



EĞİTİM İZLEME RAPORU

2016-2017







ERG HAKKINDA



Eğitim Reformu Girişimi (ERG), çocuğun ve toplumun gelişimi için eğitimde yapısal dönüşüme nitelikli veri, yapıcı diyalog ve farklı görüşlerden ortak akıl oluşturarak katkı yapan bağımsız ve kar amacı gütmeyen bir girişimdir. Yapısal dönüşümün ana unsurları, eğitimde karar süreçlerinin veriye dayalı olması, paydaşların katılımıyla gerçekleşmesi, her çocuğun kaliteli eğitime erişiminin güvence altına alınmasıdır. ERG çalışmalarını, Eğitim Gözlemevi ve ATÖLYE ortak girişimiyle oluşturduğu Eğitim Laboratuvarı birimleriyle yürütür.

2003 yılında kurulan ERG, Türkiye'nin önde gelen vakıflarının bir arada desteklediği bir girişim olmasıyla Türkiye sivil toplumu için iyi bir örnek oluşturur. ERG, Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Aydın Doğan Vakfı, Borusan Kocabiyik Vakfı, Elginkan Vakfı, Enerji-Su, Enka Vakfı, İDEV Ankara, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Kadir Has Vakfı, Mehmet Zorlu Vakfı, MV Holding, Sabancı Üniversitesi, Tekfen Vakfı, Türkiye Vodafone Vakfı, Vehbi Koç Vakfı ve Yapı Merkezi tarafından desteklenmektedir.

KURUMSAL
DESTEKÇİLERİMİZ



İDEV, Ankara



AÇIK
TOPLUM
VAKFI

Bu rapor, ERG tarafından Eğitim Gözlemevi Veri ve İletişimi Zenginleştirme Projesi kapsamında yayımlanmaktadır. Bu, Açık Toplum Vakfı'nın resmi görüşlerini yansıttığı anlamına gelmemektedir.

İÇİNDEKİLER

GRAFİKLER	5
ŞEKİLLER	6
TABLolar	6
KISALTMALAR	7
TEŞEKKÜRLER	10
SUNUŞ	11
KATKI VERENLERİN GÖZÜNDEN EĞİTİM İZLEME RAPORLARI	15
ÖNSÖZ	21
ÖZET DEĞERLENDİRME	27
YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN	35
Giriş	35
Eğitimin yönetişimi	35
Eğitimin finansmanı	39
Sonuç	46
ÖĞRENCİLER VE EĞİTİME ERİŞİM	49
Giriş	50
MEB'in eğitime erişimi artırmaya yönelik hedefleri	51
Okul öncesi eğitime erişim	52
İlköğretim ve ortaöğretime erişim	55
Devamsızlık, sınıf tekrarı ve eğitimden erken ayrılma	57
Eğitime erişimde dezavantajlı konumda bulunan çocuklar	61
Sonuç	66
ÖĞRETMENLER	69
Giriş	70
Öğretmen ihtiyacı	71
Öğretmen niteliği ve iyi olma hali	75
Sonuç	81

EĞİTİMİN İÇERİĞİ	85
Giriş	85
Eğitimde haklar bağlamında eğitimin amacı, yöntemi ve içeriği	86
“Güncellenmiş” öğretim programları	89
Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ve insan hakları ihlali	93
Mesleki ve teknik eğitim	95
Sonuç	97
EĞİTİM ORTAMLARI	101
Giriş	102
Güvenlik ortamı	103
Topluluk ortamı	108
Akademik ortam	111
Kurumsal ortam	112
Sonuç	115
EĞİTİMİN ÇIKTILARI	119
Giriş	119
PISA ve TIMSS hakkında genel bilgiler	120
Türkiye’nin PISA 2015 performansı	120
Türkiye’de cinsiyete, bölgelere, sosyoekonomik gruplara ve okul türlerine dayalı başarı farklılıkları	124
Fen öğrenmekten alınan zevk, fen öğrenme motivasyonu ve fen ile ilgili aktivitelere katılım	128
Türkiye’deki öğrencilerin yaşam memnuniyeti	129
Türkiye’nin TIMSS 2015 performansı	131
Sonuç	134
KAYNAKLAR	137
SONSÖZ: HANGİ ÖZELLİKLERE SAHİP ÖĞRENCİLER YETİŞTİRMEK İSTİYORUZ?	149
EĞİTİM İZLEME GÖSTERGELERİ	155

GRAFİKLER, ŞEKİLLER VE TABLOLAR

GRAFİKLER

Grafik 1.1:	Kamu kaynaklarıyla yapılan eğitim harcamaları (2016 fiyatlarıyla)	41
Grafik 1.2:	Öğrenci başına yapılan kamu eğitim harcaması (2016 fiyatlarıyla)	42
Grafik 1.3:	2017 yılı yapı tesisi ödeneğinin dağılımı	43
Grafik 1.4:	Eğitim sisteminde özel okullar	45
Grafik 2.1:	Okul öncesi net okullulaşma oranları ve toplam öğrenci sayısı	53
Grafik 2.2:	Okul öncesi eğitimde öğrencilerin kurumlara göre dağılımı, 2016-17 (%)	55
Grafik 2.3:	Ortaöğretimde cinsiyet ve bölge ayrımında net okullulaşma oranları (%)	56
Grafik 3.1:	Eğitim-öğretim yılına ve kademeye göre öğretmen sayıları	71
Grafik 3.2:	Bölgelere ve kademeye göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, 2016-17	74
Grafik 4.1:	Ortaöğretimde öğrencilerin program türlerine göre dağılımı (%)	95
Grafik 5.1:	İlköğretim ve ortaöğretimde bölgelere göre derslik başına düşen öğrenci sayıları	114
Grafik 6.1:	Türkiye’de ve OECD ortalamasında fen, matematik ve okuma puanlarının yıllar içerisinde değişimi	121
Grafik 6.2:	Türkiye’de PISA’da üst düzey (5 ve 6. düzeyler) performans gösteren öğrencilerin oranı (%)	122
Grafik 6.3:	Türkiye’de PISA’da düşük (düzey 1 ve altı) performans gösteren öğrencilerin oranı (%)	123
Grafik 6.4:	Bölgelere göre PISA 2015 ortalama puanları	125
Grafik 6.5:	PISA 2015’te Türkiye’de sosyoekonomik düzeye göre ortalama başarı puanları	126
Grafik 6.6:	Okul türlerine göre PISA 2015 puanları	128
Grafik 6.7:	Türkiye’de okul kaynaklı endişe ile ilgili ifadelere “katılıyorum” veya “kesinlikle katılıyorum” diyen öğrencilerin oranı	130
Grafik 6.8:	Türkiye’nin TIMSS matematik ve fen performansı	131

ŞEKİLLER

Şekil 3.1:	Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023 genel çerçeve	70
Şekil 5.1:	Okul iklimi çerçevesi	102

TABLolar

Tablo 1.1:	MEB bütçesinin yıllar içerisindeki değişimi	40
Tablo 2.1:	20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı (%)	57
Tablo 2.2:	Ortaöğretimde sınıf tekrarı oranları (%)	60
Tablo 2.3:	Örgün eğitimde özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısı, 2016-17	61
Tablo 2.4:	GEM'lerdeki ve devlet okullarındaki Suriyeli öğrenci sayıları	62
Tablo 3.1:	2006-2016 öğretmen ataması	72
Tablo 3.2:	Sözleşmeli öğretmen atamasının alanlara göre dağılımı, Ekim 2016 ve Nisan 2017	73
Tablo 5.1:	Tüm kademelerde resmi ve özel ayrımında derslik başına düşen öğrenci sayıları	113
Tablo 6.1:	PISA ve TIMSS hakkında genel bilgiler	120
Tablo 6.2:	PISA 2015'te Türkiye'de ve OECD'de öğrencilerin fen yeterlik düzeylerine dağılımı (%)	122
Tablo 6.3:	4. sınıf matematikte yeterlik dilimlerine dağılım, Türkiye ve TIMSS ortalaması (2011 ve 2015)	132
Tablo 6.4:	8. sınıf matematikte yeterlik dilimlerine dağılım, Türkiye ve TIMSS ortalaması (2011 ve 2015)	133
Tablo 6.5:	4. sınıf fen bilimlerinde yeterlik dilimlerine dağılım, Türkiye ve TIMSS ortalaması (2011 ve 2015)	133
Tablo 6.6:	8. sınıf fen bilimlerinde yeterlik dilimlerine dağılım, Türkiye ve TIMSS ortalaması (2011 ve 2015)	134

KISALTMALAR

A.g.e.	Adı geçen eser
AB	Avrupa Birliği
ABİDE	Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi Projesi
AÇEV	Anne ocuk EĞitim Vakfı
ADNKS	Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi
ADV	Aydın Doğan Vakfı
AGİT	Avrupa Güvenlik ve İŞ Birliği Teşkilatı
AİHM	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
ASPB	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
Bkz.	Bakınız
CHP	Cumhuriyet Halk Partisi
E	ıraklık eğitimi
HK	ocuk Hakları Komitesi
HS	ocuk Hakları Sözleşmesi
ÇSGB	alıŐma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı
DİSK	Devrimci İŞçi Sendikaları Konfederasyonu
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DÖGM	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
EBA	EĞitim Bilişim AĞı
EÇBOÖE	Erken ocukluk bakımı ve okul öncesi eğitimi
EDROM	Edirne Roman Kültürünü Araştırma Geliştirme Yardımlaşma ve DayanıŐma Derneği
EĞitim-Bir-Sen	EĞitimciler Birliği Sendikası
EĞitim-Sen	EĞitim ve Bilim Emekçileri Sendikası
EKSD	Ekonomik, Kültürel ve Sosyal Durum
ERG	EĞitim Reformu Girişimi
ETCEP	EĞitimde Toplumsal Cinsiyet EŞitliğinin Geliştirilmesi Projesi
GEM	Geçici eğitim merkezi

GSYH	Gayrisafi yurtiçi hasıla
HBÖGM	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
HİA	Hanehalkı İşgücü Anketi
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i> (Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu)
ISCO	<i>International Standard Classification of Occupations</i> (Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması)
İHEB	İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
İKGM	İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü
KEP-2	Özellikle Kız Çocuklarının Okula Devam Oranlarının Artırılması Projesi-2
LYS	Lisans Yerleştirme Sınavı
md.	Madde
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
METK	Milli Eğitim Temel Kanunu
MTE	Mesleki ve teknik eğitim
MTEGM	Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
OGM	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
ÖDSGM	Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
ÖERHGM	Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
ÖYGGM	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
PIAAC	<i>Programme for the International Assessment of Adult Competencies</i> (Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı)
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SEÇBİR	İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi
SED	Sosyoekonomik durum
SETA	Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
SGB	Strateji Geliştirme Başkanlığı
SİROMA	Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Operasyonu
SPF	Sosyal Politika Forumu

STEM	<i>Science Technology Engineering and Mathematics</i> (Fen Teknoloji Mühendislik ve Matematik)
STK	Sivil toplum kuruluşu
SYDTF	Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu
ŞNT	Şartlı nakit transferi
t.y.	Tarih yok
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TEDMEM	Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu
TEGM	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
TEGV	Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TESEV	Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
TNSA	Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması
TOHAD	Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
Türk Eğitim-Sen	Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü)
UNICEF	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i> (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
vb.	ve benzeri
WHO	<i>World Health Organization</i> (Dünya Sağlık Örgütü)
YEĞİTEK	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
YGS	Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

TEŞEKKÜRLER

Eğitim İzleme Raporu 2016-17'nin hazırlık sürecinde birçok kişi bizlere destek verdi.

- Raporun önsözünü ve sonsözünü kaleme alarak değerli görüşlerini paylaştıkları için Hacer Foggo'ya ve Prof. Dr. Halil Giray Berberoğlu'na,
- Raporun hazırlık aşamasındaki kapsamlı geribildirimleri için Işık Tüzün'e, görüşlerini bizlerle paylaşan ve aynı zamanda öğretim programları konulu bir arka plan raporu hazırlayarak raporumuza derinlik kazandıran Doç. Dr. Yelkin Diker-Coşkun'a,
- İstanbul'da eğitimcilerle gerçekleştirilen deneyim paylaşım toplantısına katılan Bedirhan Çetin, Canan Gürşen Tayanç, Dilan Ayli, Dilek Gürsoy, Diren Süslü Ezkar, Elif Yılmaz, Hüsnü Ekim, Müjdat Ataman, Nihal İkizoğlu, Özer Dağlaroğlu, Özge Cengiz, Senem Han Uysal ve Yelda Ülgen'e,
- İstanbul'da ebeveynlerle gerçekleştirilen deneyim paylaşımı toplantısına katılan Elif Doğan, Emine Uçak, Etrit Shkreli, Hülya Şen, Perihan Gürer ve Salih Doğan'a,
- Ankara'da düzenlenen danışma toplantısına katılan ve/veya görüşlerini yazılı olarak paylaşan Adem Arkadaş, Aksu Kocabaş, Ali Eryılmaz, Alper Yatmaz, Aydın Erdoğan, Ayhan Kürşat Erbaş, Banu Binbaşaran Tüysüzoğlu, Behiye Ubuz, Bekir S. Gür, Burcu Gündüz Maşalacı, Dilruba Toklucu, Emine Arzu Oral, Eren Barış Ağın, Fatma Özdemir Uluç, Feray Eldeniz, Fulya Koyuncu, Gamze Gacaloğlu, Gökhan Arastaman, Gökhan Savul, Gölge Seferoğlu, Gözde Öztürk Nur, Gülin Onat Bayır, Gülşah Özkan, Gündoğdu Mollahasanoğlu, Güney Olcay Özer, Hanife Akar, Hasan Yıldız, Hülya Yürekli, Işıl Erdemli, Makbule Zabcı, Melih Akın, Mukadder Ekremoğlu, Müfide Çalışkan, Müge Bakioğlu, Müge Şen, Nergis Dama, Nurdan Kalaycı, Osman Kaş, Sadi Türeli, Sedef Orman, Selin Sezen, Sema Kök Bağcı, Semra Demirkan, Serdar Polat, Serpil Yalçınalp, Sırma Demir Şeker, Simla Serim, Sinan Olkun, Sinem Bayraktar, Tülin Güler Yıldız, Ümmühan Avcı ve Yüksel Kavak'a,
- Raporun hazırlıklarına katkı sunan Ata Ege Nalbantoğlu, Ebrar Nefes, Emir Erhan, Pelin Karakoca ve Zeynep Kızıldağ'a,
- Raporun kapağını resimleyen Gökçe İrten ve Sedat Girgin'e

içten teşekkürlerimizi sunarız.

SUNUŞ

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) olarak on yıldır düzenli olarak yayımladığımız Eğitim İzleme Raporları aracılığıyla, eğitim sistemimizde yaşananlara ışık tutmaktan ve değerlendirmelerimizi kamuoyuyla paylaşmaktan mutluluk duyuyoruz.

ERG, kurulduğundan bu yana, nitelikli eğitimin tüm çocukların hakkı olduğunu savunuyor ve eğitim politikalarını bu hak çerçevesinde tartışmaya açıyor. Geçtiğimiz yıl açıklanan PISA 2015 değerlendirmesi, son yıllarda eğitim alanında yapılan değişikliklerin eğitimin niteliği bakımından ortaya çıkardığı sonuçların zayıf ve endişe verici olduğunu gösteriyor. Dolayısıyla ERG, eğitimin niteliğinin artması için başta öğretmen politikaları olmak üzere eğitim alanındaki politikaların iyileştirilmesi gerektiğini saptayarak sahadaki çalışmalarıyla bu iyileşmeye katkı yapmaya çalışıyor.

