

# PIAAC 2015 YETİŞKİN BECERİLERİNİN MEB ÇALIŞANLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

### Ramazan ATASOY<sup>1</sup>, Nezahat GÜÇLÜ<sup>2</sup>

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Mamak İlçe MEM (Yurtdışı öğretmen görevi, KKTC), atasoyramazan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9198-074X.

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Ankara, nguclum@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5345-0003.

Geliş Tarihi: 24.06.2019 Kabul Tarihi: 25.08.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.581497

**Öz:** Bu araştırmada, PIAAC 2015 sonuçlarına göre Türkiye'deki yetişkinlerin sözel, sayısal ve problem çözme becerilerinin projeden sorumlu yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninde ve görüşme tekniğinde tasarlanmıştır. Çalışma grubunu MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (MEB HBÖGM) ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Avrupa Birliği ve Mali Yardımlar Dairesinde (ÇSGB AB ve MYD) görevli yöneticiler, uzmanlar ve öğretmenler oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada, Türkiye'deki yetişkinlerin PIAAC 2015 düşük performansına bağlı olarak, Türk Millî Eğitim Sistemi'nin (TMES) eğitim kalitesine, beceri kazandırma ve transfer işlevine ilişkin vurgunun öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. TMES'de bir dizi reformların gerçekleştirilmesine, eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik isteklilik ve iradeye rağmen, bu reformların görece etkisiz kalmasının sebepleri yönetim süreçleri perspektifi ile değerlendirilmiştir. Mevcut kalite sorunlarının üstesinden gelebilmek için zihinsel bir dönüşümün geliştirilmesine ve veriye dayalı bütüncül politikaların oluşturulmasına gereksinim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sürdürülebilir bir eğitimsel gelecek için kurgulanacak değişim ve dönüşüm politikalarında eğitimin nicelik boyutundan öte nitelik ve beceri boyutuna odaklanılması gerektiği ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** PIAAC, yetişkin becerileri, eğitim kalitesi, sürdürülebilirlik, eğitim yönetimi.

## EVALUATION OF PIAAC 2015 ADULT SKILLS ACCORDING TO THE VIEWS OF MONE EMPLOYEES

### Abstract:

In this study, it is aimed to evaluate PIAAC 2015 results of adults literacy, numeracy, and problem solving skills in Turkey according to opinion of the directors and the teachers who are in charge at the project. The research was designed in the phenomenology model which is one of the qualitative research methods and interview technique. The working group of the study consists of the directors, experts and teachers working in the General Directorate of Lifelong Learning and Ministry of Labor and Social Security, European Union and Financial Aid Department. The data were analyzed by content analysis. In the study, due to poor performance in PIAAC 2015 results of adults in Turkey, it has been reached the presence of prominent emphasis that the issues related to problems of educational quality, skills and transfer in the Turkish National Education System (TNES). Although the willingness and perseverance to increase the quality of education in TNES and realizing a series of considerable reforms in recent years, the reasons for the relative ineffectiveness of these reforms were evaluated from the perspective of the administration processes. It has been concluded that in order to overcome the existing quality problems, it is necessary to develop a mental transformation and to establish holistic policies based on data. In addition, it has been demonstrated that for a sustainable educational future, changes and transformations policies should be focused on the quality and skill dimension rather than the quantitative dimension.

**Keywords:** PIAAC, adults' skills, quality of education, sustainability, educational administration.

### Giriş

Bilgi toplumunda yetişkinlere kazandırılması beklenen yeterlikler ile eğitim örgütlerinin beceri kazandırmadaki işlevselliği sıklıkla tartışılan bir politika alanı olarak görülmektedir (Egelund, 2008; Ertl, 2006; Martens, Nagel, Windzio, & Weymann, 2010). Gelişmenin ve ilerlemenin lokomotifleri olarak bilginin en önemli güç ve değer olduğu bu dönemde, ülkeler uluslararası rekabette geri kalmamak için insana dayalı sermaye kaynaklarını en iyi şekilde hayata hazırlamak için eğitim sistemlerinin etkililiğini sürekli değerlendirmek durumundadırlar. Bu bağlamda eğitim örgütlerinden ekonomik, sosyal ve kültürel olarak bireyi topluma hazırlamaları ve karşılaşılan ulusal ve küresel zorluklarla baş edebilmelerini sağlayacak mekanizmalar geliştirmesi beklenmektedir. Diğer bir ifade ile, tarım ve sanayi toplumunun ürünü olan geleneksel

okul yaklaşımlarının hakim olduğu eğitim sistemlerinin bu yeni paradigma karşısında bütüncül bir perspektifle ele alınması ve eğitim sistemlerinin beceri odaklı bir yapıya dönüştürülmesi tüm ülkelerin eğitim politikalarının öncelikleri arasında yer almaktadır.

Eğitim örgütlerinin beceri kazandırma yeterlikleri, bireyleri topluma ve iş hayatına hazırlayabilmedeki işlevselliği son yıllarda tüm dünyada çok boyutlu olarak sorgulanmaktadır. Değişen çevre ve teknolojik koşullar ile ekonomi eksenli insan kaynaklarına olan ihtiyaçların gölgesinde kalan eğitim, bireyden ve okul örgütlerinden beklenen eğitsel amaçların sorgulanmasında etkili olmuştur. Bununla birlikte, birçok ülke uluslararası güç ve ekonomik rekabette ne düzeyde olduklarını görmek amacıyla eğitim çıktılarını değerlendirmektedir.

Eğitim politikasındaki uluslararası araştırmaya duyulan ilgi ve verilen önem her zaman açık olmasa da politikacıların kararlarına ve reformlarına doğrudan etkisi olabilmektedir (Atasoy & Güçlü, 2020). Uluslararası araştırmaların ilgi odağı olması ve eğitim politikalarında başat rol almasının en önemli bir sebebi, yapısal bir sorun haline dönüşme eğilimi gösteren eğitimde kalite ve sürdürülebilirlik sorunlarının az gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkenin politika yapıcılarını üzerinde oluşturduğu baskıdan kaynaklanmaktadır (Baird, et al., 2016; Therese, et al., 2018). Son yıllarda sözel, sayısal ve teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerilerinin önemli olduğu görüşüne odaklanan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) her ne kadar bazı araştırmacılar tarafından eğitimin piyasalaştırıldığına yönelik eleştiriler olsa da adından sıklıkla bahsettiren uluslararası bir kuruluştur. OECD katılımcı ülkelerin eğitim politikalarının belirlenmesine katkı sağlamak, becerilerin ülkelerin kalkınma ve refahındaki rolünü öne çıkarmak ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin bir fotoğrafını çekmek amacıyla uluslararası standartlarda stratejik öneme sahip değerlendirmelerde bulunmaktadır. Bunlardan eğitim sistemlerinin ulusal ve uluslararası düzeyde karşılaştırmalara olanak veren Uluslararası Öğrenci Başarılarının Değerlendirilmesi Programı (PISA) ve Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programına (PIAAC) yönelik uluslararası ilgi her geçen gün büyüyerek artmaktadır.

Türkiye'nin 2000 yılından itibaren PISA ile başlayan uluslararası araştırmalara olan ilgisi eğitimde politika yapıcılara, araştırmacılara ve reformlara kaynak oluşturmakla kalmamış benzer araştırmalara da öncülük etmiştir. Bunlardan, PISA araştırmasının bir devamı niteliğinde olan ve OECD'nin bir itibar projesi olarak gördüğü diğer bir araştırma ise PIAAC yetişkin becerileri araştırmasıdır. PIAAC araştırmasının çıkış noktası, eğitim kurumlarının işgücü piyasasıyla ilişkilendirme düzeyinin düşük kaldığına, piyasanın istediği nitelikte işgücünün yetiştirilemediğine dair görüşlerin (Brown & Lauder, 2006) ivme kazanmasına bağlanmaktadır. Yetişkinlerin temel ve üst düzey işleme becerilerinin araştırıldığı PIAAC araştırmasında örtük olarak eğitim sistemleri çıktıları da mercek altına alınmaktadır.

### PIAAC Yetişkin Becerileri Araştırması

PIAAC 21. yüzyılda daha nitelikli işgücüne sahip olabilmek ve bu hususta karşılaşılan zorlukları yenebilmek adına ülkelerdeki mevcut yetişkin beceri çerçevesini ortaya koyan uluslararası bir değerlendirme programıdır. Programda öncelikle ülke yetişkinlerinin temel bilgi işleme becerilerine sahip olma düzeyleri ile bu becerileri günlük hayata ve iş hayatına transfer edebilme yeterlikleri araştırılmaktadır (OECD, 2013a). Eğitim sistemlerinin çıktı kalitesinin analizine olanak veren PIAAC, aynı zamanda ülkelerin ekonomik, sosyal, yenilikçilik ve rekabet edebilirlik göstergeleri hakkında karşılaştırmalı veriler sunar. Bu yönü ile, veriye dayalı gelecek eğitim senaryolarının şekillendirilmesinde eğitimde politika yapıcılara farklı bir perspektif geliştirilmesinde katkıda bulunur. PIAAC araştırması örtük olarak okul örgütlerinin 21. yüzyıl becerilerinden olan bireylerin başkaları ile iletişim kurabilme ile sosyokültürel araçları kullanma becerilerini, teknoloji ve inovasyona yatkınlıklarını, teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme stratejilerini, yönetim ve etkileme becerilerini göstermesi açısından da önemli görülmektedir (OECD, 2013a). Bir diğer boyut ise, PIAAC yetişkinlerin günlük hayatlarındaki değişen koşullara uyumları ile iş yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla baş edebilme durumlarına yönelik ülke fotoğrafını çekmeye yardımcı olacak veriler sunmasıdır (Gal. & Tout, 2014). Bu yönü ile PIAAC katılımcı ülkelerin eğitim sistemleri hakkında derin bilgiler sağlamada, ülkeler arası karşılaştırmalara olanak vererek eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini teşhis etmede, yetişkinlerin bilgi ve becerilerini nasıl edindiklerini ortaya koymada klavuz yol gösterici veriler sunabilmektedir (Kartianom & Ndayizeye, 2017).

