar	79
Öneriler	81
Kaynaklar	83
EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	95
EK-B: Etik Beyanı	96
EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	97
EK-Ç: Thesis/Dissertation Originality Report.....	98
EK-D: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	99

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Moğolistan ve Türkiye’de Bazı Genel İstatistikler</i>	21
Tablo 2 <i>Moğolistan ve Türkiye’de Bazı Eğitim İstatistikleri</i>	22
Tablo 3 <i>Moğolistan ve Türkiye’nin İnsani Gelişmişlik Endeksi</i>	23
Tablo 4 <i>Moğolistan’da 1990-2019 yılında Genel ve Mesleki Teknik Ortaöğretim Kurum ve Öğrenci Sayıları</i>	30
Tablo 5 <i>Türkiye’de 1927-1992 yılında Ortaokul, Lise ve Öğrenci Sayıları</i>	36
Tablo 6 <i>Türkiye’de 1997-2018 yılında Ortaöğretimde Okullaşma Oranları, Kurum ve Öğrenci Sayıları</i>	40
Tablo 7 <i>Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Tarihsel Gelişimlerdeki Benzer Yönleri</i>	47
Tablo 8 <i>Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Tarihsel Gelişimlerdeki Farklı Yönleri</i>	48
Tablo 9 <i>Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Örgütsel Yapılarının Benzer Yönleri</i>	62
Tablo 10 <i>Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Örgütsel Yapılarının Farklı Yönleri</i>	63
Tablo 11 <i>Moğolistan’da Eğitimde Merkezi Yönetiminden Yerel Yönetimine Geçiş</i>	68
Tablo 12 <i>Merkezden ve Yerinden Yönetim Karşılaştırılması</i>	75
Tablo 13 <i>Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Yönetsel İşleyişlerinin Benzer Yönleri</i>	77
Tablo 14 <i>Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Yönetsel İşleyişlerinin Farklı Yönleri</i>	77

Şekiller Dizini

Şekil 1. Moğolistan'da 1921-1989 yılları arasında okuma-yazma oranı.....	24
Şekil 2. Moğolistan'da 1924-1954 yılları arasında ortaokul ve öğrenci sayıları. ...	25
Şekil 3. Moğolistan'da 1956-1989 yılları arasında ortaokul ve öğrenci sayıları. ...	27
Şekil 4. 1990-2018 yılları arasında Moğolistan ve Ulaanbaatar'da nüfus artışı. ...	29
Şekil 5. 1923-1990 yılları arasında Türkiye'de nüfus artışı ve okuma-yazma oranı.	35
Şekil 6. 1923-1973 yılları arasında Türkiye'de eğitime ayrılan bütçe.....	39
Şekil 7. 2006-2018 yılları arasında ortaöğretimdeki öğrenci payı	41
Şekil 8. 1997-2018 yılları arasında ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı.	42
Şekil 9. Moğolistan Eğitim Sistemi.....	55
Şekil 10. Türk Eğitim Sistemi.....	61
Şekil 11. Moğolistan Eğitim, Kültür, Bilim ve Spor Bakanlığı'nın yönetsel yapısı..	65
Şekil 12. Moğolistan'da 2008-2018 yılları arasında eğitime ayrılan bütçe.	70
Şekil 13. Türk Milli Eğitim Bakanlığı'nın Merkez Teşkilatı.....	72

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEKBSB: Moğolistan Eğitim, Kültür, Bilim ve Spor Bakanlığı

MEK: Moğolistan Eğitim Kanunu

METK: Milli Eğitim Temel Kanunu

MİK: Moğolistan İstatistik Kurumu

SDGs: Sustainable Development Goals (Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları)

TÜBA: Türkiye Bilimler Akademisi

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UN: United Nations (Birleşmiş Milletler)

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)

UNDP: United Nations Development Program (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı)

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde öncelikle araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi yer almaktadır. Daha sonra da problem cümlesi ve alt problemlerle, sayıtlar, sınırlıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Eğitim, bireyin davranış ve kişiliğinde çeşitli değişimler meydana getiren önemli bir süreçtir. Bu değişiklikler toplumsal ve ekonomik koşullara, değer yargılarına ve eğitim biliminin gelişmişliğine bağlıdır (Türkoğlu, 2012). Çağımızdaki mevcut teknolojik ve sosyo-ekonomik gelişmeler bireyleri ve toplumları doğrudan etkilemektedir. Aynı zamanda, insan yetiştirme süreci olan eğitimi ve eğitim sistemlerini de etkilemektedir. Bu doğrultuda eğitim sistemi önemli bir yapı arz etmektedir. Tura ve Uslu Çetin'e (2017) göre eğitim sistemi, belirli bir bölgedeki insanların eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak etkili öğretim koşullarını sağlayan bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Ülkelerin eğitim sistemi çoğunlukla okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere örgün ve yaygın eğitim sistemlerinden oluşmaktadır. Hızla değişen dünyamızda tüm ülkeler her eğitim kademesinde mevcut olan eğitim sorunlarının çözüm yollarını araştırmaktadır. Bu açıdan günümüzdeki ortaöğretim sistemlerini etkileyen bazı küresel değişikliklere değinmekte fayda vardır.

Almanya başta olmak üzere diğer gelişmiş ülkelerde ortaya çıkan Dördüncü Sanayi Devrimi (DSD), günümüzde bütün ülkelerin teknolojik ve endüstriyel sektörlerinde birçok değişim yaratmaktadır (Fırat & Fırat, 2017; Schwab, 2017). Sözü geçen konuda çalışma yürüten araştırmacılar (Demirkaya & Sarpel, 2018; Fırat & Fırat, 2017; Yazıcı & Düzkaya, 2016) da DSD'nin sadece üretim teknolojisini değiştirmedeği; istihdam, beceri ve eğitim üzerinde de büyük bir etkisi olduğunu söylemektedir. Aynı zamanda DSD ile yeni mesleklerin ortaya çıkacağı, bazı mesleklerin ise önceki sanayi devrimlerinde olduğu gibi kaybolacağı, eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin öneminin artacağı üzerinde durulmaktadır (Demirkaya & Sarpel, 2018). Bu nedenle ülkelerin gelecek dönemlerde ortaya çıkacak, fakat şimdiden başlamış olan bu değişimlere uyum sağlaması ve ona uygun bir eğitim sistemine sahip olması gerekir. DSD ile geliştirilecek eğitim sistemlerinin uygulama

alanlarından biri de “ortaöğretim”dir. Ortaöğretim pek çok araştırmacıya (Sözer, 1996; Türkiye Bilimler Akademisi, [TÜBA], 2011) göre öğrencilere bir yandan yükseköğretime, bir yandan da yaşama alanlarına ve iş, sanat, meslek dallarına hazırlayıcı bir rolü bulunduğu ve ara insan gücünü yetiştiren dört yıl süren bir kademedir.

Bilgi ve teknoloji kullanımının giderek arttığı çağımızda ortaöğretim sisteminin önemi eskiye göre daha fazladır. Gelecek kuşakların bilgi toplumu olarak adlandırılan 21. yüzyıldaki teknolojiyi yakalayabilmesi, hızla üretilen bilgi yığınları arasından seçerek, analiz ederek ve değerlendirerek bilgiyi elde etmesi, elde ettiklerini günlük yaşamlarında kullanabilmesi ve ürüne dönüştürebilmesi gibi beceri ve yetenekleri kazandırmak için ortaöğretim sisteminin daha da geliştirilmesi ülkelerin eğitim sistemindeki önceliklerinden birisidir (Çelebi & Sevinç, 2019).

2000 yılında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]) tarafından başlatılan “Herkes için Eğitim” (Education For All) evrensel eğitim hareketine 185 ülke ve partnerleri katılım sağlayarak 2015 yılına kadar ilköğretim ve eğitimde cinsiyet eşitliği dair konularda belirli bir artışın olmasına önem verilmiştir (World Bank, 2014). Günümüzde ise birçok ülke, ilköğretimin evrenselleşmesini başarmıştır ya da başarmaya devam etmektedir. Bu halde ortaöğretimin gelişmesi doğal olarak ülkelerin politikalarında bir öncelik haline gelmiştir (UNESCO, 2014). 2016 yılında Birleşmiş Milletler (United Nations) tarafından 17 genel hedefi olan “Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri-2030” (SDGs [Sustainable Development Goals-2030]) evrensel hareketi başlatılmıştır ve 193 ülke bu sürece katılmıştır. SDGs’ın dördüncü hedefi “Kaliteli Eğitim” olup birinci alt hedefi tüm kız ve erkek çocukların ücretsiz, eşitlikçi ve kaliteli ilk ve ortaöğrenimi tamamlamalarını sağlamak olduğu belirtilmektedir (United Nations, 2016). Bu nedenle, 2030 yılına kadar tüm ülkelerin kaliteli bir ortaöğretime sahip olmasına çalışılmaktadır.

Bütün diğer ülkeler gibi Türkiye ve Moğolistan’ın ortaöğretim sistemi ile ilgili çeşitli problemleri ve karşı karşıya oldukları zorluklar söz konusudur. 2000-2018 yıllar arasında Türkiye’de ortaokuldan liseye geçiş için beş farklı sistem uygulanmıştır (Taşkın & Aksoy, 2019). 2000 yılında Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2004 yılında Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS), 2008 yılında Seviye Belirleme Sınavı (SBS), 2013 yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) (Dere vd.,

2014) ve en son 2018 yılında Liselere Giriş Sınavı (LGS) uygulanmıştır. Sürekli olarak değişen bu sınav sisteminin her yıl sınava giren milyonlarca öğrenci üzerinde olumsuzluklar yarattığı üzerinde durulmaktadır (Baş & Kıvılcım, 2019). Bu olumsuzlukların biri ortaöğretim düzeyinde yaşanan okul terki olduğu belirtilmiştir (Oğuz, 2019).

Türkiye'de ortaöğretim eğitim sistemin önemli bir kademe olmasına rağmen ortaöğretim sistemi ile ilgili az sayıda çalışma bulunmaktadır. Araştırmacılar (İlman Püsküllüoğlu & Hoşgörür, 2017; Kuru Çetin vd., 2017; Tatlı & Adıgüzel, 2000; Yıldırım & Türkoğlu, 2013) 2000 ile 2016 yılları arasında Türkiye'de yapılan karşılaştırmalı eğitim araştırmalarından çıkan sonuca göre ilköğretim ya da yükseköğretime ağırlık verildiğini belirtmektedirler. Fakat günümüzde ortaöğretim çeşitli sorunları olan ve aynı zamanda yükseköğretime geçiş yapanların aldıkları eğitim niteliğini en çok etkileyecek olan önemli bir eğitim sürecidir (TÜBA, 2011).

Aktaş'a (2018) göre Türk ortaöğretim eğitim sisteminde nitelikli öğretmen yetişmemesi, öğretmenlerin mesleki gelişimini sürdürememesi, öğretmen ve yönetici atama sorunlarının bulunması, maddi sıkıntıların yaşanması, öğrencilerin yoğun sınav stresi maruz kalması ve eğitime ayrılan bütçenin az olması gibi sorunlar mevcuttur. Türk eğitim sisteminde görülen ortaöğretim konusundaki eksiklikler benzer şekilde Moğolistan'da da yaşanmaktadır. Bu açıdan yukarıda ifade edilen sorunların analiz edilmesi ve değerlendirilmesi için iki ülkenin ortaöğretim sistemleri karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı Moğolistan ve Türkiye'nin ortaöğretim sistemleri tarihsel gelişim aşamaları, yönetsel işleyişleri ve örgütsel yapıları açısından incelemektir.

Hans'a (2012) göre eğitim sistemleri arasındaki farklılıkları anlamak için günümüzdeki mevcut duruma yol açan tarihsel gelişim faktörlerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, iki ülkenin ortaöğretim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamaları araştırmak bir alt problemi oluşturmaktadır. Yönetsel işleyişler alt probleminde ise her iki ülkenin ortaöğretim sistemlerinin nasıl yöneltildiği, hangi eğitim politikalarını benimsediği ve yönetim tiplerinin eğitim sorunlarına nasıl yansıtıldığı incelenmektedir. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan örgütsel

yapılarda, iki ülkenin nasıl bir ortaöğretime sahip olduğu, ortaöğretime giriş sisteminin nasıl olduğu ve eğitim finansmanının nasıl yapıldığı ele alınmaktadır.

Son yıllarda tüm ülkelerin eğitim sistemlerinde olduğu gibi Moğolistan ve Türk eğitim sisteminde de çeşitli değişimler mevcuttur. Alan yazın incelendiğinde, araştırmacılar (Ada & Baysal, 2009; Akarsu, 2005; Balcı, 2015; Balıdede, 2012; Göçkan, 2019; Özcan & Yaraş, 2017; Yazıcı, 2009) karşılaştırmalı eğitim çalışmaları için genellikle gelişmiş ülkeleri seçmekte olup gelişmekte olan ülkeler genelde karşılaştırmalı araştırmalarda göz ardı edilmektedir. Bu nedenle, daha önce ortaöğretim eğitim sistemleri konusunda karşılaştırmalı çalışma yapılmamış olan Türkiye ve Moğolistan ortaöğretim sistemlerini karşılaştırmının önemli olduğu ve bu konudaki ilk çalışma olacağı düşünülmektedir.

Farklı eğitim sistemlerinin karşılaştırılması eğitime dönük uluslararası bir bakış açısı ve anlayış getirmektedir (Ertaş & Çelik, 2017). Bu çalışma ile karşılaştırmalı eğitim alanına dönük gelişmekte olan ülkelerin nasıl bir ortaöğretime sahip olduğu gösterilebileceği gibi araştırmaya dahil edilen iki ülkenin ortaöğretim eğitim sistemlerine dönük uygun öneriler sunulabileceği ve alan yazına dönük ileride yapılabilecek çalışmalara kapsamlı bir kaynak teşkil edilebileceği düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Moğolistan ve Türkiye ortaöğretim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamalarının, yönetsel işleyişlerinin ve örgütsel yapılarının özelliklerinin ortaya konarak benzerlik ve farklılıkların analiz edilmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın alt amaçları aşağıda belirtilmiştir.

Alt problemler.

1. Moğolistan ve Türkiye ortaöğretim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamaları nasıldır, benzer ve farklı yönleri nelerdir?
2. Moğolistan ve Türkiye ortaöğretim sistemlerinin örgütsel yapıları nasıldır, benzer ve farklı yönleri nelerdir?
3. Moğolistan ve Türkiye ortaöğretim sistemlerinin yönetsel işleyişleri nasıldır, benzer ve farklı yönleri nelerdir?

Sayıtlılar

Araştırmada kullanılan basılı ve online kaynaklar, problem cümlesi ve alt problemlerde belirtilen sorulara cevap bulacak niteliktedir. Araştırmada kullanılan yöntem, araştırmada ifade edilen problem cümlesi ve alt problemleri çözebilecek niteliktedir.

Sınırlılıklar

Moğolistan ve Türkiye ortaöğretim sistemlerinin incelenip karşılaştırıldığı boyutlar itibarıyla; tarihsel gelişimleri, yönetsel işleyişleri, örgütsel yapılarıyla, iki ülkenin ortaöğretim sistemi hakkındaki ulaşılabilir nitelikteki mevcut kaynaklarla ve ilgili yasal metinlerle sınırlıdır.

Tanımlar

Örgün Eğitim: Belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında yapılan düzenli eğitimidir (Oğuz, 2019).

Ortaöğretim: İlköğretime dayalı dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tümünü kapsar (Şişman, 2014).

Ortaöğretim kurumları: Ortaokul veya imam hatip ortaokulu üzerine öğrenim süresi dört yıl olan yatılı ve/veya gündüzlü olarak eğitim ve öğretim veren kurumlardır (Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013)

Genel liseler: Öğrencileri ortaöğretim düzeyinde asgari genel kültüre sahip, toplumun sorunlarını tanıyan, ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan insanlar olarak yetiştiren ve yükseköğretime öğrenci hazırlayan ilköğretim sonrasında dört yıl süreli öğretim kurumlarıdır.

Anadolu liseleri: Matematik ve fen ağırlıklı derslere ağırlık veren, dört yıl lise öğrenimini içine alan, Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKÖSYS)'nda başarılı olan öğrencilerin kabul edildiği liselerdir.

Fen liseleri: Bazı derslerin öğretimini yabancı dil ile yapan, eğitim-öğretim süresi dört yıl olan, Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKÖSYS)'nda başarılı olan öğrencilerin kabul edildiği yatılı ve karma okullardır.

Açıköğretim Lisesi: İlköğretimden sonra örgün öğretime devam edebilme imkânını, ekonomik ya da diğer nedenlerle elde edememiş kişilere, hangi yaşta olurlarsa olsun liseyi bitirme fırsatı veren okullardır.

Mesleki ve teknik liseler: İş ve meslek alanlarına insan gücü yetiştiren ve öğrencileri yükseköğretime hazırlayan öğretim kurumlarıdır. (Akçay, 2006, s. 116-120)

İmam-hatip liseleri: İmamlık-hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Milli Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır (1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nun 32. Maddesi).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temellerini oluşturan eğitim, eğitim sistemi, ortaöğretim ve karşılaştırmalı eğitim sistemi kavramları incelenecektir. Ardından ilgili araştırmalar kısmına geçilecektir.

Eğitim

Eğitim, Latince "educate" kelimeden gelmekte olup "yetiştirmek, büyütmek ve geliştirmek" anlamına gelmektedir (Erdoğan, 2015a). Tarihsel süreç içinde eğitimin birçok tanımları yapılmıştır. Fakat yaygın kabul gören tanımıyla eğitim, "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci"dir (Ertürk, 2013, s. 81). Başka bir ifadeyle, eğitim, "önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda insanların düşüncelerinde, tutum ve davranışlarında ve yaşamlarında belirli iyileştirme ve geliştirmeler sağlamaya yarayan sistematik bir süreçtir" (Barutçugil, 2002, s. 18). Brock ve Alexiadou (2013) ise eğitimin, bir ülkenin kültürüne ve politik sistemine bağlı olarak yönetilen bir süreç olduğunu söylemektedir. Eğitimin bu tanımlarına göre onun bir süreç olduğunu söylemek mümkündür. Bu süreç ise insanların davranışları öğrenme yoluyla değişmektedir. Davranış değişikliği ise bir kişiye sahip olmadığı yeni bir davranışı kazandırmak, mevcut davranıştaki eksik ya da yetersiz olanları tamamlamak ve yanlış gelişmiş bir davranışın yerine doğru davranışı getirmek şekilde olabilmektedir (Görgeç, 2014, s. 4-5).

Eğitim kavramı çok geniş olmakla birlikte eğitim çok farklı ortamlarda gerçekleşmektedir. Bulunduğu ortama göre eğitim informal ve formal olarak ikiye ayrılmaktadır. Yaşam içinde doğal olarak gerçekleştirilen eğitim informal eğitimidir. Fakat, belirli bir plan, program ve süre içinde gerçekleştirilen eğitim formal eğitim olarak adlandırılmaktadır (Şişman, 2017). Formal eğitim genel olarak çeşitli okullarda yapılmaktadır. Formal eğitim içinde örgün ve yaygın eğitim gibi kavramlar da yer almaktadır. Örgün eğitimde okul ve benzeri kurumlarda eğitim sağlanırken, yaygın eğitim ise örgün eğitim dışında gerçekleşir ve halk eğitim, hizmet içi eğitim gibi eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır (Erdoğan, 2015a). Bu tanımlardan yola çıkarak eğitimin her yerde, her zaman olacağı ve yaşam boyu süren bir süreç olduğu görülmektedir. Eğitim sürecini oluşturmak için insanların eğitim ihtiyaçlarını tatmin

edebilecek amaçlara ve bu amaçlara ulaştıracak davranışların oluşması gerekmektedir (Başaran, 2013). Bu konuyla ilgili olarak aşağıda "eğitimin amaçları" konusuna değinilecektir.

Eğitimin Amaçları. Genel anlamda amaç, ulaşılmak istenen noktaya ulaşma isteği olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1999). Bu bağlamda eğitimde amaç ise "birey için mutlu bir yaşam hazırlamak biçimidir." (Erdoğan, 2015b). Buna göre insanlar mutlu olmak için çeşitli eğitim kurumlarındaki eğitim programlarına ve faaliyetlere katılım sağlayarak eğitimden yararlanmaktadır. Her lke ve her ülkedeki eğitim kurumları kendine özgü amaçlar içermektedir. Eğitimin amaçları ise uzak, genel ve özel olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır (zdemir, 2018):

Uzak amaçlar; genel olarak devletin siyasi rejimini korumayı ve geliştirmeyi amaçlar. Bu amaçla devlet, eğitime yön verecek yasalar hazırlar ve uygulamaya koyar.

Genel amaçlar; uzak amaçlarla uygun olarak düzenlenir ve uygulamaya geçer. Genel amaçlarda, yetiştirilmek istenen insan nitelikleri belirgin bir şekilde tanımlanır.

Özel amaçlar; genel amaçlara göre daha ayrıntılı ve sınırlıdır. Öğrenciye kazandırılmak istenen özellik ve nitelikler eğitimin özel amaçlarını oluşturur (s.155-156).

Dolayısıyla, eğitimin amaçlarını uzak, genel ve özel amaçlar, Milli Eğitim, okul, dersler ve derste anlatılacak konular oluşturmaktadır. Eğitimin bu amaçlarına ulaşmak için eğitim sistemindeki her eğitim kurumu ya da okul sürekli çaba içinde bulunmaktadır.

Eğitim Sistemi

Genel anlamda eğitim sistemi, örgün ve yaygın eğitim kurumlarının tümü olarak ifade edilmektedir (zlk, 2016). Başka bir ifade ile eğitim sistemi, insanların eğitim haklarını gerçekleştirmek için devlet tarafından kurulan bütün eğitim örgütleridir (Başaran, 2007). Bu bağlamda örgün eğitim sistemi ise okulöncesi eğitim, temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarından oluşmaktadır (Tura & Uslu etin, 2017). Eğitim sistemi yapısal ve işlevsel yönden ele alındığında toplumdaki gereksinimleri gerçekleştirmek için kurulan bir yapıdır (şişman, 2014). Gülcan'ın (2018) belirttiği gibi eğitim sistemin amacı ise "toplumun tüm üyelerinin eğitim gereksinimleri karşılamak, eğitim haklarını gerçekleştirmek ve devletin eğitimden beklediği yararı sağlamaktır." Her ülkenin kendine zgn eğitim sistemi olmakla birlikte eğitim sisteminin amaçları farklılaşabilmektedir.

Eğitim sisteminin açık bir sistem olduğu ve değişime hazır bulunduğu düşünülmektedir. Açık sistem, en az bir amacı gerçekleştirmek için çevreden girdi alan ve aldığı bu girdileri işleyerek çıktılar elde eden, elde ettiği bu çıktılara ilişkin dönüt alan sistemler olarak tanımlanmaktadır (Pinar, 2016). Bu konu ile ilgili olarak Akçay'ın (2006) görüşlerine başvurulacak olursa o, eğitim sisteminin girdileri (bilgi, öğrenciler, personel ve yatırım), işlemleri (eğitim programları, yapım onarım ve donatım), çıktıları (eğitim politikası, kazanılan davranış, üretilen bilgi ve kazanç) üst, araç üst ve temel sistemler düzeyinde dikkate alınması gerektiğini söylemektedir:

- a. Üst sistemler. Bakanlık merkez örgütünü kapsar.
- b. Aracı üst sistemler. İl ve ilçe eğitim örgütlerini, yurt dışı temsilciliklerini kapsar.
- c. Temel sistemler. Okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yaygın eğitim, yükseköğretim ve hizmetçi eğitim kurumlarını kapsar (s. 5).

Görüldüğü üzere bir ülkenin eğitim sistemi o ülkenin eğitim amaçlarına, gereksinimlerine ve koşullarına göre değişmektedir. Aynı zamanda, eğitim sisteminin örgütlenmesi de ülkeye göre farklılık göstermektedir.

Eğitim Sistemlerinin Örgütlenmesi. Eğitim sistemlerin örgütlenmesi genel olarak merkeziyetçi, yerel ve okul düzeyinde olarak üçe ayrılmaktadır. Şişman'a (2014) göre merkeziyetçi eğitim sisteminde eğitim işlerinden sorumlu olan bir ya da birden fazla bakanlık bulunmakta olup bütün eğitim kurumları da bunun altında toplanmaktadır. Fakat yerel eğitim sisteminde eğitim ile ilgili işler merkezi bakanlıklar yanında yerel düzeydeki bakanlıklardan yürütülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri gibi federal siyasi yapıya sahip olan ülkeler genellikle bu örgütlenmeye sahiplerdir. Bazı ülkeler ise okul düzeyindeki örgütlenmeye daha ağırlık vermekte olup okulun yeniden yapılandırılması üzerinde durmaktadır.

Ortaöğretim Sistemi. Ortaöğretim; ilköğretime dayalı, en az dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır (MEB, 2019). "İlköğretimi tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış her öğrenci, ortaöğretime devam etme ve ortaöğretim olanaklarından ilgi, yetki, ve yetenekleri ölçüsünde yararlanma hakkına sahiptir" (Erdoğan, 2000). Ortaöğretimin bu tanımından sonra onun sistemine bakıldığında Milli Eğitim Kanunu bu konuda yeterli bilgiyi vermektedir. T.C. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre ortaöğretim sistemi genel olarak ikiye ayrılmaktadır.

Genel Ortaöğretim: İlköğretime dayalı en az dört yıllık zorunlu eğitimle öğrencilere genel kültür kazandırmanın yanı sıra, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime veya geleceğe hazırlayan eğitim öğretim sürecidir.

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim: İlköğretime dayalı en az dört yıllık zorunlu eğitimle öğrencilere genel kültür kazandırmanın yanı sıra, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda hem yükseköğretime hem mesleğe veya geleceğe ve iş alanlarına hazırlayan eğitim öğretim sürecidir.

Genel ortaöğretim, mesleki ve teknik ortaöğretim olarak ikiye ayrılan söz konusu öğretimin temelde pek çok amacı bulunmaktadır. Sözü geçen konuyla ilgili olarak Gülcan'ın görüşleri dikkate değerdir:

- (1) 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,
- (2) Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgili, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır. Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanır (Gülcan, 2018).

Yukarıdaki açıklamalardan da görüleceği üzere ortaöğretim dönemi eğitim sisteminin en önemli temel bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Onun bu sistem içindeki yeri, kapsadığı alan üzerinde uzun uzun düşünülmesini ve çalışılmasını gerektirmektedir.

Karşılaştırmalı Eğitim

19. yüzyılında Marc-Antoine Jullien ile ortaya çıkan karşılaştırmalı eğitim alanı tarihsel gelişim içinde Isaac Kandel (1881-1965), Nicholas Hans (1888-1969) ve Joseph Lauwerys (1908-1980) tarafından daha da geliştirilmiştir (Brock & Alexiadou, 2013). Karşılaştırmalı eğitim terimi, birçok alanın ortak noktası olduğu için tanımlanması zordur. Jullien, eğitim sisteminin gelişiminde yabancı araştırmacıların yaptığı çalışmalarda önyargıya düşmedikleri ve bu yüzden daha

etkili teşhis ve teklif getirdiklerini ortaya koymuştur (Kaloyannaki & Kazamias, 2009). Kandel'e (1959, akt. Aynal, 2012) göre karşılaştırmalı eğitim, "eğitimin geçmişten bugüne gelen tarihi sürekliliğidir" ve eğitimdeki gelişmeler tarihe bağlı olarak incelenmelidir. Hans (1959, akt. Kazamias, 2009) karşılaştırmalı eğitimin akademik bir disiplin olduğunu, beşeri bilimlerle fen bilimleri arasında yer aldığını söylemiştir. Aynı zamanda, bir ülkenin eğitim politikasını yürütürken dil, din, ırk, ekonomik ve sosyal sınıf gibi etkenlerin dikkate alınmasını vurgulamıştır (Erdoğan, 2015b). Lauwerys ise (1958, akt. Mitter, 2009) karşılaştırmalı eğitimin navigasyona benzediğini ve eğitim politikasına dönük alternatif stratejiler yarattığını ifade etmiştir. Bu tanımlardan yola çıkarak 1950'li yıllarda karşılaştırmalı eğitim, akademik bir disiplin olarak diğer eğitim alanlarıyla uyum sağlamak hedefiyle ortaya çıkmıştır.

Fakat 1960'li yıllarda "Beşeri Sermaye Teorisi"nin ortaya çıkmasıyla ve bu yıllarda açılan karşılaştırmalı eğitime dayalı kurumlarla birlikte (Erdoğan, 2015b) karşılaştırmalı eğitimin tanımları daha genişletilmiştir. 20. yüzyılda karşılaştırmalı eğitim alanına önemli katkıları sunan araştırmacılardan biri olan Trethewey, (1976, akt. Mavi vd., 2017) karşılaştırmalı eğitimi "bir toplumun eğitim sistemindeki problemleri konusunda diğer toplumların çözümlerinin incelemesi" olarak tanımlamıştır." Türkoğlu'na (1985, akt. Erdoğan, 2015b) göre ise karşılaştırmalı eğitim "farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitme yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplindir." Altach ve Kelly (1986, akt. Erdoğan, 2003) ise karşılaştırmalı eğitimin, psikoloji, dilbilim, ekonomi, sosyoloji, tarih ve antropoloji gibi eğitimi etkileyen disiplinlerle ortak çalışma alanı olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda karşılaştırmalı eğitimin ulusal bağlamlarda ödünç alınabilecek veya özümsenebilecek eğitim politikaları ve uygulamaları bulmaya yardım eden bir disiplin olduğunu söylemek mümkündür.

20. yüzyılın son yıllarında ortaya çıkan "küreselleşme" terimi günümüzde akademik çalışmalarda, medyada, özel sektörde ve gönüllülük esasına dayanan kurumlarda da yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu sebepten "küreselleşme" birçok sektörde farklı anlam taşımaktadır. Küreselleşme terimi en yaygın tanımıyla "dünya uluslarının birtakım arayışlara kendi başlarına değil, uluslararası düzeyde girmeleri ve tavır almaları"dır (Erdoğan, 2015b). Dar anlamında ise "ekonomilerin artan ölçüde bütünleşmesidir" (Soydan, 2006). Eğitim alanında "küreselleşme" en çok

dünyadaki eğitim sistemlerinin yakınlaşmasında kendini göstermektedir. Oktay'a (2010, akt. Vuranok'a 2016) göre eğitim açısından küreselleşme, farklı toplumlara ve kültürle uyum sağlayarak rahatça çalışabilecek insanları yetiştirmektedir. Shields'a (2013) göre ise küreselleşme, bir ülkenin eğitim politikalarını doğrudan etkileyebilecek niteliktedir. Birçok eğitim politikası, ulusal hükümet tarafından değil, uluslararası örgütlerin beyan ve taahhütleriyle belirlenmektedir. Uluslararası eğitim ve kalkınma alanındaki uygulama gibi eğitimdeki küreselleşme tüm ülkeler için yaşam standartlarını iyileştirebilecektir.