Eğitimin niteliği yalnızca akademik başarıyla ölçülmüyor; nitelikli bir eğitimin, çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel tüm yönlerini desteklemesi gerekiyor. Bu anlayış, uluslararası alanda giderek önem kazanıyor; OECD tarafından açıklanan son PISA değerlendirmesinde de vurgulanıyor. Hem yerli çalışmalar, hem de PISA sonuçları, ne yazık ki çocuklarımızın eğitim yaşantılarında mutlu ve huzurlu olmadıklarını gösteriyor. ERG, eğitim politikalarında çocuk odaklı bakış açısının yerleşmesi konusunda öncü rolünü sürdürerek, *Eğitim İzleme Raporu 2016-17*'de “çocuğun iyi olma hali” yaklaşımını rehber ediniyor; tüm paydaşları çocuğun yüksek yararını gözeten politikalar geliştirmeye davet ediyor.

Eğitim İzleme Raporu 2016-17'nin hazırlık sürecinde pek çok kişi ve kurumun katkısı ve görüşü alındı. Başta *Eğitim İzleme Raporu 2016-17*'nin önsözünü kaleme alan Hacer Foggo ve raporun sonsözünü kaleme alan Prof. Dr. H. Giray Berberoğlu olmak üzere raporun ortaya çıkmasına katkı sunan herkese minnettarız. *Eğitim İzleme Raporu 2016-17*'nin çocuğun ve toplumun yüksek yararını gözeten, katılımcı eğitim politikaları geliştirilmesinde yol gösterici olmasını diliyorum.

Prof. Dr. Üstün Ergüder

Yönetim Kurulu Başkanı

Eğitim Reformu Girişimi

EĞİTİM İZLEME RAPORU 2016-17

KATKI VERENLERİN GÖZÜNDEN EĞİTİM İZLEME RAPORLARI



KATKI VERENLERİN GÖZÜNDEN EĞİTİM İZLEME RAPORLARI

10.
Yıla
Özel

Doç. Dr. Bekir S. Gür - Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Öğretim Üyesi
Eğitim İzleme Raporu okuyucusu

ERG'nin Eğitim İzleme Raporları'nı takip eden biri olarak, toplumda eğitim alanındaki gelişmelere farkındalık yaratmada bu raporların rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?

Eğitim İzleme Raporları'nın bence en önemli tarafı, herhangi bir spesifik konudaki bulgularından ziyade, özellikle eşitlik ve kalite ekseninde tüm eğitim politikalarının toplumda daha çok konuşulması ve tartışılmasına yardımcı olmasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınan kararların, yürütülen projelerin ve uygulanan politikaların bağımsız bir gözle ve istikrarlı bir şekilde izlenmesi, birçok konuda doğru adımların atılmasına vesile olmuştur.

Fatma Özdemir Uluç - Cinsiyet Eşitliği İzleme Derneği, Türkiye'de Katılımcı Demokrasinin Güçlendirilmesi: Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin İzlenmesi Projesi Yöneticisi
Eğitim İzleme Raporu Danışma Toplantısı katılımcısı

Sivil toplumda Eğitim İzleme Raporları'ndan nasıl faydalanılıyor? Raporların ve izleme faaliyetinin, sivil toplumdaki gelişmelere etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

İlk izleme raporundan bu yana birkaç istisna dışında hemen hepsinin tartışma ve görüş alma toplantılarına katıldım. Başlangıçta, herkes çok tepkisel ve ayrı cepheleri temsil eder bir tonda idi. Ama ilerleyen süreçte yavaş yavaş bu bir diyaloga dönüştü. Kamu daha az savunmacı ve daha çok katkı vermeye çalışıyor. Bu raporların kat edilen ilerlemeyi doğru kaydetmek için bir araç olduklarını düşünüyorlar. Daha iyi dinlediklerini de düşünüyorum. Sivil toplum ise daha uzlaşmacı bir dil kullanıyor, izleme konusunda bu raporların sivil topluma ilham verdiğini ve öncü olduklarını görüyorum. Artık daha spesifik, kendi ürettikleri araştırmalardan, raporlardan, projelerden örnek veriyorlar raporu iyileştirmek için. Ayrıca, bu raporlar sivil topluma savunu için çok kuvvetli bir araç sunuyor.

Hakan Altınay - Boğaziçi Avrupa Siyaset Okulu Direktörü
ERG Yönetim Kurulu Üyesi

ERG'nin Yönetim Kurulu üyesi olarak, kurumun diğer çalışmaları arasında Eğitim İzleme Raporu'nun yerini, hedefini ve gelişimini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Kamuyu denenen olgu aslında bir tür ekosistem. Her ekosistem gibi hiyerarşiye pek elvermeyen ve olağanüstü yüksek sayıda geribildirim mekanizmasını içeren bir mekanizma kamuyu ve o yüzden de yapısal olarak çoğulculuk ve demokratlık niteliklerine sahip. Kamunun ortadan kalkması için çok çabalanan güzel ülkemizde, ERG, inatla kamuoyundan ve makul müzakerelerden yana tavır alıyor. ERG'nin bu bilinçli tercihinin zerafetini ve erdemini görmek ve selamlamak hepimizin gönül ve vicdan borcu. İyi ki ERG var ve iyi ki inat ediyor.

Işık Tüzün - Eğitim Politikası Uzmanı
ERG Eğitim Gözlemevi Eski Koordinatörü

Eğitim İzleme Raporları'nın veri toplama, analiz ve koordinasyonunda görev almış biri olarak, ERG'nin izleme raporunu diğer izleme raporlarından ayırtıran yönleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

Eğitim İzleme Raporu'nun önemli özelliklerinden biri, hazırlık sürecinde farklı uzmanların ve paydaşların görüşlerine başvurulması. EİR'e ilişkin değer verdiğim diğer bir eğilim ise, raporun ve takip eden iletişim çalışmalarının her yıl daha da geliştirilmesi için çaba harcanması. Rapor, kavramsal yaklaşımı, ele aldığı konular ve sunduğu izleme göstergeleri bakımından genel bir tutarlılık içerirken, aynı zamanda her yıl okuyucuların tercihlerini dikkate alan irili ufaklı yeniliklere ev sahipliği yapıyor. İlk raporun üzerinden geçen on yılda EİR'in eskimemesi ve hala ilgiyle karşılanması da sanırım bundan kaynaklanıyor.

Kamil Topçu - Çankaya Özyurt İlkokulu Psikolojik Danışman
Eğitim İzleme Raporu Danışma Toplantısı katılımcısı

Milli Eğitim Bakanlığı'nın gözünden geçtiğimiz 10 yılı izleyen ve analiz eden Eğitim İzleme Raporları'nı nasıl değerlendiriyorsunuz ve ne ölçüde yararlanıyorsunuz?

Yaklaşık 10 yıl önceydi ERG ile tanışma anımız. Bakanlık Merkez'de Temel Eğitim'e ilişkin yeni politikalar üzerinde çalışırken ve beraberinde bu politikaların hayata geçirildiği uygulamaları oluştururken... Alana çıktığında çalışmalarımız, bizi izleyen en önemli takipçilerden biriydi ERG'nin varlığı. O zamanlar kabuk değiştiren MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün yakın paydaşlarından olan ERG: Mevcut durumu belirleme, izlemeler yapma, raporlar hazırlama ve eğitim alanındaki hedeflediğimiz değişim ile gelişimi sağlama konusunda hem bir destekçi hem de objektif bir göz oldu bizler için yaptığı katkılarıyla. Tesadüftür Clayton Paul Alderfer'in ERG Teorisi'nde de yer alan "gelişme, ilişkili olma ve var olma" kavramlarının hayata geçtiği örnek bir çalışma birlikteliği oluştu zamanla. Belki o ekipler hem Temel Eğitim'de hem de ERG'de çalışmıyor şu anda ama gönül birlikteliğinin devamı var diye düşünüyorum. Eğitim camiasındaki karar vericiler, politika üretenler, uygulamaları geliştirenler ve alan uygulayıcıları açısından çok önemli bir kılavuzluk yapan raporları ile saygın yerini oluşturan ERG'nin tespitlerini takip etmek ve çalıştığım kurumlardaki faaliyetlerde yer edinmesindeki misyonuna katkıda bulunmaya devam edeceğim gerçeğiyle güzel çalışmalarınızı heyecanla beklediğimi belirtmek isterim. Yayımladığınız Eğitim İzleme Raporları'nın yaklaşım ve felsefesini, kullandığı ve dikkat çektiği kavramları, özellikle eğitici olarak görev aldığım yönetici ve öğretmen eğitimlerinde yer verdiğimi, okulumdaki çalışmaların temelini şekillendirirken bu raporlardan da yararlandığımı söylemeden geçemeyeceğim.

Özsel Beleli

Eğitim İzleme Raporu kurucu ekip üyesi

Eğitim İzleme Raporu'nun fikir sürecine katkı yapanlardan biri olarak bu rapor ile hedeflenen ne idi ve bu hedefe yönelik olarak raporun 10 yılını nasıl değerlendiriyorsunuz?

2007 yılında ilk Eğitim İzleme Raporu'nun oluşturulması sürecinde üç hedef bize yol gösterdi. Bu hedeflerden ilki geçmişe yönelikti ve 1997 yılında başlatılan eğitim reformundan 10 yıl sonra neredeyiz sorusuna yanıt vermeye odaklıydı. Hedeflerden ikincisi geleceğe yönelikti ve eğitim alanındaki gelişmeleri gelecekte takip etmek ve desteklemek için nasıl bir çerçeve oluşturmalıyız sorusuna odaklıydı. Hedeflerden

üçüncüsü ise eğitim politikalarını siyasi kutuplaşmalardan uzaklaştırıp çocuğa odaklı bir diyalog zeminine taşımak üzerine kuruluydu. 2007'den bu güne hazırlanan Eğitim İzleme Raporları, sunduğu analizler, izlediği katılımcı süreçler ve yarattığı izleme modeliyle ilk raporu hazırlarken ancak hayalini kurabileceğimiz bir başarıya ulaştı. Emeği geçen herkesi tebrik ediyorum.

Pelin Karakoca - Öğrenci
Eğitim İzleme Raporu Stajyeri

Eğitim İzleme Raporları'nın hazırlık sürecinde stajyer olarak görev almayı nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu raporların okuldaki çalışmalarınız üzerinde etkisi ne oldu?

Eğitim İzleme Raporları'na destek vermek benim için çok faydalı oldu. Özellikle Türkiye'deki eğitim değişikliklerini yakından takip etmek okuldaki çalışmalarım da daha farklı ve geniş bir noktadan bakmama yardımcı oldu. Ayrıca, bu kadar kapsamlı ve büyük bir raporun etkili iş bölümüyle nasıl hazırlandığını görmek kendi çalışmalarım da daha düzenli olmamı ve grup çalışmasının nasıl yürüdüğünü daha iyi anlamamı sağladı.

Doç. Dr. Yelkin Diker Coşkun - Yeditepe Üniversitesi, Öğretim Üyesi
Eğitim İzleme Raporu Arka Plan Raporu yazarı

Geçtiğimiz 10 yılda eğitim uygulamaları ve program tasarımlarındaki gelişmeyi nasıl değerlendiriyorsunuz ve sizce Eğitim İzleme Raporları bu değişime nasıl katkıda bulundu?

Son on yılda geçmişe kıyasla eğitime ayrılan bütçenin artması ancak eğitimin niteliği yükseltecek şekilde kullanılamaması ve öğretim programlarının ülkenin ihtiyaç duyduğu bilim ve teknolojiyi üretmeye katkı sağlayacak şekilde geliştirilmesine olan ihtiyaç eğitim bilimcilerin gündeminde olan en önemli sorunlar. Öğretmen eğitimi, eğitime erişim ve uluslararası değerlendirmelerde ülkemizin yerine ilişkin tarafsız bir gözle hazırlanan Eğitim İzleme Raporları, ülkemizde eğitime ilişkin sorunları tüm boyutlarıyla, somut ve veriyeye dayalı biçimde görmemizi sağlayan önemli, etki gücü yüksek, güvenilir bir araçtır.

Prof. Dr. Yüksel Kavak - Hacettepe Üniversitesi, Öğretim Üyesi
Eğitim İzleme Raporu okuyucusu

Akademide Eğitim İzleme Raporları'ndan nasıl faydalanılıyor? Öğrenciler üzerinde raporun etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

ERG'nin Eğitim İzleme Raporları, eğitimin çeşitli boyutlarını inceleme ve ürettiği veri ve gösterge setleriyle, eğitim bilimleri ve öğretmen eğitimi alanları için anlamlı katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda özellikle lisansüstü düzeyde, hem öğretim süreçleri hem de araştırma ve yayınlar için ana referans kaynağı oluşturmaktadır. Öğretim elemanları ve öğrenciler, bu rapor yoluyla, eğitimin çeşitli boyutlarıyla ilgili güncel gelişmeleri izleme, eğitim alanındaki yetersizlik ve sorun alanlarını görebilme, ayrıca, literatür ve uluslararası düzeydeki gelişmeleri izleyerek karşılaştırma yapma fırsatını elde etmektedirler. Yine, raporlarda ele alınan konu ve tartışmalar, öğretim elemanı ve öğrenciler için yeni araştırma ve tez konuları belirlemede önemli ipuçları sunmaktadır. Bu vesileyle, ERG-EİR'in 10. yılını kutluyor, Türk eğitim sistemine katkılarının sürekliliğini diliyorum.

Prof. Dr. Ziya Selçuk

Eğitim İzleme Raporu (2007) bölüm yazarı

İlk Eğitim İzleme Raporu'nda, "Son On Yıla İçeriden Bir Bakış" başlıklı bölümü yazmıştınız. Eğitimin son on yılını ve ERG'nin izleme faaliyetlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Eğitimin son on yılı nicelikte olumlu değişimlerin yaşandığı ancak nitelikte ve paradigmal dönüşümde mesafe alınamayan yıllar olarak özetlenebilir. Sahici dönüşümlerin yaşanabilmesi için hangi türden olursa olsun "tek tip nesil" anlayışından vazgeçilmelidir. Bu anlayıştan sadece "tek tipçi" çıkar. Eğitim bir parti ödevi değil, bir millet ödevidir. Bu nedenle bu topraklarda yaşayan her canın temsil edildiği bir eğitim yaklaşımına ihtiyaç var. Başlangıçta "Milli Eğitim" anlayışı çıkmaz sokaktır. Eğitimin mesajı insanadır. Mesajı insana olan her şey önce evrensel olarak planlanır. Sonrasında yerelin boyasıyla boyanır ve millileşir. ERG'nin art niyetsiz, bir çocuğun bilmeme haliyle ülkenin eğitim sorunlarına gösterdiği içten yaklaşım, sisteme aynalık vazifesi göstermektedir. Üretilen raporlardaki her görüşe katılmayabilir ancak fikir üretmek ve tartmak için tartışma ortamı oluşturma çabası takdire değer. Emeği geçenlere teşekkürler.

ÖNSÖZ

Hacer Foggo

*Avrupa Roman Hakları Merkezi Türkiye Gözlemcisi
Roman Hakları Forumu (ROMFO) Kurucusu*



ÖNSÖZ

Samsun'da 13 Temmuz 2017 tarihinde Romanlarla ilgili düzenlenen bir çalıştayda Roman temsilcisi bir arkadaşım Metin Özbaskıcı konuşmasının bir bölümünde şöyle diyordu:

“Ben ilköğretimde okurken sınıfta bir silgi kaybolursa öğretmen dahil bütün çocuklar biz arka sıralarda oturan Roman çocuklara bakardı. O bakışları ben ömrüm boyunca taşıdım, taşımaya da devam ediyorum.”