PIAAC araştırması eğitimin sürdürülebilirliği ile iş piyasaları ile uyumu bağlamında ve eğitimin kalitesi ve kalıcılığı açılarından önemli bir gösterge olarak tartışmaların odağında yer almaktadır. Bu uluslararası araştırmaların Türkiye’de de politika reformlarına etkisi, üst düzey ulusal politika belgelerinden kalkınma planlarına, strateji belgelerine ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesine de yansdığı görülmektedir. Bu fenomen, PIAAC sonuçlarının MEB eğitim politikaları üzerinde belirleyici ve yön verici bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Her ikisi de eğitim programlarının planlanmasında ve programların yenilenmesinin alt yapısının oluşturulmasında ve eğitimde veriye dayalı kalite değerlendirme süreçlerinin işe koşulmasında güçlü temel dinamikler sağlayarak politika belirleyicilere, eğitim liderlerine, öğretmenlere ve diğer kilit paydaşlara ulusal ve uluslararası düzeyde veriler sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) da veriye dayalı eğitim politikalarının belirlenmesi bağlamında OECD’nin PIAAC yetişkin becerileri araştırmasına katılmaktadır.

PIAAC analitik çerçevesi temel fikirler açısından PISA ile benzer yapılar olup bazı yönlerle birleştirilebilecek şekilde tasarlanmıştır. Her ikisi de, bireylerin gerçek dünyada karşılaşılabilecek şekilde görevlerle başa çıkma yeteneklerini ifade eder. Bununla birlikte kavramsallaştırmada, analitik çerçevede, değerlendirme ekolojisini raporlamada (araştırmacılar, paydaşlar, politika hedefi) bağlam ve değerlendirme me-

todojisini kullanma biçimlerinde programlar farklılık göstermektedir. Bu yönü ile PIAAC, kilit sonuçları (gelir, iş gücü durumu ve istihdam) incelemeyi ve bunların gerçek yeterliklerle ve farklı bağıntılarla nasıl ilişkili olduğunu anlamayı ön plana çıkararak şekilde kavramsal bir çerçeve çizer. Araştırmada bilişsel alanlar olarak yetişkinlerin sözel, sayısal ve teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme (TYOPÇ) becerilerine odaklanılmaktadır.

PIAAC araştırmasında sözel beceriler “bilgi ve potansiyeli geliştirmek için katıldığı toplumun her türlü yazılı ve dijital metinlerini kavrama, anlama, yorumlama, değerlendirme becerileri”; sayısal beceriler ise “matematiksel bilgiyi kullanma, yorumlama, iletme, bu fikirleri sıralayabilme ve karşısına çıkan matematiksel durumları yönetebilme becerileri” olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2013a). TYOPÇ ise dijital teknolojiyi ve iletişim araçlarını kullanma, bilgiye ulaşmak ve değerlendirmek için ağlar oluşturma, uygulamalı görevleri geliştirmek ve diğerleri ile bilgisayar ve bilgisayar ağlarını kullanarak kişisel, iş ya da toplumsal amaçlı problem çözme yeterlikleri üzerine odaklanmaktadır (OECD, 2013a).

### **Problem Durumu**

Ülkeler, küresel ekonomide rekabet gücünün korunması ve artı katma değer sağlayacak ürün yelpazesinin arttırılması gibi ekonomik sorunların gölgesinde iş ve günlük hayatın gerektirdiği teknoloji ağırlıklı becerilerdeki değişimlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, eğitim sistemlerini değişime zorlamaktadır ve ülkelerin anahtar becerilere odaklanmalarını gerekli kılmaktadır (Schleicher, 2008). Ekonomik ve toplumsal hayatın yeni bir değerler dizisi ile yorumlandığı günümüz küresel dünyasında ülkeler karşılaşılan güçlüklerle mücadele edebilmek için eğitim sistemlerini bu değişimlere göre şekillendirebilmek için mevcut yapılarını ulusal ve uluslararası düzeyde değerlendirmelerle görmek istemektedirler. 2000’li yıllardan itibaren uluslararası değerlendirmelere katılan Türkiye’de eğitimde yaşanan düşük performansın üstesinden gelebilmek için bir dizi reformlar yapılmasına karşın eğitimin kalitesine ilişkin somut olumlu sinyaller alınmadığını gösteren kanıtlar bulunmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde PISA ile beraber değerlendirilme eğilimi gösteren PIAAC’a ilişkin sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, tüm dünyada PIAAC araştırmasına yönelik farkındalığa ilişkin olumlu algının arttığına ve ulusal politika yapıcılarının eğitim sistemi performansını değerlendirmek ve geliştirmek için PIAAC’ı politika ve uygulamalarda nasıl ve ne ölçüde kullandıklarına ilişkin çalışmaların önemsendiğine (Breakspear, 2012) dair kanıtlara rastlanmıştır. Bu bağlamda, Finlandiya ve Singapur gibi eğitim sistemlerinin kısmi olarak ulusal eğitim politikalarını oluşturmada PISA ve PIAAC değerlendirme çerçevelerini model olarak kullandıklarını gösteren güçlü kanıtlar da bulunmaktadır. Ayrıca, PISA ve PIAAC ile ilişkili bu ülkelere yapılan atıfların uluslararası eğitim politikalarının şekillenmesinde kilit bir rol aldığını gösteren araştırmalara da rastlanmıştır (Steiner-Khamsi, 2010; Takayama, 2010).

Türkiye’de PISA’ya yönelik geniş bir farkındalık olmasına karşın, PIAAC’a ilgi düşük düzeydedir. Avrupa Birliği’ne uyum sürecinde ve Hayat Boyu Öğrenme politikalarına paralel olarak yetişkin becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu ilerlemeler kaydedilmiştir. Diğer taraftan, Türkiye’de örgün eğitim sonrasında yetişkinlerin aldıkları eğitimin günlük ve iş hayatıyla ne düzeyde örtüştüğüne yönelik araştırma ve değerlendirmelere rastlanamamıştır. Yetişkinlere yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde (Atasoy, 2018; Bumin, 2009; Duman, 2007; Kurt, 2008; Okçabol, 2006), bu araştırmaların daha ziyade durum tespitinden öteye geçemediği ve niceliksel bir yaklaşımla ele alındığı görülmektedir. Diğer taraftan, PIAAC araştırmasının ülke genelinde hem akademik çevrelerde hem de üst düzey yöneticiler nezdinde yeterince tartışılmadığı, bu konuda yapılan araştırmaların çok sınırlı kaldığı ve ülke kamuoyunda neredeyse hiç yer verilmediği görülmektedir. Başta PIAAC 2015 araştırması olmak üzere uluslararası düzeyde yapılan araştırmaların proje uygulayıcıları gözüyle ve yönetsel bakış açısıyla değerlendirilmesine ilişkin alan yazında bir açık bulunmaktadır.

Bu araştırmada, PIAAC 2015 yetişkin becerilerinin gerek uygulama ve gerekse değerlendirme süreçlerinin projeden sorumlu yönetici, uzman ve öğretmen görüşlerine göre nasıl algılandığı, sonuçların TMES’nin kalitesi açısından ne anlama geldiği araştırılmıştır. Buna ek olarak, bireylerin okulda kazandıkları bilgi ile mesleki ve yaşam becerilerini günlük ve iş hayatına nasıl uyumlaştırebildikleri de incelenmiştir. Araştırmada, TMES’in eğitimin sürdürülebilirliğine ve eğitim sisteminin iş piyasaları ile uyumuna ilişkin katılımcıların görüşleri de merak edilmektedir. TMES’in değişim ve dönüşüm ihtiyacına ve küresel değer zincirinden daha çok pay almak isteyen (OECD, 2017a) Türkiye’nin beşeri sermayesine ve ülke eğitim sisteminin geleceğine ilişkin katılımcı görüşleri de ortaya konulmak istenmiştir. PIAAC araştırma bulguları eğitim ile iş piyasaları arasındaki uyumu ve beklentileri karşılama düzeyi bakımından da gösterge niteliğinde veriler sunması açısından önemli görülmektedir. Bu yönü ile bir ilk olma niteliği taşıyan araştırmanın alana, araştırmacılara ve eğitimde politika yapıcılara katkı sunması beklenmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

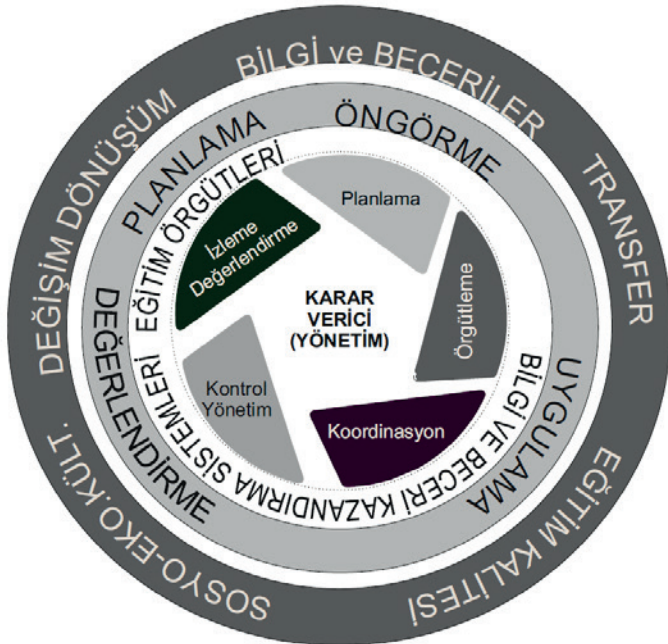
Bu araştırmada, PIAAC 2015 sonuçlarına göre yetişkinlerin sözel, sayısal ve problem çözme becerilerine ve TMES’e yönelik MEB ve ÇSGB AB ve MYD Başkanlığı’ndaki üst düzey karar vericilerin, projeden sorumlu uzman ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

- i. PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırması MEB HBÖGM ve ÇSGB AB ve MYD Başkanlığı’ndaki üst düzey karar vericiler, projeden sorumlu uzman ve öğretmenler tarafından nasıl algılanmaktadır?
- ii. PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasının uygulama, süreç ve değerlendirilmesine ilişkin MEB HBÖGM ve ÇSGB AB ve MYD Başkanlığı’ndaki üst düzey karar vericilerin, projeden sorumlu uzman ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

- iii. PIAAC 2015 sonuçlarına göre yetişkinlerin sözel, sayısal ve problem çözme becerilerinin TMES çıktıları açısından MEB ve ÇSGB AB ve MYD Başkanlığı'ndaki üst düzey karar vericiler, projeden sorumlu uzman ve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

### Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde ve görüşme tekniğinde gerçekleştirilmiştir. Olgubilim araştırmaları bireylerin kendi sosyal durumlarıyla ilişkili bir olgunun anlamlarını incelemeyi amaçlar (Patton, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018) ve olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için bireylerin deneyimledikleri dünyayı ve olgu ile aralarındaki ilişkileri tanımlamaya çalışır (Baker, Wuest & Stern, 1992). Araştırmanın nitel desende tasarlanmasındaki amaç PIAAC sözel, sayısal ve problem çözme becerileri araştırmasının projeden sorumlu kişiler tarafından nasıl algılandığının derinlemesine analiz edilmek istenmesidir. Görüşme tekniği ise, insanların bakış açılarını, öznel deneyimlerini, duygularını, değerlerini ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir teknik olarak kabul görmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).