Ayrıca, Sovyetler Birliği'nin ortadan kalktığı 1990'lı yıllardan sonra "bağımsızlığını kazanan yeni cumhuriyetlerin demokratik düzene geçmeleri çerçevesinde eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmaları, karşılaştırmalı eğitimciler için yeni bir ilgi alanı" çıkartmıştır (Erdoğan, 2015b, s.29). Eğitimde küreselleşmenin getirdiği en yaygın trend ise yerelleşme ya da yerinden yönetimdir. Yerinden yönetim, eğitim sistemindeki yetki ve sorumlulukların merkezi yönetimden bölgesel yönetime aktarılmasıdır (Taşçı Kaya & Güner, 2016; Vuranok, 2016). Yerel yönetimlere yetki ve gücün aktarılması yerel bölgelerde yaşayanlara katılım açısından daha kolaylık sağlanması ve bu çerçevede katılımın artırılacağı varsayılmaktadır (Soydan, 2006). Shields (2013) 1990'lı yıllarda eğitimde yerelleşmenin Dünya Bankası, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu gibi uluslararası kurumlar tarafından büyük destek aldığını vurgulamaktadır. Adı geçen araştırmacı bu desteklerin nedeni olarak yerelleşmenin verimliliği artırması, okulu merkezi yönetim bürokrasisinden kurtarması, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve yerel toplulukların okul yönetiminde daha aktif bir rol almalarına izin vermesi ve okul finansmanı için yeni kapılar açılması gibi faktörler oluşturduğunu söylemektedir.

Karşılaştırmalı eğitimin amacı ve önemi. Politika yapanlar, uluslararası kuruluşlar ve akademisyenler farklı hedefle karşılaştırmalı eğitime yaklaşmaktadır. Aynal'a (2012) göre politikacılar toplumsal ve politik amaçlarına ulaşmak için diğer ülkelerin eğitim sistemlerine yaklaşırken, uluslararası kurumlar farklı ülkelerdeki eğitim uygulamaları karşılaştırarak yöneticilere ve yararlanıcılara öneriler sunmaya çabalamaktadır. Akademisyenler ise hem eğitim sistemlerine etkileyen faktörleri ve toplum üzerindeki gelişim ve değişimleri anlamak, hem de farklı ülkelerde yapılanlarla karşılaştırarak kendilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Oktay'a (2004) göre 21. yüzyılın "Eğitimin görevi yalnızca ulusal sınırlar içinde başarılı olabilecek

insanları değil, farklı kültür coğrafyalarda uyum sağlayabilecek ve başarılı olabilecek insanların yetiştirilmesidir."

Bu doğrultuda karşılaştırmalı eğitimin amaçlarına bakıldığında Erdoğan'a (2015b) göre eğitimdeki karşılaştırmalar, eğitim sistemleri, problemleri ve uygulamaları hakkında ve eğitimle ilişkili varsayımlar geliştirmek ve yorumlar yapabilmek için gerekli bilgiler sağlaması gerekmektedir. Aynı zamanda eğitimi etkileyen unsurların, çeşitli ülkelerdeki gelişimini ve görünümünü inceleyerek eğitim politikalarının oluşmasına yardım edecek bir bakış açısı kazandırması önemlidir. Karşılaştırmalı eğitimin bir başka amacı ise ülkenin eğitim sisteminin geliştirilmesi için teorik ve pratik katkıda bulunmaktır. Bunun doğrultusunda insanların ve özellikle eğitimcilerin kültür ufkunu genişletmek, belli bir sorun karşısında bireylerin geniş bir bakış açısına sahip olmasını, çok yönlü ve alternatif çözüm yolları üretmeye açık olmasını sağlamak, eğitim bilimlerini bilimsel olarak geliştirmek ve zenginleştirmek ve eğitim konusunda başka ülkelerde kullanılan yöntem, uygulama ve kurumları uyarlamak gerekmektedir.

Eğitim sistemlerinin karşılaştırılması ülkelerin kalkınması için önemli faydalar taşımaktadır. Türkoğlu'na (2012) göre karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, "toplumsal ve çok farklı politikalarda var olan eğitsel güçlük ve sorunları bilmeye ve belirlemeye yardım etmektedir." Aynı zamanda karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, araştırmacılara ve okuyuculara dönük "kendi ülkelerinde eğitimi etkileyen faktörleri tespit edebilme ve etki altına alabilme becerisini kazandırabilmektedir" (Mavi vd., 2017). Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının bir başka önemi ise, ülkelerin kendi eğitim problemlerine çözüm yolları ararken geniş bir perspektif içinde hareket etmelerine sağlamaktır (Erdoğan, 2003). Bu yönden karşılaştırmalı eğitim incelediği sistemleri karşılaştırma yanında geliştirmek için gereken yolları da göstermektedir. Yani, karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkeler, toplumlar ve kültürlerin arasındaki eğitimsel ilişkileri incelenerek dünyadaki tüm insanların mutluluğunu sağlaması için eğitimsel araştırmaları içinde önemli yer almaktadır.

Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmalarında Önemli Faktörler. Bir ülkenin eğitim sisteminde birçok etmenler rol oynamaktadır. Fakat, karşılaştırmalı eğitim çalışması yapılırken dikkate alınması önemli faktörler ise ekonomik, politik, sosyal ve tarihi faktörlerdir. Tura ve Uslu Çetin'e (2017) göre adı geçen faktörler aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır.

Ekonomik Faktörler. Eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında, ülkelerin ekonomik düzeyi belirlemek için Gayri Safı Yurtiçi Hasıla (GSYH) kullanılmaktadır. GSYH, "ülkede üretilen nihai mal ve hizmetlere yapılan toplam harcamanın tutarıdır" (s. 35). Diğer bir önemli ekonomik faktör ise bir ülkenin eğitime yapan harcamadır. Eğitim harcaması, "örgün eğitim kapsamındaki eğitim faaliyetlerine yönelik olarak doğrudan ya da dolaylı şekilde yapılan harcamalardır" (s. 35). Eğitim harcamalarını karşılaştırarak harcamanın nereye yapıldığı analiz edebilmektedir.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının bir faktörü oluşturulan ekonomik faktörlerde önemli kısmı alan bir diğer faktör ise "eğitim finansmanı"dır. Eğitimin finansmanı "eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi için gerekli maddi kaynakların elde edilmesidir" (s. 38). Devlet bütçelerin önemli paylar da eğitime ayrılmaktadır. Ülkeler kendi eğitim sistemlerine destekleyecek halde eğitim finansmanında kamusal ve özel finansman türlerinden faydalanmaktadır.

Politik Faktörler. Eğitimdeki politik faktörler ülkelerin eğitim kurumlarını şekillendirmektedir. Her ülkenin kültür ve inanç sistemlerine göre oluşturulmuş olan özgür eğitim politikası vardır. Eğitim politikaları "bir toplumun, kuruluşun ya da eğitim kurumunun belirlenen eğitim hedeflerine planlanan düzeyde ulaşılmasını sağlamak üzere oluşturulan ilke ve kurallar bütünüdür" olarak tanımlanmaktadır (s.40). Ülkelerin eğitim politikaları genelde ulusal nitelikte olup, hükümet tarafından sahip olduğu politik ideolijilerini toplumun tüm kesimlerinde yaygınlaştırmaya çalışmaktadır. Aynı zamanda hükümetler toplumun ihtiyaçları ve uluslararası anlaşmalarından dolayı eğitim reformu yapabilmektedir. Eğitim reformları, "eğitim alanında yapılan yenilik, yenileşme hareketleridir" (s. 41).

Sosyal Faktörler. Eğitim ve toplum arasındaki ilişkisini incelemek için sosyoloji kavramı dile getirmesi gerekir. Sosyoloji "toplumu inceleyen bilim dalıdır" (s. 43). Sosyoloji alanı cinsiyet, ırk, etnik yapı, yoksulluk ve eşitsizlik gibi ana konulardan oluşturmaktadır. Eğitim sosyolojisi, "sosyal bir olgu olarak eğitimi ve eğitimin toplumu oluşturan diğer unsurlarla olan ilişkilerini inceleyen sosyoloji dalıdır" (s. 44). Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan sosyal faktörler mevcut eğitimsel sorunlarına toplumun kültürel değerlere göre cevap bulmaya çalışmaktadır.

Tarihi Faktörler. Her ülkenin eğitim sisteminde tarihsel gelişim süreci önemli yer almaktadır. Tarihsel gelişim süreci ülkenin eğitim sistemin ulusal amaçlarını, isteklerini, etkinliklerini ve geleceğini şekillendirir. Yani, eğitim sistemlerinin benzerlik ve farklılıkların araştırılmasında ülkelerin tarihi geçmişini inceleyerek ülkelerin bugünkü eğitim sistemi oluşturulan sebepleri tanıyabilmektedir.

İlgili Araştırmalar

Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim kapsamında ortaöğretim alt sistemi ile ilgili yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nde bulunan ortaöğretim alt sisteminin gelişimi, sorunları ve yapılan değişikliklerini inceleyen bazı yüksek lisans ve doktora tezlerine bakılacak olursa;

Kyung Cho’nun (1997) hazırladığı "Güney Kore Eğitim Sistemi ile Türkiye Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması" adlı yüksek lisans tezi, her iki ülkenin eğitim sistemlerini karşılaştırmalı olarak inceleyip, eğitim sistemlerin özellikleri, benzer ve farklı yönleri ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada, Güney Kore ve Türkiye eğitiminin tarihçesi, eğitim mevzuatı, programları, öğretmen yetiştirme politikası ve eğitim finansmanı konuları kapsanmıştır. Araştırma doküman analize dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda her iki ülkenin hemen hemen aynı okul örgütlenmesine sahip olduğunu incelenmiştir. Finansman bakımından Güney Kore Türkiye’den daha fazla payı eğitime ayırdığı görülmüştür.

Gülececi (2008) tarafından yapılan "Afganistan ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde her iki ülkenin okul öncesi eğitimden başlayıp yükseköğretime kadar devam eden eğitim sistemleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu çalışma, nitel araştırmalarda kullanılan doküman analize dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucu olarak her iki ülkenin istenilen düzeyde okullaşma seviyesine genel olarak henüz ulaşamadıkları ve genç nüfus potansiyellerini göz önünde bulundurarak eğitime verdikleri önem ve eğitim kalitesini artırma projelerine ağırlık vermeleri gerektiği anlaşılmıştır.

Bir başka çalışma ise Yazıcı’nın (2009) "Türk ve Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması" adlı yüksek lisans tezidir. Araştırmanın amacı olarak Türk Eğitim Sistemi ile Kanada Eğitim Sisteminin karşılıklı olarak incelenmiştir. Yapılan araştırmada, her iki ülkenin eğitim sistemlerinin tarihsel süreci, eğitim sisteminin

dayandığı amaçlar, eğitim sistemlerinin yapısı, öğretmenlerinin yetiştirilmesi, eğitim planlaması ve finanse edilmesi incelenmiştir. Araştırma doküman analize dayalı olarak yürütülmüştür. Eğitim sisteminin bütün kademeleri kapsanan bu çalışmanın sonucu olarak Türk eğitim sisteminde öğrenci ilgi, ihtiyaç, beceri ve beklentileri bir tabana oturtulamamasını, ancak Kanada Eğitim Sisteminde öğrenci ile ilgili ihtiyaçların karşılanmadığı sonucu ortaya konmuştur. Bunun dışında Kanada’da eğitime ayrılan bütçe tüm eğitim ihtiyaçlarını karşılarlarken, Türkiye’de eğitim için gereken kaynakların oldukça kısıtlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karşılaştırmalı eğitim ile ilgili yapılan diğer araştırma ise, Balıdede’nin (2012) hazırladığı “Türkiye, İrlanda ve Kanada Eğitim Sistemlerinde Okul Yönetim Yapılarının Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezidir. Bu çalışmanın amacı olarak Türkiye, İrlanda ve Kanada eğitim sistemlerinde okul yönetimi yapılarının mikro ve makro düzeylerde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma doküman analizine dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda Türkiye’de merkezi yönetim, okulun yönetimi ile ilgili okul müdürüne fazla sorumluluklar olduğunu, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer çalışanlar okul müdürüne bağlı olduğunu ve nihai kararları okul müdürünün verdiği ortaya konulmuştur. İrlanda’da ise her okulda okul ile ilgili bütün tarafların (okul müdürü, öğretmen temsilcisi, veli temsilcileri ve eğitim ile ilgili sivil toplum temsilcileri) katılımına sağlayan Okul Yönetim Kurulu olup, nihai kararları demokratik sistem ile verdiğini söylemiştir. Kanada’da ise her bir okulun yönetiminden Okul Konseyleri sorumlu olup, veliler, okul müdürü, öğretmenler, öğretmen olmayan okul personeli, öğrenciler, yerel temsilciler konseyin başlıca üyeler olduğunu gösterilmiştir. Nihai karar yetkisi genel olarak Okul Konseyinde olup, okul müdürü konseyin bir üyesi gibi çalıştığını söylemiştir.

Özlük (2016) tarafından yazılan “İran ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Yapı ve Amaçlar açısından Karşılaştırmalı Analizi” adlı yüksek lisans tezinin amacı her iki ülkenin eğitim sistemlerinin amaç ve yapılarının benzerlikleri ve farklılıkları incelemektir. Araştırmada üç aşamalı karma bir yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Türkiye ve İran’ın benzer modernleşme süreçlerinden geçmeleri her iki ülkenin eğitim politikalarına ve uygulamalarına yansıdığı belirlenmiştir. İki ülkenin eğitim sistemlerinin genel amaçları Türkiye’de kavramsal

ve genel ifadelerle yetinilirken İran'da daha detaylı bir şekilde maddeler halinde sıralanmıştır.

Göçkan (2019) tarafından yazılan “Türk Eğitim Sistemi ile Alman Eğitim Sisteminde Kademeler Arası Geçişlerin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde Türk eğitim sistemi ile Alman eğitim sistemindeki kademeler arası geçişlerin nasıl yapıldığı bu geçişlerde hangi kriterlere başvurulduğunu, sınavların nasıl düzenlendiğini, iki eğitim sisteminin benzer ve farklı yönlerini karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden, veri toplama aracı olarak belgesel tarama yöntemi ile karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan yatay ve tanımlayıcı yaklaşım kullanılmıştır. Türk eğitim sistemine göre, öğrenciler ortaokul ve liseden sonra merkezi sınavlara girerek diğer bir üst kademeye geçiş yapmaktadır. Alman eğitim sisteminde ise, kademeler arası geçiş süreci daha erken olmakla birlikte öğrencilerin ilkokuldan sonra okul notuna göre, liseden sonra da sınav başarısına göre bir üst kademeye geçiş yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda yer alan ilgili araştırmalar incelendiğinde, eğitim sistemi ile ilgili karşılaştırmalı olarak yapılan araştırmalarının çoğunun ülkelerin genel eğitim sistemlerini kapsadığı görülmektedir. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programları, eğitimdeki finansman ve okul yönetimi gibi alanlar da söz konusu olabilmektedir. Türkiye’de karşılaştırmalı eğitime dayalı olarak yapılmış olan pek çok kitaplar bulunmaktadır. Fakat kitapların içeriği incelendiğinde çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerinin genel olarak ele alındığı ve genel çerçevede yorumlandığı görülmektedir (Akarsu, 2005; Ada & Baysal, 2009; Balcı,2015).

Moğolistan’da ise karşılaştırmalı eğitimin ele alındığı özellikle ortaöğretim sisteminin incelendiği araştırmalar çok azdır. Moğolistan ortaöğretim ile ilgili bazı araştırmaları değinecek olursak;

Odont’un (2016) yüksek lisans tezi olan “Moğolistan ve Türkiye Yükseköğretim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” adlı araştırma Moğolistan ve Türkiye’nin eğitim sistemlerini karşılaştıran ilk çalışmadır. Ancak, Moğolistan ve Türkiye’nin sadece yükseköğretim sistemlerinin tarihsel gelişme aşamalarının, örgütsel yapılarının ve yönetsel işleyişlerinin nasıl olduğu, benzer ve farklı yönlerinin neler olduğu karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma doküman analizine dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre Türkiye'nin

yükseköğretim alt sisteminde kapsamlı ve sık değişen yasal düzenlemelerin var olduğunu, Moğolistan'da ise yükseköğretim alt sisteminin daha esnek ve katılıma açık bir yapıda olduğunu tespit edilmiştir.

Ulziitugs'un (2017) Moğolistan İnsan Bilimler Üniversitesi'nin Eğitim dergisinde bulunduğu "A Trends Analysis of Educational Administration Research in Mongolia: 2002-2017" adlı makale'de Moğolistan Ulusal Eğitim Üniversitesi'nin Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda 2002-2017 yılları arasında yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri ve Ulusal Eğitim Bilimleri dergisinde eğitim yönetimi ile ilgili yayınlanan tüm bilimsel makaleleri incelenmiştir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analize dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmacının sonucuna göre, 2002-2017 yılları arasında Ulusal Eğitim Bilimleri dergisinde Eğitim Yönetimi adı geçen 148 makale bulunduğu, yüzde 55'inin ortaöğretim ile ilgili yazıldığı görülmüştür. Konu alanı boyutlarına bakıldığında yüzde 41,6'sının politika ve planlama alanında yazıldığı ancak 1987-2017 yılları arasında Moğolistan Ulusal Eğitim Üniversitesi'nin Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda yazılmış olan 59 doktora tezi bulunduğu yüzde 30,5'inin ortaöğretim ile ilgili yazılmış olduğu görülmüştür. Eğitim politika ve planlama konu alanı olarak bakıldığında bu sayı yüzde 37,8 olarak görülmektedir. Aynı zamanda, 2003-2017 yılları arasında yapılmış olan yüksek lisans tezlerine bakıldığında toplam 990 tez bulunup, onların yüzde 67,9 ortaöğretim ile ilgili yazılmış. Fakat bu rakamların sadece yüzde 5,8 eğitim politika ve planlama alanında yapılmış olarak göstermektedir.

Türkiye ve Moğolistan'da yapılan ilgili araştırmalarına bakıldığında, Türkiye'de karşılaştırmalı eğitime dayalı olarak yürütülen çalışmalar daha çok bulunurken, Moğolistan'da ise karşılaştırmalı araştırmalar daha az bulunmaktadır. Her iki ülkede yapılan çalışmalara bakıldığında eğitim sistemleri genel bir çerçevede karşılaştırılan araştırmalar daha çok bulunmaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları ve verilerin nasıl analiz edildiğine dair yer verilmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı, nitel karşılaştırmalı bir eğitim çalışmasıdır. Doküman incelemesi konusunda çalışan pek çok araştırmacı vardır. Bunlardan en önemlileri olan Yıldırım (2013) ve Şimşek (2003) sözü geçen konu için araştırılması hedeflenen olgu veya olgularda bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesini şart koşar. Çalışmanın bir başka ayağını oluşturan konu ise nitel araştırmadır. Özdemir'e (2018) göre ise nitel araştırma, bir araştırma problemine ilişkin veri toplama, analiz ve yorum süreçlerinin gözlem, görüşme ve belge incelemesi gibi tekniklere dayalı olarak gerçekleştirildiği bilimsel bir araştırma yaklaşımıdır. Bu çalışma, nitel karşılaştırmalı bir eğitim çalışması olduğu için dikey ve tanımlayıcı yaklaşım kullanılması uygun görülmüştür.

Karşılaştırmalı eğitim, doğası gereği birçok disiplinin birleşme noktası olduğundan dolayı tek bir yöntemsel modele bağlı kalmamaktadır. Bu bağlamda karşılaştırmalı eğitimde sıkça kullanılan yaklaşımlara değinecek olursak (Ültanır, 2000);

Yatay Yaklaşım: Eğitim sistemlerin ayrı ayrı ve birlikte tüm unsurları incelenir. Eğitim sistemlerindeki tüm boyutlar, o döneme ait tüm değişkenlerle birlikte yan yana getirilerek farklılık saptanmaya çalışılmaktadır.

Dikey Yaklaşım: Eğitim sistemlerin tarihteki gelişime bakılmaktadır.

Problem Çözme Yaklaşımı: Eğitim sistemlerinde seçilmiş bir soruna çözüm bulma amacıyla uygulanan teknik, problem çözme yaklaşımıdır.

Örnek Olay Yaklaşımı: Bir ülkenin eğitim deneyimi incelenir ve yorum ve karşılaştırma okuyucuya aittir.

Tanımlayıcı Yaklaşım: Dokümanların toplanması, gözlem ve benzerlik ile farklılıkların tanımlanarak karşılaştırılmasıdır.

Açıklayıcı Yaklaşım: Karşılaştırmalı olayların nedenlerinin araştırılması ve gelecekteki ilerlemeler için bir takım ön çalışmaların yapılmasıdır.

Yukarıdaki yöntem ve yaklaşımlar dikkate alındığında bu çalışma, dikey ve tanımlayıcı yaklaşım kullanılarak yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Moğolistan ve Türkiye ortaöğretim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamaları, yönetsel işleyişleri ve örgütsel yapılarıyla ilgili kitap, makale ve tezlerden alan yazın taraması yapılmıştır. Ayrıca, her iki ülkenin ortaöğretim ile ilgili yürürlükte olan mevzuatından, akademik dergilerde yayımlanmış makalelerden ve internet ağı bilgilerinden faydalanılmıştır. Moğolistan ortaöğretim sistemi ile ilgili veriler ise Moğolistan'a gidilerek toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Moğolistan ve Türkiye ortaöğretim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamaları, yönetsel işleyişleri ve örgütsel yapılarıyla ilgili mevzuatlar; tez, makale ve kitap gibi bilimsel çalışmalar betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın sonucunda iki ülkenin ortaöğretim sistemlerinin birbirine benzeyen ve birbirinden farklı yönleri tespit edilmiştir, tartışılmıştır ve yorumlanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öncelikle Moğolistan ve Türkiye'nin sosyal-demografik yapısı ve genel eğitim sistemiyle ilgili bazı verilere değinilmektedir. Sonrasında ortaöğretim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamalarının, örgütsel yapılarının ve yönetsel işleyişlerinin nasıl olduğunu ortaya koyan bulgulara yer verilmektedir.

Moğolistan ve Türkiye'nin Sosyal-Demografik Tanıtımı

Eğitim, kalkınmanın lokomotifi olarak kabul edilmekte olup ülkeler, ekonomik, sosyal ve politik gelişmeyi eğitim yoluyla teşvik etmeye çalışmaktadır (Maclean, 2001). Bu bağlamda iki ülkenin ortaöğretim sistemlerini karşılaştırmadan önce ülkelere genel bakış açısı kazandırmak için nüfus oranı, yer ölçümü, yerleşim yoğunluğu, kişi başına düşen milli gelir oranı, ekonomik büyüme oranı ve işsizlik oranı açısından kısaca karşılaştırmalı olarak tanıtmanın faydalı olacağı düşünülmüştür. Ayrıca sosyo-ekonomik durumlardan bahsettikten sonra iki ülkenin eğitim sistemlerinin akademik yılları, brüt kayıt oranı, eğitime yapılan kamu harcamaları, öğrenci başına düşen öğretmen sayısı gibi bazı eğitim istatistiklerine değinilmektedir.

Tablo 1

Moğolistan ve Türkiye'de Bazı Genel İstatistikler

Kriterler	Moğolistan	Türkiye
Toplam nüfus (milyon)	3,12	81,92
Toplam yerölçümü km2 (bin)	1,564	784
Yoğunluk km2	2,0	106,4
Kişi başına Milli Gelir (ABD doları)	10 784	24 905
Ekonomik Büyüme Oranı	5,1	7,4
İşsizlik Oranı	6,2	11,2

Kaynak: United Nations (2019) & UNDP (2019)

Tablo 1 incelendiğinde, Birleşmiş Milletler'in (BM) 2018 yılı istatistik verilerine göre Moğolistan'ın nüfusu 3,12 milyon ve toplam yerölçümü 1,564,000 kilometrekaredir. Öte yandan, Türkiye'nin nüfusu 81,92 milyon olup, toplam yerölçümü ise 784,000 kilometrekaredir. Moğolistan'da kilometrekareye yoğunluk 2

kişi olurken Türkiye’de 106,4 kişi olmaktadır. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP [United Nations Development Programme]) 2019 yılı istatistik verilerine göre Moğolistan’ın kişi başına milli gelir 10,784 dolar olurken Türkiye’nin kişi başına milli gelir 24,905 dolar göstermektedir. Ekonomik büyüme oranı Moğolistan’da yüzde 5.1’i gösterirken, Türkiye’de yüzde 7.4’ü göstermektedir. İki ülkenin 2019 yılında işsizlik oranlarına bakıldığında Moğolistan’da yüzde 6.2 iken Türkiye’de bu oran yüzde 11.2’dir. Bu bağlamda Türkiye’nin daha güçlü bir ekonomiye sahip olduğunu, fakat Moğolistan’da işsizlik oranının daha az olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 2

Moğolistan ve Türkiye’de Bazı Eğitim İstatistikleri

Kriterler	Moğolistan	Türkiye
Brüt kayıt sayısı (bin)	306	10 969
Eğitime yapılan GSYH’daki oranı (%)	4.3	2.69
Eğitime yapılan ulusal Bütçe’nin oranı (%)	18.3	12.13
Öğrenci başına düşen öğretmen sayısı	13.4	11

Kaynak: United Nations (2019); MEB (2018); MEKBSB (2018)

Her iki ülkede eğitim-öğretim yılı Eylül ayında başlar ve Haziran ayında bitmektedir. Tablo 2 incelendiğinde 2015 yılının Brüt Kayıt oranı Türkiye’de 10,969 bin kişiyi gösterirken Moğolistan’da 2016 yılında bu 306 bin kişinin kaydolduğunu gösterir. 2018’de Türkiye’deki eğitime GSYH’daki oranı yüzde 2,69’u gösterir. 2018’de Moğolistan’ın harcadığı miktar ise yüzde 4,3’tür. Aynı yılın eğitime ayrılan ulusal bütçenin oranlarına bakıldığında Türkiye’de yüzde 12,13, fakat Moğolistan’da bu oranı yüzde 18,3’tür. 2019 yılında Türkiye’nin öğrenci başına düşen öğretmen sayısı 11 iken Moğolistan’da 13,4 olarak görünmektedir. Bu bağlamda, Moğolistan’ın Türkiye’ye göre eğitime oransal olarak daha fazla para harcadığını, fakat Türkiye’deki öğretmenlerin kişi başına düşen öğrenci sayısının daha az olduğunu söylemek mümkündür.

Bir ülkenin kalkınmasını değerlendirmek için sadece ekonomik büyümesinin önemli olmadığını vurgulayarak sağlık (yaşam beklentisi), eğitim (beklenen okul yılı ve ortalama öğretim yılı) ve yaşam standardı (kişi başına Milli Gelir) olarak üç boyutun geometrik ortalamasını kullanarak yapılan İnsani Gelişim Endeksi (İGE) Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı tarafından toplanmaktadır. 2019 yılında

yayınlanan İnsani Gelişme Raporu sıralamasında Türkiye 52. ve Moğolistan 92. sırada yer almıştır (UNDP, 2019). Tablo 3'te ise iki ülkenin İnsani Gelişmişlik Endeksi (İGE) karşılaştırılmaktadır.

Tablo 3

Moğolistan ve Türkiye'nin İnsani Gelişmişlik Endeksi

Kriterler	Moğolistan	Türkiye
İnsani Gelişmişlik Değeri	0.735	0.806
Yaşam beklentisi (yıl)	69.7	77.4
Beklenen okul yılı	14.2	16.4
Ortalama öğretim yılı	10.2	7.7

Kaynak: UNDP (2019).

Tablo 3'te görüldüğü üzere Türkiye'de İGE 0.806'yı gösterirken bu endeks Moğolistan'da 0.735'tir. Bu bağlamda Türkiye'nin daha güçlü sağlık, eğitim ve yaşam standardına sahip olduğunu söylemek mümkündür. Fakat Türkiye'de beklenen okul yılı (okula giriş çağındaki bir çocuğun almayı bekleyebileceği eğitim yılı sayısı) 16.4 olup Moğolistan'dan daha 2.2 yıl uzun sürmesine rağmen ortalama öğretim yılına bakıldığında Moğolistan'da 10.2 yılı göstererek Türkiye'ye göre insanların 2.5 yıl daha uzun eğitime devam ettiği görülmektedir.

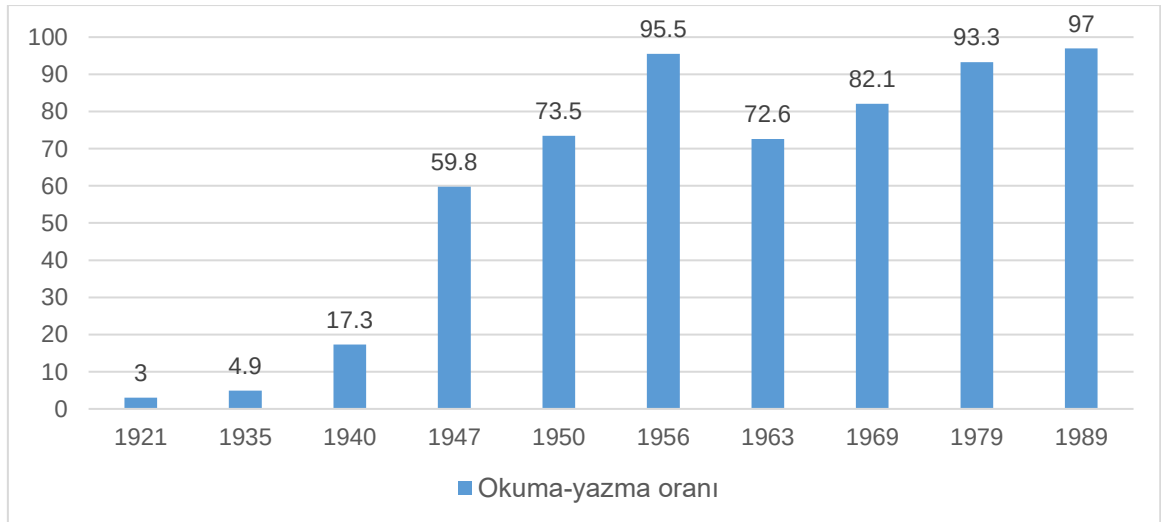
İki ülkeye ilişkin genel açıklamadan sonra araştırmanın bir alt problemini oluşturan Moğolistan ve Türkiye'nin ortaöğretimdeki tarihsel gelişim aşamalarına değinilecektir. 1990'lı yıllarda hızı artan küreselleşmeyle birlikte dünyadaki tüm ülkelerin ekonomik, teknolojik ve siyaset bilimi alanlarında pek çok değişim yaşadığı gibi bu değişim eğitim alanında da görülmektedir (Erdoğan, 2003; Le Métais, 2002). Bu bağlamda iki ülkenin ortaöğretim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamalarını 1990 yılından önce ve sonra olmak üzere iki şekilde incelenecektir.

1. Moğolistan ve Türkiye ortaöğretim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamaları nasıldır, benzer ve farklı yönleri nelerdir?