Eğitim hayatları boyunca “arka sıralara” bakan bu bakışlar bazen tıpkı Metin'in yaşadığı gibi kişi Roman olduğu için etnik kökeninden dolayı, bazen de yoksun olduğu için sürmeye devam ediyor.

Eğitim sistemi; özgür ve sorgulayan, farklılıklara saygı duyan, din, dil, ırk ayrımı gözetmeksizin eşit insanların bulunduğu topluma saygı gösteren, özgür bireyler yetiştirmeyi amaçlarsa da maalesef uygulamada böyle değildir.

On yılı aşkındır Roman ve yoksul mahallelerinde çocukların okul terk oranının çok yüksek olduğunu, devamsızlığın sıkça görüldüğünü, üst sınıflarda yer alan çocukların bile okuma-yazma noktasında zorluk çektiğini gözlemledim. Çocukların beslenme ve barınma koşullarının yetersizliği, parçalanmış aile karakteristiğinin yaygınlığı, gençler ve kadınlara yönelik faaliyet alanlarının sınırlılığı, dışlanmışlık duygusu, şiddet ve suç unsuru taşıyan koşullara sıklıkla tanıklık etmeleri, erken yaşta evlilik, gelecek hedeflerinin olmaması ve eğitimin önemini hayatlarında hissetmemeleri ve bunu hissettirecek rol modellerin çevrelerinde olmaması çocukları okuldan uzaklaştıran nedenler.

Yine sosyoekonomik olarak risk altında yaşayan bu çocukların yoğun olarak gittikleri okullarda öğretmen tayinlerinin sıklıkla yaşanması ve bunun, bu okulların bir nevi geçiş bölgesi olmasına yol açması, öğrenciler ve veliler arasında güvensizliğe neden olmaktadır. Özellikle Roman veliler çocuklarının eğitimciler tarafından en baştan “bela ve uğraşmaz” olarak nitelendirildiğini söylemekte. Ayrıca çocukların maruz kaldığı dışlanmanın bir diğer tarafı ise okul yönetimlerinin tutum ve yaklaşımları; toplumda kullanılan dışlayıcı dil, okul yönetimleri tarafından da yeniden üretilebiliyor ve bu da çocuğun okuldan uzaklaşmasına neden olabiliyor. Kentsel dönüşüm projeleri sonrasında evleri yıkılan ve mahallelerinden tahliye ile yerlerinden edilen ailelerin çocukları da ya okullarından alınmış ya da ekonomik nedenlerle eğitim hayatlarının devamı zorlaşmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün benim de katılımcısı olduğum 10-11 Ağustos 2011 tarihleri arasında düzenlediği “Roman Çocuklar Eğitim Eylem Planı Hazırlama Toplantısı”nda, Roman çocukların yoğun olarak gittiği okullarda kısa ve uzun vadede yapılacak pilot çalışmalar ele alınmıştı. Ekonomik olarak yoksul olan ailelere burs desteğinden çeşitli okulların pilot olarak seçilmesine ve sosyal merkezlerin güçlenmesine kadar çeşitli konular hakkında eylem planı hazırlandı. Fakat her nedense bu plan henüz hayata geçirilmedi.

Çocukların okul devamsızlığının en önemli nedenlerinden biri de öğrencilerin evlerinde derslerini rahatlıkla yapacakları bir ortamlarının ve evde derslerine yardımcı olabilecek rol-model velilerin olmaması. Öğrencilerin, verilen performans-proje ödevlerini araştırabilecekleri, çıktı alabilecekleri, malzeme temin edebilecekleri bir ortamın bile olmaması ise çocukların en büyük stresi. Okuldan uzakta kalmış, akademik başarısızlık/yaşının büyüklüğü nedeniyle okula gitmek istemeyen öğrencilerin akademik olarak desteklenmesi, ödevlerini yapabilmeleri için gerekli ortam ve desteğin sağlanması gerekmektedir. Bu da ancak bu mahallelerde kurulacak sosyal etkinlik merkezleriyle sağlanabilir. Yoksul mahallelerde kurulacak sosyal etkinlik merkezlerinin çocukların nitelikli eğitime erişebilmeleri ve okul devamlılığını sağlamaya yönelik çözümler olduğunu düşünüyorum. Çocukların suç ve risk unsurlarından uzaklaşması gibi işlevler görece bu merkezler, anne-babaların da eğitildiği, yine sosyal etkinliklere ekonomik nedenlerle ulaşamayan çocuklar için sanatsal etkinliklerin yürütüldüğü unsurlarla zenginleştirilirse istenen etki daha hızlı bir biçimde gerçekleşecektir.

Özellikle erken okul terk oranı, kısmen erken yaşta evlenme nedeni ile kız çocukların okula gönderilmemesi, erken evlendirilen kız çocukların/“çocuk gelinlerin” çokluğu ve eğitimden alıkoyulmaları da en önemli sorunlar arasında.

Gerek erken çocukluk gelişimi kapsamında gerekse temel eğitim düzeyinde çocukların eğitim ve sağlık hizmetlerinden ihtiyacı karşılayacak düzeyde yararlanamamaları zorunlu eğitim çağındaki çocukların bilişsel ve fiziksel gelişim açısından akranlarının oldukça gerisinde kalmalarına yol açıyor.

Yoksulluğun yoğun olduğu yerlerde yaşayan çocukların eğitime etkin katılımları konusundaki sorunlarını ulusal düzeyde tespit etmeye yönelik uygulanabilir sosyolojik araştırmalar bu sorunun çözümü için en önemli adımlardan biri. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) gibi kurumların yaptıkları araştırmaların, eğitime etkin katılımı bu gruplara yönelik etkili tedbir ve müdahaleler geliştirebilmesi için devletin mevzuat değişikliklerine gitmesi gerekmektedir. Ayrıca çocukların kimliğinden dolayı yaşadıkları sosyal dışlanmanın önüne geçebilmek için çok kültürlülüğe saygıyı geliştirecek, önleyici tedbirler ve yeni materyaller üzerinde eğitim programları geliştirilmeli.

Kağıt toplayıcılığı yapan bir çocuğun “İlkokul diplomam var ama ilkokuldan sonra okuyamadım. Okuldan sonra kendimi hurda toplarken veya gündelik işlerde çalışırken buldum.” sözleri eğitim hayatına geri dönüşü olmayan birçok çocuğun da kaderi.

Ayrıca hijyen olmayan ortamlarda özellikle barakalarda ve çadırlarda yaşayan Suriyeli göçmen Dom (Roman) çocuklara yönelik araştırma ve çalışmalar neredeyse yok denecek kadar azdır. Derin yoksulluk ve savaş travması yaşayan bu çocuklara ve ailelerine yönelik acil tedbirler alınması gerekmektedir. Okul kaydı için gerekli bilgilendirmelerin yapılması ve yıkık dökük evlerde yaşayan bu ailelere yönelik sağlık taramaları yapılması önemlidir. Çocukların eğitime devam ederken yaşadığı yoksulluğun doğurduğu olumsuz sonuçlardan olan yetersiz beslenme ve kronik açlık, eğitimle ilgili masrafları

karşılayamama, çocuk işçiliğinin yaygınlığı ve sıklıkla karşılaşılan sağlık sorunları da ön plana çıkmalı.

Yine özellikle yoksul mahallelerde yaşayan ve okulda başarısız olan çocukların Rehberlik Araştırma Merkezi'ne (RAM) gönderilerek özel eğitime tabi tutulmaları veya kaynaştırma sınıflarına alınmaları bir başka yakıcı sorun olarak karşımıza çıkmakta. Eğitim hayatlarında yukarıda saydığım nedenlerden dolayı "başarısız" olan çocukların herhangi bir zekâ geriliğine sahip olmadıkları halde pek çok öğrencinin, RAM raporu alınarak özel eğitim kurumlarına kaydedilmesine tanık oldum. Sıfır Ayrımcılık Derneği yoksul mahallelerde RAM görevlilerinin araçlarıyla gelip çocukları toplayarak RAM'lara götürdüğünü ve gerçek duruma aykırı olarak bu çocukların "engelli" olduklarına dair raporların verildiğini tespit etmiştir. Oysa üyesi olduğum Roman Hakları Derneği'nin İstanbul Elmadağ'da okul devamsızlığına yönelik hayata geçirdiği Çimenev Sosyal Etkinlik Merkezi'ne 2016-2017 öğretim yılında devam eden öğrencilerden RAM'a kayıtlı olan birçok ilköğretim öğrencisinin Çimenev'de yapılan eğitimden sonra ders başarı oranını artırdıklarını tespit ettik. Bütün bunlar göz önüne alınarak RAM'larla ilgili yeniden bir düzenlemeye gidilmeli ve çocukların özel eğitim kurumlarına keyfi olarak yönlendirilmesinin önüne geçilmeli.

Ayrıca derin yoksullukla mücadele ederek liseye kadar gelebilenler -ki bunlar bu topluluklar için rol model olmaya aday, özenle desteklenmeleri gereken çocuklar- bu kez TEOG engelini takılmakta ve çoğunlukla da Açık Liseye kayıt olmaya zorlanmaktadır.

Ergenlik yaşına gelmiş ve sosyal kesimlerdeki akranlarına göre çeşitli risklere karşı çok daha korunmasız olan bu çocuklar böylece "okul dışına" itiliyorlar. "Okul dışına itilmek" yalnızca risklere kapı açmıyor, büyük çabalarla engellemeye çalıştığımız erken evlilik, çocuk işçiliği gibi sorunları da meşrulaştırıyor. Açık liselerin akademik açıdan ne kadar işlevsel olduğu tartışması bir yana okul sistemi içinde kazandırılması hedeflenen sosyalleşme, kişilik gelişimi vb. destekleri sağlamadığı da ortada. Dolayısıyla açık lise uygulamasının eğitim sistemi içindeki yeri bütün gençler ama özellikle yoksunluk içinde ve risk altındaki gençler için sorgulanmalı; bu gençlerin okul "dışında" değil okul "içinde" eğitim görmeleri için her türlü önlem alınmalıdır.

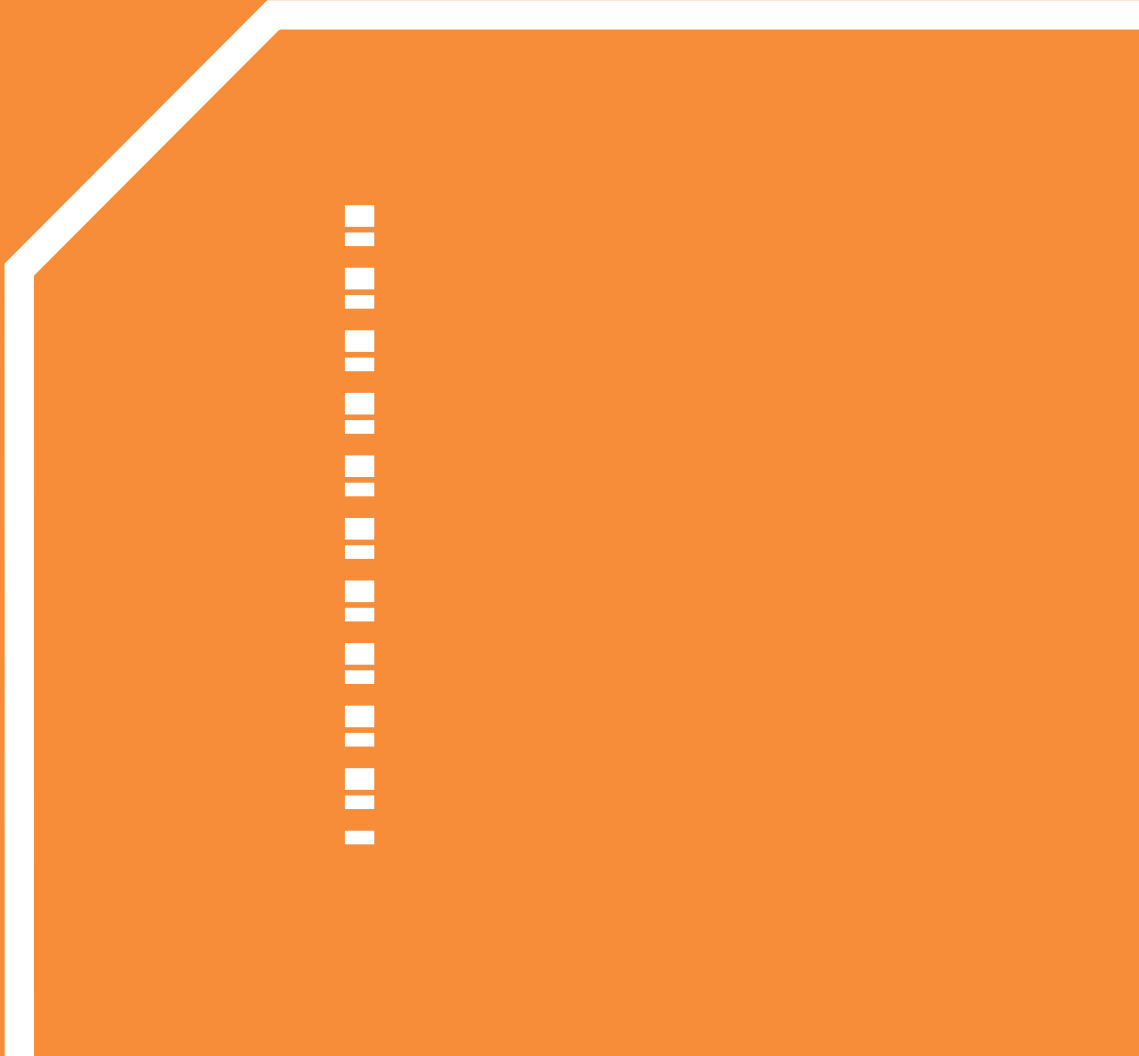
Sonuç olarak, sosyoekonomik olarak risk altındaki bu çocuklarının eğitimlerine devam etmeleri için özellikle takip sistemi geliştirilmeli ve onların okullarını sevmeleri için bu çocuklara yönelik yeni programlar geliştirilmelidir. Derslerine destek çalışmaları artırılmalı ve mahallelerde çocukların kullanabileceği sosyal etkinlik merkezleri oluşturulmalıdır. Bu çocuklar okullarında başarılı olursa rol modeller oluşturarak sosyal dışlanmanın önüne geçebilecekler ve akranlarıyla birlikte ayrımcılığa maruz kalmadan yaşayabileceklerdir. Böylece nesilden nesile aktarılan yoksulluk kısır döngüsü kırılacak ve "ayırımçı" bakışlardan kurtulacaklardır.

Hacer Foggo

Avrupa Roman Hakları Merkezi Türkiye Gözlemcisi
Roman Hakları Forumu (ROMFO) Kurucusu



ÖZET DEĞERLENDİRME





ÖZET DEĞERLENDİRME

Eğitim Reformu Girişimi (ERG), eğitim alanında yaşanan gelişmeleri on yıldır Eğitim İzleme Raporları aracılığıyla izleyerek değerlendirmelerini kamuoyuyla paylaşıyor. *Eğitim İzleme Raporu 2016-17*, altı ana başlıktan oluşuyor: yönetim ve finansman, öğrenciler ve eğitime erişim, öğretmenler, eğitimin içeriği, eğitim ortamları, eğitimin çıktıları. Güncel gelişmeler değerlendirilirken kapsayıcı eğitimin gelişmesine duyulan gereksinim vurgulanıyor; çocuğun iyi olma hali yaklaşımının politika ve uygulamalara rehberlik etmesi önerisinin altı çiziliyor.