Şekil 1. Araştırma modeli.

Bu araştırmada modelin merkezine karar verici olarak genelde MEB merkez ve taşra teşkilatı yöneticileri özelde ise MEB HBÖ Genel Müdürlüğü ve ÇSGB AB ve Mali Yardımlar Daire Başkanlığı'ndaki PIAAC yetişkin becerileri araştırmasından sorumlu karar verici konumundaki yöneticiler konulmuştur.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmış olup, çalışma grubu yönetici ve PIAAC projesinden sorumlu öğretmenler ve uzmanlardan oluşmuştur. PIAAC projesinden sorumlu MEB'de görevli bir genel müdür, üst düzey sorumlu bir yabancı uzman, beş daire başkanı ve ÇSGB AB ve MYD'sinde PIAAC'tan sorumlu bir daire başkanı araştırmanın yönetici çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğretmen grubu ise PIAAC projesinden sorumlu dokuz öğretmen ve dört uzmandan oluşmaktadır.

**Tablo 1.** Çalışma Grubu

Unvan	Evren	Çalışma Grubu
Genel Müdür / HBÖ Uzmanı	2	2
Daire Başkanları	6	5
PIAAC Görevli Öğretmen	9	9
MEB HBÖ / ÇSGB Uzmanı	4	4

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışma grubu yedi yönetici ve 13 öğretmen statüsünde görev yapan toplam 20 çalışandan oluşmaktadır. Çalışma grubunda iki daire başkanı ile görüşme yapılamamıştır. Bunlardan HBÖ GM'de görevli bir daire başkanı görüşmenin kendi alanına girmediğini ifade etmiş ve görüşmeyi kabul etmemiştir. Diğeri ise HBÖ GM'deki Yaygın ve Mesleki Eğitim Daire Başkanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı olduğu için ilgili daire başkanı ile de görüşme yapılamamıştır.

### Veri Toplama Aracı

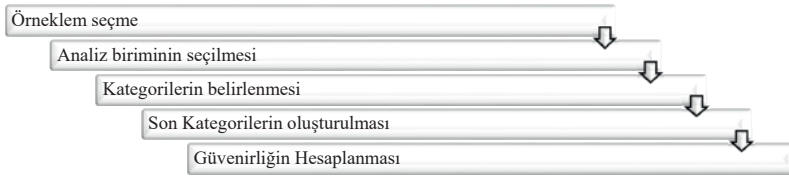
Araştırmada veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 'PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının TMES açısından değerlendirilmesi' başlıklı yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirme sürecinde ilgili literatürden ve PIAAC Türkiye sonuçlarından yararlanılmıştır. Veri toplama aracı ile PIAAC Türkiye sonuçlarının yöneticiler ile uzman ve öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirildiği yönetsel bakış açısı ile ortaya konulmak istenmiştir. Ayrıca, Millî Eğitim Sistemi çıktılarının günlük hayata ve iş piyasalarına nasıl yansıdığı ve bu sonuçların TMES açısından ne anlama geldiği derinlemesine incelenmek istenmiştir. Belirlenen bu amaçlarla madde havuzu hazırlanmış ve ilgili uzmanların görüşlerinden destek alınmıştır. Elde edilen görüşme formu beş öğretim elemanı, bir dil uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş ve iki çalışana uygulanarak son hali verilmiştir. Görüşme formu dört maddeden oluşmaktadır. Görüşmeler



öncesinde katılımcılardan randevu talep edilmiş olup görüşmeler yüz yüze görüşme tekniğiyle yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiştir ve onam formu doldurtulmuştur. Katılımcılardan sadece bir tanesi yüz yüze görüşme için vakitlerinin müsait olmadığını belirterek araştırmaya görüşme formunu Office Word ortamında doldurup e-posta ile göndererek katılmıştır. Görüşmeler süresince katılımcılara hiçbir yönlendirme veya etkileme yapılmamış, katılımcıların düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmeleri sağlanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 35 dakika ile 1 saat 20 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerde veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Toplanan veriler araştırmacı tarafından yazılı ortama aktarılmıştır.

### Veri Analizi

Görüşme verileri nitel bir veri analizi yazılımı aracılığıyla analiz edilmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde, görüşme metninin içindeki belli kelimeler veya kavramlar öncelikle belirlenmeye çalışılır. Bu kelimeler veya kavramların anlamları analiz edilir ve metinde verilmek istenen mesajla yönelik çıkarımlarda bulunulur. İçerik analizi amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birim(ler)ini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgun, Karadeniz ve Demirel, 2012; Watling ve James, 2012). Şekil 2’de araştırmada izlenen işlem basamaklarına yer verilmiştir.



Şekil 2. Nitel analiz işlem basamakları.

Araştırmada katılımcıların kimliklerini gizli tutmak için bazı kodlamalar yapılmıştır. Kodlamada yönetici konumundaki genel müdür, HBÖ proje sorumlusu yabancı uzman ve daire başkanları için “K” kodu kullanılmış ve her bir yönetici için de bir sayı kodu verilmiştir. Öğretmen ve uzmanlar için ise “M” kodu kodlanmıştır. Kodlamada kullanılan sayısal değerler katılımcıların pozisyonları ile ilişkili değildir. Örneğin, K<sub>1</sub> karar verici pozisyonundaki bir yöneticiyi, M<sub>7</sub> öğretmen, eğitim uzmanı, uzman ve uzman yardımcısı pozisyonlarındaki diğer bir çalışanı temsil etmektedir. Ayrıca Tablolarda yer alan “n” sayısı, ilgili tema ve kodlar için görüş bildiren katılımcı sayısını temsil etmektedir.

Nitel araştırmada betimsel ve içerik analizi güvenilirliği sağlamanın öncül koşulu kodlamanın sağlıklı ve tutarlı yapılmasına bağlıdır. Betimsel ve içerik analizi yapılan bir dokümana araştırmacı ile farklı bir araştırmacının büyük ölçüde benzer sonuçlara ulaşabilmesi araştırmanın güvenilirliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Verilerin güvenilirliği ses kaydı ve not alma tekniği ile de sağlanmıştır. Bu araştırmada, görüşme belgeleri iki hafta ara ile araştırmacının kendisi tarafından iç tutarlılığı sağlamak için iki kez kodlanmıştır. Ayrıca araştırmacı, eğitim yönetimi ve ölçme ve değerlendirme alanında doktorasını yapmış iki akademisyene daha kodlama yaptırmıştır. İkinci aşamada farklı görülen kodlamalar eğitim yönetimi alanında akademisyen olan araştırmacı ile birlikte değerlendirilerek son şekli verilmiştir. Kodlama güvenilirliği ve uyum yüzdesi indeksi [ $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{uzlaş}ı}{\text{uzlaş}ı + \text{fikir ayrılı}ğı} \times 100$ ] formülü yoluyla 0.78 olarak bulunmuştur. Araştırmacıların bulguları birlikte değerlendirilmiş olup benzer ve farklı kodlamalar tespit edilmiştir. Son olarak, araştırmacılar farklı olarak kodlanan görüşleri tekrar bir değerlendirmeye almış ve ortak bir uzlaş ile nihai karar verilmiştir. Bu oran içsel tutarlılık bakımından kabul edilebilir bir seviyedir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

### Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde, PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasının MEB HBÖ GM ve ÇSGB AB ve MYD Başkanlığı'ndaki üst düzey karar vericiler, projeden sorumlu uzman ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığı araştırılmıştır. Yapılan metin içerik analizi sonucu "PIAAC algısı" teması ve bu temaya bağlı alt temalar Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo. 1** PIAAC Algısına İlişkin Tema ve Alt Temaların Dağılımı

Tema	Alt Temalar	<i>n</i> *	<i>f</i>
PIAAC algısı	PIAAC Türkiye performansı	16	44
	PIAAC algısı	17	41
	PIAAC PISA ilişkisi	14	39
	PIAAC araştırma eksikliği	14	40
	PIAAC hayat boyu öğrenme (HBÖ) ilişkisi	9	14

\**n*: katılımcı sayısını, *f* (frekans) ise madde hakkında kaç defa görüş bildirdiğini göstermektedir.