Moğolistan'da 1921-1990 yılları arasında ortaöğretim. Moğolistan devleti, 200 yıllık Manchu Qing Hanidan'ı yönetiminden 1911 yılında milli devrim sayesinde özgürlüğünü kazanmıştır. 1921'de Sovyetler Birliği yardımıyla, bağımsız bir devlet

olduktan sonra Moğolistan Halk Partisi (MHP) kurulmuş ve 70 yıllık ülkeyi yönetmiştir (B. Shagdar, 2004). Bu 70 yıllık zaman diliminde, Moğolistan ekonomisinin büyük kısmını Sovyetler Birliği'nin desteği, geri kalanı ise hayvancılık ve tarım sektörlerinin desteği ile oluşmaktaydı. 1924 yılında eğitimin eşit ve ücretsiz hale getirilmesiyle kamu harcamalarının en yüksek kısmı (devlet bütçesinin yüzde 17.6'sı) eğitim sektörüne aktarılır (B. Shagdar, 2004). 1921'de ilk defa Eğitim Araştırma Enstitüsü kurulmuş ve ülkedeki eğitim düzeyinin planlı bir şekilde artması sağlanmıştır. Aynı zamanda bu dönemde ortaöğretimin temeli kurulmuştur. 1921-1927 yıllar arasında 3+5, 1933 yılında 4+3 ve 1938 yılında 4+3+3 olarak eğitim sistemi değiştirilmiştir. 1930 yılı itibarıyla okullarda Sovyetler Birliği'nin eğitim sistemi uygulanmaya başlamıştır (Oyuntsetseg, 2000)

İnsanların etnik köken, cinsiyet, servet veya dinî inançlarına özgürlük ve eğitime ücretsiz erişebilme imkânı sağlandıktan sonra devletin eğitimdeki öncelikleri; okuma-yazma sağlamak, okullar kurmak ve nitelikli öğretmenler yetiştirmektir. 1921 yılında yüzde 10'un altında olan okuma-yazma oranı 1940 yılında %17, 1950 yılında %73,5 ve 1956 yılında %95,5 olarak yükselmiştir (Yembuu ve Munkh-Erdene, 2006). Aşağıdaki Şekil 1'de, 1921-1989 yıllar arasında okuma-yazma oranları gösterilmektedir.

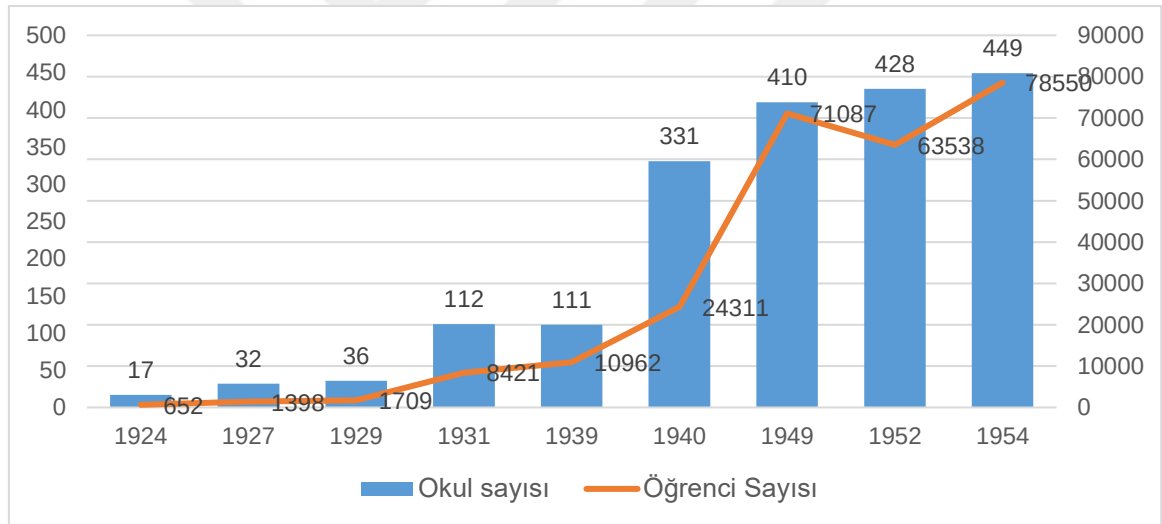


Şekil 1. Moğolistan'da 1921-1989 yılları arasında okuma-yazma oranı.

Şekil 1'de görüldüğü üzere 1940 yılından sonra okuryazarlık oranı artmaya başlamıştır. Bu artışın nedeni de Moğol alfabesinin değişiminden kaynaklanmıştır. 1921 yılından beri Moğol alfabesi üç kere değiştirilmiştir. 1930 yılında Moğolistan Halk Partisi, 6. Kongre'de eski Moğol alfabesi yerine Latin alfabesinin

kullanılacağına karar vermiştir. Bu kararın sebebi de eski Moğol yazısının modası geçmiş olması ve konuşma diliyle uygun olmamasıydı. 1930-1932 yılları arasında 2 yıl Latin alfabesi test edilmiş ve 1941 yılına kadar kullanılmaya devam etmiştir. Fakat 1941 yılında Sovyet sistemine uymak için Kiril alfabesinin kullanılmasına karar verilmiştir. Kiril alfabesine geçiş 20. yüzyıla kadar olan okuryazarlık oranlarını ciddi seviyelerde yükseltmiştir (Yembuu, 2010).

Moğolistan'ın ilk ilkokulu 40 öğrenci ve 2 öğretmen ile 1921'de şimdiki başkent Ulaanbaatar'da kurulmuştur. 1923'te ise ilk ortaokul, 1930'da ilk anaokulu, 1938'de ilk lise ve son olarak Moğolistan Devlet Üniversitesi, 1942'de inşa edilerek Moğolistan'ın her eğitim kademesinde ihtiyaç duyulan eğitim kurumları kurulmuştur. Bu ilk kuruluşlardan sonra her eğitim kademesindeki okul sayıları öğrenci sayısına göre her yıl artırılmıştır. Aşağıdaki şekilde ise 1924-1954 yılları arasında yer alan toplam öğrenci ve okul sayıları gösterilmektedir (S. Shagdar ve Batsaikhan, 2009).



Şekil 2. Moğolistan'da 1924-1954 yılları arasında ortaokul ve öğrenci sayıları.

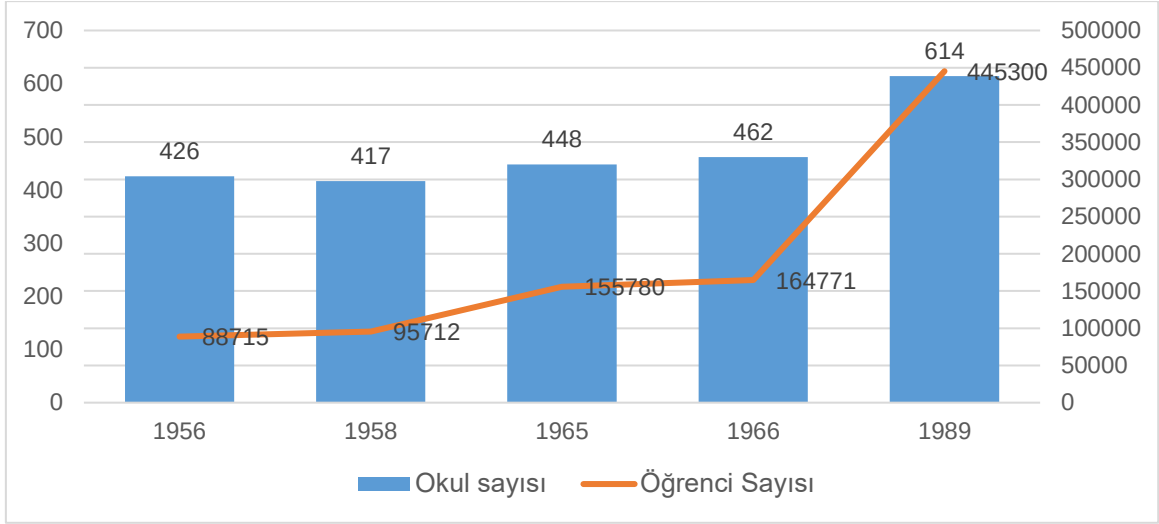
Şekil 2'ye göre 1924-1931 yılları arasında okul sayısı ve öğrenci sayısının çok az miktarda olduğu görülmektedir. Bunun açıklaması da 1920-1930 yılları arasında çoğu erkek çocuklar Budist manastırlarda okumakta olduğundan devlet okullarında okuyan öğrencilerin sayısı çok azalmıştır. Bu sebeple 1924 yılında, hükümet tarafından eğitim ve dini sistemin ayrılmasına karar verildi ve manastır okulunda bir aileden sadece iki çocuğun okuyabileceği gibi bir sınırlama getirildi. Buna rağmen 1929 yılında toplam 80 bin okul çağındaki çocuğun sadece 6773'ü veya %7'si devlet okullarında, fakat 19 bini veya %25'i manastır okullarında okumaktaydı (S. Shagdar & Batsaikhan, 2009). Bu nedenle, 1929 yılında devlet

tarafından manastır okullarında okuyan çocuklara Moğolca okuma yazma öğretmek için 8 okul açılmış ve 5000 öğrenciye okuma ve yazma öğretilmiştir. 1939-1940 yılları arasında aniden artan okul sayısının nedenlerinden biri MHP'nin 10. Kongre kararıyla her "soum" (ilçe)'de okul açılmasıydı. Başka bir sebebi ise 1934 yılında kurulan "gönüllü okullar"ın devlete alınmasıydı. İlk öğrencilere okuma ve yazma becerileri öğretmek amacıyla devletçe bağımsız olarak kurulan bu okullar devlet okulları olarak devam etmişlerdir. Dolayısıyla, 1940 yılında Moğolistan'da 331 ortaokulu, 24311 öğrenci ve 952 öğretmen bulunmaktaydı.

Devletin eğitimdeki önceliklerinden birisi olan öğretmen yetiştirme konusunda birçok zorluklar yaşanmıştır. Bunlar arasındaki en büyük sorun ise eğitim kurumlarında yeterli sayıda öğretmen olmamasıydı. Bu sebepten dolayı 1927 yılında okullarda sadece Moğol dili ve matematik dersleri verilmekteydi (S. Shagdar & Batsaikhan, 2009). 1930'lu yıllarda başlayan Moğol öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusunda ciddi ilerleme ise 1950'li yıllarda olmuştur. 1951 yılında inşa edilen Moğolistan Devlet Eğitim Üniversitesi, eğitim kurumlarında çalışacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesi için kurulan ilk üniversitedir ve nitelikli öğretmenler yetiştirmek amacıyla görevlendirilmiştir. Bunun dışında 1955 yılında Eğitim Bakanlığı'nın Sovyetler Birliği'ne 25 memur öğretmeni mesleki eğitim için göndermesi öğretmen yetiştirme konusunda büyük bir destek sağlamıştır (Natsagdorj, 2018). 1956 yılında ise "Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Enstitüsü"nün kuruluşuyla birlikte öğretmenlerin çeşitli mesleki gelişim kurslarına, seminerlere, bilimsel araştırmalara katılımı ve yurtdışında eğitim alma imkanı sağlanmıştır.

Moğolistan'ın ilk "Ulusal Öğretmenler Kongresi" 7-12 Temmuz 1935 yılında düzenlenmiş ve okul sayısını artırmak ve öğretmen yetiştirmek konularından söz edilmiştir. İkinci kongre 1937 yılında, üçüncü kongre ise ondan 24 sene sonra 1961 yılında düzenlenmiş ve 7 yıllık ortaokulları 8 (4+4) yıla çıkarılmasına ve 10 yıllık ortaöğretim eğitiminin 11 (4+4+3) yıla çıkarılmasına karar verilmiştir. Dördüncü ve beşinci kongreler ise 1975 ve 1989 yılında düzenlenmiş olup eğitim ve öğretmenlerin mesleki gelişimi gibi çeşitli konular tartışılmıştır.

Devlet tarafından eğitime yapılan yatırımlar doğrultusunda 1989 yılında Moğolistan'daki toplam okul ve öğrenci sayısında ciddi bir artış meydana gelmiştir. Aşağıdaki şekilde 1956-1989 yılları arasındaki toplam okul ve öğrenci sayısı gösterilmektedir (S. Shagdar ve Batsaikhan, 2009).



Şekil 3. Moğolistan'da 1956-1989 yılları arasında ortaokul ve öğrenci sayıları.

Şekil 3'e göre okul sayısı 1958 yılından beri giderek artmıştır. Ancak, bu sayı ortaokula kayıtlı öğrencilerin sayısı ile kıyaslandığında daha azdır. Ortaokula kayıtlı öğrencilerin sayısının yükselmesinin temel nedeni de ülkenin nüfus artışına bağlıdır. 1930'lu yıllarında 727,4 bin kişi olan Moğolistan nüfusu 1989 yılında 2,044 milyona çıkmıştır.

Sonuç olarak 1921-1990 yılları arasında eğitime dair önemli yaklaşımları özetlersek;

- Eğitim herkese ücretsiz olmuştur.
- Okuma-yazma oranları yüzde 3'ten yüzde 97'ye çıkmıştır.
- Sınıf-merkezi yaklaşımı öğrenmenin-öğretmenin temeli olmuştur.
- Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki-teknik liseler ve üniversiteler olmak üzere eğitimin bütün kademelerinde öğretim sağlanmıştır.
- Öğretmen yetiştirme konusunda önemli kararlar alınmıştır ve beş 'Ulusal Öğretmenler Kongresi' düzenlenmiştir.

Bu bağlamda, Moğolistan yetmiş yıllık sosyalist dönemde tek partiye yönetilmesine rağmen entelektüel kitleye sahip sağlam ve başarılı bir eğitim sistemi kurulmuş olduğunu söylemek mümkündür.

Moğolistan'da 1990'lı yıllardan sonra ortaöğretim. Sovyetler Birliği'nin düşüşüyle birlikte, Moğolistan diğer birçok ülke gibi siyasi ve ekonomik değişimler yapmakla karşı karşıya kalmıştır. Dolayısıyla 1992 yılındaki yeni demokratik

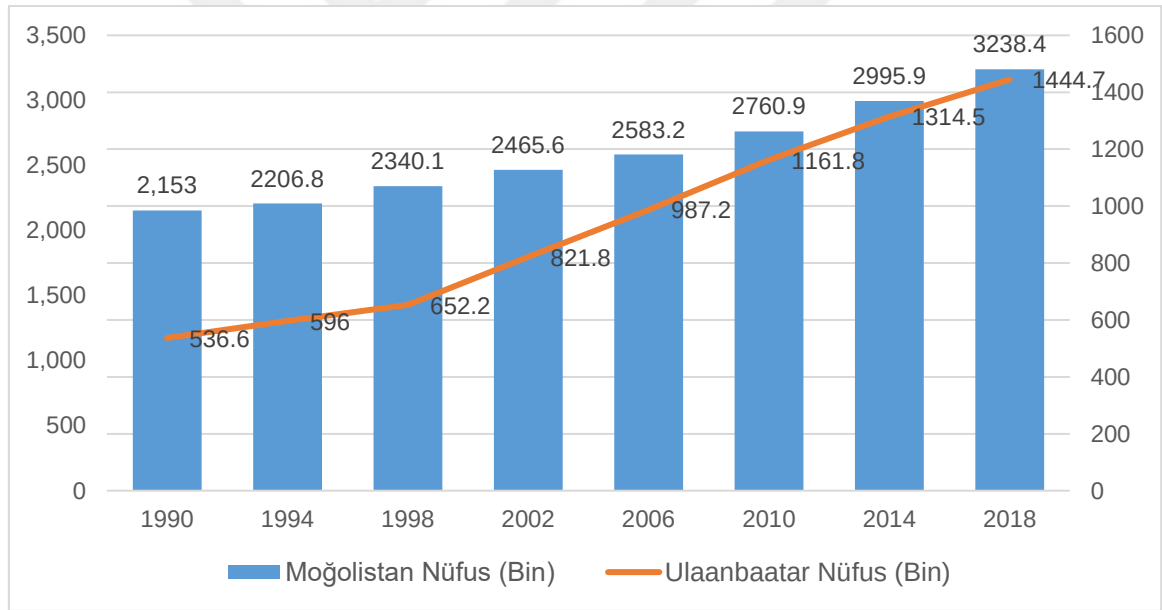
Anayasa'nın ortaya çıkmasıyla birlikte tek partili yönetimden çok partili yönetime, merkezi ekonomiden pazar ekonomisine geçiş yapılmıştır. Bu demokratik geçiş hareketi barışçıydı, fakat ekonomik ve sosyal sektörlere yansıtılan sonuçları zorlayıcı ve ağır olmuştur. Örneğin 1990'lı yıllardan önceki dönemlerde GSYH'nın %45'i Sovyet Birliği'nden gelen yardımla oluşturulmaktaydı (B. Shagdar, 2004). 1990 yılı başlarında bu yardımın azalması ülkenin ekonomisine büyük bir etki yapmış ve pek çok sorunu beraberinde getirmiştir. Bu nedenle demokratik geçişin ilk yıllarında dış yardıma dayalı ekonomi kurulmuştur (Baasandorj, 2018). 2000'li yıllarda dışarıdan gelen yardımların çoğu, altyapı işlerine (%37), ekonomik reforma (%23,8) ayrılmış ve yalnızca çok az bir kısmı (%15,5) eğitim gibi sosyal alanlara aktarılmıştır (Khamisi & Stolpe, 2007).

Demokrasiye geçişten dolayı, ülkenin eğitim sistemi ve kalkınması önemli ölçüde etkilenmiştir. Bu bağlamda eğitim için yeni bir yasal dayanak geliştirmek gerekmiştir ve hükümet tarafından büyük bir önemle üzerinde durulmuştur. Ülkenin eğitim politikası, ilk, ortaöğretim ve yükseköğretim kanunları gibi bazı yeni yasal düzenlemeler devlet tarafından kabul edilmiştir. 1991 yılında onaylanan 'Eğitim Kanunu'na göre devlet tarafından verilen resmî eğitimin dışında özel kurumlar ve halk tarafından eğitim verilebileceği söylenmiştir (Orosoo, 2012). Bu yasalar, eğitimin yönetsel yapısında demokrasi ve açıklık getirmiş, tüm devlet okullarının yönetimini ve finansmanını yerelleştirmiş, kolej ve üniversitelerin özerkliğini arttırmış ve özel eğitim kurumlarının kurulmasını sağlamıştır (UNESCO, 2011). Bütün bu değişiklikler ise millî eğitimde bazı problemler meydana getirmiştir.

Khamisi (2008) bu dönemde eğitime yansıyan bazı sorunları yoksulluk, yerel göç (kırsal bölgeden kentsel alanlara), özel ihtiyaçları olan öğrencilerin ihmalı, ters cinsiyet farkı (erkek öğrencilerin okula kaydı ve eğitim düzeyinin düşük olması), mesleki ve teknik eğitimde hızlı düşüş ve vakıf üniversitelerinin hızlı gelişimi vb. olduğu söylemiştir. Shagdar'a (2004) göre bu dönemde ekonominin tüm kategorilerindeki gider kesintileri çoğu problemin nedeni olmuştur. Kamu sektöründe çalışanların maaşları 1992'de neredeyse yüzde 50, 1993'te ise yüzde 20 düşmesi ve kadroların azalması büyük bir işsizliğe ve sonrasında toplumsal yoksulluğa neden olmuştur. Ayrıca Batkhuyag ve Dondogdulam'a göre (2018) Sovyet döneminde kırsal bölgelerde çoban ailelerine eğitim veren ana araç olan ücretsiz yurt erişimi sağlayan kamu yatılı okulları, Sovyet döneminden sonra devletten fon

sağlanamaması nedeniyle önemli ölçüde azalmıştır. Genel ortaöğretimdeki talep ve kırsal alanlarda okula erişimin azalması, öğretmen yetersizliği nedeniyle eğitim kalitesinin düşmesi, okul tesislerinin bozulması, yetersiz yatakhane tesisleri, yetersiz ısıtma, teknoloji eksikliği gibi eğitim problemleri nedeniyle daha iyi bir eğitim arayışı aileleri il merkezlerine veya Ulanbaatar şehrine taşınmaya yöneltmiştir ve bu yerel göçün sonuçları aşağıda açıklanmaktadır.

Moğolistan İstatistik Kurumu'nun (2012) verilerine göre 1979-1989 yılları arasında Moğolistan'ın nüfusu tüm il ve ilçelerde neredeyse eşit bir şekilde artmaktaydı. Fakat 1989-2000 yıllar arasında 5 ilin nüfusunda ve 2000-2010 yılları arasında geri kalan bütün illerin nüfusunda büyük düşüş yaşanmıştır. Başkent Ulaanbaatar'ın nüfus artışı ülkenin nüfus artış ortalamasından 4 kat daha yüksek bulunmakta ve giderek artmaktadır. 1990 yılından sonra Ulaanbaatar şehrinin ve Moğolistan'ın toplam nüfus dağılımı Şekil 4'te gösterilmektedir (MİK,2019).



Şekil 4. 1990-2018 yılları arasında Moğolistan ve Ulaanbaatar'da nüfus artışı.

Şekil 4'te görüldüğü üzere, 1990 yılından 2018 yılına kadar hem Moğolistan'ın toplam nüfusunda hem de Ulaanbaatar şehrinin nüfusunda belirli bir artış yaşanmıştır. 1990 yılında toplam nüfusun %25'i, 1998 yılında %28'i, 2002 yılında %33'ü, 2006 yılında %38'i, 2014 yılında %44'ü ve 2018 yılında %45'i başkent Ulaanbaatar'da ikamet etmiştir. 1998-2010 yılları arasında Ulaanbaatar şehrinde en çok nüfus artışı (652.2 binden 1161.8 bine kadar) yaşanmıştır. Fakat bu artış sayısını okul sayısının artışıyla kıyasladığımızda sonuç tatmin edici değildir. Bu

dönemdeki genel ve mesleki teknik ortaöğretim ve öğrenci sayıları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Moğolistan'da 1990-2019 yılında Genel ve Mesleki Teknik Ortaöğretim Kurum ve Öğrenci Sayıları

Yıllar	Genel Ortaöğretim Kurumu	Öğrenci Sayısı	Mesleki Teknik Okulları	Öğrenci Sayısı
1990	634	440 986	44	29 067
1995	664	403 847	38	7 987
2000	683	494 544	36	12 177
2005	724	556 876	38	23 249
2010	751	512 213	63	46 071
2015	768	535 100	81	42 700
2019	803	593 150	86	37 039

Kaynak: MİK (2012) & MİK (2019)

Tablo 4'e göre 1990-2019 yılları arasında Moğolistan genel ortaöğretim sayısında hep artış gözükmemektedir. Fakat bu okul artışına rağmen 1990-1995 yılları arasında genel ortaöğretimdeki öğrenci sayısında düşüş yaşanmıştır. Bunun nedenin o dönemdeki ekonomik ve sosyal zorluklara bağlı değiştiği söylenmektedir (Batkhuuyag & Dondogdulam, 2018). 1990'lı yılların ortalarında okulu bırakma nedeniyle kentsel alanlarda 15-24 yaş arası genç erkeklerin okuma-yazma oranı %98,4'iken kırsal alanlarda bu oran %88,2'i göstermekteydi. 2000 yılından sonra ise genel ortaöğretimdeki öğrenci sayısı yükselmeye başlamıştır. 2019 yılında Moğolistan'da 80 ilkokul, 115 ortaokul ve 608 lise vardır. Toplam 803 eğitim kurumunda 593150 öğrenci okumaktadır. Liselerde ise 82114 öğrenci bulunmakta ve toplam öğrenci sayısının %14'ünü oluşturmaktadır. Okulların %81.7'si devlet ve %18.3'ü özel okullardır. Son on yılda özel okulların sayısı %12.7 oranında artış göstermiştir. Toplam okulların %69.5'i Ulaanbaatar'da ve %30.5'i kırsal alanlarda bulunmaktadır.

Mesleki ve teknik okullara bakıldığında ise 2000-2011 yıllar arasında hem okul sayısında hem de öğrenci sayısında artış gözükmemektedir. Ancak 2012-2017 yılları arasında hep düşüş yaşanmıştır. 2019 yılında toplam 86 mesleki-teknik

okulunda 37039 okumakta olan öğrencilerden %63.5'i yeni kayıtlı ve %36.5'i eski kayıtlı öğrencilerdir. Meslek seçimi açısından en büyük kısmı %28.3'ü sanayi, %19.2'si inşaat sektörü oluşturmaktadır. 86 okulun %59.3'ü devlet ve %40.7'si özel okul olup tüm okulların %52.2'si Ulaanbaatar şehrinde bulunmaktadır. 2018-2019 yılları arasında yeni kayıt öğrencilerin sadece %32'si ortaokul mezunu olduğunu ve bu oranın daha da artacağı söylenmektedir (MİK, 2019). Meslek-teknik okulların mezun sayısının artması istihdamda artış, işsizlikte azalma anlamına gelmektedir.

Eğitimi etkileyen faktörler sadece okul ve nüfus oranları ile sınırlı değildir, bu durumu devlet bütçesi ve uluslararası yatırımlar da etkilemiştir. 1990'lı yıllarda ülkenin ekonomik zorluklarına rağmen eğitime ayrılan bütçe bazı gelişmekte olan ülkelerden daha yüksek sayılmaktaydı. 1990 yılında devlet bütçesinin %17.6'sı, 2004 yılında %18.7'si ve 2007 yılında %15.6'sı eğitime harcanmaktaydı (S. Shagdar & Batsaikhan, 2009). Örneğin 1997 yılında Moğolistan'ın eğitime ayırdığı para ülkenin bütçesinin %5,7'sine karşılık gelmiştir. Fakat o dönemlerde Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı'nın (OECD [Organization for Economic Cooperation and Development]) araştırmasına göre bu oran düşük gelirli ülkelerde %3,7'yi göstermekteydi. Ne yazık ki, eğitim bütçesinin yüksek miktarda olması sadece eğitime iyi bir yatırım olduğunu ifade etmemektedir. Moğolistan'da evrensel eğitimin sert hava koşulları ve çok seyrek bir nüfus nedeniyle pahalı olduğu ve paranın çoğunun ısıtma, elektrik ve okul bakımına harcandığı söylenmektedir (Khamsi & Stolpe, 2007). Bunun yanında sadece %2,5'i kitap satın alma ve öğrenim sağlama gibi eğitim yatırımlarına gittiği de belirtilmiştir.

Bütün bu problemlerin en büyük sebebi ise düşük seviyede olan ekonomik durum olmuştur. Dolayısıyla 1990'lı yıllarda dışarıdan gelen yardım ve yatırımlar önemli etkiler göstermiştir. Moğolistan'a çeşitli yatırım yapan yabancı kurumlardan Asya Kalkınma Bankası (ADB [Asian Development Bank]), Japon Uluslararası İşbirliği Ajansı (JICA [Japanese International Cooperation Agency]), Soros Vakfı (Soros Foundation) ve Danimarka Uluslararası Kalkınma Yardımı (DANIDA [Danish International Development Assistance]) gibi uluslararası kurumlar Moğolistan eğitim sektörüne büyük bir katkıda bulunmuştur. Ancak Birleşmiş Milletler ya da UNESCO gibi uluslararası örgütler daha çok hükümet düzeyinde etkilemekteydi (Khamsi & Stolpe, 2007). Bu dış yardımlar ise Moğolistan'ın eğitim sisteminde birçok değişiklik yapmıştır. Özellikle ADB'nin eğitim yönetimi ve finansman yerelleşmesi politikayı

öncelik haline getirmesi bugünkü Moğol eğitim sisteminin oluşmasına önemli bir neden olmuştur (Khamisi & Stolpe, 2007). Adı geçen araştırmacılar Moğol eğitim sistemindeki yerelleşmenin görüşleri ve politikaları sürekli olarak hükümet tarafından değiştirdiğini söylemektedir. Örneğin 1993 ve 2000-2005 yıllar arasındaki kalkınma stratejisi belgelerinde eğitimin yerinden yöneltildiği üzerinde durulmaktadır. Fakat 2002 yılında Eğitim Hukuku'nun 35. ve 36. Maddeleri ile karar verme yetkisine sahip olan okul kurulu kaldırılmıştır. Bunun yerine tamamen idari işlevleri olan okul konseyi getirilmiştir. Sonuç olarak il valileri, devlet ve parti temsilcileri okul meselelerini düzenlemekten sorumlu tutulmuştur. Shields'e (2013) göre yerinden yönetimin destek nedenleri verimliliğin artması, bürokrasinin azalması, ebeveyn, öğretmenler ve yerel toplulukların okul yönetimine katılım sağlaması ve okul finansmanının genişletilmesi olduğunu açıklamıştır. Bu bağlamda hükümetin verimsiz ve katılımcı olmayan şekilde çalıştığı varsaymaktadır. Bu bağlamda hükümetin verimsiz ve katılımcı olmayan şekilde çalıştığı düşünülmektedir. 1990'lı yıllarda başlayan uluslararası çeşitli yardımları ve borç desteklerini Moğolistan devleti azaltmaya başladı ve kendi ülkesinin ekonomisini daha güçlendirmek için çaba göstermekteydi. Bu doğrultuda 2001'de uluslararası toplam net kalkınma yardımları GSMH (Gayri Safi Millî Hasıla)'de %17'sinden, 2010'da %6'dan daha azına kadar düşmüştür (Baasandorj, 2018).

Küreselleşen dünyada Moğolistan diğer güçlü uluslara ayak uydurmaya ve yeni trend müfredatları ve girişimlerini uygulamaya çalışmaktadır. Eğitim sektöründeki problemleri çözmek için hükümet tarafından kapsamlı önlemler alınmaktadır. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimin reformunu amaçlayan çeşitli projeler ve programlar uluslararası finansal yardım ve işbirliği uygulanmaktadır. Bu reformlardan ortaöğretime dayalı bazı değişikliklere bakılacak olursak;

Moğolistan'daki örgün eğitim sistemi 1960'lardan 2005'e kadar ilköğretim (3 yıl), ortaokul (5 yıl) ve lise (2 yıl) veya 3 + 5 + 2 sisteminden oluşmaktaydı. 2005-2006 akademik yılından başlayarak hükümet eğitimin yapısını 10 yıldan (4 + 4 + 2) 11 yıla (5 + 4 + 2) genişletmiştir. Ayrıca, 2008-2009 akademik yılından itibaren eğitimin yapısı 11 yıldan (5 + 4 + 2) 12 yıla (5 + 4 + 3) çıkarılmıştır. Alt-ortaöğretim (6. - 9. sınıf) hükümet tarafından zorunludur ve devletten finanse edilmektedir (Banzragch, 2010). Ortaokul seviyesini (9. sınıf) tamamlayan

öğrenciler, bir mesleki diploma (2-3 ek yıl gerektiren), özel orta veya teknik derece (3-4 yıl daha) veya lise düzeyinde (10.-12. sınıf) eğitimlerini tamamlayabilmektedir. Eğitimine devam etmek isteyen lise mezunları 4-5 yıllık kolej ve üniversitelerde öğrenim görebilmektedir (Banzragch, 2010). 2012 öğretim yılından itibaren 'Çekirdek Müfredat', 'Ortaöğretim Kalite Reformu' öğrencinin ortaöğretimin her aşamasında gelişimini desteklemek üzere geliştirilmiş olup bu döneme kadar bütün genel öğretim kademelerinde devam etmektedir. 2006 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üniversiteye yönelik ulusal giriş sınavı başlatılmıştır. 2016 yılından itibaren 1., 5. ve 10. yıllarında çalışan öğretmenlere 'Ulusal Öğretmen Gelişim Eğitimi' verilmeye başlamıştır.

Sonuç olarak 1990 yılında demokratik geçişi döneminden bugüne kadar eğitimin tarihsel gelişim aşamaları aşağıda özetlenmektedir:

- 1992'den günümüze kadar Moğolistan'ın eğitim sisteminde üç önemli değişim olmuştur. Bu değişimler sonucunda 12 yıllık küresel eğitim modeline geçilmiştir.