Raporun hazırlandığı süreçte, okullulaşma oranları, derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları gibi ulusal veriler ile Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (*Programme for International Student Assessment -PISA*) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (*Trends in International Mathematics and Science Study -TIMSS*) sonuçları gibi uluslararası veriler analiz edildi. Ulusal ve uluslararası güncel bilimsel çalışmalardan yararlanıldı. Raporun içeriği, İstanbul'da ve Ankara'da gerçekleştirilen danışma toplantıları, uzmanlarla birebir görüşmeler ve e-posta yoluyla alınan geribildirimlerle zenginleşti. Bu özet değerlendirmede, oldukça geniş kapsamlı olan raporun kısa bir özeti ve sentezi sunuluyor.

Eğitim alanında, tüm paydaşları ilgilendiren kararlar alınıp uygulanırken saydamlık ve katılımcılık ilkeleri göz ardı ediliyor.

İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde “güncellenen” öğretim programları Ocak 2017’de kamuoyuyla paylaşıldı ve paydaşların bir aydan daha az sürede görüş ve önerilerini sunabilecekleri belirtildi. Temmuz 2017’de programların son hali yayımlandı. Çocukların hangi konuları öğreneceklerine ve hangi kazanımları edineceklerine ilişkin yol gösterici işlevi olan öğretim programlarının hazırladığı süreçte saydamlık ve katılımcılık bakımından temel eksikler gözlemlendi.

Taslak programların hazırlık süreci kamuoyuna yansımada; eğitim alanında çalışan pek çok uzmanın, sivil toplum kuruluşunun (STK), akademisyenin sürece ilişkin bilgisi olmadı. Saydamlık, değişikliklerin henüz fikir aşamasındayken tüm paydaşlar tarafından tartışılabilmesini gerektirirdi. Bu süreçte, var olan programların yapılmış olduğu belirtilen ölçme ve değerlendirmesinin paylaşılması eğitimin niteliğini güçlendirecektir. Programlarla birlikte, değişikliklerin gerekçesini, felsefesini, kimler tarafından hazırlandığını açıklayan belgeler de paylaşılmadı. Katılımcılığın gerçekleşebilmesi için öncelikle bu konuların paylaşılması ve tartışılabilmesi gerekirdi. Bu süreçte binlerce kişiden görüş alındığı açıklandı. Çok sayıda kişi ve kurumun geribildirim vermesi eğitim sistemindeki değişimlere duyarlı bir toplum yapısını göstermesi açısından önemli ve üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. Ancak alınan geribildirimlerin nasıl değerlendirildiği, hangi görüşlerin, neden dikkate alındığı, hangilerinin neden alınmadığı, geribildirimlerin programların son haline nasıl yansıdığı belirsizliğini koruyor. Katılımcılığın yalnızca görüş almakla sınırlandırılması da önemli bir eksiklik; çoğulcu tartışma ortamlarının kurulması daha kapsayıcı politikalar geliştirilmesini sağlayacaktır.

MEB bütçesi artma eğiliminde olsa da, çocuğun iyi olma halini güçlendirecek yatırımlar için daha fazla bütçe ayrılmasına gerek duyuluyor.

Okullar çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişim sağladıkları, çatışma çözümü ve sosyalleşmeyi öğrendikleri yerlerdir. Eğitim ve öğretim ortamlarının, çocukların söz konusu gelişim ve öğrenme ihtiyacını karşılayacak biçimde tasarlanması gerekir. Bu bağlamda, Türkiye’de çocukların iyi olma halini olumsuz etkileyen uygulamalardan biri ikili öğretimdir. 2015 yılına ilişkin verilere göre, Türkiye genelinde ilkokul öğrencilerinin %50,5’i, ortaokul öğrencilerinin %40,8’i, ortaöğretim öğrencilerinin %10,2’si ikili öğretim yapan okullara devam ediyor. Üst politika belgelerinde ikili öğretimin 2019’a kadar sonlandırılması hedefine yer verilmesine karşın, bu hedefin gerçekleşmesini sağlayacak yeterlikte bir bütçe ayrılmış görünmüyor.

Bütçenin verimli harcanması kadar eşitlikçi harcanması da önem taşıyor. 2014-15 eğitim-öğretim yılından bu yana özel okullara teşvik ödenmesi kamu kaynaklarının eğitim alanında eşitlikçi kullanımı ilkesiyle çelişiyor.

Son yıllarda özel öğretim kurumlarında öğrenim gören çocukların payı artıyor. Hanehalkları tarafından eğitim kurumlarına yapılan harcamalar da artış gösteriyor. Kamu bütçesinden özel okullara ödenen teşvikler, özel öğretimin payındaki artışın açıklamak için yeterli bir gösterge olmasa da, kaynakların eşitlikçi kullanımı bakımından incelenmeye değer. Öğrenci başına yıllık 2.860 TL ile 4.000 TL arasında değişen teşvikler halihazırda çocuğunu özel okula gönderebilecek olan ailelerin yararına oluyor. Oysa bu bütçe, devlet okullarındaki onarım, bakım, temizlik gibi pek çok önemli ihtiyacı karşılamak için; özellikle yoksul çocukların beslenme ihtiyacını karşılamak için kullanılabilir. Ek olarak, okulların güçlenmesi için okul temelli bütçeye geçiş önem taşıyor.

Okul öncesinde okullulaşma oranları artarken, sosyoekonomik duruma bağlı eşitsizlikler devam ediyor. Toplum temelli okul öncesi kurumların payı genişliyor.

Okul öncesi eğitim, çocuklar arasındaki başarı farklarını azaltmak ve dolaylı olarak eşitsizlikle mücadele etmek için büyük önem taşıyor. Üst politika belgelerindeki hedeflere karşın, bu kademeye yapılan harcamaların yetersiz kalması, okullulaşmanın düşük kalmasına ve özellikle sosyoekonomik olarak dezavantajlı durumdaki ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimden mahrum kalmasına yol açıyor. Okul öncesinde erişimi artırmaya yönelik yatırımlara ek olarak, niteliğe yönelik yatırımlar da yapılması gerekiyor.

Türkiye’de okul öncesi eğitime katılım en çok hanehalkının varlık seviyesinden, annenin eğitim düzeyinden ve annenin istihdam durumundan etkileniyor ve bu etki 44. aydan itibaren belirginleşiyor.¹ Bu yaşta, en yüksek %20’lik varlık diliminden gelen çocukların okul öncesi eğitime katılma olasılıkları en düşük %40’lık varlık diliminden gelen çocuklara

1 AÇEV ve ERG, yakında yayımlanacak.

göre %26 daha fazladır. Annenin bir yıl daha fazla eğitim almış olması çocuğun okul öncesine katılma ihtimalini %3 artırıyor. Aynı yaşta, sanayi ya da hizmet sektöründe çalışan annelerin çocuklarının okul öncesi eğitim hizmetlerinden faydalanma olasılığı çalışmayan annelerin çocuklarına göre %16 daha yüksektir.

Okul öncesinde Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı 4-6 yaş kurslar ile belediyelerce ve derneklerce açılan kreşleri kapsayan "toplum temelli kurumlar"ın payı hızla artıyor. Okul öncesi eğitim alan tüm çocuklar arasında bu kurumlara devam eden öğrencilerin oranı geçtiğimiz yıl %1,7 iken, 2016-17'de %3,6'ya yükseldi.

2016-17 eğitim-öğretim yılında ortaöğretimde net okullulaşma oranı önceki yıla göre 2,7 yüzde puan artarak %82,5 oldu. Ancak okullulaşma oranlarındaki bölgesel eşitsizlikler devam ediyor.

Ortaöğretimde, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki net okullulaşma oranları geçtiğimiz yıllardaki gibi diğer bölgelere ve Türkiye ortalamasına göre daha düşüktür. Ortaöğretimde net okullulaşma oranı Doğu Marmara'da ve Doğu Karadeniz'de %90,2 iken Kuzeydoğu Anadolu'da %67,4, Güneydoğu Anadolu'da %68,2'dir.

Türkiye'de geçtiğimiz yıllarda kız çocukların eğitime erişimi konusunda önemli bir yol katedildi.

Kız çocukların okullulaşma oranlarındaki artış, son yıllarda MEB tarafından ulusal ve uluslararası işbirlikleriyle yürütülen toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili projelerin ve STK'ların bu alandaki çalışmalarının olumlu sonuçlar verdiğine işaret ediyor. Kız çocukların ortaöğretimde okullulaşma oranı, okullulaşmanın en düşük olduğu bölgelerden Güneydoğu Anadolu'da 2015-16'da %64,2 iken 2016-17'de %65,8'e; Ortadoğu Anadolu'da %64,4'ten, %66,8'e çıktı. Ancak, ortaöğretimde okullulaşmanın düşük olduğu bölgelerde önceki yıllarda görülen cinsiyet eşitsizliği devam ediyor. Kız öğrencilerin okula erişimi kadar, aldıkları eğitimin niteliğinin iyileştirilmesine de odaklanılması, eğitimin içeriğinin toplumsal cinsiyet açısından değerlendirilmesi gerekiyor.

Türkiye'de geçici koruma altında bulunan çocukların eğitime erişiminin sağlanması ve aldıkları eğitimin niteliği eğitim sisteminin kapsayıcı olması için önem taşıyor.

Türkiye'de okul çağındaki 833.039 Suriyeli çocuğun, büyük bölümü geçici eğitim merkezlerinde (GEM) olmak üzere, yaklaşık %60'ı eğitim alabiliyor. Suriyeli çocukların önümüzdeki iki yıl içerisinde kademeli olarak Türk devlet okullarına geçmesi planlanıyor. Bu süreçte, ağırlıklı olarak "Türk milleti" ve "Türk vatandaşları" ifadelerini öne çıkaran ulusal mevzuatımızın daha kapsayıcı duruma gelmesi gerekebilir; Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS), daha kapsayıcı bir mevzuat için rehber kabul edilebilir.

Tüm çocukların okullulaşmasının yanı sıra, Suriyeli çocuklar ve onlarla birlikte eğitim alacak olan diğer çocukların olumlu bir okul iklimi içerisinde nitelikli eğitim alma hakkı bulunuyor. Bu bağlamda, okullarda bireysel ve kültürel farklılıklarla ilgili farkındalık

yaratılması ve tüm çocuklara saygı duyulan öğrenme ortamlarının oluşturulması daha da büyük bir öncelik haline geliyor.

Türkiye’de ayrıca sayısı gittikçe artan Irak, Afganistan, İran, Somali ve Orta Doğu’nun diğer ülkelerinden gelen göçmen ve sığınmacı bulunuyor. Bu ülkelerden gelen çocukların eğitime erişimde sahip oldukları haklara ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin yeterli bilgi bulunmuyor.

Akademik başarı ve çocuğun iyi olma hali bakımından kilit role sahip kişiler öğretmenlerdir. Bu iki alandaki zayıf karne ile bölgeler ve okullar arasındaki eşitsizlikler, öğretmenlerle ilgili reform ihtiyacına işaret ediyor.

Haziran 2017’de, yayımlanan *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023* eğitimin en önemli aktörlerinden olan öğretmenleri ilgilendirdiğinden eğitim sistemimiz için büyük önem taşıyor. Belgenin yayımlanmasından bugüne kadar geçen süreçte atılan somut adımların kamuoyuyla paylaşılmasına gereksinim duyuluyor. Belgede, öğretmen yetiştirmede uygulamaya ağırlık verilmesi, aday öğretmenlik sürecinin devam etmesi, öğretmen ihtiyacına ilişkin verilerin paylaşılması gibi olumlu eylemler yer alıyor. Bununla birlikte dezavantajlı bölgelerdeki öğretmen ihtiyacını gidermek için sözleşmeli öğretmenlik uygulamasından daha kalıcı, hem öğretmen hem de öğrenciyi odağa alan çözümlere gerek duyuluyor.

2016 yılında aday öğretmenlik sürecinin başlatılması olumlu bir adım; ancak meslek içi eğitim konusundaki süregelen eğilimler aday öğretmenlik sürecinin başarılı olma şansını düşürebilir. Özellikle mentorluk, akranlar arası öğrenme, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerin hem içerik hem sürecine etkin katılımı, çevrimiçi ve çevrimdışı modüllerin etkili kullanımı tüm öğretmenler için önem taşıyor. Hizmetiçi eğitimde tüm yükün kamuda olmasının gerçekçi ve başarılı olmadığı görülüyor. Bu konuda çalışan STK’ların sürece dahil edilmesi ve onların verimli çalışması için elverişli ortamlar olması gerekiyor. Bu bağlamda STK’ların çalışma koşullarını belirleyen düzenleme değişikliklerinin planlı ve haberli bir biçimde yapıldığı bir ortama gerek duyuluyor.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu tutulması Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’ni ihlal etmeye devam ediyor.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, tarafsızlık, nesnellik, çoğulculuk ilkelerini temel alan “dinler hakkında eğitim” yerine, belirli bir dinin inanç esaslarını ve ibadetlerini benimsetmeyi amaçlayan “din eğitimi” unsurları içeriyor. Güncellenen öğretim programlarında da aynı durum gözlemlenmeye devam ediyor. Programlarda, Sünni İslam bakış açısıyla din ve ahlak anlayışı aktarılıyor. “Millî, ahlaki, insani ve kültürel değerler” neredeyse yalnızca Türklük ve İslam üzerinden işlenerek çoğulculuktan uzak ve dışlayıcı bir tutum sergileniyor. Ders, İslam dışındaki dinlere yalnızca öğrencilerin “bir arada yaşama kültürü” edinmesi için müsamaha gösterildiği izlenimi veriyor ve dinler arasında bir hiyerarşi yaratıyor.

Türkiye’nin de imzacısı olduğu ÇHS’de, anlayış, barış, hoşgörü, cinsiyetler arası eşitlik, farklı etnik, milli ve dini gruplar ile yerli halklar arasında dostluk ruhu vurgulanıyor. Ulusal mevzuat ve öğretim programlarında ÇHS’den yararlanılması öneriliyor.

TBMM Araştırma Komisyonu'nun raporuna göre, 2015 yılında Türkiye'de 538 öğrenciye 1 psikolojik danışman ve rehber düşüyor.

Eğitim ortamları çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişim sağladıkları, çatışma çözümü ve sosyalleşmeyi öğrendikleri yerlerdir. Eğitim ortamı yalnızca bina veya derslik sayısı gibi fiziksel etmenlerle sınırlı değildir; genel olarak okuldaki iklimin öğrenciler ve öğretmenler için şiddetsiz, güvenli ve iyi olma hallerini destekleyici olması gerekiyor. Olumlu bir eğitim ortamı için önemli rol üstlenen psikolojik danışman ve rehberlerin sayısının artırılması ve rehberliğin güçlendirilmesi önemlidir.

Aralık 2016'da açıklanan TIMSS 2015 sonuçlarına göre, Türkiye'deki 8. sınıf öğrencilerinin fen başarısı, TIMSS'e katılan ülkelerin ortalamasını yakaladı.

TIMSS 2015'teki 8. sınıf öğrencilerinin fen puanları, TIMSS 2011'deki 4. sınıf öğrencilerinin fen puanlarından yaklaşık 30 puan fazladır. Bu karşılaştırma, aynı çocuk grubunun başarısında bir artışa işaret ettiği için sevindiricidir. Hem 4 hem de 8. sınıflar için matematik ve fen puanlarının geçmiş yıllara göre artması da olumludur.