Tablo 1'de "PIAAC algısı" temasına ilişkin alt boyutlar sırasıyla PIAAC Türkiye performansı (*n*: 16; *f*: 44), PIAAC algısı (*n*: 17; *f*: 41), PIAAC ve PISA ilişkisi (*n*: 14; *f*: 39), PIAAC araştırma eksikliği (*n*: 14; *f*: 40) ve PIAAC HBÖ ilişkisi (*n*: 9; *f*: 14) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

"PIAAC Türkiye performansı" kodlamasına ilişkin görüşler incelendiğinde, birçok katılımcı her üç yeterlik alanında da Türkiye PIAAC puanlarını çok düşük buldukla-

rını ve sonuçların OECD ortalamasının altında kaldığını belirtmişlerdir. Katılımcılar özellikle alt yeterlik düzeylerinde yığılmalar olduğunu, buna karşın üst yeterlik düzeylerine erişimin kısmen sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların PIAAC araştırma sonuçlarının TMES'inin temel öğrenme becerilerini okul sistemi içerisinde kazandırdığına, ancak bireylerin hayat boyu öğrenme ve öğrenmeyi sürdürmeye yönelik yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğine vurgu yaptıkları görülmüştür. "PIAAC Türkiye performansı" kodlamasına ilişkin görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Türkiye PIAAC araştırmasında son sıralarda yer alıyor [K<sub>2</sub>]. PIAAC sonuçları pek iç açıcı değil [K<sub>3</sub>]. Uluslararası değerlendirmelerde düzey 2 sınırında ya da düzey 1 ve altında kümelenen bir veriye sahibiz [M<sub>6</sub>].

"PIAAC algısı" kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu PIAAC araştırmasının PISA ve TIMSS araştırmaları gibi uluslararası boyutta karşılaştırmalı değerlendirmelere yer veren ve ülkelerin eğitim sistemleri hakkında net fotoğraflar ortaya koyan bir araştırma olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, PIAAC algısı kodlamasına ilişkin yönetici görüşleri ile öğretmen görüşleri arasında farklılıklar görülmüştür. Bu konu ile ilgili olarak yöneticiler PIAAC'ın eğitimsel boyutunun dışında farklı bir kulvara çekildiğini, bazı çevrelerin PIAAC ile ilgili olumsuz değerlendirmelerde bulunduğunu ve PIAAC ve benzeri araştırmaların çok net istatistiksel göstergeler ortaya koyduğunu ama istatistiksel verilerin çok fazla genellemeler içerdiğini belirtmişlerdir. PIAAC algısına ilişkin öğretmenin ve diğer uzman katılımcıların görüşlerinin ise tanımlama, geçerliliği, eğitim sisteminin kalitesi ve kapsamı çerçevesinde şekillendiği görülmüştür. "PIAAC algısı" boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Biraz algı farklı yönlere çekilmesinden dolayı çok farklı bir kulvar aldı [K<sub>1</sub>]. Uluslararası düzeyde kıyaslamalı olarak kendinizi görebildiğiniz başka bir platform yok [M<sub>1</sub>].

"PIAAC PISA ilişkisi" kodlamasına ilişkin olarak katılımcıların büyük bir çoğunluğu her iki değerlendirme arasında kuvvetli benzerlikler olduğunu belirtmişlerdir. Bu benzerliklerde dikkat çeken nokta başarı algısının her iki araştırma için de benzer şekilde nitelendirilmesi olmuştur. Bu konuda bazı katılımcılar örgün eğitimde PISA'da alınan sonuçların PIAAC' araştırmasında benzer şekilde izdüşümünün yansıdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar PISA ve PIAAC gibi uluslararası araştırma sonuçlarının TMES'inin genel bir görünümünü yansıttığını dile getirmişlerdir. PIAAC ve PISA ilişkisine ilişkin ortaya konulan görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

PIAAC ve PISA'da benzer sonuçlar çıktığını görüyoruz. PIAAC ve PISA bizim neler yapacağımıza dair ön fikir veriyor [K6]. PISA sonuçlarından da aşına olduğumuz sonuçlar. Diğer ülkelerle kıyasladığımızda ümit edilen seviyelerde değil [M13]. Eğitim çıktılarımızın bilgi düzeyinde kaldığını görüyoruz [M6].

“PIAAC araştırma eksikliği” kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde ulusal ve uluslararası düzeyde ikincil araştırmaların yapılmadığı ve akademik çevrelerden, üniversitelerden yetişkin becerilerine yönelik ilgi ve istekliliğin zayıf kaldığı görüşlerinin hâkim olduğu söylenebilir. Bazı katılımcılar da giderek artan üniversitelerin nitelikli yetişkinler yetiştiremediklerini, niceliksel bir büyümenin söz konusu olduğunu ve mevcut üniversitelerin bir araştırma merkezi olamadıklarını belirtmişlerdir. PIAAC araştırma eksikliği ve kodlaması ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Araştırma konusunda PIAAC ile ilgili benimle ilk defa konuşan sizsiniz [K<sub>1</sub>; M<sub>6</sub>]. Akademik çevrelerden de çok fazla bir ilgi görmedik [K<sub>3</sub>]. Üniversitelerle irtibatla geçtiğimizde gerekli dönütü alamadığımızı gördük. Üniversitelerin diğer birimlerle bir kantağı yok [K<sub>6</sub>].

“PIAAC HBÖ ilişkisi” kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının içerik olarak HBÖGM bünyesinde verilen kurs modülleri ile tam ilişkili olmadığı, hayat boyu öğrenmenin bir felsefe, bir kültür olduğu ve tüm eğitim kurumları içerisinde var olması gerektiği görüşlerine ulaşılmıştır. Bazı katılımcılar ise HBÖGM’nün yetişkin becerilerine yönelik ilgisinin bu projenin hayata geçirilmesine kadar ilgili beceriler bağlamında pek olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar da PIAAC araştırma verilerinin Hayatboyu Öğrenme program gerçekleriyle örtüşmediğini ve bu görevin temelde okulun görevi olduğunu ve bu bağlamda HBÖ’nin tamamlayıcı, destekleyici bir rolü olabileceğini vurgulamışlardır. PIAAC HBÖ ilişkisi ile ilgili görüşlerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Ancak bizdeki kurs modülleriyle, programlarıyla PIAAC’ın araştırma yapısı aslında birbiriyle tam örtüşmüyor [K<sub>1</sub>]. Bu genel müdürlük aslında çok yakın zamana kadar pek ilgilenemiyordu bu konularla [K<sub>2</sub>]. Yetişkinlere Hayatboyu öğrenme kapsamındaki faaliyetlerin çok amacına yönelik yürümediğini görüyoruz. Mevcut öğretmen kapasitesine göre kurslar açılıyor [M<sub>3</sub>].

**Tablo. 2** Yönetmel Boyut Temasına İlişkin Alt Tema ve Kategorilerin Dağılımı

Tema	Alt Temalar	Kodlar	<i>n</i>	<i>f</i>
Yönetmel Boyut	Planlama	Politika oluşturma ve geliştirme	18	131
		Eğitim felsefesi	6	20
		Fırsat eşitliği	9	14
		Farkındalık	14	36
	Örgütlenme	Örgütsel yapı	12	36
		Yönetmel kapasite	10	25
		Öğretmen - eğitici kapasitesi	14	43
		Fiziki kapasite	9	20
		Program kapasitesi	14	43
		Koordinasyon	17	65
		Kontrol - Yönetme	14	40
		İzleme - Değerlendirme	18	51

\**n*: katılımcı sayısını, *f* (frekans) ise madde hakkında kaç defa görüş bildirdiğini göstermektedir.

Yönetmel boyut temasının planlama alt temasında ortaya çıkan kodlamalar ise politika oluşturma ve geliştirme (*n*: 18; *f*:131), eğitim felsefesi (*n*: 6; *f*: 20), farkındalık (*n*: 14; *f*:36) ve fırsat eşitliği (*n*: 9; *f*:14) kodlamalarıdır.

Planlama alt temasında politika oluşturma ve geliştirme sürecinin uzun bir süreç olduğu, yetişkin becerileri ile ilgili bazı konularda politika eksikliği bulunduğu ve rekabet edilebilir bir eğitim sistemi için sürdürülebilir eğitim politikaları üretmeye yönelik güçlü yönetmel adımlar atılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca uluslararası araştırmalarda her üç beceri alanında görece düşük performansın eğitim sistemi bütünlüğü içerisinde iyi analiz edilmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Eğitim sisteminin nasıl bir insan yetiştirmek istediği ile ilgili ortaya konulan eğitim felsefesinin ve öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretim ortamına yansımalarındaki farklılaşmalar kalite odaklı dönüşümünün önündeki engellerin başında geldiği ifade edilmiştir.

Hayat Boyu Öğrenme çerçevesinde oluşturulan/güncellenen programların 21. yy. becerileri ve değişen meslek eğilimleriyle örtüşmesi gerektiği görüşüne yer verilmiştir. Bu bağlamda yetişkinlere beceri kazandırma fonksiyonunun eğitim sisteminin bütünlüğü içerisinde veriye dayalı ve sahadan gelen bilgilere göre hareket edilerek politikalar geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, PIAAC sonuçlarının düşük çıkmasının sosyo-kültürel çevre ve ekonomik statüdeki farklılıklara bağlı olarak değişkenlik gösterdiği, bölgesel farklılıklar ve okullar arası öğrenme farklılıklarının olduğu, müfredatlar aynı olsa da herkes aynı standartlarda eğitim alamadığı, Halk Eğitim Merkezlerinin her ilde istendik standartlarda olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Farkındalık kodlaması ile ilgili olarak, PIAAC araştırmasının ülke genelinde yeterince bilinmediği, akademik çevrelerde, STK'larda ve sosyal medyada ilgi görmediği görüşlerinin yaygın olarak yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Projeden sorumlu bir yabancı uzman ise kurum içinde PIAAC araştırmasını ilk kez duyduğunu dile getirmesi de önemli bulunmuştur. Politika oluşturma ve geliştirme boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

PIAAC sonuçlarını izleyecek, değerlendirecek ve ona göre bir politika yapacak bir mekanizma veya bir kapasite var mı, yok [M<sub>6</sub>]. Niceliksel bir büyüme söz konusu olmakla birlikte yapılan yatırımların, kaynakların kullanımıyla ilgili planlamaların tekrar gözden geçirmesi gerektiğini düşünüyorum [M<sub>11</sub>]. PIAAC ve PISA'da bu olumsuz tabloyu dönüştürebilmek için süratle eğitim sistemimiz içerisinde, eğitim kalitesini geliştirmeye yönelik sürdürülebilir politikalar üretmesi gereklidir [M<sub>11</sub>]. Türkiye'de eğitim kalitesinde homojen bir yapı yok [K<sub>3</sub>].