- 1990 yılında ortaya çıkan Demokratik geçiştten dolayı başkente yerel göçün artmasıyla birlikte genel öğretimde okul yetersizliği, öğrenci fazlalığı ve en önemli olarak öğretim ve öğrenmede kalite düşüşü yaşanmıştır. Eğitimi doğrudan etkileyen bir başka faktör ise bu dönemde ülkenin düşük ekonomik durumu olmuştur. Kırsal bölgedeki bazı okullar fon yetersizliğinden bazıları ise öğretmen veya öğrenci sayılarını az olduğundan dolayı kapanmıştır. Bu nedenle kentsel ve kırsal bölgelerdeki eğitim kalitesi açısından büyük fark oluşmuştur.

- 1990'lı yıllardan önceki dönemde Sovyetler Birliği'nden büyük oranda destek alan Moğolistan 1990'dan sonra demokratik geçişi destekleyen ABD, Japonya, Kore gibi ülkelerden destekler almıştır. Bu doğrultuda eğitim sisteminde yerel yönetim ve finansman gibi yeni yönetim yaklaşımları ortaya çıkmıştır.

Türkiye'de 1923-1990 yıllar arasında ortaöğretim. Osmanlı Devleti'nin yıkılışından sonra 1923 yılında ilk Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk'ün liderliğiyle bugünkü Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur. Fakat devletin kuruluşan sonraki eğitim, özellikle ortaöğretim ile ilgili konularına değinmeden önce Osmanlı Devlet'in eğitim tarihinden kısaca bahsetmek gerekir.

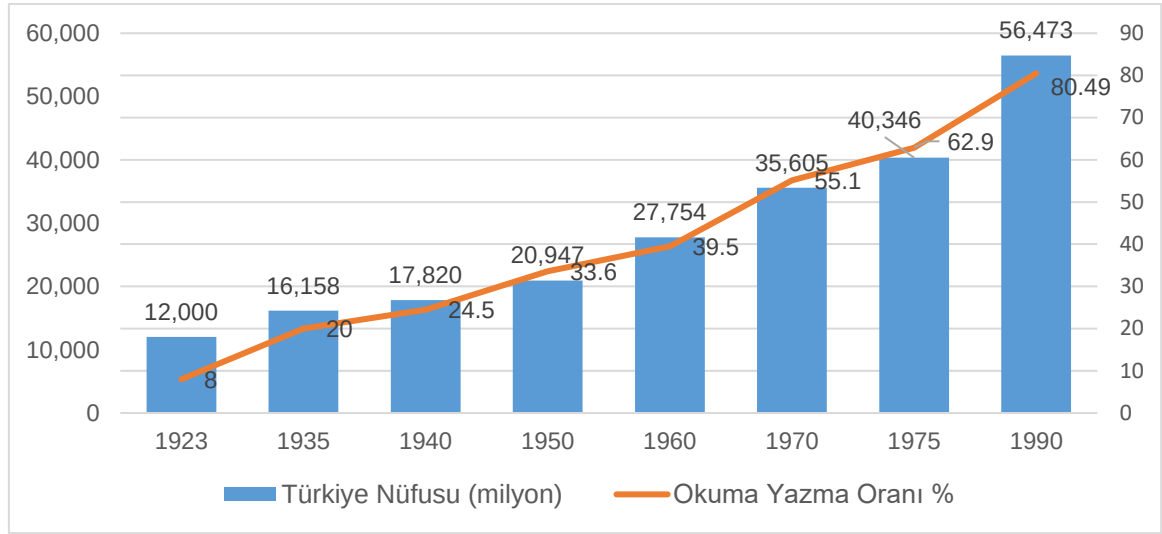
Türkiye'de ilk Eğitim Bakanlığı 'Tanzimat Dönemi' olarak adlandırılan 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti (Genel Eğitim Bakanlığı) adıyla kurulmuş ve eğitim ile ilgili işlevleri düzenli biçimde yönetilmesini sağlamıştır (Şişman, 2017). Bugünkü eğitim sistemini oluşturan Milli Eğitim Temel Kanunu ise 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü) adını taşımaktaydı (Türk, 2015). Kanuna göre ilköğretim (sübyan ve rüştiye okullar) 4 yıl fakat ortaöğretim (idadi ve sultani okullar) 3+3 yıldan oluşmaktaydı. XX. yüzyılın başlarında ilk olarak Türk seçkin okullar (Darüşşafa Lisesi, Galatasaray Lisesi, Kabataş Erkek Lisesi, İstanbul Erkek Lisesi, Vefa Lisesi vb.) yetenekli öğrencileri hazırlamak amacıyla açılmıştır (Erdoğan, 2015a). Sonrasında "Sultani" adı verilen okullar bugünkü lise okulların temelini oluşturmuştur (Şişman, 2014). Bu dönemde yapılması gereken önemli işlerinden birisi de nitelikli öğretmen yetiştirmektir. Okullarda görev yapacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesi için 1848 yılında ilköğretimde öğretmen yetiştirmek için Muallim Mektebi ve aynı dönemde ortaöğretimin öğretim elemanları için Darulmuallimin'i Aliye (Öğretmen Eğitimi Enstitüsü) açılmıştır (Şimşek, 2012).

1876-1918 yılına kadar uzan I. ve II. Meşrutiyet dönemlerinde ise günümüzdeki eğitim sisteminin temelini oluşturan eğitimle ilgili önemli kararlar alınmış, çeşitli işlevsel değişiklikler olmuştur. Özellikle, 1908-1918 yılları olan II. Meşrutiyet döneminde eğitim alanında pek çok araştırma yapılmış ve dolayısıyla eğitimin yeni yöntemleri ve programları ortaya konulmuştur. Aynı zamanda yurt dışına öğrenci göndermek, Batılı ülkelerin (özellikle Fransa'dan) eğitim sistemlerini örnek almak ve ilköğretime daha çok önem vermek gibi milli eğitimin kalkınması için önemli hareketler alınmıştır (Şimşek, 2012).

1923 yılında yeni Cumhuriyet'in kuruluşu ile eğitim, ülkenin önceliklerinden birinci sıradaydı ve eğitim ile ilgili ciddi gelişimler başlamıştır. Cumhuriyet sonrası dönemde sadece okur-yazarlık oranı değil, çağdaş yaşam biçimini öğretmesi önemli kılmaktaydı. Özellikle kadınların eğitim, sosyal ve siyasal hayatta aktif rol almalarını önemsemekteydi (Şimşek, 2012). 1924 yılındaki 'Tevhid-i Tedrisat Kanunu' Türk eğitim sistemine çağdaş eğitim, milli ve laik öğretim programları, örgün ve yaygın eğitim konuları getirerek ilk, orta ve lise düzeylerinde ortak bir milli kültür vermek, farklı akım, görüş ve koşullandırmalardan uzak tutmak amaçlanmıştır (Atay, 2006). Eğitimde maddi imkân eşitliği 1926 yılındaki 915 numaralı kanun ile "parasız yatılı öğretim ile pansiyon hizmetlerinin devlet tarafından verilmesi" ile sağlanmasına yol

açmıştır (Şimşek, 2012). Fakat bu yasal düzenlemelerin pratiğe oturtulması için okuma-yazma oranının artırılması, yeterli sayıda okulun kurulması, öğretmen yetiştirilmesi ve gerekli finansal altyapının kurulması gibi pek çok çalışma yapılması gerekmiştir.

1923 yılında ülkenin toplam nüfusu 12 milyon olup sadece 1 milyon kişi (%8'i) okuma-yazma bilmekteydi (Atay, 2006). Aşağıdaki Şekil 5'te 1923-1990 yıllar arasındaki Türkiye'deki nüfus artışı ve okullaşma oranları gösterilmektedir (*TÜİK Genel Nüfus Sayımı sonuçları, 1935-2000; Tunç, 1990; Özer,1995*).



Şekil 5. 1923-1990 yılları arasında Türkiye'de nüfus artışı ve okuma-yazma oranı.

Şekil 5'te görüldüğü üzere Türkiye'nin nüfusu ve okuma-yazma oranları 1923-1990 yıllar arasında hep artmıştır. Özellikle 1980-1990 yıllar arasında toplam nüfus neredeyse 12 milyon artarak 1990 yılında 56,4 milyona ulaşmıştır. Okuryazarlık oranlarındaki artış ise 1928 yılındaki Latin alfabesine geçiş ve o dönemlerde açılan okuma-yazma kursları sayesinde gerçekleştirilmiştir (Önsoy, 1991). 1923 yılında yaklaşık 12 milyon nüfusun 1950 yılında neredeyse 21 milyona çıkması ülkedeki öğrenci sayısının artmasına neden olmuştur. Atay'a (2006) göre 1961 yılında ilkokuldan üniversiteye kadar 26 bin okulda 3,4 milyon öğrenci (toplam nüfusun %12'si) eğitim görmekteydi. Bu bağlamda söz konusu dönemdeki nüfus artışına göre ülkenin ortaokul, lise sayısı ve öğrenci sayısında nasıl bir artış olduğunu incelemekte yarar vardır.

1923 yılında ülkenin genel öğrenci sayısının nüfusa oranı %3 olup 5000 ilkokulda 350 bin öğrenci, 10 bin öğretmen; 72 ortaokulda 6 bin öğrenci, 800

öğretmen, 23 lisede 1250 öğrenci, 500 öğretmen ve 64 mesleki okulda 6500 öğrenci ve 600 öğretmen bulunmaktaydı (Atay, 2006). Tablo 5'te ise 1927-1992 yıllar arasında Türkiye'deki ortaöğretim kurumları ve öğrencilerin sayıları gösterilmektedir.

Tablo 5

Türkiye'de 1927-1992 yılında Ortaokul, Lise ve Öğrenci Sayıları

Yıllar	Ortaokul	Öğrenci Sayısı	Lise	Öğrenci Sayısı
1927	78	19 858	19	3 819
1935	191	52 386	66	13 622
1950	406	68 187	88	22 169
1970	1842	783 471	518	244 569
1978	3601	1 109 948	1044	482 232
1983	4860	1 517 852	2496	827 967
1992	7618	2 498 545	4371	1 742 795

Kaynak: Özgen (1994)

Tablo 5'te görüldüğü üzere 1927-1992 yıllar arasında ortaokul sayılarına göre lise sayıları daha az gelişme göstermiştir. Cumhuriyet'in kuruluşundan sonraki dönemlerinde ortaokullar daha çok yaygınlaştığı ve ortaokulu bitiren öğrencilerin liseye devam etmediği ve liselerin yeterli sayıda olmadığı söylenebilmektedir. Önsoy'a (1991) göre ise 1942 yılında Köy Enstitüsü ve Köy Okullarının kurulması kararıyla ülkenin okul sayıları daha da artmaya başlamış ve böylece 1923-1989 yıllar arasında okul sayısında %1045 oranında, öğretmen sayısında %2190 oranında ve öğrenci sayısında %2100 artış olmuştur.

1923-1990 yılları arasındaki nüfus dağılımı, okuryazarlık oranları, öğrenci ve okul sayılarının incelemesinden sonra bu döneme ait olan ortaöğretimdeki bazı önemli eğitsel gelişmeler ve değişiklikler Atatürk Dönemi, İnönü Dönemi ve Demokrat Parti Dönemi olarak üç ayrı dönem çerçevesinde ele alınmıştır.

Atatürk Dönemi (1923-1938). Cumhuriyet'in ilanından sonra Milli Eğitim Bakanlığı'ndan eğitim alanında millilik, laiklik ve çağdaşlık ön plana çıkarılmıştır (Şimşek, 2012). O yıllarda verilen eğitimin temel amacı yeni nesle milli bir kimlik kazandırarak ülkenin sağlam temeli ve geleceği olacak milliyetçi bir genç nesil

yetiştirmekti. Atatürk "eğitimin milli olması, bilime dayanması, yararlı, üretici, erdem, düzen ve disiplin sahibi insanlar yetiştirilmesi" önemsemiştir (şışman, 2017). Atay'a (2006) göre bu döneme ait bazı önemli eğitsel değişikliklerinden birisi 1924-1927 yılında okullarda dinî eğitimi ve Arapça, Farsça öğretilmesi tamamen kaldırmasıydı. Bir başka değişiklik ise azınlık ve yabancı okullarda tarih, coğrafya ve Türkçe öğretilmeye başlanmasıydı. Bunlar eğitim sistemindeki laiklik, millilik ve bilimsellik gibi ilkelerin gelişmesine destek olmuştur. 1927 yılında ise azınlık okulların Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanması ve karma eğitimin verilmesi bu tür okulların öğrenci yokluğundan kapatılmasına ve devlet okullarının yaygınlaşmasına neden olmuştur. Öte yandan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için her tip aileden öğrenci alınarak öğrenci tablosu değiştirilmiştir. Bu düzenlemelerinse 1928 yılında gerçekeleşecek 'Harf Devrimi'ne bir hazırlık olduğunu söylemek mümkündür. Tablo 4'te görüldüğü üzere bu dönemde ilkokul ve ortaokullar daha da yaygınlaşmıştır ve bu eğitim kademelerindeki okullaşma oranları da daha yükselmiştir.

İnönü Dönemi (1938-1949). Diğer adıyla Milli şef Dönemi olarak adlandırılan bu dönemde milliyetçilik ve Türkçü kavramları daha önem kazanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin ikinci Cumhurbaşkanı İsmet İnönü eğitimin dini değil, milli olması üzerine daha çok durmuş ve hümanizm kavramı ile birlikte ülkenin batılılaşmaya yönünde çaba harcamıştır (Demir, 2019). Bu dönemde önemli hedeflerden birisi okuma-yazma oranının arttırılmasıydı. Dolayısıyla yeni alfabenin yaygınlaşması için halka açık okullar (Millet Mektepleri, Halkevleri vb.) açılmıştır (Atay, 2006). Bu dönemde eğitim ile ilgili sorunları incelemek, çözmek ve eğitim politikalarını belirlemek amacıyla ilk Milli Eğitim şurası toplanmıştır. Aşağıda bu dönemde düzenlenen dört Milli Eğitim şurasının özetleri verilmektedir:

- Birinci Maarif şurası 17-29 Temmuz, 1939 tarihinde düzenlenmiştir. Bu şurada bir taraftan milli kültürden bahsedilirken, diğer taraftan Türk kültürünün hümanist batı kültürüne göre yönlendirileceğinden söz edilmiştir. Bu dönemde en etkili eğitim bakanı olarak adlandırılan Hasan Ali Yücel ulusal eğitim hedefini "cehaleti gidermek, kuvvetli cumhuriyetçi, laik, devletçi, ulusçu, halkçı ve devrimci vatandaşlar yetiştirmektir" şeklinde belirlemiştir (Demir, 2019).

- İkinci Milli Eğitim şurası 15-21 şubat 1943 tarihinde Ankara'da düzenlenmiştir. şurada okullarda ahlak eğitiminin geliştirilmesi, bütün öğretim kurumlarında ana dili çalışmaları veriminin arttırılması ve Türklük eğitiminde tarih

öğretiminin metot ve vasıtalar bakımından incelenmesi gibi konulara değinilmiştir (Şimşek, 2012) .

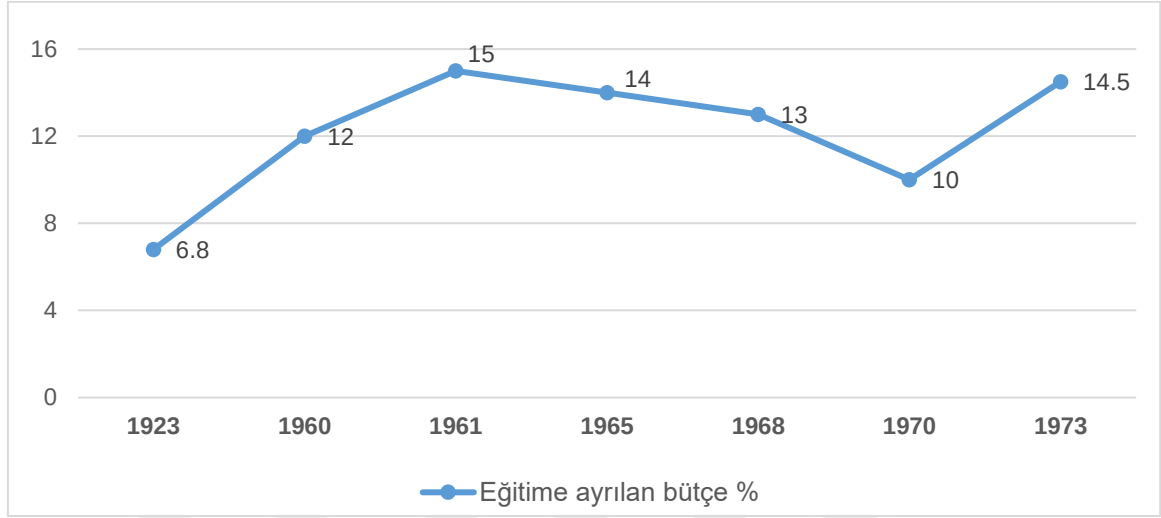
- Üçüncü Milli Eğitim Şurası 2-10 Aralık 1946 tarihinde düzenlenmiş ve ağırlıklı olarak mesleki ve teknik okullarla ilgili konular üzerinde durulmuştur.

- Dördüncü Milli Eğitim Şurası ise 22-31 Ağustos 1949 tarihinde düzenlemiş ve ilkokul, ortaokul, lise ve yüksekokullardaki eğitim durumu bölümler halinde tartışılmış ve eğitimde demokratikleşme ağırlıklı olarak konuşulmuştur (Demir, 2019). Şurada alınan kararlar doğrultusunda 1952'da lisenin öğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır (Demirbaş, 2010).

Demokrat Parti Dönemi (1950'den sonra). 1950 yılının Mayıs ayında yapılan seçim sonucunda Türkiye Demokratik Parti Dönemine girmiştir. Atay'ın (2006) belirttiği üzere bu dönemde eğitimin amacı "kuşakların yalnız bilimsel ve teknik bilgi ile değil milli ve insani bütün manevi değerlerle donatılması" olmasıydı. Bu dönemde dikkat çeken bazı eğitsel gelişmeleri ise 1963'da ortaya çıkan beşer yıllık Eğitim Kalkınma Planı olmuştur. Bir başka gelişme ise ortaöğretim kurumlarının ve öğrencilerin artışı olmuştur. Tablo 4'te görüldüğü üzere 1970 yılında toplam 518 lisede 244,569 öğrenci okumaktaydı. Bu sayılar 1990'li yıllara geldiğinde 4371 ve 1.742.795 olarak artmıştır. Atay (2006) bu artışların sebebinin İmam-Hatip okullarının yeniden açılması ve yaygınlaşması olduğunu, fakat eğitim niteliğinin düştüğünü dile getirmiştir. Akçay (2006) ise 1963-1983 yılları arasında Mesleki ve Teknik okullar 366'dan 1356'ye yükselmiş ve öğrenci sayısı da 50,318'den 364,176'ya ulaşarak büyük bir artış yaşandığını söylemiştir. Bu dönemdeki ortaöğretime ait bir başka önemli değişim ise Anadolu liselerinin ortaya çıkmasıydı. 1960 yılında eskiden seçkin ve azınlık okullarının özlemini duyan ailelerin öncülüğünde özel ve Anadolu Liseleri kurulmuştur ve 1990 yılına kadar 150 Anadolu lisesi bulunmaktaydı (Özgen, 1994).

Cumhuriyetin kuruluşundan bu döneme kadar eğitimi yaygınlaştırmak, kalitesini yükseltmek gibi eğitim hizmetleri sunmak için gereken maddi kaynakları bulmak ve imkânları artırmak için devlet hep çaba içinde bulunmuştur. 1961 yılında İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD), üye olan ülkelere ekonomik açıdan yardımcı olmak amacıyla kurulmuştur (http://www.mfa.gov.tr/iktisadi-isbirligi_ve-gelisme-teskilati-_oecd_.tr.mfa. E.T.: 27 Mart 2020) Türkiye 20 kurucu üye arasında

yer almakta olup Soğuk Savaş'tan sonra ekonomik desteklerden yararlanmıştır. 1980 yılında ise Türkiye serbest piyasa ekonomisine geçmiştir. Aşağıdaki Şekil 6'da 1923'den 1973'a kadar eğitime ayrılan bütçe oranları gösterilmektedir (Atay, 2006):



Şekil 6. 1923-1973 yılları arasında Türkiye'de eğitime ayrılan bütçe.

1920'li yıllarda devletin genel bütçesinden %6,8'i eğitime ayrılmaktaydı ve sonraki birkaç yılda eğitim bütçesinde belirli bir artış mevcuttur. Fakat 1960, 1968 ve 1970'li yıllarda dikkat çekici bir düşüş gözükmemektedir. Bunun nedeni de o dönemlerdeki siyasi partilerin değişimi ile ilgili olduğu açıklanmıştır.

Sonuç olarak 1923-1990 yılları arasında Türkiye'nin bugünkü eğitim sisteminin temeli kurulduğunu ve ekonomik ve sosyal etkilerinden dolayı birçok değişiklik meydana geldiğini söylemek mümkündür. Bunlardan önemli olanları eğitsel değişimler ve kalkınmalar aşağıdaki şekilde özetlenmektedir:

- 1923-1990 yıllarında 15 yaş üstü okuma-yazma oranı %8'den %80'e kadar 10 kat yükselmiştir.
- 1928 yılında Latin alfabesi kullanılmaya başlanmıştır.
- 1923-1990 yılları arasında ilkokul, ortaokul ve öğrenci sayıları artmış, fakat 1960 yılından itibaren genel, mesleki-teknik ortaöğretimdeki kurum ve öğrenci sayıları da belirli bir sayıda yükselmiştir.
- İnönü Döneminden başlayarak eğitsel sorunlarına çözüm yolları bulmak için her beş yılda bir Milli Eğitim Şurası düzenlenmektedir.

Türkiye'de 1990'lı yıllardan sonra ortaöğretim. Bu dönemde devlet, eğitim ve kalkınma arasındaki ilişkileri göz önünde bulundurarak eğitim sisteminde radikal düzenlemeler yapmıştır. Örneğin 1997 yılında zorunlu eğitim 5 yıldan 8 yıla çıkarılması toplam okullaşma oranının artmasında büyük bir etki olmuştur (Aksit, 2007; Özdemir, 2019). Özellikle ortaöğretimde 1997'de brüt okullaşma oranı %52.79'u gösterirken 2002 yılında 80.76'a ulaşmıştır. Daha sonra 2012 yılında kesintisiz ve zorunlu eğitimin 12 (4+4+4) yıla çıkarılması ortaöğretimin okullaşma oranının yıldan yıla daha da yükselmesinin nedeni olmuştur (Demirbaş, 2010). Aşağıdaki Tablo 6'da 1997-2018 yılları arasındaki ortaöğretimin brüt ve net okullaşma oranları ile kurum ve öğrenci sayıları yer almaktadır (TÜİK, 2019).

Tablo 6

Türkiye'de 1997-2018 yılında Ortaöğretimde Okullaşma Oranları, Kurum ve Öğrenci Sayıları

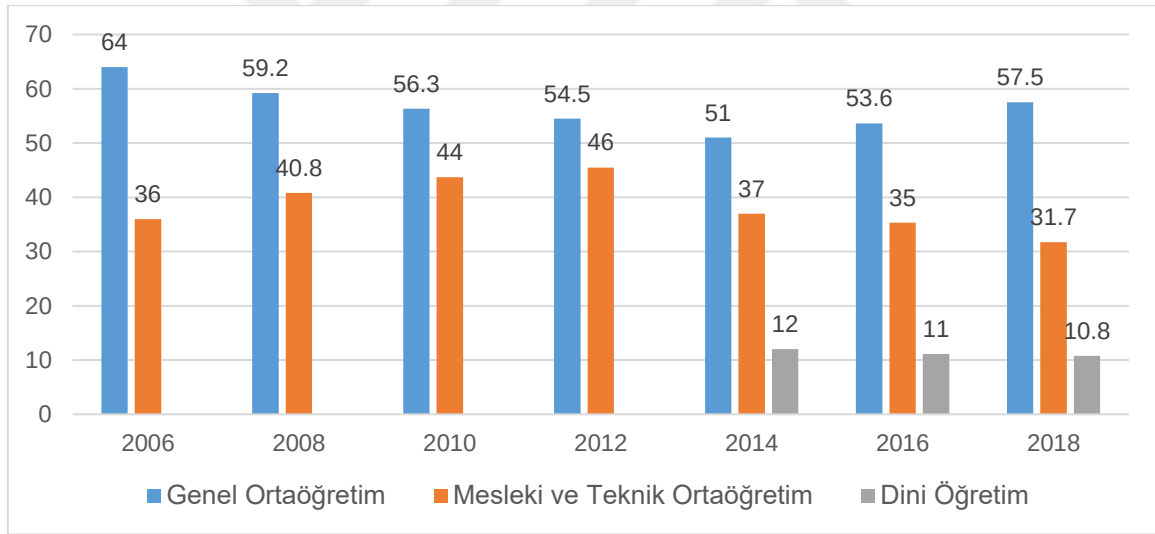
Yıllar	Brüt okullaşma oranı (%)	Net okullaşma oranı (%)	Ortaöğretim kurum sayısı	Öğrenci sayısı
1997	52,79	37,87	5 624	2 129 969
1998	57,15	38,87	5 963	2 280 676
2000	60,97	43,95	6 291	2 362 653
2001	67,89	48,11	6 367	2 579 747
2005	85,18	56,63	7 435	3 258 254
2009	84,19	64,95	8 913	4 240 139
2011	92,56	67,37	9 672	4 756 286
2013	103,26	76,65	10 955	5 420 178
2015	109,85	79,79	10 550	5 807 643
2018	108,88	84,20	12 506	5 649 594

Kaynak: TÜİK (2019); MEB (2006); MEB (2018)

Tablo 6'da gösterildiği üzere 1997 yılından bu döneme kadar ortaöğretimdeki net okullaşma oranlarında hep artış gözükmiştir. En çok artış gösteren dönemi ise 2000-2005 ve 2013-2018 yılları arasındadır. 2000'de net okullaşma oranı %43,95'i gösterirken 2005'de %56,63'ü göstermiştir. 2013'te ise %76,65'i olan net okullaşma oranı 2018'de %84,2'ye ulaşmıştır. Bunun yanında öğretim kurumları ve öğrenci sayılarında da artış mevcuttur. 1997 yılında 2 milyon 130 bine yakın öğrenci

ortaöğretimde eğitim görürken 2018 yılında bu sayı neredeyse 5 milyon 650 bine ulaşmıştır.

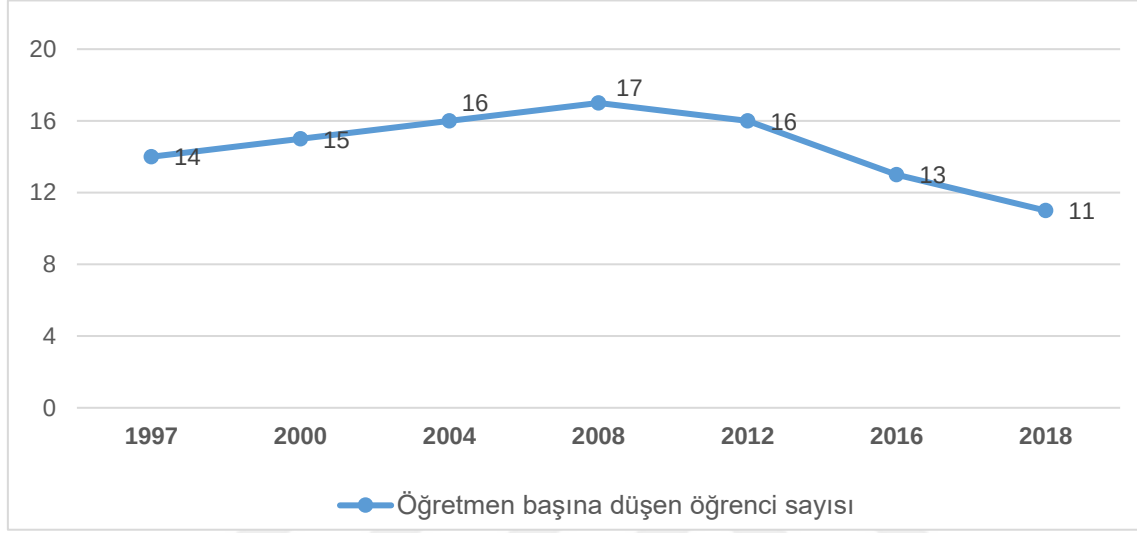
Araştırmacılar (Demirbaş, 2010;Yılmaz Uçan, 2017) lise seviyesine kadar eğitim düzeyi arttıkça işsizlik oranlarının arttığını ve ortaöğretim mezunlarının çalışma hayatlarına başlama olasılıklarının yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye'de ise ülkenin iktisadi ve sosyal kalkınmasında önemli rol oynayan mesleki ve teknik liselerindeki öğrenci sayısı genel liselerde okuyan öğrenci sayısına göre oldukça azdır. 1996 yılında düzenlenen 15. Milli Eğitim Şurasında ortaöğretimdeki öğrencilerin %65'nin mesleki ve teknik liselerinde olacak şekilde dağılımın sağlanmasını hedeflenmiştir (Öztürk, 2011). Fakat 2004'de ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin %65'inden fazlası genel liselerde, %35'i ise mesleki-teknik liselerde olduğu görülmüştür (Arslan, 2004). Aşağıda Şekil 7'da 2006-2018 yılları arasında genel, mesleki ve teknik ve dini ortaöğretimdeki öğrenci payı gösterilmektedir (MEB, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014b, 2016a, 2018).



Şekil 7. 2006-2018 yılları arasında ortaöğretimdeki öğrenci payı

Şekil 7'da gösterildiği gibi ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin büyük bir kısmı genel ortaöğretimde eğitim görmektedir. 2006-2012 yılları arasında mesleki ve teknik ortaöğretimde belirli bir sayıda artış gözükmemektedir. 2014-2015 öğretim yılından itibaren 'Din Öğretimi' Milli Eğitim İstatistiklerinde ayrı ele alınmaya başlamıştır. Buna rağmen genel ortaöğretimdeki öğrenci payı hep %50'nin üstünde kalmıştır. Bu noktada Milli Eğitim Şuralarında alınan kararların pratik hayatta tam oturmadiği veya bazılarının sadece kısmen gerçekleştiği söylemek mümkündür.

Şişman (2014) da mesleki ve teknik ortaöğretimin yeterince yaygınlaştırılmadığını da ifade etmiştir. Aynı zamanda ortaöğretimdeki önemli sorunlarından bazıları ikili öğretim yapan okulların veya sınıfların kalabalık olduğu ve finansmanla ilgili yetersizliklerle karşılaştığı belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının 1997-2018 yılları arasındaki dağılım Şekil 8'de gösterilmektedir (TÜİK, Eğitim İstatistikleri 1997-2018).



Şekil 8. 1997-2018 yılları arasında ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı.

Şekil 8'de görüldüğü üzere öğretmen başına düşen öğrenci sayıları 1997'den 2008'e kadar artış göstererek 17'ye ulaşmıştır. Fakat 2012 yılından itibaren düşüş yaşanmış ve 2018 yılında 11'e inmiştir.