PISA 2015 sonuçları, Türkiye'deki 15 yaşındaki çocukların temel becerilerden yoksun olduğunu gösteriyor.

TIMSS'ten farklı olarak PISA, öğretim programına daha az bağlı bir değerlendirme ve öğrencinin bilgisinin yan sıra bilgiyi gerçek yaşam koşullarına uygulama becerisini de ölçüyor. Türkiye, 2015'te 70 ülke içinde matematikte 49., okumada 50. ve fende 52. sırada yer aldı. Türkiye'nin puanları 2012 yılına dek artma eğilimindeyken 2015'te her üç alanda da geriledi; alt düzey performans gösteren öğrencilerin oranı arttı. Fen alanında 6. düzeyde (en üst düzey) performans gösteren çocuk yok; 5. düzeyde performans gösterenlerin oranı da yalnızca %0,3'tür.

PISA sonuçlarına göre, Türkiye'deki çocukların fen öğrenme motivasyonlarının ve fen öğrenmekten aldıkları zevkin yüksek olduğu görülüyor. Ancak buna karşın öğrenme motivasyonu yüksek olan çocuklar ile düşük olanlar arasındaki başarı farkı çok az.

Türkiye'de okul türlerine ayrışma ile sosyoekonomik durum arasında önemli bir ilişki bulunuyor.

PISA 2015'te sosyoekonomik durumun başarıya yansım oranı Türkiye için %9'dur ve bu oran ilk defa OECD ortalamasından (%13) daha düşüktür. Öğrencinin ve okulun ortalama sosyoekonomik durumu birlikte göz önüne alındığında bu iki değişken başarı farkının %26,3'ünü açıklıyor. Bu bulgu, benzer sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerin aynı okullarda toplandığına işaret ediyor. Türkiye'de öğrencinin sosyoekonomik durumunun başarı üzerindeki belirleyiciliği önceki yıllara göre azalmış olsa da, okulun ortalama sosyoekonomik durumunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisi oldukça belirleyici olmaya devam ediyor. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) uygulaması kaldırıldıktan sonra yerine gelecek olan sistemin bu durumu göz önüne alması önemlidir.

PISA sonuçları bölgesel eşitsizlikleri ve okul türleri arasındaki başarı uçurumunu gözler önüne seriyor.

Türkiye genelinde okuma, fen ve matematikte ortalama puanlar sırasıyla 428, 425 ve 420 iken Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinde her üç alanda da puanlar 400'ün altında kalıyor. Batı Marmara ile Ortadoğu Anadolu'daki öğrencilerin arasında matematikte 61, fende 66, okumada ise 74 puanlık bir fark görülüyor. Bu da yaklaşık olarak iki okul yılı gibi ciddi bir fark anlamına geliyor. Bu eşitsizliğin giderilmesine yönelik adımların, çıktılarını etkileyen fiziksel olanaklar, öğretmen açığı gibi girdilerdeki eşitsizlikler de dikkate alınarak atılması gerekir.

PISA 2015 sonuçları, hem sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan hem de düşük performans gösteren çocukların belirli okullarda toplanmasının başarıya olumsuz etkisi olduğunu gösteriyor. Türkiye'de özellikle ortaöğretime geçişte TEOG sınavı yoluyla başarıya göre sınıflandırmanın yüksek düzeyde olmasının olumsuz sonuçları PISA sonuçlarına da yansıyor. Özellikle mesleki ve teknik Anadolu liselerinde öğrenim görmekte olan çocukların puanları en düşük düzeyde kalıyor; Anadolu imam-hatip liselerinde öğrenim gören çocukların başarısı da Türkiye ortalamasının altında kalıyor. PISA'da yüksek başarı gösteren fen liseleri ve sosyal bilimler liselerinin eğitim sistemi içindeki payı ise oldukça sınırlıdır (PISA 2015 Türkiye örnekleminin %3,5'i). PISA sonuçları dikkate alındığında, MEB'in mesleki ve teknik liselerin payını artırma hedefi yerine mevcut liselerin niteliğinin iyileştirilmesine odaklanılması önemli olacaktır.

PISA 2015 değerlendirmesinde, öğrencilerin yaşam memnuniyetine ilişkin sorulara yer verilmesi oldukça değerlidir. Buna göre Türkiye'deki 15 yaşındaki öğrencilerin %28,6'sı, 0 ile 10 arasındaki yaşam memnuniyeti ölçeğinde 0 ile 4 arasını seçiyor; yani yaşamlarından memnun olmadıklarını belirtiyor. Bu bulgu, Türkiye'deki çocukların iyi olma halini geliştirmeye yönelik politikalara gereksinim olduğunu bir kez daha kanıtıyor.

EĞİTİM İZLEME RAPORU 2016-17

YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN





YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN

- 2017 yılında öğretim programlarının güncellenmesi süreci, iyi yönetişimin temel ilkelerinden olan saydamlık ve katılımcılık bakımından önemli eksikler barındırıyor.
- Eğitim politikalarının çıktılarına ilişkin yeterli ölçme ve değerlendirme yapılmaması, kamu kaynaklarının eğitimde eşitliği ve niteliği artırmakta yararlı olup olmadığını incelemeyi güçleştiriyor. 2016 sonunda açıklanan PISA ve TIMSS uygulamaları, Türkiye’de akademik başarının artan harcamalara karşın gelişmediğini; “çocuğun iyi olma hali”nin de gerçekleşmediğini gösteriyor.
- Devlet tarafından özel okullara ödenen teşvikler, kamu kaynaklarının kullanımında eşitlik ilkesini ihlal ediyor. Var olan eşitsizlikleri pekiştirme riski taşıyan teşviklerin kaldırılması gerekiyor.
- MEB bütçesi artış gösteriyor. Ancak harcamalarda ikili öğretimin sonlanması, okul öncesi eğitimin yaygınlaşması, mülteci çocukların eğitimi gibi acil konular önceliklendirilmiyor.
- Eğitim sistemi içinde özel öğretimin payı artıyor. 2016-17’de tüm kademelerde, tüm örgün eğitim kurumlarının %12,8’ini özel okullar oluşturuyor. Örgün öğrenimdeki tüm çocukların %7,6’sı özel okullara devam ediyor.
- Özel öğretim kurumları içinde, dershanelerin dönüşümüyle kurulan temel liseler büyük yer tutuyor. Bu durum, sıralama sınavı odaklı sistem sürdükçe sınavlara hazırlık amacıyla çalışan özel öğretim kurumlarının önlenemediğini gösteriyor.

GİRİŞ

Bu bölümde, iki temel alt başlık bulunuyor: eğitimin yönetişimi ve eğitimin finansmanı. Eğitimin yönetişimi başlığı altında, 2017 yılında öğretim programlarının yenilenmesi süreci katılımcılık ve saydamlık bakımından değerlendiriliyor. Ardından, iyi yönetişimin temel ilkelerinden olan kaynakların eşitlikçi ve verimli kullanımı ile hesap verebilirlik ele alınıyor; PISA değerlendirmesi ile özel öğretim kurumlarına teşvik verilmesi bu bağlamda değerlendiriliyor. İkinci temel başlık olan eğitimin finansmanı başlığı altında ise eğitime ayrılan kaynakların gelişimi ve dağılımı, öncelikli yatırım gereksinimleri ve özel öğretim alanında yaşanan gelişmeler değerlendiriliyor.

EĞİTİMİN YÖNETİŞİMİ

“Yönetişim” kavramının pek çok tanımı olsa da, bunlar arasında en yalını “birlikte yönetmek”tir². Yönetişim, “yönetim”den farklı olarak, kararların tüm paydaşların katkısıyla alındığı süreçleri ifade ediyor. Eğitim alanında “yönetişim” dendiğinde ilk akla gelmesi gerekenlerden biri çocukların, gençlerin, ailelerin, öğretmenlerin ve diğer paydaşların eğitim politikaları ve uygulamalarında söz sahibi olması. Bunun sağlanabilmesi için de eğitim politikalarının ve uygulamalarının saydam bir süreçte gerçekleşmesi ve çeşitli paydaşların katılımına olanak sağlanması gerekiyor.

2 TESEV, 2008.

Var olan kaynakların eşitlikçi ve verimli kullanılması yönetişimin bir başka önemli ayağıdır. Kaynakların kullanımını konusunda yetkili olanların, topluma karşı hesap verme sorumluluğu bulunuyor. Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* -UNESCO) tarafından hazırlanan bir raporda, eğitime ayrılan kaynakları verimsiz kullanmanın en çok yoksul çocukları olumsuz etkilediği belirtiliyor ve herkese eşit eğitim olanakları sunmanın iyi yönetişimin bir gereği olduğunun altı çiziliyor.³ Bu raporda, özellikle saydamlık, katılımcılık ve hesap verebilirlik üzerinde duruluyor olsa da iyi yönetişim ilkelerinin bunlarla sınırlı olmadığını akılda tutmak yararlı olur.⁴ Raporda sıklıkla kullanılan kavramlar ise şöyle tanımlanabilir:

Saydamlık (Şeffaflık): Bilginin serbestçe dolaşması; süreçlerin, kurumların ve bilginin ilgili herkesin erişimine açık ve anlaşılır olması.⁵ Karar alma süreçlerinin ve kararların tüm paydaşlara açık olması.⁶

Katılımcılık: Herkesin karar alma süreçlerine doğrudan ya da meşru temsilciler aracılığıyla katılımı. Katılımı mümkün kılacak ifade özgürlüğünün bulunması.⁷ Halkın, karar alma süreçlerinin hazırlık, uygulama ve izleme aşamalarına etkin biçimde dahil olması.⁸

Hesap verebilirlik: Kamu yetkililerinin, kamu kaynaklarının nasıl kullanıldığı konusunda hesap verebilmesi.⁹

“Şeffaflık, eşitlik, katılımcılık, karşılıklı saygı, STK’ların özerkliklerinin tanınması” kamu ile sivil toplum arasındaki işbirliğinin demokratik bir toplumda nasıl olması gerektiğine dair uluslararası alanda kabul gören ilkelerdir.¹⁰ MEB’in eğitime ilişkin verileri talep eden tüm STK’larla şeffaf ve eşitlikçi bir anlayışla paylaşmaması; işbirliği olanaklarının belirli STK’lar için sağlanması, Eğitim Reformu Girişimi (ERG) gibi uzun yıllardır MEB’le ortak çalışma deneyimi olan kurumlarla işbirliği ve iletişim kanallarının daraltılması yukarıda sayılan temel ilkelerden uzaklaşmaya işaret ediyor.

Kamunun STK’lar için öngörülebilir bir çalışma ortamı sağlaması kamu-sivil toplum işbirliği için önem taşıyor. STK’ların Suriyeli çocukların eğitimine ilişkin çalışmaları, belirsizlik ortamında güçlkle yürüyor. Örneğin, Ocak 2017’de yayımlanan bir resmi yazıyla, ulusal ve uluslararası STK’ların mültecilere yönelik yürüttüğü eğitim faaliyetleri için MEB’in izninin ve denetiminin gerektiği açıklandı. STK’lar ile il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri arasında imzalanan protokoller tek taraflı olarak iptal edilerek yürütülen eğitim faaliyetlerinin 2016-17 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar sonlandırılması gerektiği açıklandı. Bu durum, Suriyeli mültecilerin yoğun olarak bulunduğu illerde faaliyet gösteren STK’ların çalışmalarını etkiliyor. Eğitim olanaklarının Suriyeli çocuklar için yaşamsal önem taşıdığı göz önüne alınarak STK’lar için öngörülebilir ve çalışmaya elverişli bir düzenleme yapılmasına ihtiyaç duyuluyor.

3 UNESCO, 2009.

4 Ayrıntılı bilgi için bkz. TESEV, 2008.

5 Graham, Amos ve Plumtre, 2003.

6 TESEV, 2008.

7 Graham, Amos ve Plumtre, 2003.

8 TESEV, 2008.

9 A.g.e.

10 TÜSEV, 2015.

ÖĞRETİM PROGRAMLARININ YENİLENMESİ SÜRECİ

MEB, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde 51 ders için hazırlanan taslak öğretim programlarını 13 Ocak 2017’de internet üzerinden kamuoyuyla paylaştı.¹¹ Paydaşların, 10 Şubat 2017’ye kadar görüş ve önerilerini sunabilecekleri belirtildi. Programların son hali, 2017-18 eğitim-öğretim yılında uygulanmak üzere 18 Temmuz 2017’de yayımlandı.

Çocukların hangi konuları öğreneceklerine ve hangi kazanımları edineceklerine ilişkin yol gösterici işlevi olan öğretim programlarının hazırlanması sürecinde saydamlık ve katılımcılık bakımından temel eksikler gözlemlendi:

- Taslak programlar hazırlanırken, 2005’ten bu yana derlenen zümre toplantısı notlarının, doktora tezlerinin, siyasi parti programlarının ve tüzüklerinin incelendiği belirtildi; Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (TEGM) koordinasyonunda veli, öğretmen ve idarecilere anketler uygulandığı açıklandı.¹² Ancak taslakların hazırlık süreci, kamuoyuna yansımada; eğitim alanında çalışan pek çok uzmanın, STK’nın, akademisyenin sürece ilişkin bilgisi olmadı. Saydamlık, programlarda değişiklik yapma ihtiyacının tüm paydaşlar tarafından tartışılabilmesini ve uygulanan anketlerin tasarım ve sonuçlarının kamuoyuyla paylaşılmasını, gerektirirdi. Bu süreçte, var olan programların ölçme ve değerlendirmesinin yapılması gerekirdi.
- Taslak programlar hazırlanıp askıya çıkarıldıktan sonra paydaşların görüşlerini internet üzerinden iletmeleri istendi. Ancak programlarla birlikte, değişikliklerin gerekçesini, felsefesini, kimler tarafından hazırlandığını açıklayan belgeler paylaşılmadı. Katılımcılığın gerçekleşebilmesi için öncelikle bu konuların paylaşılması ve tartışılabilmesi gerekirdi.
- Geribildirim için tanınan süre, yapılan değişikliklerin büyüklüğüyle kıyaslandığında bağımsız inceleme komisyonları kurulması, ayrıntılı bir inceleme ve değerlendirme yapılması ve değerlendirmelerin kamuoyunda tartışılması için yetersizdi.
- Bu süreçte yaklaşık 184 bin kişinin internet yoluyla görüş bildirdiği açıklandı.¹³ Gereksizler bilinmeden ve tartışılmadan, tanınan kısa sürede verilen görüşlerin ne kadar anlamlı olabileceği tartışmalıdır. Katılımcılığın yalnızca görüş almakla sınırlandırılması önemli bir eksiklikti; çoğulcu tartışma ortamlarının kurulması gerekirdi.
- Çocukların, engellilerin, bilgisayar kullanmayanların vb. özel grupların geribildirim sürecine katılmasını kolaylaştıracak bir yöntem tasarlanmamış olması geribildirim verme düzeyinde bile katılımcılığı sınırladı.
- Alınan geribildirimlerin kurulan komisyonlar tarafından analiz edilip değerlendirildiği açıklandı; ancak bu analizlerin nasıl yapıldığı, hangi görüşlerin, neden dikkate alındığı, hangilerinin neden alınmadığı, geribildirimlerin programların son haline nasıl yansıdığı açıklanmadı.

11 Güncellenen öğretim programlarına ilişkin değerlendirmelere, raporun “Eğitimin İçeriği” başlıklı bölümünde ayrıntılı olarak yer veriliyor.

12 Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı Alparslan Durmuş’un 17 Şubat 2017’de SETA tarafından düzenlenen panelde yaptığı konuşma.