Yönetmelik boyut temasının örgütlenme alt temasında ortaya çıkan kodlamalar ise örgütsel yapı (n: 12; f: 36), yönetmelik kapasite (n: 10; f: 25), öğretmen kapasitesi (n: 14; f: 43), fiziki kapasite (n: 9; f: 20) ve program kapasitesi (n: 14; f: 43) kodlamalarıdır.

Yönetmelik boyutun örgütlenme alt teması ile ilişkili olarak araştırmada katılımcılar eğitimde kalite sorunlarının çözümü için yönetmelik ve bürokratik yapıya dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda yönetmelik kapasitenin olayları daha bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmesinin faydalı olabileceği ortaya konulmuştur. Eğitim sisteminin 2023 vizyon belgesindeki yakın, orta ve uzak hedeflerine ulaşabilmesi için değişime ve dönüşüme daha hızlı uyum sağlayabilecek, esnek, sosyal ve kültürel değerlerle bütünleşmiş ama gelecek yönelimli yeni bir örgütsel yapı yaklaşımı ile desteklenmesinin faydalı olabileceği vurgulanmıştır. Katılımcılar mevcut yönetmelik kapasitede bu istek ve iradenin olduğunu, üst politika metinlerinde bu kararlılığın ortaya konulduğunu ancak bu durumun uygulama boyutunun ve alana yansımalarının daha yavaş olduğunu altını çizmişlerdir. Ayrıca, PIAAC ve PISA sonuçlarını değerlendirmede yönetmelik bakış açısının olumlu sonuçlara odaklandığı gibi görece düşük performansın sebeplerine ve çözüm yollarına da daha çok odaklanması ve eğitim kalitesini artırmaya yönelik derinlemesine analizler yapması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Birkaç katılımcı ise yönetmelik kapasitenin denge politikası izlediklerini, buna bağlı olarak da eğitimsel değişim ve dönüşüm kısmen yavaş ilerlediğini dile getirmişlerdir.

Bu beceri kazandırılmama problemi yıllardır süregelen bir sistem problemidir [K<sub>1</sub>]. Kalite ve etkili kapasite kullanımı ile ilgili sorunlarımız var. Temel sorun da buradan çıkıyor. Bizde maalesef zihinsel kapasitesi, beceri kapasitesi, yönetmelik kapasitesi düşük yöneticiler çoğunlukta ve sistem yaklaşımı ile olayları okuyamadığı için maalesef her şeyimiz güdük kalıyor [M<sub>6</sub>]. Teşkilat yapısını başka bir felsefeyle yeniden kurmak lazım [K<sub>21</sub>]. Bürokratik engeller öne çıkıyor [M<sub>9</sub>]. Karar vericilere gelince de politik baskılarla karar vermemeliler. Genel müdür geliyor, bir daire başkanı geliyor bir bakan geliyor, eğitim politikası sil baştan değişiyor [M<sub>6</sub>]. Eğitim sisteminin yapısal, içerik ve yönetmelik sorunları çözülmeden başarı

beklemek haksızlık olur [M<sub>10</sub>]. Problemin ne olduğu ile ilgili gerekli yönetsel iradeyi ortaya koyamıyoruz [M<sub>3</sub>].

Yönetsel kapasiteye ilaveten öğretmen kapasitesine ilişkin nitelik sorunu olduğu, var olan eğitimcilerin de 21. yüzyıl becerilerinden yoksun ve artı katma değer kazandıracak nitelikte standartlarının olmadığına ilişkin katılımcı görüşlerine ulaşılmıştır. PIAAC ve PISA sınavlarında ortaya konulan düşük performansın sebebinin temelinde öğretmenlerin geleneksel öğretim metodlarını kullanmasından ve eğitim sisteminin daha ziyade bilgi ve kavrama düzeyinde ders içerikleri sunmasından ve her şeyin 'karanlıkta el yordamı' ile öğretilmesinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Bazı katılımcılar ise öğretmen profesyonelleşmesine ve geliştirilmesine yatırım yapan Finlandiya ve Japonya gibi ülkelerin eğitim sistemlerinin başarılı olduğuna, buna karşın öğretmen yeterliklerinin TMES'inde net olmadığına, sistemin kalitesini ölçerken açık performans standartlarının olması gerektiğine, mevcut göstergelerin çok havada kalmış genel göstergeler olduğuna vurgu yaptığı görülmüştür. Örgütlenme alt temasında diğer iki kodlama ise eğitim sisteminin fiziki kapasitesi ile program kapasitesine ilişkin sorunlar öne çıkmaktadır. Özellikle bazı katılımcıların mevcut programların çok yoğun olduğunu, çok fazla akademik içerik barındırdığını, özel sektörle işbirliğinin çok az olduğunu, ihtiyaç analizleri yapılmadan oluşturulduğunu ve materyal eksikliklerinin bulunduğunu dile getirmişlerdir. Yönetim süreçleri temasının örgütlenme alt temasına ilişkin öğretmen kapasitesi, fiziki kapasite ve program kapasitesine ilişkin görüşlerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenlerden beklenenler çok havada kalıyor ve genel bir öğretmen portresi çiziliyor. Bir öğretmenin mesleki yeterliklerini ölçen bir kalıbı olması lazım [K<sub>2</sub>]. Eğer eğitimde kaliteyi yakalamak istiyorsak odaklanmanız gereken noktanın öncelikli olarak fiziksel kapasiteden ziyade öğretmen kapasitesini geliştirmek olmalı. [M<sub>11</sub>]. 21. yüzyıl becerilerini anlatabilecek öğretmen kapasitenizin geliştirilmesi gerekir [M<sub>6</sub>]. Zorunlu olarak öğretmenlerimizin eline verdiğimiz müfredatta bir esnekliğin ve yerelliğin olması gerekebilir [M<sub>13</sub>]. Bizim programlarımız anla, hayatta iç içe değil [M<sub>1</sub>].

Yönetsel boyut temasının (n: 17; f: 65) bir alt temasında "koordinasyon ve iletişime" ilişkin olumlu katılımcı görüşleri bulunmakla birlikte olumsuz katılımcı görüşlerinin daha baskın olduğu söylenebilir. Bu bağlamda birimler ve kurumlar arası koordinasyon eksikliğinin bulunduğu bulgularına ulaşılmıştır. Yürütme erkinin koordinasyon ve iletişim konusunda, karar verme ve politika geliştirmede, liyakat ve birikime dayalı kadrolama yapmada, kurumsal hafızayı koruma ve aktarmada kısmen etkin olamadıkları görüşlerine yer verildiği görülmüştür. Bir yönetici ise PIAAC yetişkin becerileri araştırmasını ilk kez duyduklarını, çalışmalarında hep OECD raporlarına atıfta bulduklarını ama bu proje ile ilgili ilk olarak bu görüşme esnasında dile getirildiğini belirtmiştir.

Bizim sistemimizdeki en büyük eksiklerden biri de aynı kurum içinde bile birbiri ile iribatının kopuk oluşu. Dolayısıyla yapılan işler de bir bütünlük sağlanamıyor [M<sub>4</sub>]. PIAAC sonuçları ile ilgili her bakanlıktaki birimler ayrı ayrı sunumlar hazırlıyor [M<sub>1</sub>]. PIAAC projesinde çalışan öğretmenlerden ve bu konuda görev alan uzman ve araştırmacılardan şu an kadroda kimse yok. Yeni göreve gelenlerse projeyi tam kavrayamadılar [M<sub>11</sub>].

Yönetmel boyut temasının kontrol (yürütme, karar verme, etkileme) alt temasında ise (n: 14; f: 40) TMES'nde hiyerarşik yapılanmanın etkilerinin hala devam ettiği, tepeden gelen talimatlarla kararlar verildiği için veriye dayalı karar verme süreçlerinin işletilmediği ortaya konulmuştur. Ayrıca, yürütme erkinin karar verme süreçlerinde yetersiz kaldığı ve proaktif davranmadığı ve öngörme ve kontrol etme süreçlerinde başarılı liderlik davranışları sergileyemedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Yönetmel kapasite olarak işlerin daha sistemli olması gerektiğini ifade eden iki katılımcı ise yürütme erkinin yapılan araştırma sonuçlarına ilişkin çalışmaları daha şimdiden rafa kaldırdığını belirtmiştir. Bir katılımcı da PIAAC 2015 araştırması sürecinde çok sorunlar yaşandığını, çalışanların görüş ve önerilerinin dikkate alınmadığını, takım ruhunun yansıtılmadığını ve yürütmenin deneme yanılma metoduyla sonuca gittiğini ifade etmiştir. Yönetim süreçlerinin kontrol boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Her yönetici yaşadığı olayların etkisiyle karar veriyor [M<sub>5</sub>]. Yönetmel kapasite olarak 2015 yılı raporunu şimdiden rafa koydular [M<sub>6</sub>]. Uygulama safhasına geçemiyoruz [M<sub>4</sub>]. Yönetmel bakış açısı çok sığ kalıyor [M<sub>5</sub>]. Şu ana kadar bu sonuçlara ilgili faaliyet yaptığımı görmedim [M<sub>3</sub>].

Yönetmel boyut temasının izleme ve değerlendirme (n: 18; f: 51) alt boyutunda ise etkin bir izleme - değerlendirme sisteminin olmadığı görüşleri ağırlıklı olarak dile getirilmiştir [K<sub>1</sub>; K<sub>3</sub>; K<sub>5</sub>; M<sub>6</sub>]. Bazı katılımcılar mevcut izleme - değerlendirme sisteminin daha ziyade niceliği öne çıkaran bir yapıda olduğunu, sadece sürece ve sonuca odaklı ve seçici bir yapıda olduğunu ortaya koymuşlardır. Etkili bir izleme ve değerlendirme sisteminin ve PUKO döngüsünün olmaması tüm yönetim süreçlerini işlemez hale getirdiğinin altı çizilmiştir. İzleme - değerlendirme boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

İzleme değerlendirmede sadece bir şeylerin sayısını ölçen bir sistemden öte açık performans standartları olmalıdır [K<sub>2</sub>]. Bütüncül bir izleme değerlendirme sisteminin ihtiyacımız var [M<sub>11</sub>].