1990'lı yıllardan sonra eğitim sektöründe yapılan önemli değişikliklerden birisi de 2005 yılında meydana getirilen 'Müfredat Reformu' olmuştur. Reformun temel hedefleri programların içerik miktarını ve kavram sayısını azaltmak, öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma geçmek, Bilişim ve İletişim Teknolojileri (BİT)'ni eğitime dâhil etmek, vatandaşlık eğitimi geliştirmek, dini eğitiminin kapsamını genişletmek ve öğrenci temsil sistemini kurmak ve öğrencileri toplum çalışmalarına dahil etmek olarak belirlenmiştir. Reform üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama 1-5. sınıf için, ikinci aşama 6-8. sınıf için ve üçüncü aşama ise yeni 4 yıllık lise için yeni müfredat hazırlamaktır (Aksit, 2007). Ortaöğretimde öğrencilerin istek, ilgi ve yeteneklerine göre çeşitli programlar sunulmaktadır. Öğrencilere verilen ortak dersler onlara genel kültür kazandırmak ve ülkenin kalkınmasına yöneliktir. Alan/dal dersleri öğrencilerin devam edeceği yükseköğretim

ya da meslek alanına göre hazırlanmaktadır. Seçmeli dersler ise öğrencilerin ilgi ve isteklerine dayalı onların kişisel yeteneklerini geliştirmeye yöneliktir (Demirbaş, 2010).

MEB (2019) istatistiklerine göre 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında örgün eğitimde 18 milyon 108 bin 860 öğrenci bulunmaktadır. Bu rakam da toplam nüfusun %22'sini oluşturmaktadır. Ortaöğretim kurumlarında okuyan 5 milyon 649 bin 594 öğrenciden % 65'i resmi, %25'i açık öğretim ve %10'ü özel ortaöğretim kurumlarında okumaktadır. 1989 yılında Türkiye'nin iç pazarının küresel finans kurumlarına açılması özel lise ve üniversitelerin yaygınlaştırılmasına neden olmuştur. 1928 yılın Ocak ayında Cumhuriyet döneminin ilk özel okulu TED (Türk Eğitim Derneği) kurulmuş ve daha sonra açılan özel okulların iyi bir standart yakaladığı (Atay, 2006). Türkiye'de özel eğitim kurumları 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na göre açılmakta olup örgün ve yaygın eğitimi MEB'e bağlı olarak verebilmektedir. Son yıllardaki özel öğretim kurumlarına yönelik çalışmalar doğrultusunda okul sayılarında önemli bir artış gözükümüştür. Örneğin 2014 yılında 1603 özel ortaöğretim kaydedilirken 2018 yılında bu sayı 3589'a ulaşmıştır (MEB, 2018).

1990'lı yılların başında küreselleşmenin ortaya çıkmasıyla birlikte yeni dünya düzeninde yaşayacak insanların yetiştirilmesini göz önünde bulundurarak uluslararası gelişmeler karşısında yeni eğitim amaçlarının eklenmesi gündeme gelmiştir (Erdoğan, 2003). Örneğin 2014 yılında yapılan 19. Milli Eğitim Şurası'nda ortaöğretim ile ilgili bazı kararlar alınmıştır. Bu kararların bazı önemli noktaları ise şunlardır:

- Öğrencinin bir haftada aldığı toplam ders sayısının çeşit olarak azaltılması amacıyla derslerin bir kısmının dönemlik olarak uygulanmasına imkân verilmesi
- Bütün ortaöğretim kurumlarında haftalık ders saati sayılarının azaltılması
- Liselerde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin 2 saate çıkarılması
- Ortaöğretim kurumlarında öğretim programlarının, okul türleri arasında yatay ve dikey geçiş, sınıf atlama ve normal öğrenim süresinden önce mezun olma fırsatlarına yer verecek şekilde düzenlenmesidir (MEB, 2014a).

En son 2019 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlayan "Milli Eğitim Vizyonu-2023" belgesinde ele aldığımızda ders sayılarının azalması, din kültürü ve ahlak bilgisi dersine önem verilmesi gibi benzer hedefler de bulunmaktadır. 2023 Vizyonuna göre lise düzeyinde 9. sınıfta 8 ders, 10. ve 11. sınıflarında 10 ders ve 12. sınıfta 7 ders 2019 yılından itibaren verilmesi kesinleşmiştir. Aynı zamanda Türk dili-edebiyatı, din-ahlaki ve bilgi kuram dersleri zorunlu haline getirilmiştir (MEB, 2019b).

Ayrıca 2023-Vizyonu'ndaki ortaöğretimin temel politikasını incelediğimizde 'bireyin kendini bilmesini ve tanımasını sağlamak' olarak belirlenmiştir. Ortaöğretim ile dört temel hedefi aşağıdaki maddeler oluşturmuştur:

- Hedef 1: Öğrencilerin ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun esnek modüller bir program ve ders çizelgesi yapısına geçilecek.
- Hedef 2: Akademik bilginin beceriye dönüşmesi sağlanacak.
- Hedef 3: Okullar arası başarı farkı azaltılacak.
- Hedef 4: Okul pansiyonlarında hizmet standartları oluşturularak hizmet kalitesi artırılacak (MEB, 2019b).

Mesleki ve Teknik Eğitimin temel politikası ise 'bireylere ilgi, yetenek ve mizaçları doğrultusunda mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum, tavır ve meslek ahlakını kazandırmak' olarak tanımlanmıştır. 2023 yılında Mesleki ve Teknik Eğitimde aşağıdaki hedeflere ulaşmak planlanmıştır.

- Hedef 1: Mesleki ve Teknik Eğitime atfedilen değerin artırılması sağlanacak.
- Hedef 2: Rehberlik erişim imkanları artırılacak.
- Hedef 3: Yeni nesil müfredatlar geliştirilecek.
- Hedef 4: Eğitim ortamları ve insan kaynakları geliştirilecek.
- Hedef 5: Yurt dışında yatırım yapan iş insanlarının ihtiyaç duyduğu meslek elemanları yetiştirilecek.
- Hedef 6: Eğitim, istihdam ve üretim ilişkisi güçlendirilecek.

- Hedef 7: Yerli ve Milli Savunma Sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü yetiştirilecek olarak belirlenmiştir (MEB, 2019b).

Türkiye'de son yıllarda ortaöğretimdeki yüksek taleplerle birlikte eğitime yapılan harcamalarda bir artış mevcuttur. Örneğin 2018'de eğitim harcamaları geçen yıldan %21,6 artarak GSYH'deki payı %5,7'sinden %5,8'e yükselmiştir. Eğitim harcamaları çoğunlukla devlet tarafından finanse edilmekte olup 2018 yılın istatistik verilerine göre %72,9'u devletten ve %20'si hane halklarından harcanmıştır. 2018'de devlet tarafından eğitime yapılan harcamaların en büyük kısmı (%33,2'si) yükseköğretime ve sonrasında ortaöğretime (%25,3'ü) harcanmışken özel kurumlar tarafından yapılan harcamaların ise %43,3'ü ortaöğretime ve %30,3'ü yükseköğretime yapılmıştır (TÜİK, 2018). 1990'lı yıllardan bugüne kadar Dünya Bankası'nın çeşitli destek ve kredileri ile eğitim sektöründe yeni projeler yürütülmektedir (Erdoğan, 2003).

Sonuç olarak 1990'lı yıllarda yaygınlaşan küreselleşme doğrultusunda Türkiye'nin eğitim sisteminde de yeni düzenlemeler ve değişimler yapılmıştır. Bu düzenleme ve değişiklikleri aşağıdaki noktalarda özetlenmektedir.

- 1997 yılında zorunlu eğitim 5 yıldan 8 yıla çıkarılmıştır.
- 2012 yılında lise eğitimi 4 yıl olmuş ve zorunlu eğitim 12 yıl olmuştur.
- 1990'lı yıllarda %38 olan ortaöğretimdeki okullaşma oranı 2018'de ise büyük bir başarıyla %84'e ulaşmıştır.
- 2015 yılında yapılan 'Müfredat Reformu'nun doğrultusunda bütün kademelerinde yeni eğitim müfredat uygulanmıştır.
- Eğitime yapılan harcamaları yıldan yıla yükselmektedir.

Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Tarihsel Gelişim Aşamalarında Benzer ve Farklı Yönleri

İki ülkeye ilişkin tarihsel gelişim aşamaları incelendiğinde, bu ülkelerde meydana gelen bazı siyasi, ekonomik, kültürel ve teknolojik değişimlerin eğitimi önemli düzeyde etkilediği görülmektedir. Örneğin Moğolistan'da 1990 yılında olan Demokrasiye geçişten dolayı siyasal ve ekonomik durumları değişmiş ve dolayısıyla eğitim sektöründe de birçok değişimler olmuştur. Türkiye'de ise Osmanlı yenileşme döneminde başlayan batılılaşma hareketleri Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra daha da artmış ve eğitim sistemine önemli düzeyde etkilemiştir. Her iki ülkede sürekli artan öğrenci talepleri, eğitime ayrılan bütçenin ve insan kaynaklarının yetersizliği gibi benzer eğitsel sorunlar ile karşılaşmaktadır. Ayrıca, coğrafya, kültür ve sosyal farklılıklarından dolayı ortaöğretim sisteminde birçok farklılıklar da bulunmaktadır. Aşağıdaki Tablo 7 ve 8'de Moğolistan ve Türkiye ortaöğretim sistemlerinin tarihsel gelişimlerindeki benzer ve farklı yönler özetlenmiş ve daha sonra iki ülke arasındaki öğrenci hareketliliğine yer verilmiştir.

Tablo 7

Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Tarihsel Gelişimlerdeki Benzer Yönleri

MOĞOLİSTAN	TÜRKİYE	BENZERLİKLER
1941 yılında Kril alfabesine geçiş yapılmıştır.	1928 yılında Latin alfabesine geçiş yapılmıştır.	Yeni alfabeye geçiş yaparak ülkelerin okuma-yazma oranı belirli miktarda artmıştır.
1924 yılında eğitim herkese eşit ve ücretsiz olmuştur. Ayrıca din ve eğitimin ayrı olmasına karar verilmiştir.	Cumhuriyetin ilan edilen 1923 yılından sonra eğitimde milliyetçilik ve laiklik kavramları getirilmiştir.	Devletlerin kuruluşundan sonra eğitime yeni yasalar ve düzenlemeler yapılmıştır.
1990 yılındaki demokratik devriminden sonra özel eğitim kuruluşları yaygınlaşmıştır.	1989 yılında iç pazarının küresel finans kurumlarına açılması özel lise ve üniversitelerin yaygınlaşmıştır.	1990'lı yıllarından itibaren özel eğitim kurumlarının sayısı artmıştır.
1921 yılında yaklaşık 500 bin olan toplam nüfusu 2018 yılında 3.2 milyona çıkmıştır.	1923 yılında neredeyse 12 milyon olan toplam nüfusu 2018 yılında 83 milyona yükselmiştir.	1920'li yıllardan sonra ülkelerin toplam nüfusun artışıyla birlikte liselere yapılan talepler de artmıştır.
2012-2017 yılları arasında mesleki ve teknik öğretimde düşüş yaşanmış, fakat 2018 yılından itibaren yavaşça yükselmeye başlamıştır.	2004 yılında genel ortaöğretim ve mesleki teknik okullardaki öğrenci dağılımı %65 ve 35'i göstermekteydi. 2018 yılında ise %57 ve %31'i göstermektedir.	Mesleki ve Teknik ortaöğretimdeki öğrenci oranları oldukça azdır.
2005'da öğretim yılı 10'dan 11 yıla ve 2008'da 11'den 12 yıla çıkarılmıştır.	1997'de zorunlu eğitim 5'dan 8 yıla ve 2012'de 8'den 12 yıla çıkarılmıştır.	Öğretim yılı 12 yıla çıkarılmıştır.
2012 yılında 'Çekirdek Müfredat' ilköğretimden başlayarak ortaöğretime kadar uygulanmaya başlamıştır.	2005 yılında 'Müfredat Reformu' başlatılmıştır.	Küreselleşen dünyada eğitimdeki yeni yaklaşım ve değişimlere uyum sağlamak için eğitimin her kademedeki müfredat reformları yapılmıştır.

Tablo 8

Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Tarihsel Gelişimlerindeki Farklı Yönleri

MOĞOLİSTAN	TÜRKİYE	FARKLILIKLAR
Lise eğitimi zorunlu değildir.	Lise eğitimi zorunludur.	Eğitim kademelerindeki öğretim yıl süresi ve zorunluluk şartları farklılık göstermektedir.
Ortaöğretim alt ve üst ortaöğretim olmak üzere iki aşamadan oluşturmaktadır. Mesleki okullar üst-ortaöğretim düzeyindedir.	Ortaöğretim sadece genel ortaöğretim ve mesleki teknik eğitim düzeyi kapsamaktadır.	
Liselerin başlangıç sınıfı 10'dur.	Liselerin başlangıç sınıfı 9'dur.	
1930 yılından itibaren Sovyet Eğitim Sistemi uygulanmaya başlamıştır.	1930'lu yıllarda Batı ülkelerden, özellikle Fransa'dan eğitim deneyimleri alınmıştır.	Tarihsel gelişim içinde ülkeler farklı eğitim ideolojisine sahip olmuştur.
Moğolistan'da genel liselerde okumayı tercih eden öğrenciler ikamet ettikleri bölgenin okullarında kayıt edilmektedir ve kendileri seçme hakkı olmamaktadır.	Liseye geçiş için merkezi sınav uygulanmakta olup başarılı olan öğrenciler genel liselerde devam etmekte ya da mesleki teknik okullara, fen liselere geçiş yapabilmektedir.	Liseye giriş sistemi farklı şartlar altında yürütülmektedir.
Ortaöğretimin temeli 1920'li yıllara dayanmaktadır.	Ortaöğretimin temeli 1870'li yıllara dayanmaktadır.	Türkiye, Moğolistan eğitim sistemine göre daha uzun tarihsel gelişime sahiptir.
1990'lı yıllardaki demokratik geçişten sonra eğitimin kalkınması için Asya'daki uluslararası kuruluşlardan destekler alınmıştır.	OECD'n kuruluş ülkelerinden birisi olan Türkiye eğitimin kalkınması için AB ve OECD ülkelerinden destek almaktadır.	Moğolistan Türkiye göre daha çok uluslararası kuruluşlara destekte bulunmuştur.
2018 yılında eğitime yapılan kamu harcaması oranı %36.4'tür.	2018 yılında eğitime yapılan kamu harcaması oranı %28.3'tür.	Eğitime ayrılan bütçe tarihsel aşamalarda Moğolistan'da daha yüksek tutulmuştur.

Moğolistan ve Türkiye arasındaki öğrenci hareketliliği. Tüm ülkelerde mevcut olan küreselleşme, uluslararası öğrenci hareketliliğin artmasına yol açmaktadır (Erdoğan, 2003). Moğolistan ve Türkiye arasındaki diplomatik ilişki 1969 yılında başlamıştır. Moğolistan'da 1990 yıllarda olan demokratik devrimden sonra, iki ülkenin karşılıklı ticaret ve ekonomik ilişkileri daha da gelişmeye başlamıştır (Danuu & Badamdorj, 2014). Son yıllarda Moğolistan ve Türkiye arasında öğrenci hareketliliğinde artış gözükmemektedir.

MEB (2019) istatistiklerine göre 2018-2019 öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli üniversiteler ve dil kurslarında hükümet burslusu olarak okumakta olan 16,711 yabancı uyruklu öğrencilerden 194'ü Moğolistan'dan gelen öğrencilerdir. Moğolistan'da ise 2018-2019 öğretim yılında 2275 yabancı uyruklu öğrenci bulunmakta olup 33 Türk öğrenci lisans ve yüksek lisans düzeyinde okumaktadır (MEKBSB, 2018). 2023 yılında Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenci sayısının 200.000 civarında bir artış göstermesi beklenmektedir (Türkiye Bursları, 2020).

Aynı zamanda Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı tarafından 1990'lı yıllardan beri yaklaşık 1500 Moğolistanlı gencin Türkiye'de burslu üniversite eğitimi aldığı ve Türkiye Burslarına Moğolistan'dan yapılan başvuru sayısının yıldan yıla artış gösterdiği söylenmiştir (Türkiye Bursları, 2020).

2. Moğolistan ve Türkiye ortaöğretim sistemlerinin örgütsel yapıları nasıldır, benzer ve farklı yönleri nelerdir?

Örgüt ortak bir amaçla var olmaktadır. Bu bağlamda iki ülkenin ortaöğretim sistemlerin örgütsel yapılarına değinmeden önce eğitim amaçlarından bahsedilmekte; ardından örgütsel yapıları incelenmektedir.

Moğolistan Ortaöğretim Sistemi ve Amaçları. Moğolistan eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki alt sistemden oluşmaktadır. Örgün eğitim, okul öncesi, ilk ve ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim ve yükseköğretimden oluşmaktadır. Örgün eğitimin içeriği ve standartları, kanunda belirtilen usullere göre belirlenir. Yaygın eğitim örgün eğitim dışındaki bütün eğitim faaliyetlerini içermektedir. Yaygın eğitimin içeriği ise serbesttir. Yaygın eğitim ile birlikte yaşam boyu öğrenme kavramı geliştirilmiştir. Yaşam boyu eğitim ise çevreden ve çevreden öğrenmeyi temsil eden örgün, yaygın ve örgün olmayan eğitimi içeren sürekli bir öğrenme sürecidir. Yaşam boyu öğrenmede okuma-yazma ve aile eğitimi, sivil eğitim, sanat ve yaşam becerileri eğitimi gibi geniş konuları kapsamaktadır (MEKBSB, 2018).

2002 sayılı Moğolistan Eğitim Kanunu'na göre eğitimin genel amacı *“Vatandaşa uygun entelektüel, ahlaki, fiziksel beceriler sağlamak ve hümanizm ilkelerini öğrenme, bağımsız çalışma ve yaşama yetenekleri kazandırmak”*tır. Moğolistan 5+4+3 genel eğitim yapısına sahiptir. 12 yıllık genel eğitim herkese ücretsizdir. İlk ve ortaokulda temel eğitim zorunludur, fakat lise eğitimi zorunlu değildir.

Eğitimin ana ilkeleri Moğolistan Eğitim Kanunun 5. maddesinde şöyledir:

Moğolistan'da eğitim, insancıl, demokratik, sürekli ve herkes tarafından erişilebilir olmalı ve ulusal ve insan uygarlığı, ileri miras ve bilimin değerlerine dayanmalıdır. Eğitimin form ve şekli öğrencinin ihtiyaçlarına, kişisel ve gelişimsel özelliklerine uygun, seçenekli, özgür ve açıktır. Eğitim ve öğretimde insanların soy, dil, ırk, cinsiyet, sağlık ve ekonomik durumu, din ve fikir farklılıklarını gözetmeksizin ana diliyle eşit eğitim alma imkânı sağlanmalıdır.

Moğolistan ortaöğretim sisteminin amaçları ise Ortaöğretim Kanunun 2. maddesinde şöyle belirtilmektedir;

Öğrencilere bilgi toplama, analiz edebilme, karar verme ve öğrenme becerileri kazandırmak; sonraki eğitim hayatlarına başarılı devam edebilme temel becerilere sahip olan vatandaş yetiştirmektir.

Ortaöğretim sisteminin içeriği aşağıdaki hedeflere ulaşacak niteliktedir.

- Ana dilde anlamlı bir şekilde yazma ve konuşma becerisi kazanmak ve bir yabancı dil hakkında yeterli bilgiye sahip olmak;
- Fen, sosyal, beşeri bilimler, matematik ve bilgi biliminin temellerini edinmek;
- Mesleki rehberlik sağlamak, bağımsız yaşama, işe ve daha ileri çalışmalara hazırlanmak;
- Fiziksel uygunluğu geliştirmek, sağlıklı bir yaşam tarzı sürdürmek, bir aile ve yaşam sürdürmek, şiddeti önlemek, kendini savunma eğitimi almak ve vatanseverliği ve hukukun üstünlüğüne saygı göstermek.

Eğitim kurumları genel eğitim okulları ve eğitim metodoloji kurumlarından oluşur. Alınacak eğitim düzeyine bağlı olarak genel eğitim okulları ilkokul, ortaokul ve lise olarak sınıflandırılmaktadır. Ayrıca ilk, orta ve lise birlikte karmaşık bir şekilde çalışabilmektedir. Ortaöğretim okulları normal, uzmanlaşmış, ileri, özel ve uluslararası müfredatlı öğretim modüllerine sahiptir.

Öğretim yılının süresi ve sonu Moğolistan Eğitim Kültür, Bilim ve Spor Bakanlığı (MEKBSB) tarafından belirlenmektedir. Fakat doğal ve kamu afetleriyle bağlantılı olarak yerel doğa, iklim, üretim ve hizmetler, özel rejimler ve karantina koşullarının özellikleri dikkate alınarak, ortaokulların ve mesleki eğitim merkezlerinin öğretim yılının başlangıç, süre ve bitiş tarihleri il veya büyükşehir valiliklerinin önerileri doğrultusunda MEKBSB tarafından belirlenmektedir.

Ortaöğretimde stratejik planlama. Son yıllarda ortaöğretim sisteminde olan düzenlemeler ve değişikliklere yön veren 2014 yılı “Devlet Eğitim Politikası (2014-2024)” ve 2016 yılı “Moğolistan Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri - 2030” politika belgelerinin ortaöğretim gelişimi için belirlenen hedeflere ve bunların uygulama sonuçlarına takip eden paragraflarda değinilecektir.

Devlet Eğitim Politikası (2014-2024)'nda ise eğitimin amacı “Eğitim, her vatandaşın yaşam kalitesinde, ülkenin sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik

gelişiminde önemli bir faktör ve ulusal bağımsızlık ve güvenlik garantisi olarak Moğolistan eğitimi toplumun öncelikli sektörü olarak geliştirecektir” olarak belirlenmiştir. Ortaöğretime yönelik kırsal bölgedeki yatılı okulların yaşam standartlarını yükseltmek, yurtlarda kalan öğrenci sayısını 2 kat artırmak ve ortaokul öğrencileri için “Öğle Yemeği” programını devam ettirmek gibi düzenlemeler yapılmıştır.

2016 yılında Birleşmiş Milletler tarafından ortaya çıkan küresel Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları-2030'nda yer alan eğitimle ilgili hedefler dikkate alınarak “Moğolistan Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri - 2030” hazırlanmıştır. 2016'da hükümetin 19 sayılı kararı ile onaylanan bu kalkınma hedefleri “*Bilgi temelli toplum ve yetenekli Moğol*” çerçevesinde aşağıdaki üç aşamadan oluşmaktadır.

Birinci aşama (2016-2020) - PISA sınavına katılmak için gerekli hazırlıklar yapılacak, ortaöğretim okullarında en fazla iki vardiyalı eğitim ve öğretim sunulacak, Moğol geleneksel göçebe yaşam tarzı için yeni bir müfredat hazırlanacak ve uygulanacak ve tüm lise mezunlarının gelecekteki mesleğini bulması sağlanacaktır.

İkinci aşama (2021-2025) -Uluslararası eğitim kalitesi değerlendirmesine katılım sağlanacak, iki vardiyalı ortaöğretim kurumları yüzde 30 azaltılacak ve öğrenci sayısının ülke ortalaması 25'e indirilecektir.

Üçüncü aşama (2026-2030) - Uluslararası eğitim kalitesi değerlendirmesinde 5 sıra ile öne çıkması sağlanacak, tüm ortaöğretim kurumlarına gerekli laboratuvar ve teknik malzemeler verilecek, iki vardiyalı ortaöğretim kurumları yüzde 50 azaltılacak ve ülkedeki öğrenci sayısının ülke ortalamasının 20'sine indirilecektir.

Ayrıca, 2018 yılındaki 209 sayılı Hükümet Kararıyla “Sürdürülebilir Kalkınma için Ulusal Eğitim Programı” uygulanma ve değerlendirme kriterleri onaylanmış ve Eğitim, Kültür Bilim ve Spor Bakanlığı tarafından yönetilmektedir. Bu programın amacı okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim, mesleki ve yükseköğretim politikalarını, müfredatın içeriğini çevre dostu, verimli kaynak, verimli tüketim kültürünü sağlıklı ve güvenli bir yaşam tarzında zenginleştirmek ve gerekli insan kaynaklarını ve materyal tabanını güçlendirmektir.

Mesleki ve Teknik Eğitim. 2002 yılında mesleki eğitim ve öğretime yönelik ilk yasalar ile birlikte hükümet bu sektörün gelişimine önem vermeye başlamıştır. Mesleki eğitim kurumları politeknik kolejler veya mesleki eğitim merkezleri şeklinde

olabilir. Politeknik kolej teknik eğitim veren bir eğitim kurumudur. Mesleki eğitim merkezleri belirli bir mesleki faaliyetin gerçekleştirilme ihtiyaçlarına göre organize edilen mesleki bilgi, beceri, iş ve iletişim kültürünü kazandıran eğitim kurumudur. Teknik eğitim kurumları ise teknik ve teknolojik faaliyetlerin gerçekleştirilme ve yönetilme ihtiyaçlarına göre organize edilen endüstriyel, teknik ve teknolojik mesleki bilgi, beceri, iş ve iletişim kültürünün geliştirildiği eğitim kurumlarıdır.

Mesleki eğitim ve öğretimin amacı mesleki beceriler, eğitim, mesleki gelişim ve eğitimin temel ilkeleri, ortak uluslararası standartlar ve yurttaşlık yetenekleri, ilgi alanları ve istihdam ihtiyaçlarına dayalı eğilimler doğrultusunda iş ve iletişim kültürü geliştirmektir. Mesleki ve teknik eğitim 'Mesleki Eğitim ve Öğretim Kurulu' tarafından yönetilmektedir. Kurulun amacı *"Mesleki eğitim ve öğretim ile ilgili devlet politikasının uygulanmasına kamu ve özel sektörlerinin eşit katılımını ve istikrarlı bir şekilde çalışmasını sağlamaktır"*.

Mesleki eğitim, ortaöğretim ile birleştirilerek mesleki ve ortaöğretim eğitimi verebilmektedir. 1 yıla kadar mesleki eğitim kimliği, 1 yıldan 2,5 yıla kadar mesleki eğitim ve ortaöğretim sertifikası ve 3 yıla kadar mesleki eğitim diploması verilmektedir. Genel eğitimin 9. sınıfını bitiren ya da 12. sınıfını bitirenler ve öğrenmeye ilgi duyan bir yetişkin olan çocuklar ve gençler yaş, cinsiyet, din veya etnik kökene dayalı ayrımcılık yapılmaksızın mesleki eğitim kurumlarına kaydedilebilmektedir. Eğitim içeriğinin yüzde 70-80'i pratik, yüzde 20-30'u teorik derslerden oluşmaktadır.

Mesleki ve Teknik Eğitimde Stratejik Planlama. Kalifiye elemanları hazırlamak ve onların becerilerini geliştirerek istihdamı teşvik etmek ve yoksulluğu azaltmak her zaman Moğolistan hükümet politikasının önceliği olmuştur. Günümüzde Moğolistan'ın mevcut kalkınma politikasının temel belgesi olan "Moğolistan Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri - 2030"de mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi için özel hedefler konulmuştur. Örneğin, "Mesleki eğitim ve öğretim sistemini gelişim önceliklerine göre geliştirilmesi ve mezunlara yüksek mesleki beceriler kazandırılması" hedefi çerçevesinde:

- 2020 yılına kadar Yoksulluğu Azaltma Programı uygulamak, sosyal refahı doğru hedeflemek, mesleki eğitim vermek, istihdam olanakları yaratmak ve yoksulluk düzeyini yüzde 18'e indirmek. 2018 yılında

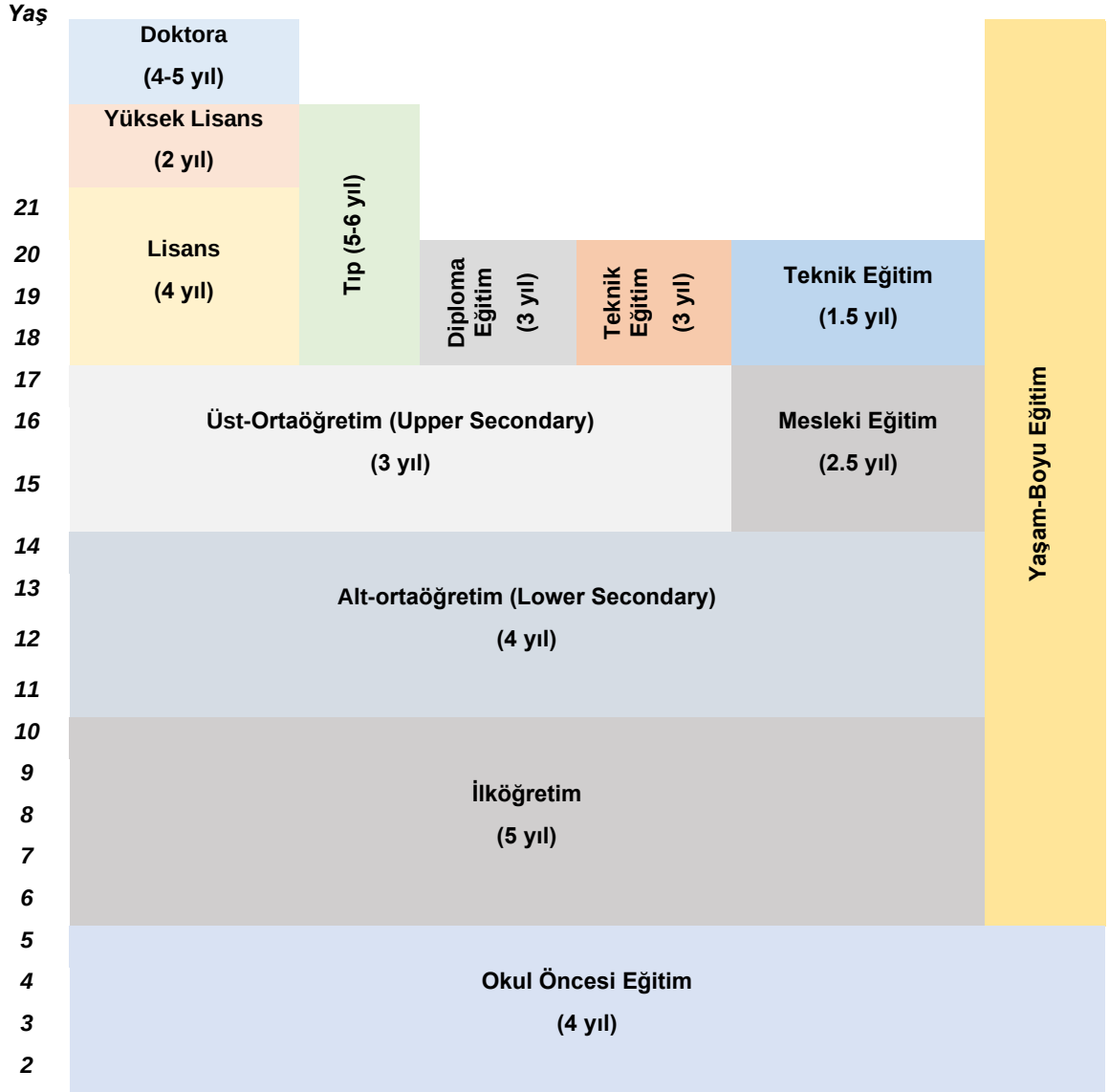
yoksulluk düzeyi yüzde 28.4'ü bulmaktadır (MİK, http://1212.mn/BookLibraryDownload.ashx?url=Poverty_report_2018_infographic_ENG.pdf&ln=Mn, E.T.: 1 Nisan 2020).