13 TTKB, 2017.

- Öğretim programlarının Şubat ayı içerisinde son halini bulması bekleniyordu; ancak programların son hali 18 Temmuz 2017’de açıklandı. Programların son hali kamuoyuyla paylaşılmadan ders kitapları hazırlandı.
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi için taslak öğretim programları 21 Temmuz 2017’de askıya çıkarıldı ve 31 Temmuz’a kadar görüş istendi. Geribildirim için yeterli süre tanınmamasının yanı sıra Sünni-İslam bazlı bir ders olan DKAB’ın zorunu tutulması Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’ni ihlal etmeye devam ediyor.¹⁴

Haziran 2017’de, *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023* yayımlandı. Söz konusu belge, eğitimin en önemli aktörlerinden olan öğretmenleri ilgilendirdiğinden eğitim sistemimiz için büyük önem taşıyor. 2011 yılında aynı konuda bir taslak belge hazırlanmıştı. 2011’deki süreçte MEB’in girişimiyle Antalya’da geniş bir yelpazeden temsilcilerin katıldığı Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı gerçekleştirilmişti; böylece öğretmen politikaları ile ilişkili paydaşlara düşüncelerini ifade etme fırsatı sunulmuştu. 2017’de açıklanan belge ise kamuoyuna kapalı, saydamlıktan ve katılımcılıktan uzak biçimde geliştirildi; bu bakımdan 2011’in gerisinde kaldı.

KAYNAKLARIN KULLANIMI VE HESAP VEREBİLİRLİK

Eğitime ayrılan kamu kaynaklarının eşitlikçi ve verimli kullanımı her çocuğun nitelikli erişime erişimi için önemlidir. Kaynakların eşitlikçi ve verimli kullanılıp kullanılmadığını anlamak için ölçme ve değerlendirmeden yararlanmak gerekiyor. Eğitimin çıktılarına ilişkin sınırlı sayıdaki ölçme ve değerlendirme aracından olan PISA sonuçları, ülkemizdeki 15 yaş grubundaki çocukların akademik başarılarında düşüş yaşandığını ve çocukların iyi olma halinde önemli sorunlar olduğunu gösteriyor.¹⁵ Dolayısıyla eğitime ayrılan kaynakların çocuklar için başarı ve mutluluk getirmediği anlaşılıyor.

PISA değerlendirmesinin kendisi için de kamu kaynakları ayrılıyor.¹⁶ Dolayısıyla elde edilen sonuçların analiz edilerek değerlendirilmesi, kaynakların verimli kullanımı bakımından da önem taşıyor. PISA sonuçları Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, öğretmenlik mesleğinin çekici kılınması, sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan ve akademik olarak düşük performans gösteren çocukların belirli okullarda toplanmasından vazgeçilmesi gerektiğini kanıtlayan veriler sunuyor. Bu verileri dikkate alarak kanıt temelli karar alma kültürünü güçlendirmek gerekiyor.

MEB, PISA ve TIMSS uygulamalarının sonuçlarına ilişkin ulusal raporlar hazırlayıp kamuoyuyla paylaşıyor. Ancak söz konusu raporlar, genel değerlendirmeler içeriyor. Oysa, PISA ve TIMSS verilerinden yararlanılarak zaman içerisinde daha kapsamlı analizler yapılması mümkün. MEB tarafından hazırlanan PISA raporunda okul türü bilgisi ayrıntılı biçimde bulunuyor. MEB’in bu veriyi paylaşması, çocukların başarısının ve yaşam memnuniyetinin ortaöğretimdeki okul türlerine göre incelenmesini mümkün kılar; ancak bu veri talep edildiğinde “OECD tarafından gizlilik hükümleri çerçevesinde uygun görülmediği” gerekçesi belirtilerek paylaşılmadı.

14 Ayrıntılı değerlendirme raporun “Eğitimin İçeriği” bölümünde bulunabilir.

15 Bu değerlendirmelerin sonuçlarına, raporun “Eğitimin Çıktıları” bölümünde yer veriliyor.

16 PISA değerlendirmesine katılmanın maliyeti Türkiye gibi OECD üyesi ülkeler için yıllık yaklaşık 225 bin Euro ile 450 bin Euro arasında.

2014-15 eğitim-öğretim yılından bu yana özel okula devam eden öğrenci başına özel okullara teşvik ödeniyor. Bu uygulama kamu kaynaklarının eğitim alanında eşitliği bozacak biçimde kullanılması anlamına geliyor. 2014-15 ve 2015-16 eğitim-öğretim yıllarında devlet bütçesinden yaklaşık 1 milyar 695 milyon TL¹⁷ teşvik uygulamasına aktarıldı ve ülke genelinde 6.486 özel okula kaynak aktarılmış oldu.¹⁸ Sağlanan teşvik miktarı (2016-17 eğitim-öğretim yılı, kademeğe göre, öğrenci başına yıllık 2.860 TL ile 4.000 TL arasında değişiyor) nedeniyle uygulama halihazırda çocuğunu özel okula gönderen ya da gönderebilecek olan ailelerin yararına oluyor. Oysa bu bütçe, devlet okullarındaki onarım, bakım, temizlik gibi pek çok önemli ihtiyacı karşılamak için; özellikle yoksul çocukların beslenme ihtiyacını karşılamak için kullanılabilir. Teşvik uygulaması, kamu kaynaklarının kullanımda eşitlik ilkesine ters düşüyor.

EĞİTİMİN FİNANSMANI

Eğitimde, yeni okul binaları inşa edilmesinden öğretmenlerin maaşlarına dek pek çok alan harcama gerektiriyor. Kapsayıcı eğitim anlayışıyla bütün çocukların nitelikli eğitime erişimine yönelik politikalar hazırlanması ve bu politikaların uygulanabilmesi için yeterli kamu harcaması yapılması gerekiyor.

Bu bölümde, ilk olarak eğitime yapılan harcamaların büyük oranda karşılandığı MEB bütçesinin yıllar içerisindeki gelişimi gösteriliyor. Ayrıca harcamaların hangi kademelere ve alanlara yöneltildiği, eğitim sistemimizdeki mevcut durum ve ihtiyaçlar dikkate alındığında hangi amaçlara yönelik harcamalarda artışa gereksinim duyulabileceği tartışılıyor.

Eğitim harcamalarının bir bölümü, hanehalkları tarafından karşılanıyor. Hanehalkı harcamalarına ilişkin yeterli ve kapsamlı veri bulunmasa da özel öğretimin payı, eğitimin finansmanında hanehalklarının rolü hakkında yorum yapmaya olanak tanıyor. Eğitimde özel sektörün payının artması MEB tarafından destekleniyor.¹⁹ Dolayısıyla bu bölümde, kamu harcamalarının yanı sıra, özel öğretimle ilgili gelişmelere de yer veriliyor.

MEB BÜTÇESİNİN GELİŞİMİ

Kamu tarafından eğitime ayrılan bütçenin %77'sini²⁰ oluşturan MEB bütçesi, 2016 yılında 76,4 milyar TL iken 2017 yılı için 85 milyar TL'ye çıktı. Yıllar içerisinde gerçekleşen enflasyon etmeni de dikkate alındığında bütçenin 2006'dan bu yana 2 katına çıktığı anlaşılıyor.

Eğitime ayrılan bütçeyi rakamsal olarak izlemenin yanı sıra, ülke zenginliğinin ne kadarının eğitime harcadığına bakmak da yararlıdır. Bu değerlendirme için yaygın olarak kullanılan yöntem, eğitim bütçesinin gayrisafi yurtiçi hasılaya (GSYH) bölünmesidir. MEB bütçesinin GSYH'ye oranı %3,5'tir. MEB bütçesinin GSYH'ye oranı 2006'dan 2016'ya dek genel olarak artma eğiliminde olsa da 2017 yılında artmadı; merkezi yönetim bütçesi içindeki payı ise 0,20 puan azaldı.

17 Hürriyet, 2016.

18 MEB, 2015.

19 Özel öğretimin payının artması hedefi Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı'nda ve ve 65. Hükümet Programı'nda yer alıyor.

20 2017 yılına ait orandır. Aynı yıl kamu tarafından eğitime ayrılan toplam bütçenin %23'ünü üniversite bütçeleri oluşturuyor.

TABLO 1.1: MEB BÜTÇESİNİN YILLAR İÇERİSİNDEKİ DEĞİŞİMİ

Yıl	MEB bütçesi (TL)	Merkezi yönetim bütçesi (TL)	MEB bütçesinin GSYH'ye oranı (%)*	MEB bütçesinin merkezi yönetim bütçesine oranı (%)
2006	16.568.145.500	174.958.100.699	2,18	9,47
2007	21.355.634.000	204.988.545.572	2,53	10,42
2008	22.915.565.000	222.553.216.800	2,41	10,30
2009	27.446.778.095	262.217.866.000	2,88	10,47
2010	28.237.412.000	286.981.303.810	2,57	9,84
2011	34.112.163.000	312.572.607.330	2,63	10,91
2012	39.169.379.190	350.898.317.817	2,76	11,16
2013	47.496.378.650	404.045.669.000	3,03	11,76
2014	55.704.817.610	434.995.765.000	3,19	12,81
2015	62.000.248.000	472.943.000.000	3,18	13,11
2016	76.354.306.000	570.507.000.000	3,55	13,38
2017	85.048.584.000	645.124.000.000	3,54	13,18

Kaynak: MEB, 2017a.

*2017 için tahmini değerdir.

Eğitime ayrılan kaynakların miktarı kadar hangi alanlara ayrıldığı da eğitime erişim ve nitelik açısından büyük önem taşıyor.

Son yıllarda bütçenin yaklaşık %79'unun personel giderlerine ve sosyal güvenlik kurumuna yapılan ödemelere ayrıldığı, yatırımlara ayrılan payın ise yaklaşık %9 düzeyinde kaldığı görülüyor. Oysa, eğitim sistemimiz içinde yatırım gerektiren pek çok alan bulunuyor. Kalkınma Bakanlığı tarafından yayımlanan *Orta Vadeli Program (2017-2019)*'da yer bulan ikili öğretimin sonlanması hedefinin önümüzdeki yıllarda yatırım bütçesinde ciddi bir artış gerektirmesi beklenebilir. Okul öncesi eğitimde okullulaşmanın artması ve mülteci çocukların eğitime erişiminin tam olarak sağlanması konularında atılacak adımlar da daha fazla harcama gerektiren alanlar arasında sayılabilir. Kaynakların sınırlılığı ve ihtiyaçların çeşitliliği göz önünde tutularak, politikalar arasında önceliklendirme yapılması gerekli olabilir. Harcamalar konusunda hangi politikalara öncelik verileceğinin ise veriye dayalı ve katılımcı süreçlerle belirlenmesi iyi yönetim açısından gereklidir.

EĞİTİM HARCAMALARI

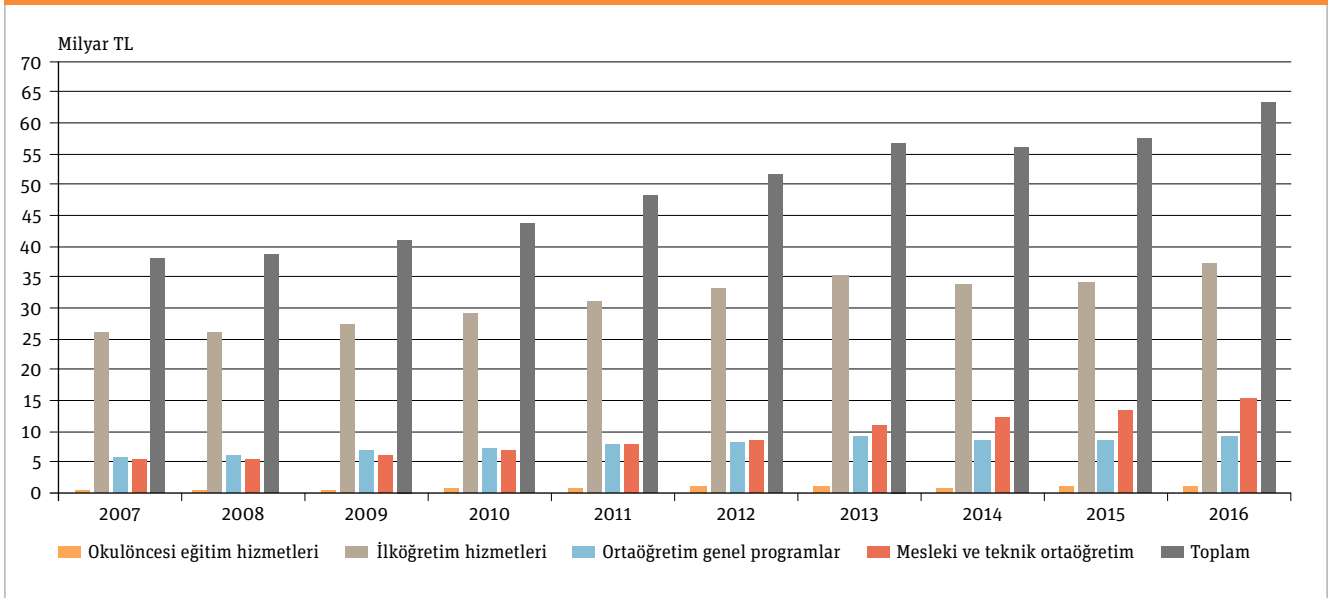
Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi kapsamında, herkesin eğitime erişimi için, ülkelerin kamu harcamalarının %15-20'sini eğitime ayırmaları öneriliyor.²¹ Maliye Bakanlığı tarafından sağlanan veriler incelendiğinde, 2016 yılında merkezi yönetim harcamalarının %18'inin eğitim hizmetlerine ayrıldığı görülüyor. Söz konusu harcamalara okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimin yanı sıra yükseköğretim için yapılan harcamalar da dahildir.

21 UNESCO, 2016.

Grafik 1.1'de kamu harcamalarının eğitim kademelerine göre dağılımı görülüyor. Okul öncesi eğitime yapılan harcamalar diğer kademelere göre çok düşük kalıyor. Okul öncesi eğitimin, *Orta Vadeli Program (2017-2019)*'da belirtildiği gibi kademeli olarak zorunlu duruma getirilmesi, nitelikli bir okul öncesi eğitimin devlet okullarında sunulabilmesi, bu kademeye yapılan harcamaların hızla artmasını gerektiriyor.

Son yıllarda, mesleki ve teknik liseler ile imam-hatip liselerinin sayısındaki artışa paralel olarak, bu okul türlerine yapılan harcamaların arttığı ve 2012'den bu yana genel liselere yapılan harcamaların üzerine çıktığı görülüyor.