**Tablo. 3** Üst Çıktılar Boyutuna İlişkin Tema ve Alt Temaların Dağılımı

Temalar	Alt Temalar	<i>n</i>	<i>f</i>
Üst Çıktılar	Bilgi ve beceriler	19	78
	Beceri transferi	17	44
	Eğitim kalitesi ve sürdürülebilirlik	19	82
	Sosyo-ekonomik ve kültürel bağlam	16	63
	Değişim ve dönüşüm	15	50

\**n*: katılımcı sayısını, *f* (frekans) ise madde hakkında kaç defa görüş bildirdiğini göstermektedir.

Üst çıktılar temasına ilişkin alt boyutlar ise bilgi ve beceriler (*n*: 19; *f*: 78), beceri transferi (*n*: 17; *f*: 44), eğitim kalitesi ve sürdürülebilirlik (*n*: 19; *f*: 82), sosyoekonomik ve kültürel bağlam (*n*: 16; *f*: 63) ve değişim ve dönüşüm (*n*: 15; *f*: 50) alt temaları bulunmuştur.

Bilgi ve beceriler, becerilerin transferi ve eğitim kalitesi, sürdürülebilirlik ve sosyoekonomik ve kültürel bağlam alt temalarına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde TMES’de bilgiyi beceriye dönüştürme ve günlük ve iş hayatına transfer etme konularında problemler olduğu ifade edilmiştir. Eğitim sisteminin beceri odaklı istenilen çıktılarını yakın ve uzak hedefler doğrultusunda yeterince kazandıramadığı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda yetişkinlerin okulda edindikleri bilgi ve becerilerinin aktarımı konusunda özellikle iş dünyasından olumlu dönütler alınmadığı, sermaye gruplarının yetişmiş eleman bulmakta zorluk çektikleri görüşleri manidar bulunmuştur. Ayrıca, beceri geliştirme konusunda hala geleneksel yaklaşımların kullanıldığı ve bu problemin de sistem temelli bir yaklaşımla çözülmesi gerektiği dile getirilmiştir. Bu bağlamda görüş bildiren birçok katılımcı ise eğitim sisteminin aşırı bilgi ve içerik yüklediğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla, okulun beceri geliştirme ve transfer konusunda işlevselliğini ve etkililiğini düşürdüğü dile getirilmiştir. TMES’de eğitimde kalite göstergeleri olarak PISA, TIMSS ve PIAAC gibi araştırma sonuçlarını merkeze alan bazı katılımcılar ise bu durumu, TMES’nin kalite sorunlarının devam ettiği şeklinde yorumlamışlardır. Bu araştırmalarda ortaya konulan performans TMES’nin 2023 hedefleri için yol gösterici olabileceğine dair ipuçları verdiği dile getirilmiştir. Ayrıca sosyoekonomik ve kültürel bağlamın da eğitim çıktılarını anlamada ve yorumlamada etkili olabileceği bulgusuna yer verilmiştir.

Türkiye’de beceri geliştirme konusunda okullarda hala geleneksel bir yaklaşım var [*K*<sub>2</sub>]. Okulda öğrencilere yoğun bilgi yüklüyoruz [*M*<sub>13</sub>]. Bu bilgi de beceriye yeterince dönüşmüyor [*M*<sub>3</sub>]. Yetişkinlerin tüm okul hayatı boyunca kazandıkları becerileri günlük hayata ve iş hayatına az yansıyor [*M*<sub>6</sub>]. PISA değerlendirmesinde Türkiye görünümü ne ise PIAAC değerlendirmesinde de öyle [*M*<sub>1</sub>]. 2004 yılında eğitim politikalarında köklü değişiklikler yapıldı. Buna paralel olarak PISA sonuçlarının iyi olacağı beklentisi vardı [*M*<sub>6</sub>]. Avrupa toplamundan farklıyız. Her ülkenin kültürel kodları farklıdır [*M*<sub>5</sub>].

Değişim ve dönüşüm alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde PIAAC yetişkin becerileri araştırma sonuçlarının TMES’de değişim ve dönüşümün gerekli olduğu bulgusuna işaret etmektedir. Bu alt temada öne çıkan en belirgin görüş fikrinsel ya da zihinsel bir dönüşümün gerekli olduğu, zihinsel süreci dönüştürmenin ise sistem, süreklilik, öğretmen ve yönetici kapasitesinin geliştirilmesinden geçtiği vurgusu olmuştur. Değişim ve dönüşümün odağında yer alan okulların yeniden kurgulanması ihtiyacına vurgu yapan bazı katılımcılar da okulların daha açık, tüm yenilikleri takip eden ve gerçek dünyadan kopuk olmayan merkezler olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bir katılımcı ise okulların bu değişim ve dönüşüme cevap verecek nitelikte yapılandırılmasının gelecek yıllardaki eğitimde kalite arayışlarını boşa çıkaracağını ifade etmiştir. Bazı katılımcıların da bilgi toplumunun karakteristiğine uygun ‘öğrenen örgütler’ ve ‘öğrenmeyi öğrenen bireylerin’ yetiştirilmesi gerektiğine vurgu yaptıkları görülmüştür.

Okulların daha açık ve tüm yenilikleri getiren birer merkez olması gerekiyor [K<sub>2</sub>]. Kurumlarda sürekli olarak değişimi içeren sürdürülebilir bir program kuramıyoruz [K<sub>2</sub>]. Okulların gerçek dünyadan kopuk olmaması gerekir [M<sub>6</sub>]. TMES’de kaliteyi yakalamak istiyorsak öncelikle zihinsel dönüşümü gerçekleştirmek zordurdayız [M<sub>11</sub>].

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Türk Millî Eğitim Sistemi’ne yönelik MEB HBÖGM ve ÇSGB Avrupa Birliği ve Mali Yardımlar Dairesi Başkanlığı’ndaki projeden sorumlu karar vericilerin, uzman ve öğretmenlerin görüşlerine göre Türkiye’deki yetişkinlerin PIAAC 2015 sözel, sayısal ve problem çözme beceri performansları eğitim sistemi ve çıktıları bağlamında değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, TMES’nde son yirmi yıllarda yapılan düzenlemelerin ve reform girişimlerinin eğitim sisteminde var olan kalite sorunlarına, beceri ve transfer edebilme yeterliklerine kalıcı, köklü, istendik ve sürdürülebilir çözümler getirmedeki performansının kısmen düşük olduğu ve [uluslararası değerlendirmeler perspektifine göre] inişli çıkışlı ve kısmen kararsız bir seyir izlediği ortaya konulmuştur. Bu sonuç Cemaloğlu (2011), ERG (2017), MEB (2016), OECD (2013a), TEDMEM (2016a) araştırmalarında da dile getirilen bir sorundur. Eğitimde sistem yaklaşımı dışsal ve içsel tüm parametrelerin birlikte ele alınmasını gerektirmektedir (Hoy & Miskel, 2010; Ereş, 2005). TMES’in eğitimde kalite, beceri geliştirme ve hayata aktarımına ilişkin çıktı boyutunda ortaya konulan bu görece düşük performansın temelinde öncelikli olarak yönetsel boyuta ilişkin değerlendirmelerin öne çıktığı görülmüştür. Katılımcıların PIAAC 2015 sonuçları ile ilgili yönetsel boyut temasına ilişkin değerlendirmeleri Fayol’un yönetim süreçleriyle (Şengül, 2007) ve Bursalıoğlu (2000)’nun yönetsel davranışlarının eğitim örgütleriyle etkileşim içinde olduğu görüşleriyle paralellik göstermektedir. Bu durum, Hoy ve Miskel (2010)’in eğitim sistemlerinin ve dolayısıyla okul örgütlerinin yapısal, politik, bireysel, pedagojik ve kültürel yapılardan oluşan açık sistemler olduğu görüşüyle de örtüşmektedir ve yönetsel erki ve eğitim örgütlerini politik ve sosyal çevreden, yarışma ve rekabet ortamından bağımsız düşünümeyeceği

olgusunu da destekler nitelikte bulunmuştur. PIAAC yetişkin becerileri araştırmasına konu olan becerilerin bireyin içinde yaşadığı sosyal, kültürel ve ekonomik ve politik çevreden bağımsız hareket etmediğini göstermektedir.

Nitel araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç da TMES’de son yıllarda eğitime yapılan insan ve madde kaynaklarıyla eğitim çıktılarının bilgiyi beceriye dönüştürme ve transfer edebilme yeterlikleri arasındaki örtüşme düzeyinin düşük kaldığına ilişkindir. Bu bağlamda en temel sözel, sayısal ve problem çözme becerilerini geliştirme konusunda Avrupa Birliği ortalamasının gerisinde kaldığı ortaya konulmuştur. TMES’de katılımcı görüşlerine göre FATİH projesi gibi teknolojiye yapılan büyük yatırımlara rağmen, öğretim ortamlarında geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı ve yapılandırmacı yaklaşımın temel felsefesinin anlaşılmadığı belirtilmektedir. Bu durum, eğitim sisteminde yapılan bir dizi reformların etkisini olumsuz yönde etkilemektedir. Türkiye sonuçlarını farklı okumak gerektiğine vurgu yapan Schleicher (2018) de TMES’inde öğrencilere aşırı bilgi ve içerik yüklendiğine, öğrencilerin bilgiyi yeniden üretme konusunda ya ezberleme ya da sadece not alma stratejilerini kullandıklarını ama bilgiden bilgi üretme ve hayata transfer etme konusunda yetersiz kaldıklarına vurgu yapmaktadır. Öğrencilere sunulan bilginin dünyada artık nitelik değiştirdiğinin altını çizen Schleicher (2018) PISA 2012, 2015, 2018 ve PIAAC 2015 Türkiye sonuçlarını referans göstererek eğitim sisteminin 21. yüzyıl becerilerine ayak uydurmada gel gitler yaşandığına dikkat çekmektedir.