- Sosyal ortaklığa dayalı, mesleki eğitim ve öğretim elemanlarını güçlendirmek, staj tabanını genişletmek, öğrenci sayısını 60 bine çıkarmak,
- 2030 yılına kadar ulusal işgücünün ihtiyaçlarını oldukça yetenekli bir işgücü ile karşılamaktır.

Yukarıdaki hedeflere bakıldığında mesleki eğitim politikalarının amacı ve içeriği sosyal ortaklığa ve taleplere dayalı bir mesleki eğitim sistemi kurmak ve özel sektörlerin katılımını artırmak; meslek ve teknik eğitim kurumu mezunlarının mesleki becerilerini geliştirmek, yetkinlik temelli bir eğitim ve değerlendirme sistemine geçiş yapmak, eğitim standartlarını ve müfredatı işverenlerin ihtiyaçları ve gereksinimleri doğrultusunda güncellemek ve bunları işyerine bağlamaktır.

MEKBSB'a (2019) göre Moğolistan ortaöğretim sisteminde ortaya çıkan en önemli sorunlarından biri mesleki eğitim sistemini uluslararası standartlara getirmektir. Ayrıca ülkenin kalkınma ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre eğitim programlarının hazırlanması gerekmektedir. Sistemin verimsizliği ve istikrarsızlığı nedeniyle, bu sektördeki reformlar yavaş, önceden ulaşılan eğitsel başarılarda geri çekilmek ve uzmanlaşmış insan kaynaklarına erişimi kaybetmek gibi olumsuz sonuçlarla karşılaşmaktadır.

Moğolistan Ortaöğretim Sisteminin Örgütsel Yapısı. 1995 yılından bu yana Moğolistan Hükümeti demokratik sisteme uygun şekilde ilk ve ortaöğretimin sürdürülebilir gelişimi için koşullar yaratmayı, vatandaşlarına eğitim hakkını sağlamayı, eğitim hizmetlerine erişimi ve eğitim kalitesinin artışı amaçlayan kapsamlı bir politika tanımlamaya ve uygulamaya çalışmıştır. Bu çalışmaların ardından günümüzde ilköğretim 5 yıl, alt-ortaöğretim 4 yıl ve üst-ortaöğretim 3 yıl olmuştur. Mesleki eğitim 2,5 yıl sürmekte olup üst-ortaöğretime denklik sertifikası da verilmektedir. Moğolistan Eğitim Sisteminin yapısı aşağıdaki şekilde gösterilmektedir (MEKBSB, 2019).



Şekil 9. Moğolistan Eğitim Sistemi.

Şekil 9'da görüldüğü üzere Moğolistan'ın eğitim sistemi okul öncesi, ilköğretim, alt-ortaöğretim, üst-ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim, yükseköğretim ve yaşam-boyu eğitimden oluşmaktadır. Alt ve üst-ortaöğretime MEKBSB ve ilgili çalışan birimler tarafından yürütülmektedir.

Sonuç olarak Moğolistan ortaöğretim sisteminin yapısı alt ve üst-ortaöğretim olarak ikiye ayrıldığını ve üst-ortaöğretimin zorunlu olmadığını söylemek mümkündür. Moğolistan eğitim sistemi 1990 yılından beri demokratik eğitim sistemine dönüştürülmüştür ve son yıllardaki ortaöğretim okullarında sıkça müfredat değişikliği yapılması ortaöğretimdeki bazı problemlerin nedeni olmaktadır.

Türkiye Ortaöğretim Sistemi ve Amaçları. Türkiye'de eğitim sisteminin temelini oluşturan kanunlar ise; Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Anayasa, Hükümet programları, Kalkınma planları, Milli eğitim şuraları kararlarıdır (Şişman, 2017). 3 Mart 1924 yılındaki 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Türk eğitim sisteminin genel örgütsel ve yönetsel yapıları oluşturulmuştur. Bu kanuna göre Eğitim Bakanlığı'na bütün eğitim-öğretim ve bilim kurumlarını yönetmek yetkisi verilmiştir (Türk, 2015).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiş olan Millî Eğitim Sistemi, "Örgün Eğitim" ve "Yaygın Eğitim" olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim; belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimidir. Örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar. Yaygın eğitim ise örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır.

Bugünkü Türk milli eğitim sisteminin ilkeleri ve hedefleri, Cumhuriyetin ilk yıllarına dayalıdır. Milli Eğitim Sisteminin genel amaçları 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda şöyle ifade edilmektedir:

Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifade 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; İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (madde 2).

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Temel Kanunun (METK) 28. maddesinde ortaöğretimin amacı ise şöyle belirtilmektedir;

Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıtmak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak,

Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.

Ortaöğretim kurumları, ortaokul veya imam hatip ortaokulu üzerine öğrenim süresi 4 yıl olan yatılı ve/veya gündüzlü olarak eğitim ve öğretim veren kurumlar olduğu METK'da belirtilmiştir. Bu kurumlar, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, güzel sanatlar liseleri, spor liseleri, Anadolu liseleri, Anadolu imam-hatip liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri ve mesleki ve teknik eğitim merkezlerinden oluşmaktadır (MEB, 2016b). Ortaöğretim kurumlarının amaçları Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 7. maddesinde şöyle belirtilmektedir;

- Öğrencileri bedenî, zihnî, ahlâkî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştirmeyi, demokrasi ve insan haklarına saygılı olmayı, çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlamayı;
- Öğrencileri ortaöğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vererek yükseköğretime, mesleğe, hayata ve iş alanlarına hazırlamayı;
- Eğitim ve istihdam ilişkilerinin Bakanlık ilke ve politikalarına uygun olarak sağlıklı, dengeli ve dinamik bir yapıya kavuşturulmasını;
- Öğrencilerin öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularının geliştirilmesini;
- Öğrencilere çalışma ve dayanışma alışkanlığı kazandırmayı;
- Öğrencilere yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmayı;
- Öğrencilerin dünyadaki gelişme ve değişimleri izleyebilecek düzeyde yabancı dil öğrenebilmelerini;
- Öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanarak proje geliştirerek bilgi üretebilmelerini;
- Teknolojiden yararlanarak nitelikli eğitim verilmesini;
- Hayat boyu öğrenmenin bireylere benimsetilmesini ve eğitim, üretim ve hizmette uluslararası standartlara uyulmasını ve belgelendirmenin özendirilmesidir.

Aynı zamanda her lise kendi türüne göre farklı amaçlar taşıyabilmektedir. Örneğin, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunun amaçları "İş, hizmet ve sağlık alanlarında ihtiyaç duyulan ulusal ve uluslararası meslek standartlarına uygun

nitelikte insan gücünün yetiştirilmesi, mesleki bilgi ve becerilerinin güncelleştirilmesi ve uygulanan programlarla girişimcilik bilinci, meslek etiği, iş sağlığı ve güvenliği kültürü ile iş alışkanlığının kazandırılması; Mesleki eğitim görenlerin istihdama hazırlanması" olarak belirlenmiştir.

Her beş yılda MEB tarafından üst politika belgesi olarak 'Milli Eğitim Stratejik Planı' hazırlanmaktadır. En son 2019 yılında "*Hayata hazır, sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştiren bir eğitim sistemi*" sahip olma vizyonu ile Milli Eğitim 2019-2023 Stratejik Planı yayınlanmıştır. Stratejik Plana (MEB, 2019a) göre Türk ortaöğretim eğitim sisteminin güçlü yönleri:

- *On iki yıllık zorunlu ve kademeli eğitim*
- *İlgi ve ihtiyaçlara cevap verebilecek çeşitlilikte okul ve program türünün varlığı*
- *Yatılılık ve bursluluk imkânları*
- *Mesleki ve teknik eğitimde önceki öğrenmelerin tanınmasına imkân veren sisteminin varlığı*
- *Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının istenen seviyede olması'dır.*

Zayıf yönleri ise:

- *Ortaöğretimde okul türü kontenjanlarının öğrenci ve veli talepleri ile uyumsuzluğu*
- *Zorunlu eğitimden ayrılmaların önlenmesine ilişkin etkili bir izleme ve önleme mekanizmasının olmaması*
- *Mesleki ve teknik eğitimde ölçme değerlendirme sisteminin modüler eğitime (öğrenme çıktılarına) yönelik olmaması*
- *Yetkilerin merkezde toplanmış olması ve taşra teşkilatının yetki sınırlılığı* olarak belirlenmiştir.

Bu analizlere bağlı olarak MEB Stratejik Planı'nda 7 genel amaç bulunmaktadır. Fakat ortaöğretim sistemini geliştirmek için iki amaç konulmuştur. Genel ortaöğretim ile ilgili Stratejik Planın 4. amaç "*Öğrencileri ilgi, yetenek ve kapasiteleri doğrultusunda hayata ve üst öğretime hazırlayan bir ortaöğretim sistemi ile toplumsal sorunlara çözüm getiren, ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasına katkı sunan öğrenciler yetiştirilecek*" olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hedefler hazırlanmıştır.

Hedef 4.1: Ortaöğretime katılım ve tamamlama oranları artırılabacaktır.

Hedef 4.2: Ortaöğretim, değişen dünyanın gerektirdiği becerileri sağlayan ve değişimin aktörü olacak öğrenciler yetiştiren bir yapıya kavuşturulacaktır.

Hedef 4.3: Ülkemizin entelektüel sermayesini artırmak, medeniyet ve kalkınmaya destek vermek amacıyla fen ve sosyal bilimler liselerinin niteliği güçlendirilecektir.

Hedef 4.4: Örgün eğitim içinde imam hatip okullarının niteliği artırılacaktır.

Ayrıca, mesleki ve teknik ortaöğretim ile ilgili 6. amaç "Mesleki ve teknik eğitim ve hayat boyu öğrenme sistemleri toplumun ihtiyaçlarına ve iş gücü piyasası ile bilgi çağının gereklerine uygun biçimde düzenlenecek" olarak belirlemiştir. Bu amaç doğrultusunda da 4 hedef belirlenmiştir.

Hedef 6.1: Mesleki ve teknik eğitime atfedilen değer ve erişim imkânları artırılacaktır.

Hedef 6.2: Mesleki ve teknik eğitimde yeni nesil öğretim programları geliştirilecek, beşeri ve fiziki altyapı iyileştirilecektir.

Hedef 6.3: Mesleki ve teknik eğitim-istihdam-üretim ilişkisi güçlendirilecektir.

Hedef 6.4: Bireylerin iş ve yaşam kalitelerini yükseltmek amacıyla hayat boyu öğrenme nitelik, katılım ve tamamlama oranları artırılacak ve yurt dışındaki vatandaşlarımıza yönelik eğitim öğretimle ilgili faaliyetlere devam edilecektir.

Genel ortaöğretimdeki 4.1 hedefinde ortaöğretimdeki katılım ve tamamlama oranlarındaki okullaşma oranı, 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı, sınıf tekrar oranı gibi alt-problemler alınmıştır. 2023 yılında okullaşma oranı %88.22'den %99.99'e yükseltilmeye, 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı %34,4'den %20'ye ve sınıf tekrar oranı %12.23'ten %7'ye indirilmesi hedeflenmiştir. Aynı zamanda Hedef 4.4'te görüldüğü üzere imam hatip okullarının niteliğini artırma kapsamında bu tür okulların yaz okullarına katılan öğrenci sayısını 2023 yılında 250'den 4000'e ve yabancı dil dersinin yıl sonu puanı ortalamasının 64.98'den 68'e yükseltilmeye çalışılmaktadır.

Mesleki ve teknik ortaöğretimdeki 6.1 hedef kapsamında 2023 yılında işletmelerin memnuniyet oranı %72.12'den %75'e ve mezunların memnuniyet oranı %79.89'dan %82'ye arttırılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca 6.3 hedefine göre organize sanayi bölgelerindeki mesleki ve teknik ortaöğretim kurum sayısı 2023 yılında 70'den 90'a kadar çıkarılacaktır.

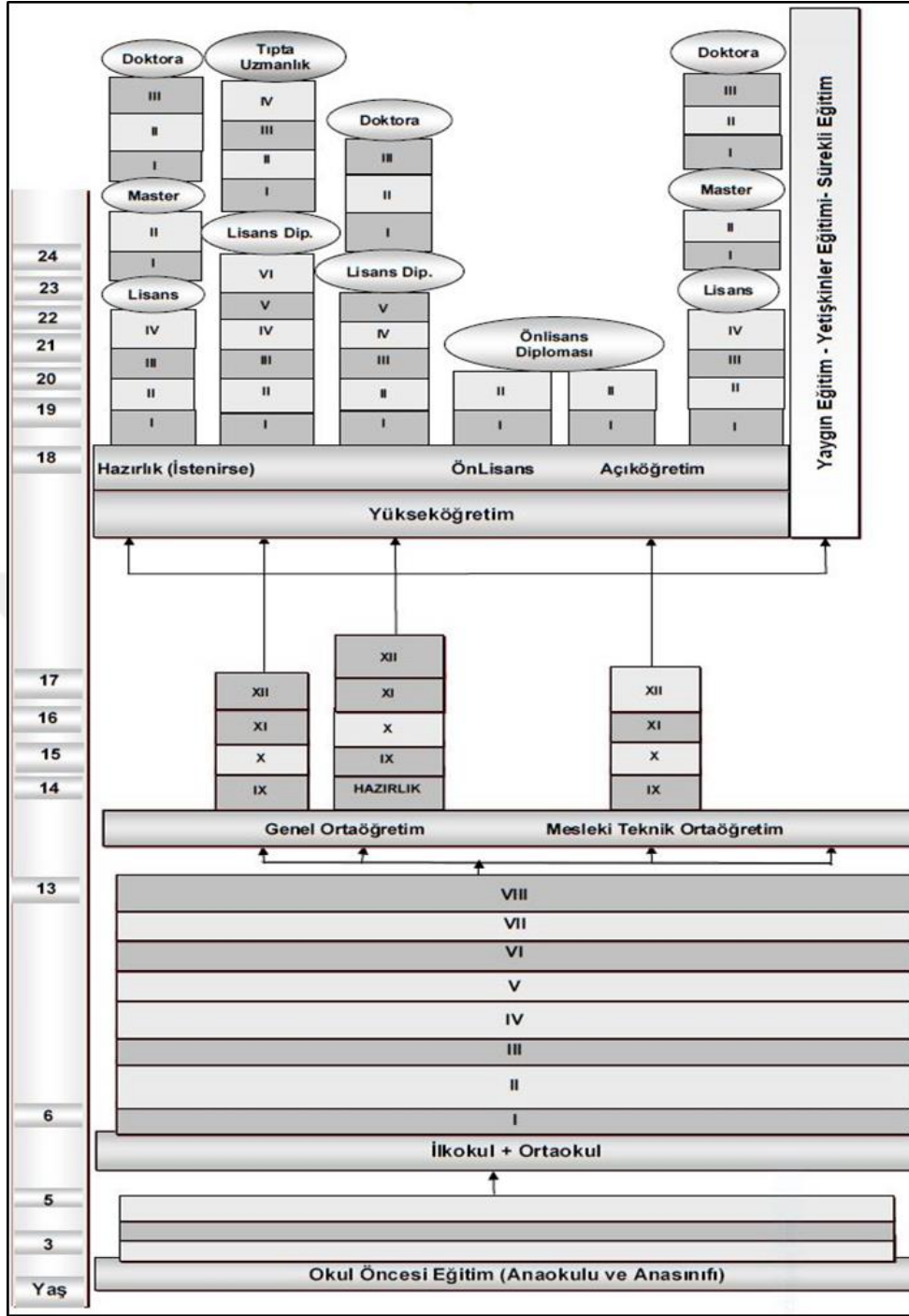
Yukarıda belirlenen amaç ve hedefler her yıl ilgili genel müdürlük tarafından denetlenecektir. İzleme ve denetlemeler performans göstergelerinin üzerine yapılan "Performans Göstergesi Kartı"na göre yapılacaktır. Böylece her yıl belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıldığı ve hangi nitelikte olduğu denetlenebilmektedir.

Türkiye Ortaöğretim Sisteminin Örgütsel Yapısı. Bugünkü Türk ortaöğretim sistemi genel ortaöğretim, mesleki ve teknik ortaöğretim ve din öğretimi kurumlarından oluşmaktadır (MEB, 2019, s.45). Bu kurumlar ise MEB'in dışında Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (OGM), Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM), Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DOGM) ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından yönlendirilmektedir.

Genel, Mesleki ve Teknik, Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün görevleri, lise ya da mesleki eğitim okul ve kurumlarının türlerine göre okulların eğitim, öğretim ve yönetimi ile ilgili bütün görev ve hizmetlerini yürütmek; okul ve kurumların eğitim ve öğretim programlarını, ders kitapları ile eğitim araç ve gereçlerini hazırlamak ve Talim ve Terbiye Kurulu'na sunmaktır. Talim ve Terbiye Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgütsel şeması içinde eğitimi en fazla etkileyebilecek güce ve konuma sahiptir. TTKB, ders kitapları, yardımcı kitapları, öğretmen kılavuz kitaplarını incelemek, geliştirmek, karara bağlamak; eğitim ve öğretimi geliştirme ve değerlendirme ile ilgili görev ve hizmetleri yürütmek; bakanlık birimlerince hazırlanan eğitim ve öğretimle ilgili kanun tasarılarına, tüzük ve yönetmeliklere son şeklini vermek ve ilgili makamlara sunmak; öğretmenlik mesleği ile eğitim yöneticiliğinin nitelik bakımından gelişmesini sağlayıcı karar almak gibi ana görevlere sahiptir (Akçay, 2006). Ayrıca, MEB'in genel politikalarını belirleme, eğitim sisteminin vizyonunu oluşturma, uluslararası çalışmaları takip ederek iyi örnekleri taşıma ve yapımıza uygun olanları sisteme yansıtmak gibi görevleri de vardır (Erdoğan, 2015a). Kurul başkan ve üyeleri dört yıllık süreyle atanır ve en fazla üç defa uzatılabilmektedir.

Şekil 10'da görüldüğü üzere Türkiye'de ortaöğretim eğitimi zorunlu ve 4 yıl sürmekte olup 14-17 yaş arasındaki öğrencilere eğitim ve öğretim sunmaktadır. Türk Eğitim Sistemin yapısı aşağıdaki Şekil 10'da gösterilmektedir (MEB, 2019).

Sonuç olarak Türk Eğitim Sisteminin önemli bir parçası olan ortaöğretim sistemi öğrencileri hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çeşitli lise ve mesleki ve teknik okullarda değişik eğitim programları sunmaktadır.



Şekil 10. Türk Eğitim Sistemi.

Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Örgütsel Yapılarında Benzer ve Farklı Yönleri

Moğolistan ve Türkiye'nin ortaöğretim sistemlerinin örgütsel yapıları ve amaçları incelendiğinde bazı benzerlik ve farklılıklar bulunmuştur. Aşağıdaki Tablo 8 ve 9'da iki ülkenin ortaöğretimdeki örgütsel yapı ve amaçlarının benzer ve farklı yönleri tespit edilmektedir.

Tablo 9

Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Örgütsel Yapılarının Benzer Yönleri

MOĞOLİSTAN	TÜRKİYE	BENZERLİKLER
Moğolistan eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitim sisteminden oluşur.	Türkiye eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitim sisteminden oluşur.	İki ülkenin eğitim sistemleri örgün ve yaygın eğitim sistemlerinden oluşmaktadır.
Ortaöğretimin stratejik planlamada ortaöğretim sistemini uluslararası standartlara getirmek, PISA sınavına girmek, eğitim niteliğini ve ortamlarını yükseltmek gibi hedefler mevcuttur.	Eğitim stratejik planlamada ortaöğretim sistemi ile ilgili olarak ulusal eğitim niteliğini artırmak, okullaşma oranını yükseltmek gibi hedefler konulmuştur.	Moğolistan ve Türkiye'nin eğitim stratejik planlarına bakıldığında benzer şekilde ortaöğretim niteliğini artırmak, uluslararası standartları uygulamak gibi ortak hedefler konulmuştur.
Mesleki eğitime ilişkin stratejik planlamada öğrenci sayısını artırmak, yetenekli işgücü hazırlamak, istihdam, soysal ve ekonomik kuruluşlarla işbirliği kurmak ve uluslararası standartlar uygulamak gibi hedefler belirlenmiştir.	Stratejik Planlamaya göre mesleki ve teknik eğitim kurumlarını geliştirmek ve mezun olanların eğitim niteliğini artırmak üzere mesleki ve teknik eğitime atfedilen değer ve erişim imkânları geliştirilecek, yeni nesil öğretim programları hazırlanacak, beşeri ve fiziki altyapı iyileştirilecek ve eğitim-istihdam-üretim ilişkisi güçlendirilecektir.	İki ülkenin stratejik planlamasında mesleki ve teknik öğretime büyük bir önem verilmiştir.

Tablo 10

Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Örgütsel Yapılarının Farklı Yönleri

MOĞOLİSTAN		TÜRKİYE		FARKLILIKLAR	
Bugünkü sisteminin 1990'lı yıllara dayalıdır.	ortaöğretim örgütsel yapısı	Bugünkü sisteminin 1923 yılında Cumhuriyet dönemine dayalıdır.	ortaöğretim örgütsel yapısı	İki ülkenin günümüzdeki ortaöğretim sistemlerinin örgütsel yapılarının kuruluşu farklıdır.	
Ortaöğretim sisteminin amacı öğrencilere bilgi toplama, analiz edebilme, karar verme, öğrenme becerileri kazandırma gibi kişisel yetenekleri sağlamaktır.		Ortaöğretim sisteminin amacı öğrencilere ortak bir genel kültür vermek, toplumun sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları arayan, iktisadi, kültürel ve sosyal katkılarda bulunan kişiler yetiştirmektir.		İki ülkenin ortaöğretim sistemlerinin amaçları birbirinden farklıdır.	
Ortaöğretim eğitim kurumları genel okullar ve eğitim metodoloji kurumlarından oluşmaktadır.		Ortaöğretim eğitim kurumları genel, mesleki ve din öğretimi kurumlarından oluşmaktadır.		İki ülkenin ortaöğretim kurumlarının yapısı değişiktir.	
Genel ortaöğretim okulları normal, uzmanlaşmış, ileri, özel, ve uluslararası müfredatlı okul türlerinden oluşur.		Genel ortaöğretim okulları fen, sosyal bilimler, güzel sanatlar, spor, Anadolu, imam hatip liselerinden oluşur.		Türkiye'nin ortaöğretim sisteminde okul tür sayısı Moğolistan'a göre daha fazladır.	
Ortaöğretimdeki stratejik planlama BM tarafından ilan edilen SDGS'nin eğitim hedefleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.		Ortaöğretimdeki stratejik planlama MEB tarafından yapılan önceki planlamanın eksikleri üzerine hazırlanmıştır.		İki ülkenin eğitimin geleceğe yön veren stratejik planlaması farklı planlamalar üzerine konulmuştur.	
Genel ortaöğretim 3 yıl, mesleki ve teknik ortaöğretim ise okul türlerine göre 2,5-3 yıl sürmektedir.		Genel ve mesleki teknik okullar okul türüne bakılmaksızın 4 yıl devam etmektedir.		Ortaöğretim sisteminin öğretim yılları farklıdır.	
"Bilgi temelli toplum ve yetenekli Moğol" yetiştirmektir.		"Hayata hazır sağlıklı ve mutlu bireyler" yetiştirmektir.		Eğitim Stratejik Planlarının genel amaçları özgürdür.	

3. Moğolistan ve Türkiye ortaöğretim sistemlerinin yönetsel işleyişleri nasıldır, benzer ve farklı yönleri nelerdir?

Araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan iki ülkenin ortaöğretim sistemlerinin yönetsel işleyişlerinin benzer ve farklı yönlerini araştırmak üzere iki ülkenin ortaöğretim kurumlarını yöneten bazı kurumlar, onların görevleri, işleyişleri ele alınmıştır. Sonrasında eğitim sistemleri yönetim biçimi ve finansman açısından incelenmiştir.

Moğolistan Ortaöğretim Sisteminin Yönetsel İşleyişleri. Moğolistan'da ulusal düzeyde eğitim ve öğretim işleyişleriyle ilgilenen üst yönetim kurumu Milli Eğitim, Kültür, Bilim ve Spor Bakanlığı (MEKBSB)'dir. MEKBSB, yerel kamu ve özel eğitim kurumlarının işletilmesine rehberlik eder, önerilerde ve finansal destekte bulunur. Aynı zamanda eğitim, bilim ve kültür ile ilgili politikaların belirlenmesi ve uygulanması, ders kitapları ve müfredatlarının yayınlanması ve yerel eğitim merkezlerinin denetiminin sağlanmasından sorumludur (MEKBSB, 2019). Moğolistan'daki eğitim işlemleri tarihsel süreç içerisinde aşağıdaki yetkililer tarafından idare edilmiştir (Ayurzana, 2011).

1921-1924 - İşleri Bakanlığı

1924-1935 - İnsanları Aydınlatma Bakanlığı

1935-1968 - Halk Aydınlatma Bakanlığı

1968-1992 - Halk Eğitim Bakanlığı

1992-1996 - Bilim ve Eğitim Bakanlığı

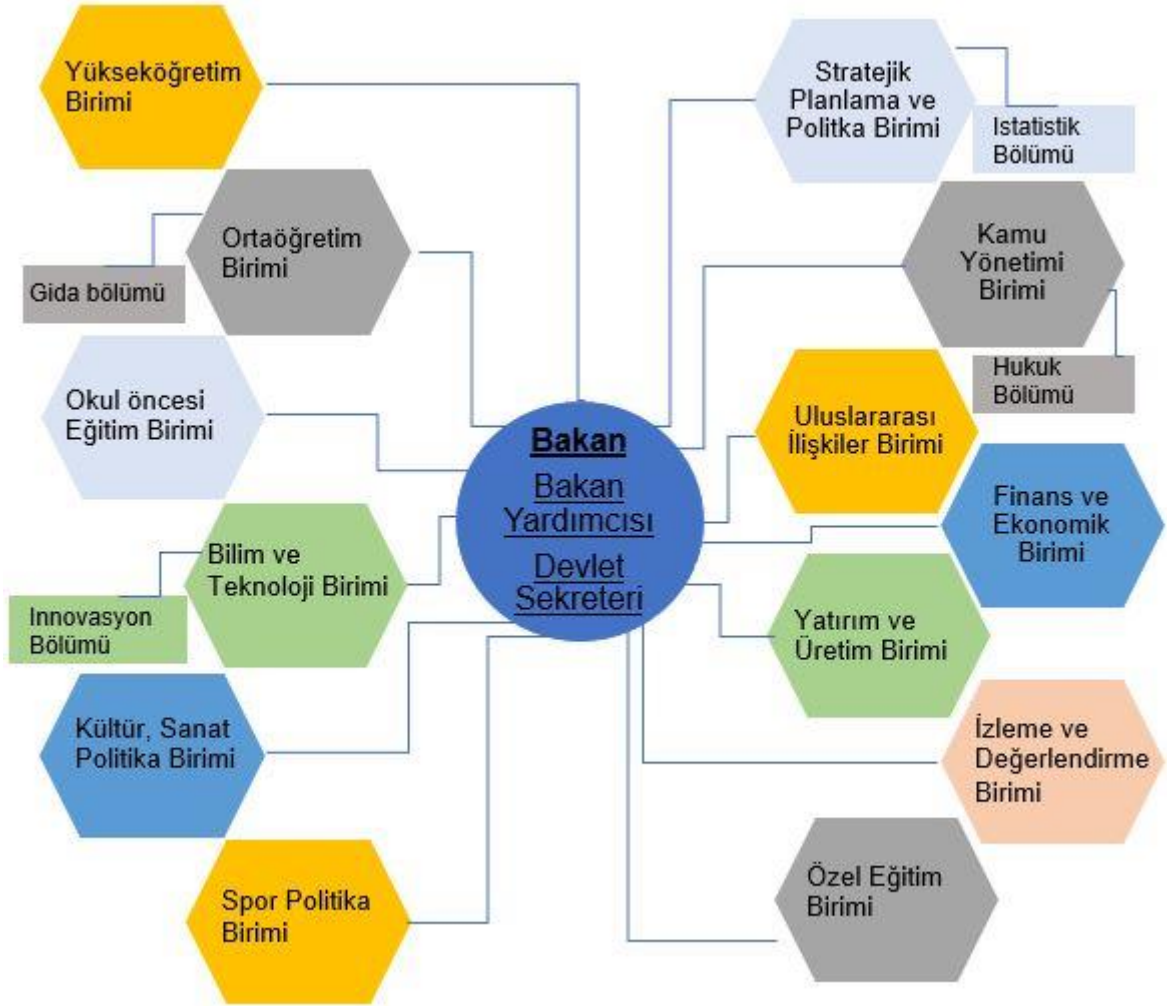
1996-2000 - Aydınlatma Bakanlığı

2000-2010 - Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı

2010- şimdi - Eğitim, Kültür, Bilim ve Spor Bakanlığı

Son otuz yılda Moğolistan'daki tüm eğitim işlerini yürüten ana organizasyonun adı ve yapısı dört kez değiştirilmiştir. Fakat bakanlığın işlevleri ve görevleri hep aynı kalmıştır. Bu değişimlerin nedeni de çoğunlukla meclisteki siyasi parti değişikliklerinden veya ilgili bakanlığın görevlendirilmesinden kaynaklandığı söylenmektedir (Natsagdorj, 2018).

MEKBSB, Başbakan Kabine üyesi olan Bakan tarafından yönetilmektedir. Bakan Yardımcısı ve Devlet Sekreteri Bakanın direk yönetim altında çalışır ve bakanlık on üç farklı birimden oluşur. Aşağıdaki Şekil 11'de MEKBSB'n yönetsel yapısı yer almaktadır (MEKBSB, 2020).



Şekil 11. Moğolistan Eğitim, Kültür, Bilim ve Spor Bakanlığı'nın yönetsel yapısı.

Şekil 10'da görüldüğü üzere Moğolistan Eğitim, Kültür, Bilim ve Spor Bakanlığı'nın yönetimi altında olan on üç biriminden birisi 'Ortaöğretim Birimi'dir ve yanında ortaöğretim okullarına yemek destekleri sağlayan 'Gıda Bölümü' bulunmaktadır. Ortaöğretim Birimi'nin ana görevleri ise ilk ve ortaöğretim eğitim politikasını, ders kitaplarını uygulamak, denetlemek ve geliştirmek ve ortaöğretim kurumlarının başka eğitim kademeleriyle uyum sağlamasına yardımcı olmaktır. Ortaöğretim birimi müdür dışında on bir eğitim uzmanından oluşmaktadır.