GRAFİK 1.1: KAMU KAYNAKLARIYLA YAPILAN EĞİTİM HARCAMALARI (2016 FİYATLARIYLA)



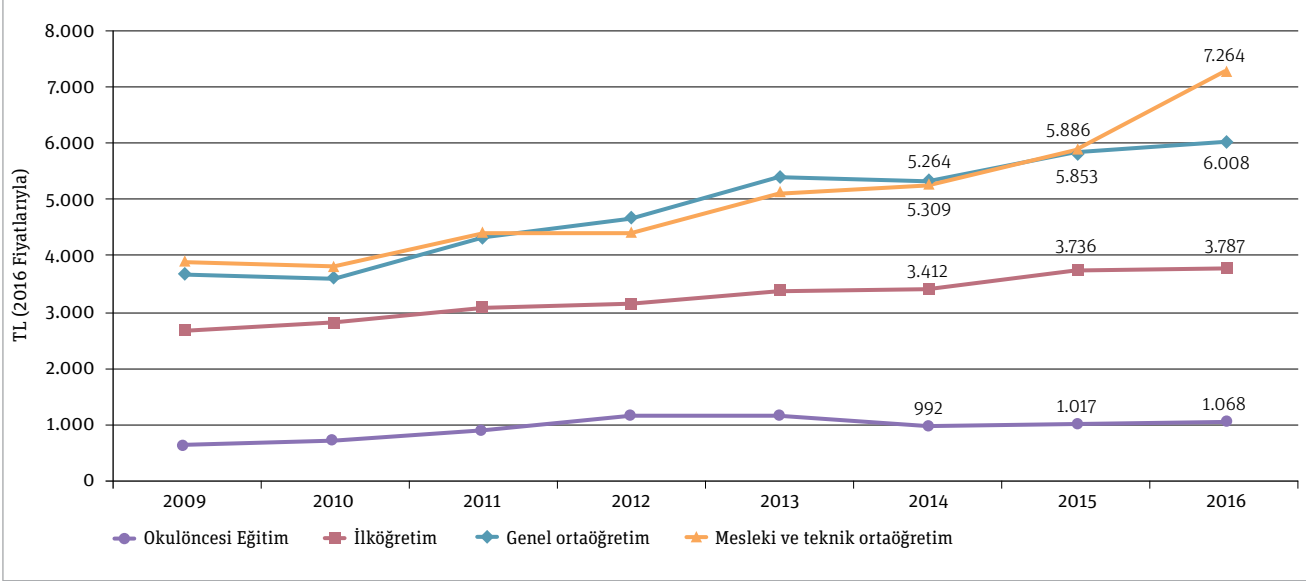
Kaynak: Maliye Bakanlığı Muhasebat Genel Müdürlüğü (t.y.) tarafından sağlanan merkezi yönetim ve yerel yönetim bütçe gideri verileri kullanılarak ERG arafından hesaplandı.

Merkezi ve yerel kamu kaynaklarıyla eğitime yapılan harcamaların dağılımına baktığımızda, okul öncesine %1,1, ilköğretime %35, ortaöğretime %23,5, yükseköğretime %23,4'ünün harcandığı görülüyor. Oysa, çocuklar arasındaki başarı farklarını azaltmak ve dolaylı olarak eşitsizlikle mücadele etmek için erken çocukluk eğitimine yatırım yapmanın daha ileriki yaşlardaki eğitime yatırım yapmaktan daha yararlı olduğu biliniyor.²²

Öğrenci başına harcama konusunda yaygın olarak kullanılan gösterge, eğitim alanında yapılan harcamaların toplam öğrenci sayısına bölünmesiyle elde ediliyor. Bu gösterge, her bir öğrenci için gerçekte yapılan harcamayı göstermiyor; ancak eğitime yapılan harcamaların gelişimini görmek için yararlı görülüyor (Grafik 1.2). Bu konuda, bölge ve il düzeyinde veri bulunmuyor; dolayısıyla öğrenci başına eğitim harcamasının bölgelere göre nasıl değiştiği analiz edilemiyor.

²² Heckman, 2011.

GRAFİK 1.2: ÖĞRENCİ BAŞINA YAPILAN KAMU EĞİTİM HARCAMASI (2016 FİYATLARIYLA)



Kaynak: Maliye Bakanlığı Muhasebat Genel Müdürlüğü (t.y.) tarafından sağlanan merkezi yönetim ve yerel yönetim bütçe giderleri verileri ile MEB tarafından 2009'dan bu yana yayımlanan örgün eğitim istatistikleri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

Açıklama: Açıköğretim, özel öğretim ve özel eğitim kurumlarında öğrenim görenler hesaplama dahil değildir.

PISA 2015 sonuçlarına göre, öğrenci başına 6 ile 15 yaş arasında yapılan kümülatif eğitim harcaması²³ 50.000 doların altında olan ülkelerde, eğitim harcaması ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunuyor.²⁴ Türkiye’de, 6 ile 15 yaş arasında öğrenci başına 32.752 dolar harcadığından öğrenci başına eğitim harcamasını artırmak akademik başarı için büyük önem taşıyor.²⁵ Öte yandan, sözü edilen PISA raporunda, harcamaları tek başına artırmanın doğrudan başarıyı getirmeyeceğinin, harcamaların hangi politikalar için yapıldığının daha önemli olduğunun altı çiziliyor.

İkili Öğretimin Sonlanması

2015 yılına ilişkin verilere göre, Türkiye genelinde ilkokul öğrencilerinin %50,5’i, ortaokul öğrencilerinin %40,8’i, ortaöğretim öğrencilerinin %10,2’si ikili öğretim yapan okullara devam ediyor.²⁶ Bu konuda MEB tarafından, güncel ve bölge/il temelinde veri paylaşılmıyor. İkili öğretim, çocukların eğitim yaşantılarını beslenmeden ders dışı etkinliklere katılmaya kadar pek çok alanda olumsuz etkiliyor. İkili öğretimin sonlanması, Orta Vadeli Program (2017-2019)’da da “eğitimin kalitesinin artırılmasına ve beşeri sermayenin niteliğinin yükseltilmesine” yönelik bir hedef olarak yer alıyor. Bu bölümde temel yatırım alanlarından olan okul ve derslik inşası yatırımları üzerinde durulsa da, sözü edilen hedefin gerçekleşmesi için pek çok alanda harcama yapılması gerekiyor.

23 Hem kamu kaynaklarıyla hem özel kaynaklarla yapılan harcamaları kapsar. Yalnızca eğitim kurumlarına yapılan harcamaları kapsar; eğitim kurumları dışındaki kitap alışverişi, özel ders vb. alanlara yapılan harcamaları kapsamaz.

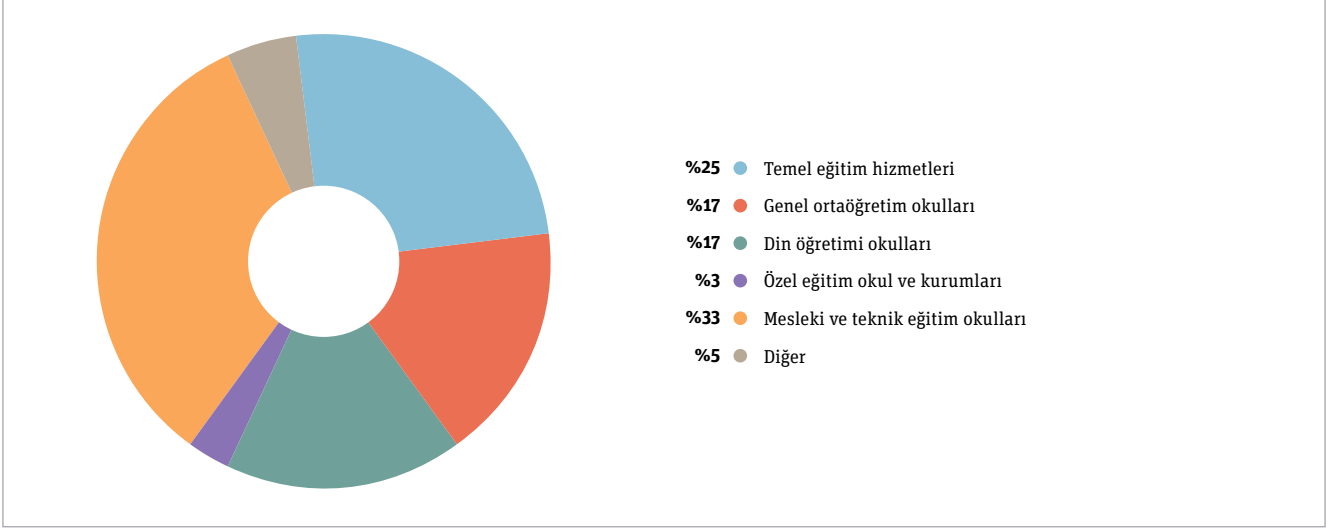
24 OECD, 2016a.

25 A.g.e.

26 Eğitim-Bir-Sen, 2016.

2017 yılında yapı tesisi için 4 milyar 342 milyon TL ödenek ayrıldığı görülüyor. Yapı tesisi ödeneğinin okul türüne göre dağılımı Grafik 1.3'te gösteriliyor. Buna göre, en fazla yatırım ödeneğinin mesleki ve teknik eğitime ayrıldığı görülüyor. İkili öğretimin en yaygın olduğu temel eğitim alanındaki yapı tesisi ödeneğinin daha düşük kaldığı görülüyor.

GRAFİK 1.3: 2017 YILI YAPI TESİSİ ÖDENEĞİNİN DAĞILIMI



Kaynak: MEB, 2017a.

2016 yılında temel eğitim kademesinde yapı tesisi için yaklaşık 864 milyon TL ayrıldı; derslik sayısı ise son bir yılda yaklaşık %4 arttı. 2017 yılı için ayrılan yapı tesisi ödeneği ile derslik sayısında benzer bir artış beklenebilir. Derslik sayısında %4-5 aralığında artış ile ikili öğretimin yakın zamanda son bulması ise gerçekçi görünmüyor. İkili öğretimin sonlanması için 77 bin yeni dersliğe ihtiyaç olduğu²⁷, bir derslik yapımının ise yaklaşık 150 bin TL gerektirdiği tahmin ediliyor.²⁸ Dolayısıyla yalnızca derslik yapımı için 11,6 milyar TL harcama yapmak gerektiği tahmin edilebilir. Bunun yanı sıra, özellikle büyük şehirlerde arsa alımlarının maliyetinin yapı tesisinin de önüne geçebileceği tahmin ediliyor.

Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaşması

Okul öncesi eğitimin çocukların iyi olma halinde ve başarısında büyük önem taşıdığı biliniyor. 2016-17 yılına ait verilere göre Türkiye genelinde okul öncesinde net okullulaşma oranları 3-5 yaş için %36, 4-5 yaş için %46, 5 yaş için %59'dur. Erken çocukluk eğitiminin kamu tarafından ücretsiz sunulmaması, bu eğitime ağırlıklı olarak varlıklı ailelerin erişmesi ve sunulan hizmetlerin niteliğinin değişken olması riskini doğuruyor.²⁹ Bu nedenle, Orta Vadeli Program (2017-2019)'da yer alan hedefe de uygun

27 MEB, 6 Ekim 2016.

28 ERG'nin Temmuz 2017'de, Ankara'da yaptığı danışma toplantısında Kalkınma Bakanlığı uzmanları tarafından paylaşılan bilgilerdir.

29 OECD, 2017a.

olarak okul öncesi eğitimin zorunlu duruma getirilerek kamu tarafından ücretsiz sunulması gerekiyor.³⁰

Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması için 2016 yılında atılan adımlar arasında ailelere düşen maliyeti azaltacak önlemler yer alıyor. Bunlar, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB) tarafından sağlanan şartlı nakit yardımları, ücretsiz eğitim materyali dağıtımı, “Ayda 25 TL ile Bir Çocuk Okul Öncesi Eğitimde” kampanyası ile 3.427 çocuğa kaynak aktarılmasıdır.³¹ MEB’in 2017 Yılı Performans Programı’na göre, okul öncesinde ailelere düşen maliyeti azaltmak için alınacak önlemler için 18 milyon 50 bin TL kaynak ihtiyacı bulunuyor. Okullulaşmanın düşük olduğu bölgelerdeki aileleri bilinçlendirmeye yönelik çalışmalar içinse 200 bin TL bütçe öngörülüyor. Engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi projesine başlanacağı ve bunun için 9 milyon 729 bin TL kaynak ayrılacağı belirtiliyor.³² Bu adımlar okul öncesi eğitime erişimi artırmakta kısmen yararlı olabilir. Ancak kapsayıcı bir okul öncesi eğitim için kamu yatırımlarının okul öncesi eğitim çağındaki tüm çocukların nitelikli eğitime erişmesini sağlayacak kadar artması gerekiyor.

Suriyeli Çocukların Eğitimi

Aralık 2016 verilerine göre, Türkiye’de okul çağında 833.039 Suriyeli çocuk yaşıyor. Bu çocukların yaklaşık 166 bini devlet okullarında, yaklaşık 331 bini de geçici eğitim merkezlerinde (GEM) öğrenim görüyor. Kapsayıcı bir eğitim için Suriyeli çocukların tümünün nitelikli eğitime erişimi büyük önem taşıyor. Bu çerçevede GEM’lerin zaman içerisinde kapanması ve Suriyeli çocukların devlet okullarında öğrenim görmesinin sağlanması amaçlanıyor.³³

Suriyeli çocukların tümünün okullulaşması ve gereksinim duydukları desteklerin onlara sağlanması kaynak ihtiyacı doğuruyor. Bu konuda pek çok harcama yapılıyor; ancak harcamaları bütüncül olarak izlemeye elverişli bir veri kaynağı bulunmuyor. Bakanlık yetkililerinin açıklamalarından 2014-2016 yılları arasında Suriyeli çocukların eğitimi için, yatırım harcamaları hariç, 1,5 milyar dolar harcadığı anlaşılıyor.³⁴

Suriyeli çocukların eğitiminin finansmanı için hükümet kaynaklarının yanı sıra Avrupa Birliği (AB) tarafından sağlanan fonlar ve belediyeler tarafından ayrılan kaynaklar da kullanılıyor. Ekim 2016’da Türkiye Mülteci Aracı tarafından Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi için 300 milyon avro ayrıldığı; AB’nin, eğitim altyapısının güçlenmesi için de 200 milyon avro vermeyi taahhüt ettiği biliniyor.³⁵ Sözü edilen kaynakların hangi etkinliklere veya yatırımlara harcadığını daha ayrıntılı izlemeyi sağlayan bir gösterge ise bulunmuyor. Suriyeli çocukların eğitim haklarının tam olarak sağlanması için ayrılan kaynakların verimli kullanılması önem taşıyor.