Bu araştırmada, Türkiye’nin uluslararası araştırmalarda gösterdiği düşük performansın bürokratik, yapısal ve yönetsel değerlendirmeler ile açıklanmaya çalışılmıştır. Türk Eğitim sisteminde örgütsel yapıda yapılan düzenlemeler, çevirim içi e-devlet tabanlı uygulamalar olumlu gelişme olarak görülmekle birlikte, yönetim süreçlerinden planlama, yürütme, örgütlenme, koordinasyon ve izleme - değerlendirmeye ilişkin bir dizi sorunların kısmen devam ettiği ifade edilmiştir. Bu sonuç, Fayol (1917)’un da yönetim fonksiyonunun eğitim politikalarını etkilediği, örgüt politikalarına yön verecek, mekanizmaların başında yönetsel kapasitenin işlevselliği ile veriye dayalı eğitim politikalarının öne çıkarılması gerektiği görüşüyle de benzerlik göstermektedir. Araştırmada yönetsel kapasitenin karar verme süreçlerinde veriye dayalı karar verme ve politika oluşturma konusunda yakın ve uzak hedefler ve üst politika belgelerinde yer alan eylemlerin olumlu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesi bağlayıcı ve oldukça olumlu bulunmaktadır. Özellikle veriye dayalı yönetimin sistemdeki yapısal ve yönetsel sorunların çözülmesinde ışık tutması beklenmektedir. Ancak, sistemin istendik çıktılar verebilmesi için gerekli istek ve irade olmasına karşın değişimin doğasında var olan değişime dirençten dolayı ortaya konulan reformların gücü ve etkililiği zayıf kalmaktadır. Diğer taraftan, Şahin ve Temizel (2007)’in de belirttiği gibi bazı yöneticilerin kendi görüşlerini yansıtan politikaları öne çıkarmaları, ayrıntılarla ve farklı ve yoğun gündemlerle ilgili olmaları ve amaçlar ile araçların yer değiştirmesi doğru eğitim politikalarının belirlenmesini zorlaştırmaktadır.

Vizyon belgesinde ifade bulan veriye dayalı eğitim, sistemin merkezinde olan okul ile eğitim bakanlığı arasındaki bilgi akışına olumlu katkı sağlaması beklenmektedir. Veriye dayalı yönetimin bileşenleri olan veri çeşitliği, hızı, büyüklüğü, doğrulama ve değer sayesinde alan ile merkez teşkilatı arasındaki yönetim süreçlerindeki işleyiş ve verilerin yapılandırılması daha sağlıklı olabilir. Araştırmada, bazı yönetsel süreçlerin bürokratik prosedürlerle ve kâğıt üzerinde yapılan işlerin gerçekte de yapılmış gibi bir üst basamağa aktarılması gibi raporlamaların reformlar için temel teşkil edecek ihtiyaç saptama ve problemi ortaya koyma süreçlerini olumsuz etkilediği ortaya konulmuştur. Bu durum PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasının planlamasına, uygulama öncesi ve sonrasına ve raporlama süreçlerine de olumsuz yansıdığı ortaya konulmuştur. 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde veriye dayalı yapılandırılmış bir eğitim sisteminin inşasına dair ortaya konulan kapasite vizyonu, tüm yönetim süreçlerinden karar alma mekanizmalarına, kurum içi ve kurumlararası ilişkilerden, risk ve atılım yönetimine kadar birçok iş ve işlemler açısından nasıl politika izlenebileceğine dair önemli yönlendirme ve çıkarımlar sunabilecek bir kapasite sunmaktadır.

Araştırmada, TMES'inin örgütsel yapısı ve koordinasyonuna ilişkin bulgulara da yer verilmiştir. Yönetim süreçlerinden koordinasyon (iletişim - iş birliği) boyutuna ilişkin olumsuz görüşlerin daha baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koordinasyon örgütün iyi işlemesini, sistemin amaçlarının üyelerce iyi anlaşılmasını, üyelerin birbirlerinin eylemlerinden haberdar olmalarını (Taymaz, 2003) ve bu amaçlar doğrultusunda görev ve sorumlulukları yerine getirmelerini örgütsel amaçlara ulaşmak için mevcut kaynakları birleştirme ve yapılan tüm eylemleri bütünleştirme sağlayan (Demirtaş ve Güneş, 2002) bir mekanizmadır. Bu uyum mekanizması olmadığı zaman örgütsel amaçlara ulaşılması güçleşmektedir (Aydın, 2000). Ancak TMES'de okulların kapalı devre gibi işledikleri, dış dünyadan kopuk yaşadıkları, bilgi ve bilgi katma değer üretmede öncü olması beklenen üniversitelerin 3. nesil üniversite olmaktan uzak olduğuna ilişkin sonuçlar bu uyumu bozduğu düşünülmektedir. MEB merkez teşkilatında her ne kadar yatay yapılanmaya yönelik bir yapılanma eğilimleri olsa da uygulamada hiyerarşik yapılanmanın etkilerinin devam ettiği ve sistemin tepeden gelen talimatlarla hareket ettiği yönünde bulgulara da erişilmiştir. Ereş (2004) de Türk eğitim sisteminde, kararların tepe yöneticileri tarafından alındığını, merkezden kontrol olduğu ve Talim Terbiye Kurulu kararları ile MEB stratejik planları örtüşme düzeylerinin düşük kaldığına vurgu yapmaktadır. 652 sayılı KHK ile yeniden yapılandırılan MEB teşkilatı grup başkanlıklarının doğrudan müsteşar yardımcılarına bağlanması ile bir derece yatay yapılanmaya gidildiği görülmüştür. Ancak kültürel, psikolojik ve duygusal boyutlar da örgütsel hiyerarşinin şekillenmesinde etkili olabilmektedir (Coban, Ozdemir, ve Pisapia, 2019). Nitekim TMES'nde yeniden yapılanma girişimlerinin uygulamada birimler arasında her ne kadar esnek yapılanma emareleri görülse de bu güç mesafesini uygulamada net olarak ortadan tam olarak kaldırmadığını göstermektedir.

Yönetim süreçlerinden örgütlenme boyutunda eğitim sisteminin yapıyı kurma, yönetici, öğretmen, fiziki kapasite ve program kapasitesine ilişkin sorunlar tespit edil-

miştir. Bunlardan özellikle öğretmen kapasitesinin nitelik ve profesyonelliğine ilişkin yetersizliklere vurgunun ön plana çıktığı görülmüştür. Nitekim, öğretmen niteliğinin öğrenci başarısının en belirleyici değişkeni olduğu (ERG, 2017; MEB, 2016) bulguları bu durumu destekler nitelikte bulunmuştur.

Araştırmada, eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili sorunlar olduğuna ilişkin görüşler de ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçları, uygulanan öğretim programlarının ülke genelinde aynı olmasına karşın bazı bölge, okul ve Halk Eğitim Merkezlerinde kalite farklılıklarının bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, sosyokültürel ve ekonomik statüdeki farklılıklardan kaynaklanan fırsat eşitsizliklerinin her zaman sosyal devlet yaklaşımları ile tolere edilemediği, cinsiyete ve dezavantajlı gruplara yönelik sorunların az da olsa bulunduğuna dikkat çekilmiştir. Benzer şekilde Karagöz (2005) de eğitimde, bölgesel, yöresel ve toplumsal kümeler arasındaki eşitsizliklerin sürmekte olduğunu, sosyoekonomik olarak gelişmiş bölgelerde eğitim sistemlerinin daha hızlı geliştiğini, diğer bölgelerde ise aynı paralelde gelişmediği sonucuna ulaşmıştır.

PIAAC ve benzeri karşılaştırmalı araştırmaların topluma özgü bazı davranış kalıplarını da ortaya çıkardığı söylenebilir. Bunlardan öne çıkan bazı davranışlar ise ‘iş son güne bırakma’, toplumda ‘okuma alışkanlığının olmaması’, ‘başarısızlıkların üstünü örtme’, ‘tembellik’, ‘rahata düşkünlük’, ‘eleştiriye kapalılık’, ‘muş gibi yapma’, ‘olaylara duygusal yaklaşma’ gibi davranışlar bu niteliktedir. Bu davranış tiplerinin eğitim ve yönetim açısından yakından incelenmesinin faydalı olacağı söylenebilir. Rahata düşkünlük, tembellik, işi son güne bırakma, muş gibi yapma davranışları benzer nitelikte olup bireyin bilgi üretmesini engellediği düşünülmektedir. Okuma alışkanlığının olmaması, bilgiye erişimin ve hayat boyu öğrenmenin önündeki diğer bir engel olarak da değerlendirilebilir. Bürokrasiden miras kalan “muş gibi yapma”, “eleştiriye kapalılık” ve “başarısızlıkların üstünü örtme” yönetsel kapasitenin şeffaflık, hesap verebilirlik ve demokratiklik düzeyleri ile de ilişkili olduğu söylenebilir.