1995 yılında kabul gören Eğitim Kanunu'nda Moğolistan eğitim yönetim düzeyinin yeniden yapılmasına karar alınmıştır. Kanunda il, ilçe ve belediye

başkanlarına okul öncesi ve ortaöğretim eğitim düzeyindeki eğitimin yönetilmesine yetkisi verilmiştir. Dolayısıyla anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerin kurulması, kapatılması ve öğretmenlerin atılmasına görevli il ve belediye başkanları karar vermeye başlamıştır (Orosoo, 2012). Moğolistan'ın başkenti Ulaanbaatar'da dokuz belediye bulunmaktadır. Her belediyedeki eğitim birimi Başkent Eğitim Birimi'nin yönetim ve denetimi altında bulunmaktadır. Ayrıca Moğolistan'da yirmi bir aimag (il), ve her ilde sayılı numarada soum (ilçe) bulunur. Her ilde bir Eğitim ve Kültür Birimi olup eğitim kurumlarının eğitsel ve finansal performanslarını, öğretmenleri ve sınıf yönetimini, öğretim metotlarını ve öğrenci değerlendirmelerini gözetmektedir. Her ilçedeki eğitim birimleri ise İl Eğitim Birimi'nin yönetimi altındadır. İl Eğitim Birimlerinin görevleri ise (MEKBSB, 2019);

- Ülke çapındaki eğitim politikalarını il ve ilçe düzeylerinde uygulanmasına yönelik faaliyetleri koordine etmek,
- Okul öncesi ve genel ortaöğretim okullarını yönetmek, işletmek ve kurmak,
- Okul müdürlerinin atanması veya görevden alınmasını sağlamak
- Okul öncesi, ilk ve ortaöğretim kurumlarını finanse etmek
- Tüm çocuklar için zorunlu temel eğitimi sağlama girişimlerini düzenlemek
- Yerel yasalar, kanunlar ve yönetmelikleri düzenlemek ve ilgili izleme ve değerlendirme faaliyetlerini uygulamaktır.

Khamsi ve Stolpe (2007) Moğolistan eğitim sistemindeki yerel yönetimin aciliyeti 1990'lı yıllarda Asya Kalkınma Bankası (AKB)'ndan alınan iki büyük borcu ve uluslararası kuruluşlardan verilen desteklerinden kaynakladığını söylemiştir. Eğitim sistemindeki yerel yönetim ve finansmanın uygulanması üzerinde çok durulmasına rağmen uygulamaya geçirildiğinde birçok problem ile karşılaşmıştır. Örneğin, 1997'de eğitim yapılarını rasyonelleştirme adına 8000'den fazla okul personeli görevinden alınıp il merkezlerinde olan okulları karmaşık okullar ile birleştirilmiştir. Bu yeni kurulan karmaşık okulları hem il merkezlerinde hem Ulaanbaatar şehrinde tüm 1. ve 10. sınıflar arasında öğrenci fazlalığı olmuştur. Aynı zamanda yeni karmaşık okulların AKB'den aldığı destekler ile daha lüks ve yeni teknolojilere sahip olduklarından daha büyük bir ayrımcılık ve diğer okulların fakir

görünmesi sebebiyle çok eleştiri almıştır. Özel sektörün yatırımı ise zaten yükseköğretime olduğu için, 1990'dan beri fazla sayıda vakıf üniversiteleri açılmıştır. Bu bağlamda finasta yerinden yönetim, demokratik yönetime geçiş esnasında olan Moğolistan'da yüksek fakirlik oranları yüzünden başarılı olmamıştır. Özellikle kırsal okullar para eksikliği yüzünden ek gelir kazanmakta zorluk çekmişlerdir. Dolayısıyla, ek olan okul gelirlerini kesen ve maliyet kurtarma (ailelerin yurt ödemelerine destek olmaları) kanunları, 2002 Eğitim Yasasından çıkarılmıştır (Khamisi & Stolpe, 2007). Moğolistan 2002 yılı Eğitim Kanunu'nda yasalaşan eğitimdeki yönetim ve finansmanın yerel yönetime devredilmesi kamu hizmetlerini profesyonelleştirme ve siyasileştirmeme çabalarını içermekteydi. Ancak sık değişen yasal düzenlemeler ve politika tutarsızlığından dolayı verimli sonuç alınamamıştır (Engel, vd., 2014).

2002 yılı Eğitim Kanunu'nda yapılan okul yönetimi ile ilgili gelişmeler sayesinde okul öncesi kurumlardan üniversitelere kadar her düzeydeki eğitim kurumlarında öz-yönetişim kurulmuştur. Ortaöğretim kurumlarındaki öz-yönetişim olan 'Okul Kurulu' okul yönetim komitesi, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yerel toplum temsilcilerinden oluşturulmuş ve okulla ilgili tüm işleri yönetmek ve izlemekle yükümlü olmuştur (UNESCO, 2011). Bunun dışında, il ve şehir belediyelerine verilen karar verme gücü ise artırılmıştır.

Eğitimde yerel yönetimin olması yerel düzeyde çalışan yöneticilerin iyi yetiştirilmesi anlamına gelir. Fakat Moğolistan'da eğitim yöneticilerinin yeterli nitelikte yetiştirilmediği düşünülmektedir (Sid & Bavuu, 2013; MEKBSB, 2019). Özellikle eğitimin her kademesindeki eğitim kurumlarında yöneticilerin eğitimi, seçimi, atanması, uzmanlaşması ve geliştirilmesi için etkili bir sistem yoktur ve bu konuda sürdürülebilir bir kalkınma politikası bulunmamaktadır. Aynı zamanda eğitim kurumlarının yönetici (okul müdürü) seçiminde mesleki kariyer ilkesi uygulanmamaktadır. Örneğin, 5 yıla kadar okul müdürü olarak çalışan okul müdürlerinin payı son 10 yılda yüzde 41,5'ten istikrarlı bir şekilde artarak 2018-2019 öğretim yılında yüzde 70'e yükselmiştir. Buna ek olarak, öğretmen olmayan okul müdürü sayısı toplam müdür sayının yüzde 32'sini oluşturmaktadır (MEKBSB, 2019). Bu nedenle, profesyonel eğitilmiş yöneticilerin yetiştirilmesi ve uzmanlaşması için uygun politikalar tanımlamak ve bunu sürdürülebilir bir sistem olarak geliştirmek, yöneticilerin seçiminde doğrudan siyasi etkiden korumak gerekmektedir.

Moğolistan'da okul müdürleri öğretmen seçiminde önemli bir rol oynamaktadır. Devlet okullarında “seçme komitesi” bulunurken, özel okullarda çoğunlukla müdürler öğretim elemanı alınması kararını vermektedir. Öğretmenlerin seçilmesinde ve hatta istifa ettirilmesinde bazı adaletsizliklerin olduğu söylenmektedir (Sid & Bavuu, 2013). Adı geçen araştırmacılar, aynı zamanda Moğolistan'da okul müdürlerinin okuldaki mevcudiyeti ile ilgili sorunlara (ilkokul öğrencilerinin öğle yemekleri, yurttaki öğrencilerin ikmal maddeleri vb.) daha fazla odaklandığı, dolayısıyla bunun asıl eğitim ile ilgili konulara odaklanmaya engel olduğunu ifade etmiştir.

Moğolistan'daki eğitim yönetimi biçimi 1990 yılında merkezi yönetiminden yerel yönetime geçmiştir ve bu süreçte karşılaşılan bazı değişiklikler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 11

Moğolistan'da Eğitimde Merkezi Yönetiminden Yerel Yönetimine Geçiş

Eğitimde Merkezi Yönetimi	Eğitimde Yerel Yönetimi
Devlet ve Eğitim Bakanlığı eğitim ile ilgili tüm işlemleri yapar. Örneğin, eğitim finansmanı, insan kaynakları, eğitim içeriği ve okul yönetimi vb. ↓	1990'dan sonra merkezi yönetim dağılmaya başladı. Örneğin, belediye ve il başkanları ulusal eğitim politikalarını uygulama görevinden alındı.
Sadece İl ve Başkent Eğitim Birimleri bulunmaktaydı. ↓	İl, ilçe, Başkent ve Belediye Eğitim Birimleri bulunur. Belediye Başkanları okul müdürleri seçimlerini yapar ve okul müdürleri ve/veya okul komitesi ise öğretmen seçimlerini yapmaktadır. Başkent ve Belediye Eğitim Birimleri finansal yetkilere sahiptir.
Okul Müdürlüğü ↓ *Kararlar yukarıdan aşağıya yöneliktir.	Okul Müdürlüğü, okul müdürü ve okul komitesinden oluşur. *Kararlar her yönetim kademesinde alınmaktadır.

Kaynak: Ichinkhorloo (2008)

Tablo 11'de görüldüğü üzere eğitimde yerel yöntemin getirilmesi alt-düzeydeki eğitim kurumlarına daha çok yetki sunmuştur. Aynı zamanda yerinden yönetimin özelliklerinden biri diğer kurumlara ve insanlara karar verme, planlama ve idare etme fırsatı vermesidir. Bu bağlamda Moğolistan'da her kademedeki eğitim yönetim kurumları il ve ilçe düzeyinde karar verme yetkisine sahip olmuştur.

Mesleki Eğitim ve Öğretimde Yönetim. Moğolistan'da Mesleki Eğitim ve Öğretim sistemi 1964'de geliştirilmeye başlamış ve demokratik geçişten sonra 2002 yılından beri yeni pazar koşullarına uyum sağlayarak geliştirilmiştir (Shagdar & Batsaikhan, 2009). Mesleki Eğitim kurumları 2000 yılından beri aşağıdaki yetkililer tarafından idare edilmektedir.

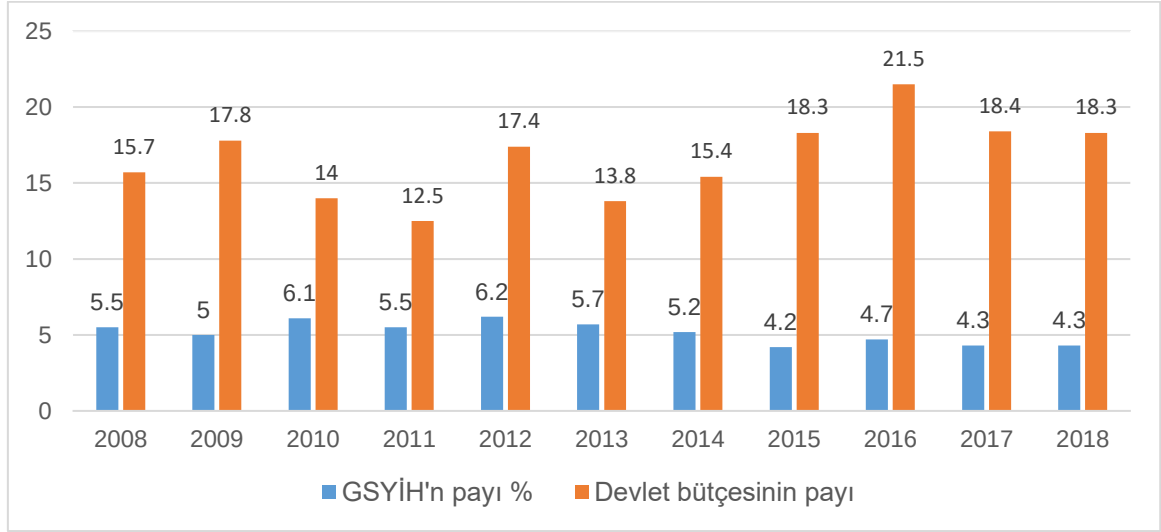
- 2000-2009 - Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı'na ait Mesleki Eğitim Metodoloji Merkezi
- 2009 - Mesleki Eğitim ve Öğretim Dairesi (Devlet uygulama kurumu olarak kurulmuştur.)
- 2012; 2016; 2018 - Çalışma ve Sosyal Refah Bakanlığı'na ait Mesleki Eğitim ve Öğretim Politika Uygulama Birimi

Mesleki eğitim ve öğretimde yönetim biçimi 2012 yılından bu yana nispeten istikrarsız olmuştur ve çoğu zaman farklı bakanlıkların yapısal bir birimi olarak örgütlenmiştir. Bu bağlamda Mesleki Eğitim ve Öğretimde karar verme süreci çok aşamalı, zaman alıcı ve verimsiz olmuştur. Bunun yanında mesleki eğitim birimi Çalışma ve Sosyal Refah Bakanlığı uygulamaya dönük değil, fakat daha politika geliştiren bir birim olmuştur. Bu nedenle eğitim işlevleri yerine getirme yeteneği sınırlı kalmıştır (MEKBSB, 2019).

Moğolistan'da Ortaöğretimin Finansmanı. Moğolistan'da eğitim sektörüne yönelik fonlar, Anayasa, Eğitim Kanunu, Bütçe Kanunu, Moğolistan Sürdürülebilir Kalkınma Kavramı ve diğer yasalara dayanarak düzenlenmektedir. Eğitim Kanunu'ndaki eğitim bütçesi ve mali hükümlere dayanarak, eğitim kurumlarına sabit ve normatif maliyetlerle finanse edilmektedir (MEKBSB, 2019).

Moğolistan eğitimi tarihsel gelişim sürecinde devletin eğitime ayırdığı bütçe hep yüksek tutulmaya çalışılmıştır. Fakat ülkedeki bazı ekonomik ve siyasal durumlar eğitim sektörüne çok etkilemektedir. Örneğin 2016 yılındaki Parlamento seçiminden sonra Moğolistan devlet bütçesinin ve GSYİH'nin eğitime ayırdığı harcamada biraz

azalma görülmüştür. Şekil 12'de 2008-2018 yılları arasında eğitim sektörüne ayrılan devlet bütçesinin ve GSYİH'nin eğitime ayırdığı pay gösterilmektedir (MEKBSB, 2019).



Şekil 12. Moğolistan'da 2008-2018 yılları arasında eğitime ayrılan bütçe.

Şekil 12'de görüldüğü üzere son on yıl içerisinde devlet bütçesinden eğitime en çok yatırım yapılan yıl 2016'dır. Tersine en az yatırım yapılan yılı ise 2011'dir. Ülkenin GSYİH'nin eğitime yaptığı pay ise 2012 yılında %6.2'yi gösterirken 2018 yılında 4.3'ü göstermiştir. Bu sayı 2012'den beri azalmasına rağmen dünya ortalamasından az olmamaktadır. Dünyada eğitime yapılan GSYİH'n ortalaması %4,2'dir (World Bank, 2018). 2018 yılında eğitim sektöründeki ana yatırım politikası, okul öncesi kaydın artmasına, eğitim kurumlarının inşaat ve bakımına ve ortaokulların üç vardiyasının ortadan kalkmasına yönelik olmuştur (MEKBSB, 2019). Tumurbat'a (2013) göre ülkenin eğitim sektörüne yaptığı yatırım miktarını artırmak eğitimde verimliliğin artması anlamına gelmemektedir. Fakat yatırılan miktarın ne kadar verimli harcandığı ve uzun vadede verimli olduğu gibi konular eğitimde verimliliği getirmektedir.

Türkiye’de Ortaöğretim Sisteminin Yönetsel İşleyişleri. Türkiye’de tüm eğitim ve öğretim faaliyetleri eğitim yönetim merkezi olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir. MEB, tüm eğitim politikası kararlarını alır, resmî müfredatın tüm yönlerini düzenler ve il müdürlüklerinin yardımıyla eğitim sistemini denetler (Aksit, 2007). Türkiye’de Cumhuriyet döneminden beri Milli Eğitim Bakanlığı’nın yapısı sürekli değişmiştir. Aynı zamanda MEB’nin adı da sekiz kere değiştirilmiştir (Akçay, 2006). Aşağıda tarihsel süreç içerisinde eğitim sektörünü yöneten bakanlıklar yer almaktadır.

1920 - Maarif Vekaleti

1935 - Kültür Bakanlığı

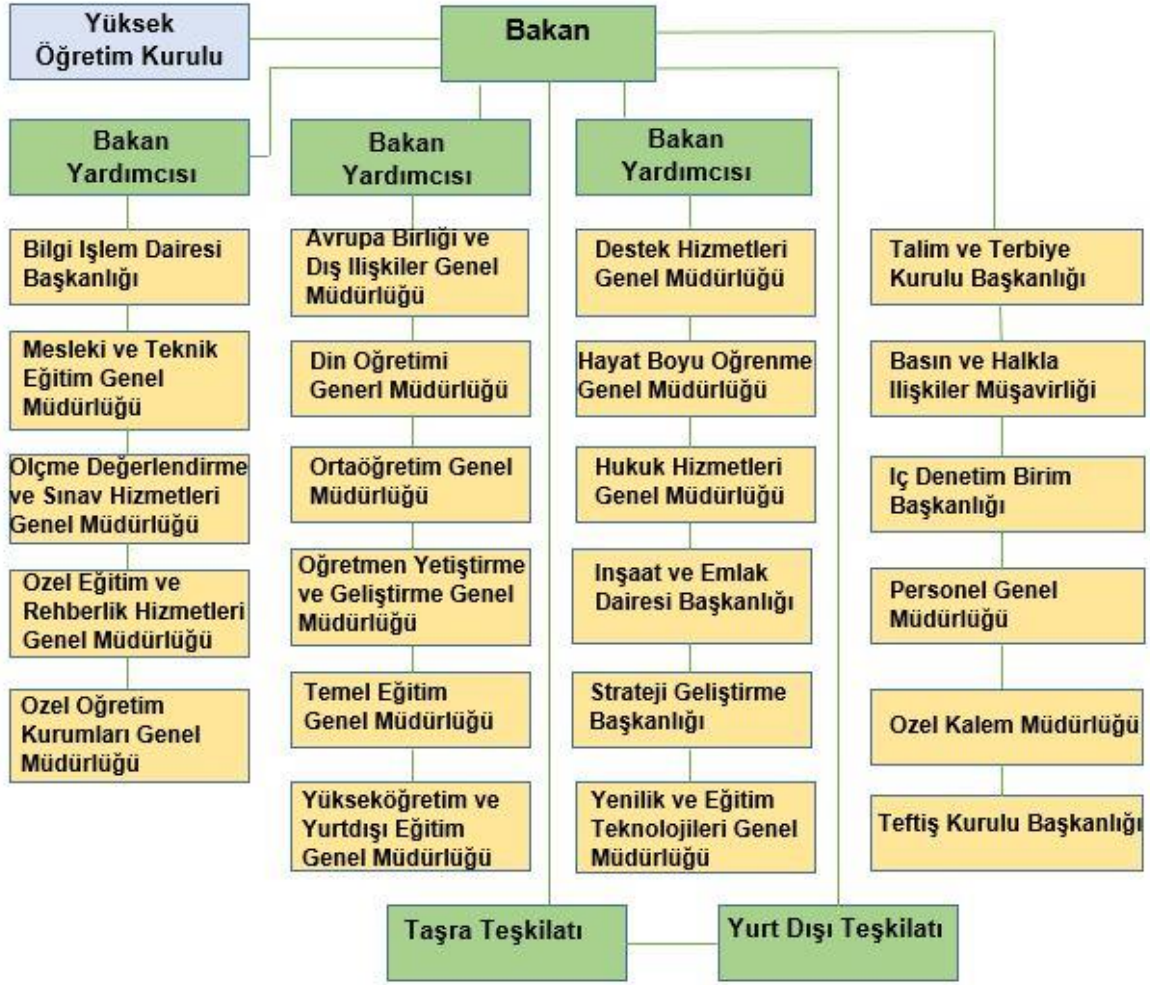
1941 - Maarif Vekaleti

1961 - Milli Eğitim Bakanlığı

1983 - Milli Eğitim ve Gençlik ve Spor Bakanlığı

1991 - Milli Eğitim Bakanlığı olmuştur (Akçay, 2006). Bu tarihsel süreç içinde MEB, merkezden yönetime dayalı yönetilmiştir. Erdoğan (2015a) son yıllarda eğitimde birçok değişimler yapıldığını, fakat eğitim sistemindeki yönetimin nasıl olması gerektiğinin hiç tartışılmadığını vurgulamıştır. Hem merkezden yönetimde hem de yerinden yönetimde yarar ve sakıncalar vardır. Bu yüzden merkezden ya da yerinden yönetimin ne kadar derecede olacağı iyi düşünülmelidir (Akçay, 2006). Türkiye’de MEB, merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatlarından oluşmaktadır.

Merkez Teşkilatı. Merkez Teşkilatı, MEB’in sorumlu olduğu eğitim hizmetlerinin yürütülmesi ve bu hizmetlere yönelik amaç ve politikaları belirleme, planlama, kaynakları düzenleme ve sağlama, koordinasyon, gözetim ve takip, idareyi geliştirme ve denetleme gibi görevleri yerine getirmek üzere kurulmuştur. (Gülcan, 2018). Merkez teşkilatı, Bakanlık Makamı ve Bakan Yardımcılığı Makamı ile hizmet birimlerinden oluşmaktadır. Kırıl (2019) örgüt yapısının dinamik ve yönetiminin esnek olmasının yönetsel işleyişleri kolaylaştırdığını söylemiştir. Bu bağlamda aşağıdaki Şekil 13’te Milli Eğitim Bakanlığı’nın yönetsel işleyişleri örgütsel yapısına göre nasıl yönetildiği gösterilmektedir (MEB, 2019a).



Şekil 13. Türk Milli Eğitim Bakanlığı'nın Merkez Teşkilatı.

Şekil 13'te görüldüğü üzere Milli Eğitim Bakanı, Bakan Yardımcılarını, Yüksek Öğretim Kurulu'nu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nı, Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği'ni, İç Denetim Birim Başkanlığı'nı, Personel Genel Müdürlüğü'nü, Özel Kalem Müdürlüğü'nü ve Teftiş Kurulu Başkanlığı'nı direk olarak yönetmektedir. Bakan Yardımcıları ise toplam 17 eğitim hizmet biriminden sorumludur. Bu eğitim hizmet birimlerinden ortaöğretim ile ilgilen bölümleri ise Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'dür ve Taşra Teşkilatı düzeyinde yer almaktadır.

Taşra Teşkilatı. Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatı, bütün il ve ilçelerde milli eğitim müdürlükleri ile okul ve kurum müdürlüklerinden oluşmaktadır. Hizmet birimlerinin sayısı il ve ilçenin ihtiyaçlarına göre azalıp artabilmektedir (Kıral, 2019). 2018 yılının Kasım ayı itibarıyla 81 ilde ve 921 ilçede milli eğitim müdürlüğü

bulunmaktadır (MEB, 2018). Ortaöğretim kademesine ilgi duyan eğitim hizmet birimlerinin görevlerine bakılacak olursa;

Ortaöğretim Genel Müdürlüğün görevleri:

- Ortaöğretim okul ve kurumlarının yönetimine ve öğrencilerinin eğitim ve öğretimine yönelik politikalar belirlemek ve uygulamak,
- Ortaöğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak,
- Ortaöğretim öğrencilerin barınma ihtiyaçlarının giderilmesi ve maddi yönden desteklenmesi ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek,
- Her kademedeki öğrencilere yönelik dernek ve vakıflar ile gerçek ve diğer tüzel kişilerce açılacak veya işletilecek yurt, pansiyon ve benzeri kurumların açılması, devri, nakli ve kapatılmasıyla ilgili esasları belirlemek ve denetlemek,
- Yükseköğretim politikasının, strateji ve amaçlarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve etkili bir şekilde yürütülmesi için gerekli tedbirleri almak,
- Yükseköğretime giriş sistemine ilişkin usul ve esasların belirlenmesinde ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak,
- 2547 sayılı Kanun ile Bakanlığa verilmiş olan görevleri yerine getirmek,
- Türkiye'nin hizmet duyduğu alanları belirleyerek yurt dışına yükseköğretim görmek amacıyla gönderileceklerde aranacak nitelikler, bunların sayıları, burs durumları, yurt dışındaki öğrenim aşamaları, öğrenim planları ve dönüşlerinde istihdamlarının sağlanması ile ilgili işleri yürütmek ve koordinasyonu sağlamak
- Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak olarak belirlenmiştir. (Gülcan, 2018).

Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünün görevleri:

- Mesleki ve teknik eğitim ve öğretim veren okul ve kurumların yönetimine ve öğrencilerinin eğitim ve öğretimine yönelik politikalar belirlemek ve uygulamak,
- Mesleki ve teknik eğitim ve öğretim veren okul ve kurumların eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak,
- Eğitim-istihdam ilişkisini güçlendirecek, mesleki eğitimi yaygınlaştıracak politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak ve uygulamasını koordine etmek,
- Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün görevleri:

- İmam-hatip liselerinin yönetimine ve öğrencilerinin eğitim ve öğretimine yönelik politikalar belirlemek ve uygulamak,
- İlköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında din kültürü ve ahlak eğitim ve öğretimine ait programlar ile ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak,
- Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Yukarıda yer alan ortaöğretim kurumlarını yöneten, denetleyen ve destekleyen taşra teşkilatı düzeyindeki kurumlar eğitim politikalarını belirlemek, kurumların eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak gibi bazı ortak amaçları paylaşmaktadır.

İl ve ilçe milli eğitim müdürlerinin görevleri ise MEB tarafından belirlenen eğitim politikasını ve stratejik planları ilgili mevzuat ve programlar çerçevesinde yönetmek, yönlendirmek, denetlemek ve koordine etmektir (Kıral, 2019). İl ve ilçe milli eğitim müdürlerinin direk yönetimi altında müdür yardımcıları, şube müdürleri, il maarif müfettişleri çalışmaktadır. Aynı zamanda il ve ilçe milli eğitim müdürleri, il ve ilçedeki okullar, okul müdürleri arasında da hiyerarşik sistem vardır. Bu bağlamda okul yönetimi gerek bütçe gerekse insan kaynakları bakımından merkez örgütüne bağlı kalmaktadır. Aşağıdaki Tablo 12'de merkezî ve yerinden yönetim arasındaki bazı farklılıklar üzerinde durulmaktadır (Akçay, 2006).

Tablo 12

Merkezden ve Yerinden Yönetim Karşılaştırılması

Merkezden Yönetim	Yerel Yönetim
Eğitim programları, ülkenin her yerde aynıdır. Ülkenin özelliği ve gereksinimleri önemlidir.	Eğitim programları, yerel özellik ve gereksinimlere uygun olarak geliştirilebilmektedir.
Eğitim planlaması ülke düzeyinde yapılmaktadır.	Eğitim planlaması yerel düzeyde yapılmaktadır.
Eğitim finansman ve insan kaynakları açısından daha dengeli ve rasyonel kaynak dağılım yapılmaktadır. Ancak yerel insan kaynaklarından merkezde yararlanmak zordur.	Ülke genelinde eğitim finans ve insan kaynakları açısından rasyonel dağılım olmamaktadır. Fakat yerel düzeyde nitelikli insan kaynaklarından kolayca yararlanabilmektedir.
Sorunlar dışardan ve daha yansız ve nesnel olarak ele alınabilir.	Sorunlar yakından daha iyi tanınır, fakat yansız olarak ele almak zorlaşabilir.
Bürokrasi fazladır ve okul-aile işbirliğini sağlamak daha zordur.	Dinamik yapıya sahiptir ve okul-aile işbirliğini sağlamak daha kolaydır.

Tablo 12'de görüldüğü üzere hem merkezî hem yerinden yönetimde avantaj ve dezavantajlar vardır. Örneğin, insani kaynakların yönetimi açısından yerinden yönetim biçiminin nitelikli insan kaynağından yararlanabilmek konusunda daha başarılı olduğu görünmektedir. Ancak dengeli ve rasyonel kaynak dağılımı merkezî yönetim biçimine daha uygun görünmektedir.

Türkiye’de eğitim kurumlarında insan kaynakları yönetimi “Personel Genel Müdürlüğü” (PGM) tarafından yönetilmektedir. PGM’nin ana görevleri ise 2018 yılında 30474 sayılı kanun ile yayımlanan Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi’ne göre *“personelinin atama, nakil, terfi, emeklilik ve benzeri özlük işlemlerini yürütmek; öğretmenler dışındaki personeli için eğitim planını hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmek”* olarak belirlenmiştir (MEB, 2020). Fakat Türkiye’de insan kaynağının kullanımında eksikler tespit edilmekte olup okullarda insan kaynakları yönetiminin uygulanması gerektiği söylenmektedir (Arastaman, 2019).

Türkiye'de ortaöğretimin finansmanı. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre ortaöğretimin finansman kaynakları MEB'den gelmektedir. Ortaöğretim kurumlarında büyük yatırım gerektiren ihtiyaçları ve çalışan öğretmenlerin, personellerin maaşları MEB'in bütçesinden karşılanmaktadır (Gümüş & Şişman, 2014). Adı geçen araştırmacılara göre MEB'in finansman kaynakları aşağıdaki kaynaklardan oluşmaktadır:

- Konsolide bütçeden ayrılan kaynaklar,
- İl özel idareleri bütçesinden ayrılan kaynaklar,
- Mesleki Eğitim Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonundan ayrılan kaynaklar (3308 sayılı yasa gereğince),
- Eğitime katkı payı (4306 sayılı yasa gereğince),
- Döner sermaye işletmelerinden sağlanan gelirler,
- Yurt dışı ülke ve kuruluşlardan sağlanan dış krediler, burslar, bağışlar ve bilimsel araştırma kredileri,
- Halkın, kişi ve kuruluşlar olarak eğitime katkıları, bağışlar,
- Dernek gelirleri (okul yaptırma, onarım ve öğrenci koruma dernekleri vb).

Araştırmacılar (Gül & Yılmaz, 2018; Kayahan Karakul, 2019) ülkenin eğitimsel amaçlarını gerçekleştirmek için eğitime yapılan harcamaların yüksek tutulması gerektiğini vurgulayarak son yıllarda Türkiye'de eğitime yapılan harcamaların giderek arttığını ifade etmiştir. Ayrıca devlet finansal kaynaklarıyla birlikte özel ve sivil toplum kuruluşlarının, hane halkının eğitime sağlanan finansal kaynaklarında da artış gözükümüştür (Kayahan Karakul, 2019). Fakat özel sektörde eğitime yapılan harcamaların artmasına rağmen 2018 yılında eğitim bütçesinin çoğu kısmı (%72,9'u) devletten yapılmaktadır. (TUİK, 2018).

Her yıl MEB tarafından yapılan bütçe sorgulamasından sonra eğitime ayrılan bütçe 1 Ocak tarihinde belirlenmektedir. Ortaöğretim kurumları ise her yıl temmuz ayında, bağlı bulunduğu genel müdürlüğe bütçe taleplerini iletmektedir. Okulda yapılan bütçe harcamaları elektronik ortamda olup devlet tarafından kayıt ve kontrol edilmektedir (Karakul, 2019).

Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Yönetsel İşleyişlerinde Benzer ve Farklı Yönleri

Moğolistan ve Türkiye'nin ortaöğretim sistemlerinin yönetsel işleyişleri incelendiğinde bazı benzerlik ve farklılıklar bulunmuştur. Aşağıdaki Tablo 13 ve 14'te iki ülkenin ortaöğretimdeki yönetsel işleyişleri ve finansmanlarının benzer ve farklı yönleri verilmektedir.

Tablo 13

Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Yönetsel İşleyişlerinin Benzer Yönleri

MOĞOLİSTAN	TÜRKİYE	BENZERLİKLER
Son otuz yılda Moğolistan Eğitim, Kültür, Bilim ve Spor Bakanlığının adı ve yapısı dört kez değiştirilmiştir.	Türkiye'de Cumhuriyet Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapısı sekiz kere değiştirilmiştir	İki ülkenin Eğitim Bakanlığının yapısı ve yönetsel işlevlerinde sık sık değişimler yapılmaktadır.
Özel sektörün eğitime yaptığı harcamalar yıldan yıla artmaktadır.	Devlet finansal kaynaklarıyla birlikte özel ve sivil toplum kuruluşlarının, hane halkının eğitime sağladığı finansal kaynaklarda artış gözükümüştür.	Eğitime yapılan özel sektör harcamaları yükselmektedir.

Tablo 14

Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Yönetsel İşleyişlerinin Farklı Yönleri

MOĞOLİSTAN	TÜRKİYE	FARKLILIKLAR
1990 yılından beri eğitim sistemi yerel yönetime dayalı yönetilmektedir.	Türkiye merkezi yönetim biçimine sahiptir.	İki ülkenin eğitim yönetim biçimleri farklıdır.
Moğolistan eğitim sistemini Eğitim, Kültür, Bilim ve Spor Bakanlığı yönetir.	Türk eğitim sistemini Milli Eğitim Bakanlığı yönetir.	İki ülkenin Eğitim Bakanlıklarının yapısı ve yönetsel işleyişleri farklıdır.