PIAAC yetişkin becerileri sonuçları TMES’de istendik yakın ve uzak öğretim hedeflerine ulaşmak için yenileşme, değişim ve dönüşüme ara verilmeden devam edilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Değişim ve dönüşüm ile ilgili olarak en öne çıkan sonuç ise bireysel ve toplumsal farkındalık ile fikirselleşme ya da zihinsel topyekun bir dönüşümün gerekliliğidir. Eğitim sisteminde yapılacak değişimin öncelikle kamu yönetim felsefemizden ve nasıl bir insan yetiştirmek istediğimizden başlaması gerektiği düşünülmektedir. ERG (2017) raporunda da “yenilenen” öğretim programlarında temel alınan eğitim felsefesi ve yaklaşımının açık, anlaşılır ve bilimsel biçimde ifade edilmediği görüşü bu bulguyu desteklemektedir. Toplum olarak maddesel şeyleri dönüştürebilmekle birlikte, eğitim gibi manevi boyutu olan şeyleri dönüştürmede sorunlar yaşanabilmektedir. Zihinsel süreci dönüştürmenin hem bir sistem gerektirdiği hem de bir süreklilik gerektirdiği ifade edilmiş olup bunun yolunun da güçlü eğitim liderliğinden geçtiği ortaya konulmuştur. Burnes (2004) de değişim sürecinde yapısal dönüşümlerle birlikte zihinsel ve duygusal boyutların da dönüştürülmesi gerektiğine

vurgu yapmaktadır. Diğer bir ifade ile, bu dönüşümü gerçekleştirecek liderlerin de geliştirici liderler olması gerekmektedir (Coban, Ozdemir, ve Pisapia, 2019). Bu bağlamda bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilere ilave olarak yetişkinlere girişimcilik ve yenilikçiliği aşıl原因an, iş birliğine ve takım çalışmasına yatkın, paylaşımcı, sinerjik ve sosyal becerileri de dikkate alan yeni bir eğitim felsefesi ile eğitim sistemimizin kurgulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Değişim ve dönüşümü gerekli kılan arka plana bakıldığında, TMES'nde bilgi ve beceri kazandırma işlevinde ve becerilerin günlük hayata ve iş hayatına transferinde birtakım güçlükler olduğu söylenebilir. Beceri geliştirme konusunda istendik çıktılara ulaşamamasının bir sebebi de FATİH projesi gibi devesa bir projenin eğitime entegre edilmesine rağmen, Alt sistemlerde hala geleneksel bir eğitim ve öğretim ortamının hakim olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde, birçok mesleklerde, örgütsel yapılarda ve iş dünyasının beklentilerinde hızlı değişimler yaşanmasına karşın eğitim kurumlarının bu yeniliklere geç adapte olması ve sistemin hantal bir yapıya dönüşmesine sebep olmaktadır. Bu noktada okullardan beklenen daha açık, tüm yenilikleri takip eden ve gerçek dünyadan kopuk olmayan merkezler olmasıdır. Bu durum, değişim ve dönüşümün odağında yer alan okulların yeniden kurgulanmasını gerektirmektedir.

Dönüşüm sürecinde bir diğer boyut ise, eğitim örgütlerinde yapılacak değişim ve dönüşümlerin sistem temelli ve sürdürülebilir olması gerekliliğidir. Özellikle eğitimde kalite arayışlarının nicelikten nitelik boyutuna kaydığı dikkate alınması gerekmektedir. TMES'nde eğitimde nicelik ağırlıklı kalite arayışların bazı sorunların çözümünde ve eğitimin yaygınlaştırılmasında etkili olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile eğitim sisteminde yapılan değişimlerin yapısal, teknolojik ve insan kaynaklarının işe koşullaması gibi biçimsel değişikliklerden ibaret olup eğitimde verimlilik ve kalitenin sağlanmasına çok fazla katkı sağlamadığı görülmektedir (Coban, Ozdemir ve Pisapia, 2019). Bu durum, günümüz bilgi toplumuna uygun eğitim sisteminin kurgulamasını gerektirmektedir. Araştırmada, bilgi toplumunda okulların 'öğrenen örgütler' ve bireylerin 'öğrenmeyi öğrenen bireyler' olması gerektiği vurgulanmakta ve bunun gerçekleşmesi için de yönetsel ve öğretmen kapasitesinin öncelikli olarak geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Slater (2000)'in belirttiği gibi, değişim ve dönüşümün dışsal değil, içsel, tabandan tavana doğru geniş kitlelere yaygınlaştırılması ve yetişkinlere beceri kazandırma işlevinin daha bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması gerekmektedir. TMES'nde gerekli olan bu değişim ve dönüşümlerin yapılamaması durumunda gelecek yıllardaki eğitimde kalite arayışlarının boşa çıkacağı görüşlerine yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte, MEB 2023 eğitim vizyon belgesinde ortaya konulan çerçeve ve MEB üst düzey yöneticilerinin ortaya koyduğu yönetsel irade ve isteklilik bu sorunların üstesinden gelebilme potansiyeli taşıdığı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- ATASOY, R., & Güçlü, N. (2020). Evaluation of numeracy skills of adults according to the results of PIAAC 2015 in Turkey. *World Journal of Education, 10*(2), 1-18.
- ATASOY, R. (2018). *Uluslararası yetişkin becerilerinin (PIAAC 2015) Türk Millî Eğitim Sistemi açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- AYDIN, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- BAKER, C., Wuest, J. & Stern, P. N. (1992). Method slurring: the grounded theory phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing, 17*, 1355-1360.
- BAIRD, J. A., Johnson, S., Hopfenbeck, T. N., Isaacs, T., Sprague, T., Stobart, G., & Yu, G. (2016). On the supranational spell of PISA in policy. *Educational Research, 58*(2), 121-138. Doi: 10.1080/00131881.2016.1165410
- BREAKSPEAR, S. (2012). *The Policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance*. Paris: OECD. Doi.org/10.1787/5k9fdfqf-fr28-en.
- BROWN, P., & Lauder, H. (2006). Globalization, knowledge and the myth of the magnet economy. *Globalisation, Societies and Education, 4*(1), 25-57.
- BUMIN, E. (2009). *Yetişkin eğitimi programlarını uygulayan eğitimcilerin mesleki formasyonları, mesleğe dönük algı ve ihtiyaçları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- BURNES, B. (2004). *Managing change*. London: Prentice Hall.
- BURSALIOĞLU, Z. (1972). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- CEMALOĞLU, N. (2011). PISA sonuçları ve MEB müfredatı. *Türk Yurdu, 2*(4), 31-32.
- COBAN, O, Ozdemir, S., & Pisapia, J. (2019). Top Managers' Organizational Change Management Capacity and Their Strategic Leadership Levels at Ministry of National Education (MoNE). *Eurasian Journal of Educational Research, 8*1.
- DEMİRTAŞ, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı.
- DRUCKER, P. F. (1994). *The age of social transformation*. Atlanta: Atlantic.
- DUMAN, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya.
- EGELUND, N. (2008). The value of international comparative studies of achievement - a Danish perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 15*(3), 245-251.
- EREŞ, F. (2004). Eğitim yönetiminde stratejik planlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 21-29.

## PIAAC 2015 Yetişkin Becerilerinin MEB Çalışanlarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

- EREŞ, F. (2005). Eğitimin sosyal faydaları: Türkiye-AB karşılaştırması. *Millî Eğitim Dergisi*, 167, 33-42.
- ERG. (2017). *Eğitim izleme raporu 2016-2017*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Eğitim Gözlemevi.
- ERTL, H. (2006). Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education*, 32(5), 619-634.
- FAYOL, H. (1917). *Administration industrielle et générale*. Paris: H. Dunod et E. Pinat.
- GAL., I., & Tout, D. (2014). Comparison of PIAAC and PISA frameworks for numeracy and mathematical literacy. *OECD Education Working Papers, No. 102*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jz3wl63cs6f-en> adresinden alındı.
- HANUSHEK, E. A., Schwerdt, G., Wiederhold, S., & Woessmann, L. (2015). Returns to skills around the world: Evidence from PIAAC. *European Economic Review*, 73, 103-130.
- HERGÜNER, G. (1998). 21. Yüzyılda eğitimcilerin eğitimi ve okul düzeni. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 287-294.
- HOY, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- İNCE, M. (2016). *Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf öğretim programının PISA'da yoklanan okuma becerileri açısından analizi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARAGÖZ, F. (2005). *Eğitim planlamasında coğrafi bilgi sistemleri kullanımı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- KARTIANOM, K., & Ndayizeye, O. (2017). What's wrong with the Asian and African students' mathematics learning achievement? The multilevel PISA 2015 data analysis for Indonesia, Japan, and Algeria. *Jurnal Riset Pendidikan Matematika*, 4(2), 200-210.
- KURT, İ. (2008). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Asil.
- MARTENS, D. K., Nagel, A. K., Windzio, M., & Weymann, A. (2010). *Transformation of Education Policy*. Basingstoke: Palgrave.
- MEB. (2016). *PISA 2015 Ulusal raporu*. Ankara: MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- OECD. (2013a). *The survey of adult skills: Reader's companion*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en> adresinden alındı
- OECD. (2017a). *OECD skills outlook. Skills and global value chains*. Paris: OECD. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264273351-en>.
- OKÇABOL, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin Eğitimi)*. Ankara: Ütopya.
- ÖZDEMİR, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem.
- PATTON M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). California: SAGE.



- SCHLEICHER, A. (2007). Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-olds should possess? *Journal of Educational Change*, 8(4), 349-357.
- SCHLEICHER, A. (2008). PIAAC: A new strategy for assessing adult competencies. *International Review of Education*, 54(5-6), 627-650.
- SCHLEICHER, A. (2018). *How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD.
- STEINER-KHAMSI G. (2010). Presidential address: The politics and economics of comparison. *International Education*, 54, 323-342.
- SLATER, R. (2000). *Jack Welch ve General Electric'in yolu*. (S. Özkal, & T. Ankan, Çev.). İstanbul: Literatür.
- ŞAHİN, A., & Temizel, H. (2007). Bilgi toplumunun örgütsel ve yönetsel yapılar üzerine etkileri bağlamında Türk kamu yönetiminde liderlik anlayışı: Bir anket çalışması. *Maliye Dergisi*, (153), 179-189.
- ŞENGÜL, R. (2007). Henri Fayol'un yönetim düşüncesi üzerine notlar. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(2), 257-273.
- TAKAYAMA, K. (2010). Politics of externalization in reflexive times: Reinventing japanese education reform discourses through finnish PISA success. *Comparative Education Review*, 54, 51-75.
- TAVŞANCIL, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- TAYMAZ, H. (2003). İlköğretim ve ortaöğretim müdürleri için okul yöneticiliği. Ankara: Pegem.
- TEDMEM (2016a). *OECD yetişkin becerileri araştırması: Türkiye ile ilgili sonuçlar*. Ankara: TED.
- THERESE, N. H., Lenkeit, J., Masri, Y. E., Cantrell, K., Ryan, J., & Baird, J.-A. (2018). Lessons learned from PISA: A systematic review of peer reviewed articles on the programme for international student assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 333-353. doi:10.1080/00313831.2016.1258726
- TOFFLER, A. (1981). *Üçüncü dalga*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- TRILLING, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- WATLING, R., & James, V. (2012). The analysis of qualitative data. *Research Methods in Educational Leadership and Management*, 3, 262-27).
- YILDIZ, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 78-96.
- YILDIRIM, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.