Ortaöğretim kurumları İl ve Belediye Eğitim Birimleri tarafından yönetilir.	Ortaöğretim kurumları merkez ve taşra teşkilatı düzeyinde yönetilir.	Ortaöğretim kurumlarının yönetsel yapıları farklıdır.
Ortaöğretim kurumları İl ve Belediye Müdürlüğü tarafından açılır ya da kapanır.	Ortaöğretim kurumları MEB tarafından açılır ya da kapanır.	İki ülkenin ortaöğretim kurumlarının açılması ve kapatılması farklı yönetim düzeyinde kararlaştırmaktadır.
Okul müdürlerinin atanması ve görevden alınması İl veya Belediye tarafından yapılır. Öğretmenlerin atanması ve görevden alınması ise okul müdürlüğü tarafından karar verilir.	Ortaöğretimde yapılan insan kaynakları merkezi olarak MEB'in yanındaki Personel Genel Müdürlüğü tarafından yapılır.	Ortaöğretim kurumlarında insan kaynakları yönetimi farklıdır.
Tüm eğitim kurumlarında öz-yönetişim bulunur. Ortaöğretim kurumlarında okul yönetim komitesi, öğretmen, öğrenci, veli ve yerel toplum temsilcilerinden oluşturulan 'Okul Kurulu' bulunmaktadır.	Ortaöğretim kurumlarında okul müdürlüğün yönetim altında 'Okul-aile işbirliği' yapılmaktadır.	Ortaöğretim kurumlarında yönetim farklıdır.
Mesleki eğitim Çalışma ve Sosyal Refah Bakanlığın yönetim altındadır. Mesleki eğitim yönetim yapısının istikrarsız ve verimsiz olduğu görünmektedir.	Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü MEB'in yönetim altında yürütülür. Aynı zamanda İl ve İlçe Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü bulunur.	Mesleki ve Teknik eğitim yönetim yapısında farklılık vardır.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın alt-problemlerine dayalı olarak elde edilen bulgularına ait sonuçlar verilmiştir. Daha sonrasında verilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi oluşturan “Moğolistan ve Türkiye ortaöğretim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamaları nasıldır, benzer ve farklı yönleri nelerdir?” sorusuna ait sonuçlar aşağıda verilmektedir.

1. Moğolistan'ın bugünkü ortaöğretim sistemi 1990 yılında demokratik geçişten sonra meydana gelen yasal düzenlemeler üzerine kurulmuştur. Türkiye’de ise günümüzdeki ortaöğretim sistemi 1923 yılında Cumhuriyetin ilan edilmesinin ardında yürütülen yasal düzenlemelere dayalıdır. Bu bağlamda Moğolistan ortaöğretim sistemi Türk ortaöğretim sistemine göre daha yeni tarihlere dayanmaktadır.
2. Tarihsel süreç içerisinde iki ülkenin ortaöğretim sisteminde düzenli değişiklikler yapılmıştır. Türkiye’de 2012 yılında zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır ve ortaöğretim zorunlu olmuştur. Fakat Moğolistan’da zorunlu eğitim 9 yıl olup üst-ortaöğretim (lise düzeyi) zorunlu değildir.
3. Eğitime ayrılan bütçe tarihsel gelişim aşamalarında Moğolistan’da daha yüksek tutulmuştur. Fakat son yıllarda Türkiye’de özel sektörün eğitime yaptığı harcamaların artışıyla birlikte eğitime yapılan toplam harcama yükselmektedir.
4. 1990'lı yıllardan itibaren iki ülkenin ortaöğretim sisteminde özel eğitim kurumlarının sayısı belirli bir sayıda artmıştır. Fakat Mesleki ve Teknik ortaöğretimdeki öğrenci oranları oldukça azdır.
5. Bütün dünyada mevcut olan küreselleşmenin doğrultusunda her iki ülkenin ortaöğretim sisteminde sistematik müfredat reformları yapılmıştır. Bu reform Moğolistan’da 2012 yılında uygulanmışken, Türkiye’de 2005 yılında uygulanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan “Moğolistan ve Türkiye ortaöğretim sistemlerinin örgütsel yapıları nasıldır, benzer ve farklı yönleri nelerdir?” sorusuna ait sonuçlar aşağıda verilmektedir.

1. Türkiye’de ortaöğretim dört yıl sürmektedir. Moğolistan’da ortaöğretim üç yıl sürmektedir.
2. Hem Moğolistan hem de Türkiye’de ortaöğretim sistemini geliştirmek üzere hazırlanan eğitim stratejik planlarında benzer şekilde ortaöğretim niteliğini artırmak, uluslararası standartları uygulamak gibi ortak hedefler konulmuştur. Aynı zamanda Mesleki ve Teknik eğitim ve öğretim niteliklerine ve öğrenci sayısının artmasına büyük bir önem vermiştir.
3. Moğolistan’da ortaöğretim üst ve alt düzeye ayrılmakta olup lise düzey eğitim ve öğretimi veren üst-ortaöğretim kurumları genel okullar ve eğitim metodoloji kurumlarından oluşmaktadır. Türkiye’de ise ortaöğretim eğitim kurumları genel, mesleki ve din öğretimi kurumlarından oluşmaktadır.
4. Türkiye'nin ortaöğretim sisteminde okul tür sayısı Moğolistan'a göre daha fazladır. Türkiye’de genel ortaöğretim okulları fen, sosyal bilimler, güzel sanatlar, spor, Anadolu, imam hatip liselerinden oluşurken, Moğolistan’da genel ortaöğretim okulları normal, uzmanlaşmış, ileri, özel ve uluslararası müfredatlı okul türlerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi oluşturan “Moğolistan ve Türkiye ortaöğretim sistemlerinin yönetsel işleyişleri nasıldır, benzer ve farklı yönleri nelerdir?” sorusuna ait sonuçlar aşağıda verilmektedir.

1. Moğolistan ve Türkiye’de bazı siyasal değişimlerden dolayı Eğitim Bakanlığının yapısı ve yönetsel işlevlerinde sık sık değişimler yapılmaktadır.
2. Türk eğitim sistemi merkezî yönetime dayalıdır. Ancak Moğolistan eğitim sistemi yerel yönetime dayalı yürütülmektedir. Bunun doğrultuda Moğolistan’da ortaöğretim kurumları İl ve Belediye Eğitim Birimleri tarafından yönetilir ve denetlenir. Türkiye’de ise ortaöğretim kurumları merkez ve taşra teşkilatı düzeyinde yönetilmektedir.

3. Moğolistan'da ortaöğretim kurumları İl ve Belediye Müdürlüğü tarafından açılır ya da kapanır. Fakat Türkiye'de bu karar MEB tarafından alınmaktadır.
4. Türkiye ve Moğolistan'ın ortaöğretim kurumlarındaki insan kaynakları yönetimi kıyaslandığında Türkiye'de ortaöğretim kurumlarına yapılan insan kaynakları, MEB'in yanındaki Personel Genel Müdürlüğü tarafından yapılmaktadır. Fakat Moğolistan'da okul müdürlerinin atanması ve görevden alınması İl veya Belediye tarafından ve öğretmenlerin atanması ve görevden alınması ise okul müdürlüğü tarafından yapılmaktadır.
5. Moğolistan'da ortaöğretim kurumlarında okul yönetim komitesi, öğretmen, öğrenci, veli ve yerel toplum temsilcilerinden oluşturulan 'Okul Kurulu' bulunmaktadır. Türkiye'de ise okul yönetiminde kararları okul müdürü vermektedir.
6. Moğolistan'da Mesleki Eğitim, Çalışma ve Sosyal Refah Bakanlığının yönetimi altındadır ve yönetim yapısının istikrarsız ve verimsiz olduğu görülmektedir. Fakat Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim, MEB'in yönetimi altında yürütülmektedir. Aynı zamanda İl ve İlçe'de Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü bulunmaktadır.

Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler.

1. Moğolistan ve Türkiye'nin eğitim sistemleri ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu bağlamda araştırmacılar Moğolistan ve Türkiye eğitim sistemleri farklı boyutlarla inceleyebilirler. Örneğin, okul öncesi eğitim, öğretmen yetiştirme, eğitim yönetici yetiştirme, eğitim denetimi gibi konular seçilebilir.
2. Son yıllarda her iki ülkenin ortaöğretim sistemlerinde özellikle mesleki ve teknik ortaöğretim sisteminde birçok değişiklikler meydana gelmiştir ve bu alanda güncel çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu bağlamda mesleki ve teknik eğitim sistemi ayrı ele alınarak incelenebilir.

Uygulamaya yönelik öneriler.

1. Hem Türkiye hem de Moğolistan'da ortaöğretim sistemlerine yönelik yapılan stratejik planlamaları düzenli izleme ve denetleme sistemi uygulanmalıdır.
2. Moğolistan'da Mesleki Eğitimin yönetim yapısı istikrarsız olduğu tespit edilmiştir ve bu çerçevede Mesleki Eğitim yönetim yapısı yeniden ele alınması gerekmektedir.
3. Türk eğitim sistemindeki merkezi yönetim biçimi gereken yasal ve düzenlemeler çerçevesinde yerel yönetimin il ve ilçe düzeyinde insan kaynakları oluşturmak, özel sektörlerin eğitime katılımı desteklemek gibi bazı uygulamalarına geçiş yapılması önerilir.
4. İki ülkenin ortaöğretim sistemi daha da geliştirmek ve yaygınlaştırmak için ilk ve yükseköğretim sistemleri ile düzenli işbirliğinde bulunması gerekmektedir.
5. Türkiye'de ortaokuldan liseye giriş sistemlerin sık değiştiği ve bunun hem öğrencilere hem de öğretmenlere birçok problemleri getirdiği incelenmiştir. Bu bağlamda liseye giriş sistemi düzenli şekilde oturtulması önemlidir.
6. Moğolistan'da ortaöğretim kurumları yöneten yöneticilerinin iş deneyimi giderek azalmakta ve öğretmen olmayan okul müdürü sayısı yüksektir. Bu çerçevede okul müdürlerin seçimi daha düzenli yapılması gerekmektedir.

Kaynaklar

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (Ed.). (2009). *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akarsu, F. (Ed.). (2005). *Ülkeler ve eğitim sistemleri: Karşılaştırma yazıları* (1. Baskı.). Ankara: Nobel.
- Akçay, R. C. (2006). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Anı.
- Aksit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 129-137.
- Aktaş, H. İ. (2018). *Türk eğitim sisteminin sorunlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Arastaman, G. (2019). Okulda insan kaynakları yönetimi. U. Akın (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul yönetimi* içinde (3. Baskı., ss. 234-257). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, M. (2004). Eğitim sistemimizin kapanmayan yarısı-Yükseköğretime geçiş. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 37-51.
- Aslan, G. (2015). Türk eğitim sisteminin örgütsel ve yönetsel yapısı. A. Çiçek Sağlam (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (2. Baskı., ss. 37-65). İstanbul: Maya Akademi.
- Atay, U. (2006). *Neo-Liberal küreselleşme sürecinde kamu hizmeti anlayışında Dönüşüm: Türkiye'deki ortaöğretim sisteminde yeniden yapılanma*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aynal, S. (2012). Karşılaştırmalı Eğitim Kimliği. S. Aynal (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları* içinde (1. Baskı., ss. 196-238). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayurzana, T. (2011). New Paradigms of Educational Administration in Mongolia. *90th Anniversary of Development of Education in Mongolia Conference Proceedings*, 25-47.
- Baasandorj, B. (2018). *Soğuk savaş sonrası dönemde Moğolistan'ın aldığı dış yardımlar: Çin, ABD ve Rusya ile yardım ilişkileri*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

- Balcı, A. (Ed.). (2015). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (5. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Balıdede, F. (2012). *Türkiye, İrlanda ve Kanada eğitim sistemlerinde okul yönetim yapılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Banzragch, O. (2010). *Education and the Labor Market in Central Asia: The cases of Mongolia and Tajikistan*. (Doctoral dissertation). Columbia University, New York.
- Bartlett, S., & Burton, D. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. B. Aybek (Ed.), Ankara: Anı.
- Barutçugil, I. (2002). *Eğitim becerilerinin geliştirilmesi: eğiticinin eğitimi* (2. Baskı.). Ankara: Kariyer.
- Baş, G. ve Kivılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 639-667. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.8m> adresinden erişilmiştir.
- Başaran, İ. E. (2013). *Eğitim bilimine giriş* (2. Baskı.). Ankara: Siyasal.
- Başaran, İ. E. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Ekinoks.
- Batkhuuyag, B., & Dondogdulam, T. (2018). Mongolia Case Study - The Evolving Education Needs and Realities of Nomads and Pastoralists. *UNESCO, Global Education Monitoring Report*. 1-11. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266056>
- Brock, C., & Alexiadou, N. (2013). *Education Around the World: A Comparative Introduction* (1st ed.). London: Bloomsbury Academic.
- Çelebi, M. ve Sevinç, Ş. (2019). Öğretmenlerin 21.yüzyıl becerilerine ilişkin yeterli algılarının ve bu becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. M. Kılıç ve M. Eraslan (Ed.), 6. *Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi* içinde (ss. 157–172). Elazığ: Asos.
- Cho, İ. K. (1997). *Güney Kore eğitim sistemi ile Türkiye eğitim sisteminin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Cowen, R., Kazamias, A. M., & Unterhalter, E. (Eds.). (2009). *International Handbook of Comparative Education*. Springer Science. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6>
- Danuu, A., & Badamdorj, B. (2014). *Some Landscapes and Memorial Places in Turkey Related to Mongol Empire and Il Khanate Empire*. Embassy of Mongolia in Ankara.
- Demir, N. (2019). *1960-1980 Darbeleri arasında Türkiye’de ortaöğretimde tarih eğitimi*. (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Demirbaş, A. (2010). *Ortaöğretimin öğretim süresi bakımından değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. (19. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkaya, H. ve Sarpel, E. (2018). Eğitim ve geliştirme uygulamalarında yeni nesil bilişim teknolojilerinden sanal gerçeklik, bulut bilişim ve yapay zeka. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, 40, 231-245. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.460145> adresinden erişilmiştir.
- Dere, İ., Dinç, E. ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.761> adresinden erişilmiştir.
- Engel, J., Prizzon, A., & Amgaabazar, G. (2014). *From Decline to Recovery: Post-Primary Education in Mongolia*. Retrieved from <http://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/9054.pdf>
- Erdoğan, İ. (2015a). *Eğitim bilimleri ve milli eğitime dair* (4. Baskı.). Ankara: Nobel.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-283.

- Erdoğan, İ. (2015b). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (7. Baskı.). İstanbul: Sümer.
- Erdoğan, İ. (2000). *Çağdaş eğitim sistemleri* (4. Baskı.). İstanbul: Sistem.
- Ertaş, B. ve Çelik, S. (2017). Karşılaştırmalı eğitim kuramları. G. Arastaman (Ed.), *Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim içinde* (1. Baskı., ss. 53-70). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde “program” geliştirme* (6. Baskı.). İstanbul: Edge Akademi.
- Fırat, S. U. ve Fırat, O. Z. (2017). Sanayi 4.0 üzerine karşılaştırmalı bir inceleme: kavramlar, küresel gelişmeler ve Türkiye. *Toprak İşveren Dergisi*, 114, 10-23.
- Göçkan, A. (2019). *Türk eğitim sistemi ile Alman eğitim sisteminde kademeler arası geçişlerin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Görgeç, İ. (2014). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: kavramlar ve yaklaşımlar içinde* (3. Baskı., ss. 1-18). Ankara: Anı.
- Gül, Ö. ve Yılmaz, K. (2018). Eğitim finansmanı ve okul bütçesinin yönetimi. N. Cemaloğlu ve M. G. Gülcan (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Okul Yöntemi içinde* (1. Baskı., ss. 365-398).
- Gülcan, G. (2018). Türk eğitim sistemi ve okul yönetim. N. Cemaloğlu ve M. G. Gülcan (Ed.), *Kuramdan uygulamaya okul yöntemi içinde* (1. Baskı., ss. 1-49). Ankara: Pegem Akademi.
- Gülecen, S. (2008). *Afganistan ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Gümüş, E. ve Şişman, M. (2014). *Eğitim ekonomisi ve planlaması* (2. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Hans, N. (2012). *Comparative education: A study of educational factors and traditions* (4th ed.). Routledge.
- Hesapçıoğlu, M. (2004). Postmodern küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları. O. Oğuz, A. Oktay, ve H. Ayhan (Ed.), *21. yüzyılda eğitim ve türk eğitim sistemi* (2. Baskı ., ss. 31-65). Ankara: Dem.

- Ichinkhorloo, S. (2008). *Introduction to educational studies*. Ulaanbaatar.
- Ilman Püsküllüoğlu, E. ve Hoşgörür, V. (2017). Türkiye’de 2010-2016 yılları arasında yapılan karşılaştırmalı eğitim lisansüstü tezlerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 47-63. <https://doi.org/10.21666/muefd.304009> adresinden erişilmiştir.
- Kaloyannaki, P., & Kazamias, A. M. (2009). The modernist beginnings of comparative education: the proto-scientific and the reformist-meliorist administrative motif. In R. Cowen, A. M. Kazamias, & E. Unterhalter (Eds.), *International handbook of comparative education* (pp. 11-37). Springer Science.
- Kayahan Karakul, A. (2019). Okulda kurumsal işletme yönetimi. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (3. Baskı., ss. 338-361). Ankara: Pegem Akademi.
- Kazamias, A. M. (2009). Forgotten Men, Forgotten Themes: The Historical, Philosophical, Cultural and Liberal Humanist Motif in Comparative Education. In R. Cowen, A. M. Kazamias, & E. Unterhalter (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 37-59). Springer Science.
- Khamsi, G. S. (2008). *Mongolia country case study*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000155585>
- Khamsi, G. S., & Batjargal, B. (2017). *Mongolia case study on accountability in education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259547>
- Khamsi, G. S., & Stolpe, I. (2007). Decentralization and recentralization reform in Mongolia : tracing the swing of the pendulum. *Comparative Education*, 40(1), 29–53. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0305006042000184872>
- Kılıç, H. (2005). Türk eğitim sistemi. F. Akarsu (Ed.), *Ülkeler ve eğitim sistemleri: karşılaştırma yazıları içinde* (1. Baskı., ss. 1-11). Ankara: Nobel.
- Kıral, E. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı örgütlenmesi. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (3. Baskı., ss. 78-115). Ankara: Pegem Akademi.

- Koç, N. ve Ergen, N. (Eds.). (1985). *Bugünden yarına ortaöğretimimiz*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Kuru Çetin, S., Korkmaz, S. P. ve Öner, N. S. (2017). Karşılaştırmalı eğitim alanında 15 yılda yapılan çalışmaların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 8 (2), 28-40. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/35817/4035928> adresinden erişilmiştir.
- Le Métails, J. (2002). *International Developments in Upper Secondary Education: Context, provision and issues*. Dublin, Republic of Ireland: National Council for Curriculum and Assessment.
- Maclean, R. (2001). Educational Change in Asia: An Overview. *Journal of Educational Change*, 2, 189–192.
- Mavi, D., Yaykiran, Z. ve Elçevik, M. A. (2017). Karşılaştırmalı eğitim ve temel varsayımları. G. Arastaman (Ed.), *Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim içinde* (1.Baskı., ss. 1–16). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri*. Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.18812&MevzuatTli ski=0&sourceXmlSearch=orta%F6%F0retim> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). *Milli Eğitim İstatistikleri*. Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *Milli Eğitim İstatistikleri*. Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Milli Eğitim İstatistikleri*. Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden erişildi.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2008). *Milli Eğitim İstatistikleri*. Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2010). *Milli Eğitim İstatistikleri*. Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019a). *MEB 2019-2023 Stratejik Planı*. Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/22154626_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019b). *2023 Eğitim Vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2012). *Milli Eğitim İstatistikleri*. Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *2020 Yılı Bütçe Sunuşu*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/18094404_2020_BUTCE_SUNUYU_17.12.2019.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Milli Eğitim İstatistikleri*. Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Personel Genel Müdürlüğü Ana Görevleri*. http://personel.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=11 adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1999). Education for All: Year 2000 Assessment, Turkey. Ministry of Education, Turkey. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219932?posInSet=13&queryId=904ffc10-6c2c-497d-b68a-a0f0d22e0167> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). *19. Milli Eğitim Şurası Kararları*. <http://www.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.

- Moğolistan Eğitim, Kültür, Bilim ve Spor Bakanlığı [MEKBSB]. (2020). *Bakanlığın Yönetsel Yapısı*. <https://mecss.gov.mn/page/4/> adresinden erişildi.
- Moğolistan Eğitim, Kültür, Bilim ve Spor Bakanlığı [MEKBSB]. (2019). *Country Background Report*. Ulaanbaatar.
- Moğolistan Eğitim, Kültür, Bilim ve Spor Bakanlığı [MEKBSB]. (2018). *National Statistics of Education* (Issue VII). Ulaanbaatar.
- Moğolistan İstatistik Kurumu [MİK]. (2019). *Education and Science*. Ulaanbaatar.
- Mitter, W. (2009). Comparative Education in Europe. In R. Cowen, A. M. Kazamias, & E. Unterhalter (Eds.), In *International Handbook of Comparative Education* (pp. 87-101). Springer Science.
- Moğolistan İstatistik Kurumu [MİK]. (2012). *Mongolia in a Hundred Years 1911-2011*. Ulaanbaatar.
- Natsagdorj, B. O. (2018). Tradition and Renovation of Qualification of Local Education Administrators. *Journal of Educational Research*, 03(141), 7-17.
- Odont, G. (2016). *Moğolistan ve Türkiye yükseköğretim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Oğuz, E. (2019). Türk eğitim sisteminin genel yapısı. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (3. Baskı., ss. 58-75). Ankara: Pegem Akademi.
- Okçabol, R. (2013). Son otuz yılda eğitim alanındaki dönüşümler. N. Kurul, T. Öztürk, ve İ. Metinnam (Ed.), *Kamusal Eğitim - Eleştirel Yazılar* içinde (1. Baskı., ss. 33-47). İstanbul: Siyasal Kitabevi-Ünal Sevindik.
- Oktay, A. (2004). Yirmibirinci yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. O. Oğuz, A. Oktay, ve H. Ayhan (Ed.), *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi içinde* (2. Baskı., ss. 13-30). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Önsoy, R. (1991). Cumhuriyetten bugüne ilk ve ortaöğretimimiz ve bazı meseleleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1-23.
- Orosoo, B. A. (2012). *Moğolistan'da ortaokul ve liselerde tarih eğitiminin gelişimi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Oyuntsetseg, O. (2000). *Some historical problems of Secondary schools of Mongolia*. (Master's Thesis). National University of Mongolia, Ulaanbaatar.
- Özan, M. B. ve Yaraş, Z. (2017). Türk eğitim sisteminin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Sosyal Bilimleri Akademik Dergisi*, 57, 263-280. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.9761/JASSS6996> adresinden erişildi.
- Özdemir, C. (2019). Türkiye’de demografik fırsat penceresi ve eğitimin yaygınlaşmasının sosyo-ekonomik etkileri. *Nüfusbilim Dergisi*, 41, 7-25.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanının temelleri ve çağdaş yönelimler* (1. Baskı.). Ankara: Anı.
- Özer, U. (1995). Cumhuriyet döneminde türk kadını’nın eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 2-4. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/265832> adresinden erişildi.
- Özgen, B. (1994). *Türkiye’de anadolu liseleri* (1. Baskı.). İzmir: Bornova Belediye Kültür.
- Özlük, D. (2016). *İran ve Türkiye eğitim sistemlerinin yapı ve amaçlar açısından karşılaştırmalı analizi*. (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Öztürk, H. (2011). *Türkiye’de ortaöğretim kademesi ile ilgili son on yıldaki sayısal değişimler*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pınar, Ş. (2016). *Günümüz Türk eğitim sistemi ve öğrenci profili (Kırıkkale örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. Portfolio Penguin.
- Şeker, H. (Ed.). (2014). *Eğitimde program geliştirme: kavramlar ve yaklaşımlar* (3. Baskı.). Ankara: Anı.
- Shagdar, B. (2004). *Public Administration and Civil Service Reform in Mongolia*. (Doctoral dissertation.). University of Manchester, England.
- Shagdar, S., & Batsaikhan, B. (2009). *The History of Mongolian Education*. The Ministry of Education, Culture, Science and Sports.
- Shields, R. (2013). *Globalization and International Education*. Bloomsbury Academic.

- Sid, S., & Bavuu, A. (2013). Some Study Results on Activities of Police Implementation on Resources of Secondary School Head Teachers' Responsibility. *Journal of Educational Research*, 05(93), 20–30.
- Şimşek, S. (2012). *Türk eğitim sisteminin yapısal özellikleri bağlamında 1980 sonrasında Türkiye’de eğitim iktidar ilişkileri*. (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Şişman, M. (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (8. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2017). *Eğitim bilimine giriş* (17. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Soydan, T. (2006). Küreselleşme sürecinin eğitim alanına etkileri. E. Oğuz ve A. Yakar (Ed.), *Küreselleşme ve eğitim içinde* (1. Baskı., ss. 181-212). İstanbul: Dipnot.
- Sözer, E. (1996). Türk eğitim sisteminde ortaöğretim programları ve uygulamalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 116-128.
- Taşçı Kaya, G. ve Güner, H. (2016). Küreselleşme ve eğitimde yerelleşme. N. Çelebi (Ed.), *Küreselleşme ve eğitime yansımaları içinde* (1. Baskı., ss. 321-357). Ankara: Nobel Akademik.
- Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2019). Ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili 2000-2018 yılları arasında çalışılmış lisansüstü tez ve makalelerin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 633-649.
- Tatlı, S. ve Adıgüzel, O. C. (2000). Türkiye’deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-150.
- Türkiye Bilimler Akademisi [TÜBA]. (2011). *Türkiye’de ortaöğretimin sorunları ve öneriler: Eğitim Çalıştay Raporu*, Ankara.
- Türkiye Bursları. (2020). *Eğitim Haberleri*.
<https://www.turkiyeburslari.gov.tr/tr/haber/turkiye-soylesileri-nin-ilkicumhurbaskanligi-sozcusu-ibrahim-kalin-in-katilimi-ile-gerceklestirildi>
adresinden erişildi.

- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2018). *Eğitim Harcamaları İstatistikleri*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30588> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2019). *Eğitim İstatistikleri (1997-2018)*. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresinden erişildi.
- Tumurbat, B. (2013). The Research Result of the Investment Introduction in Mongolia: Return Analysis. *Journal of Educational Research*, 05(93), 64–71.
- Tunç, H. (1990). Türkiye'nin demografik yapısı ve sorunları. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 47(1–4). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/8478> adresinden erişildi.
- Tura, B. ve Uslu Çetin, O. (2017). Eğitimde karşılaştırmaların ekonomik, politik, sosyal ve tarihi bağlamı. G. Arastaman (Ed.), *Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim* içinde (1. Baskı., ss. 33-51). Ankara: Pegem Akademi.
- Türk, E. (Ed.). (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Türkoğlu, A. (Ed.). (2015). *Karşılaştırmalı eğitim: dünya ülkelerinden örneklerle* (1. Baskı.). Ankara: Anı.
- Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı eğitim nedir? S. Aynal (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları* içinde (ss. 4-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi: kuram ve teknikler*. İstanbul:Eylül.
- Ulziisaikhan, G. (2017). A Trend Analysis of Educational Administration Research in Mongolia. *University of the Humanities Journal of Education*. Retrieved from <https://www.humanities.mn/fileman/Uploads/Documents/seminar>
- UNDP. (2016). *Mongolia Human Development Report 2016: Building a Better Tomorrow: Including Youth in the Development of Mongolia*. Retrieved from <http://hdr.undp.org/en/content/mongolia-human-development-report-2016-building-better-tomorrow-including-youth-development>
- UNDP. (2019). *Human Development Report 2019*. Retrieved from <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi>
- UNESCO. (2014). *Education Systems in ASEAN+6 Countries: A Comparative Analysis Selected Educational Issues*. Retrieved from <https://www.right-to->

education.org/resource/education-systems-asean6-countries-comparative-analysis-selected-educational-issues

UNESCO. (2011). *World Data on Education*. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/en/resources/world-data-education>

United Nations. (2019). *Statistical Yearbook 2019* (Vol. 62). Retrieved from <https://unstats.un.org/unsd/publications/statistical-yearbook>

United Nations. (2016). *Sustainable Development Goals*. Retrieved from <http://www.un.org.cn/info/6/620.html>

Vuranok, T. T. (2016). Küreselleşme ve mesleki eğitim. N. Çelebi (Ed.), *Küreselleşme ve eğitime yansımaları* içinde (1. Baskı., ss. 231-267). Ankara: Nobel Akademik.

World Bank. (2018). *Government Expenditure on Education*. Retrieved from <https://data.worldbank.org/indicator/se.xpd.totl.gd.zs>

World Bank. (2014). *Education For All*. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/education-for-all>

Yazıcı, E. ve Düzkaya, H. (2016). Endüstri devriminde dördüncü dalga ve eğitim: Türkiye dördüncü dalga endüstri devrimine hazır mı? *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(13), 49-88.

Yazıcı, I. (2009). *Türk ve Kanada eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Yembuu, B. (2010). Mongolia (Current situation of Education, Mongolia). In *International encyclopedia of education* (Issue 5, pp. 681-686). Elsevier. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01421-4>

Yembuu, B., & Munkh-Erdene, M. K. (2006). *Literacy country study: Mongolia*. Ulaanbaatar

Yıldırım, C. ve Türkoğlu, A. (2013). *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: "on yıl sonra"*. *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45.

Yıldırım, İ. (Ed.). (2013). *Eğitim psikolojisi* (3. Baskı.). Ankara: Anı.

Yılmaz Uçan, A. (2017). *Türkiye’de işsizlik ve ekonomik büyüme ilişkisi: 1990-2015 dönemi analizi*. (Yüksek lisans tezi). Nevşehir, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 35853172-300
Konu : Amarjargal MENDEE (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 15.10.2019 tarihli ve 51944218-300/00000818637 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Amarjargal MENDEE'nin Doç. Dr. Didem KOŞAR danışmanlığında yürüttüğü "Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 05 Kasım 2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

EK-B: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

12 / 05 / 2020



Amarjargal MENDEE

EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

13/06/2020

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : MOĞOLİSTAN VE TÜRKİYE ORTAÖĞRETİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
13/06/2020	111	175923	11/06/2020	%4	1343194932

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Amarjargal MENDEE

Öğrenci No.: N16122641

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlaması ve Ekonomisi

Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI


UYGUNDUR.

(Doç. Dr. Didem KOŞAR)

EK-Ç: Thesis/Dissertation Originality Report

EK-Ç: Thesis/Dissertation Originality Report

13/06/2020

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: A COMPARATIVE STUDY OF SECONDARY EDUCATION SYSTEMS IN MONGOLIA AND TURKEY

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
13/06/2020	111	175923	11/06/2020	4%	1343194932

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Amarjargal MENDEE
Student No.: N16122641
Department: Educational Sciences
Program: Education Administration, Supervision, Planning and Economy
Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Asso. Prof. Didem KOŞAR)

98

EK-D: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

12 /05 /2020



Amarjargal MENDEE

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