Suriyeli çocuklara yönelik nakit yardımları da yapılıyor. Acil Durum Sosyal Güvenlik Ağı bu alanda çalışma yürütüyor. ASPB, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (*United Nations International Children’s Emergency Fund* -UNICEF) ve MEB de Suriyeli çocuklar

30 Kalkınma Bakanlığı, 2016.

31 MEB, 2017b.

32 MEB, 2017c.

33 ERG, 2017.

34 MEB, 11 Kasım 2016.

35 ERG, 2017.

için şartlı nakit transferi (ŞNT) programı başlattı. Nakit yardımlarının okullulaşma oranlarını artırma potansiyeli bulunduğundan sürdürülmesinde yarar görülüyor.³⁶

Hanehalkı Harcamalarında Artış

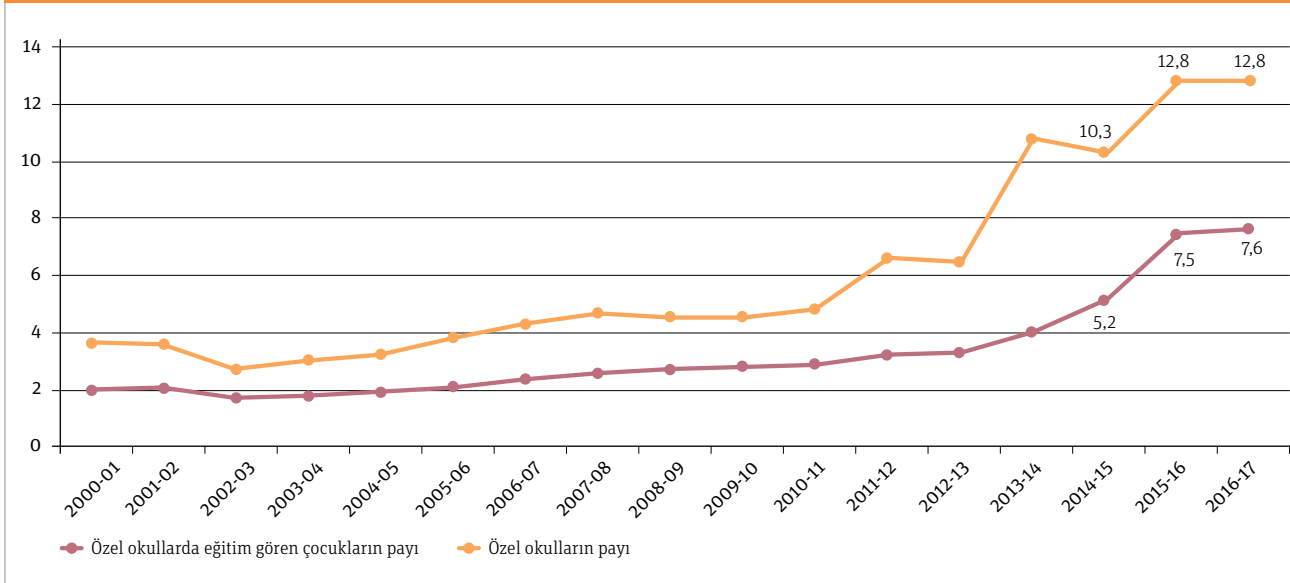
Türkiye’de hanehalkları tarafından yapılan eğitim harcamaları artış eğilimi gösteriyor. TÜİK tarafından yayımlanan verilere göre, 2015 yılında Türkiye’de eğitim harcamalarının %18,7’sini hanehalkları gerçekleştirdi.³⁷

Uluslararası karşılaştırmanın yapılabildiği 2013 yılına ait veriye göre, Türkiye’de eğitim kurumlarına yapılan harcamaların %13’ü hanehalkları tarafından yapılıyor; OECD ortalamasında ise bu oran %7. Özel öğretim kurumlarına ödenen ücretlerin, hanehalklarının eğitim harcamaları içinde geniş yer tuttuğu bilindiğinden, bu alandaki gelişmeleri değerlendirmek yararlı görünüyor. Hanehalkları tarafından, özel ders, kurs, kitap, kırtasiye vb. hizmetlere ve ürünlere yapılan harcamalarla ilgili kapsamlı veri bulunmaması, bu harcamaları izlemeyi ve değerlendirmeyi güçleştiriyor.

Özel Öğretimin Payı Artıyor

Son yıllarda özel okulların eğitim sistemi içindeki payının artması, hanehalkları tarafından yapılan eğitim harcamalarının artması ile paralellik gösteriyor. 2016-17 verilerine göre, özel okulların tüm okullar içindeki payı, okul öncesinden ortaöğretime dek tüm kademeler dikkate alındığında, %12,8; özel okullara devam eden çocukların payı %7,6’dır.

GRAFİK 1.4: EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖZEL OKULLAR



Kaynak: MEB tarafından 2000 ile 2017 yılları arasında yayımlanan örgün eğitim istatistikleri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

36 A.g.e.

37 TÜİK, 2016.

Son yıllarda özel okulların payında görülen büyük artışta, dershanelerin dönüşümüyle kurulan temel liselerin büyük etkisi oldu. 2016-17 yılına ait verilere göre, Türkiye genelinde 1.017 temel lise ve bu kurumlarda öğrenim gören 203.760 öğrenci bulunuyor.³⁸

Buna göre toplam ortaöğretim kurumlarının (özel ve resmi) %10'u temel lisedir. Tüm örgün ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören çocukların %5'i temel liseye gidiyor. 2015-16 yılına ait veriler, temel liselerde öğrenim gören çocukların çok büyük bölümünün (%58) kaydını başka okullardan temel liseye aldırarak 12. sınıf öğrencileri olduğunu gösteriyor. Bu durum, temel liselerin üniversiteye hazırlık amacıyla tercih edildiğine işaret ediyor.

Eğitimde özel sektörün payının artması hükümet tarafından teşvik ediliyor. *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*'nda ve *65. Hükümet Programı*'nda bu yönde hedefler yer alıyor. Halihazırda özel okullar ile resmi okullar arasında kaynaklar bakımından eşitsizlik varken, "Yönetişim" başlığı altında değerlendirildiği gibi, teşvik uygulamasıyla kamu kaynakları özel sektöre aktararak eşitsizlik körükleniyor.

SONUÇ

Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan üç ana stratejik hedeften biri "etkin bir izleme ve değerlendirme sistemiyle desteklenen, bürokrasinin azaltıldığı, çoğulcu, katılımcı, şeffaf, hesap verebilir" bir yönetim organizasyonunun oluşmasıdır. Bu hedef, iyi yönetim anlayışının eğitimdeki temel önceliklerimizden biri olmasının arzulandığını gösteriyor. Öte yandan, iyi yönetim ilkelerinin stratejik plandaki performans göstergelerine ve somut uygulamalara yeterince yansımadağı, dolayısıyla kağıt üzerinde kaldığı söylenebilir. 2017 yılında ilköğretim ve ortaöğretim programlarının yenilenmesi süreci, saydamlık ve katılımcılık konusunda uygulamadaki temel eksikleri ortaya çıkarıyor. Ölçme ve değerlendirme eksikliği; PISA sonuçları gibi var olan verilerin de yeterince değerlendirilmemesi; kaynakların eşitlikçi kullanımına ters düşen teşvik uygulamasının devam etmesi iyi yönetim bakımından istenilen hedeflerin uzağında olduğumuzu gösteriyor.

Türkiye'de eğitime ayrılan kamu kaynakları yıllar içerisinde artma eğiliminde olsa da, kapsayıcı eğitim anlayışı gereği hiçbir ayırım gözetmeksizin Türkiye'de bulunan tüm çocukların nitelikli eğitime erişimini gözetken politikalara kaynak ayrılması önem taşıyor.



Bu bölümün yazarı tarafından anlatılan bölüm özetini izlemek için telefonunuzla QR kodu taratabilirsiniz.

EĞİTİM İZLEME RAPORU 2016-17

ÖĞRENCİLER VE EĞİTİME ERİŞİM





ÖĞRENCİLER VE EĞİTİME ERİŞİM

- Eğitime erişim, okul çağındaki bütün çocukların eğitim olanaklarından eşit şekilde faydalanmaları için eğitime katılımın sağlanmasıdır. Dezavantajlı grupların önünde duran engellerin kaldırılması, eğitim sisteminin kapsayıcı bir hale gelmesi için şarttır. 2017 yılı içinde MEB tarafından gerçekleştirilmesi planlanan faaliyetlerin kız, engeli olan ve yoksul ailelerden gelen çocuklara odaklanması, eğitime erişimin kapsayıcılığının artması için önemlidir. Ancak, kapsayıcı eğitimin tam olarak yaşama geçebilmesi için daha geniş bir çerçevede, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri vb. de dahil olmak üzere, her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına yönelik önlemler gerekiyor.
- 2016-17 itibarıyla, okul öncesinde net okullulaşma oranları 3-5 yaş için %35,5, 4-5 yaş için %45,7, 5 yaş için ise %58,8'dir.
- Okul öncesinde kurumlara göre dağılım incelendiğinde, geçtiğimiz yıla göre en belirgin oransal artış toplum temelli kurumlara devam eden öğrencilerde görülüyor. Tüm öğrenciler arasında bu kurumlara devam edenlerin oranı geçtiğimiz yıl %1,7 iken, 2016-17'de %3,6'ya çıktı.
- İlkokul düzeyinde net okullulaşma oranı 2015-16 yılında %94,4 iken 2016-17'de %91,2'ye düştü. İlkokul okullulaşma oranlarındaki düşüşün nedenlerinden biri "4+4+4" düzenlemesinin ilk yılında ilkokula erken yaşta başlayan öğrencilerin geçtiğimiz yıl içinde ilkokulu bitirip ortaokula başlamaları olabilir.
- 2016-17 yılında, net okullulaşma oranı ortaokulda %95,7, ortaöğretimde %82,5'tir.
- Ortaöğretim düzeyinde, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki okullulaşma oranları geçtiğimiz yıllardaki gibi diğer bölgelere göre daha düşüktür.
- Okullulaşmanın yanı sıra okula devam, sınıf tekrarı ve erken ayrılma da eğitime erişimin önemli göstergelerindedir. Özellikle mesleki ve teknik ortaöğretimde ve Anadolu imam-hatip liselerinde devamsızlık ve sınıf tekrar oranları oldukça yüksektir.
- Türkiye'de ilköğretim düzeyinde 247.207, ortaöğretim düzeyinde 56.262 çocuk özel eğitim hizmetlerinden yararlanıyor. Okul dışında kalan engelli çocuklara ilişkin yeterli veri bulunmadığından engeli olan çocukların yüzde kaçının örgün eğitime erişebildiği bilinmiyor.
- Aralık 2016 itibarıyla, Türkiye'de geçici koruma altında bulunan okul çağındaki 833.039 Suriyeli çocuktan 496.653'ü okula kayıtlıdır (GEM'ler dahil). Bu, %60'lık okullulaşma oranına karşılık geliyor.

- 2017-18 itibarıyla, mesleki eğitim merkezlerinde verilecek olan çıraklık eğitimi örgün eğitim kapsamına alındı. Çıraklık eğitimi, eğitim sistemi dışında bulunan gençlere temel eğitim vererek, onların işe yerleşmelerine yardımcı olabilir. Ancak, çıraklık eğitiminde olan öğrencilere nitelikli bir eğitim verilmesi ve çıraklık süreçlerin çocuk işçiliğine dönüşmesine izin verilmemesi gerekir.
- Türkiye’de eğitime erişime dair veriler etnik gruplara göre ayrıştırılmadığı için, Roman çocukların okula katılım ve devam oranlarının tam olarak ne düzeyde olduğu bilinmiyor. Ancak, araştırmacılar eğitime erişimde en dezavantajlı gruplardan birinin Roman çocuklar olduğunda hemfikir.

GİRİŞ

Eğitime erişim, okul çağındaki bütün çocukların eğitim olanaklarından eşit şekilde faydalanmaları için eğitime katılımın sağlanmasıdır. Dezavantajlı grupların önünde duran engeller kaldırılarak eğitime erişimin artması, eğitim sisteminin kapsayıcı olması için zorunludur.

UNESCO’nun tanımına göre kapsayıcı eğitim “tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplumların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir.”³⁹ Başka bir deyişle, kapsayıcı eğitim, “eğitim kurum ve süreçlerinin cinsiyet, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyoekonomik durum vb. özelliklerinden ya da koşullarından bağımsız olarak, tüm çocukların gereksinimlerine yanıt verecek biçimde yeniden düzenlenmesini öngören” bir eğitim yaklaşımıdır.⁴⁰ Kapsayıcı eğitim çeşitli nedenlerle dezavantajlı durumda olan çocukların eğitim hakkının sağlanması için gereklidir.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımı, erişimin artırılmasının yanı sıra, eğitimin içeriği ve yönetiminde kapsayıcılığın güçlendirilmesini de içerse de, *Eğitim İzleme Raporu 2016-17*’nin bu bölümü, Türkiye’deki çocukların eğitime erişimine odaklanıyor. Bu bölümde, üst politika belgelerinde yer alan erişimi artırmaya yönelik hedefler kapsayıcı eğitim çerçevesinde değerlendirildikten sonra, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde okullulaşma oranları geçmiş yıllarla karşılaştırmalı olarak inceleniyor. Daha sonra, devamsızlık, sınıf tekrarı ve eğitimden erken ayrılma konularına odaklanılıyor ve uluslararası çalışmalardan yararlanılarak bu konularla ilgili iyi örneklerle yer veriliyor. Son olarak, eğitime erişimde dezavantajlı durumda bulunan gruplara ilişkin mevcut durum aktarılıyor ve sözü edilen grupların eğitime erişimini artırmaya yönelik MEB’in uyguladığı proje ve girişimler değerlendiriliyor. Her ne kadar, dezavantajlı gruplar bunlarla sınırlı olmasa da, bu bölümde şu gruplar ele alınıyor: özel eğitim hizmetlerinden yararlanan çocuklar, “mülteci” ve geçici koruma altındaki çocuklar, çalışan çocuklar ve Roman çocuklar.

39 ERG, 2016a, s. 3.

40 A.g.e.

MEB'İN EĞİTİME ERİŞİMİ ARTIRMAYA YÖNELİK HEDEFLERİ

Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı'nda belirtilen “Bütün bireylerin eğitim ve öğretime adil şartlar altında erişmesini sağlamak” amacı ve “Dezavantajlı gruplar başta olmak üzere, eğitim ve öğretimin her tür ve kademesinde katılım ve tamamlama oranlarını artırmak” hedefi eğitim sisteminin Türkiye'deki bütün çocukları kapsamı için büyük önem taşıyor.

MEB 2016 Yılı Faaliyet Raporu'nda eğitim ve öğretime erişimin “Her bireyin hakkı olan eğitime ekonomik, sosyal, kültürel ve demokratik farklılık ve dezavantajlarından etkilenmeksizin eşit ve adil şartlar altında ulaşabilmesi ve bu eğitimi tamamlayabilmesine yönelik politikalar” içerdiği belirtiliyor ve 2017 yılı için örgün eğitimle ilgili öncelikli stratejiler belirtiliyor:

- Okul öncesi eğitime katılımı artıracak hizmet sunum modellerinin çeşitlendirilmesi ve okul öncesi eğitim imkanlarının kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini desteleyecek şekilde yaygınlaştırılması
- Okul öncesi eğitimde ailelere düşen maliyeti azaltacak düzenlemelerin yapılması
- Okul tür ve kademelerinde devamsızlık, sınıf tekrarı ve okuldan erken ayrılma nedenlerinin tespiti için araştırmalar yapılması, araştırma sonuçları uyarınca gerekli tedbirlerin alınması
- Zorunlu eğitimden ayrılmaların önlenmesi ve devamsızlıkların azaltılmasına yönelik öğrenci devamsızlıkları izleme ve önleme mekanizmalarının geliştirilmesi
- Ortaöğretimde devamsızlık, sınıf tekrarı ve okul terkini azaltmak amacıyla “Ortaöğretime Uyum Programı”nın yaygınlaştırılması
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin tespiti için etkili bir tarama ve tanılama sisteminin ve bu bireylerin tanısına uygun eğitime erişmelerini ve devam etmelerini sağlayacak imkanların geliştirilmesi
- Özel sektörün eğitim ve öğretimdeki payını artırmak amacıyla teşvik uygulamalarının geliştirilmesi, geliştirilen teşvik ve finansman uygulamalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi
- Taşımali eğitim uygulamalarının geliştirilmesi⁴¹

Bu stratejiler genel olarak yerleşim yeri, sağlık durumu ve sosyoekonomik durumdan dolayı eğitime erişemeyen çocukların eğitime katılımını sağlamayı amaçlıyor ve eğitimin daha kapsayıcı bir hale gelmesine katkıda bulunma potansiyeli taşıyor. Ancak, özel sektörün eğitimdeki payının artırılmasına yönelik stratejiler, öğrencilerin küçük yaştan itibaren sosyoekonomik durumlarına göre ayrışmasına neden olabileceğinden bu stratejilerin eğitimin kapsayıcılığı üzerindeki etkisi tartışmalıdır. Ayrıca, 2014-15 yılından bu yana uygulanan özel okul teşvik finansman uygulamalarıyla ilgili bir izleme ve değerlendirme yapılmaması bu konuyla ilgili veri temelli analiz yapmayı engelliyor.

41 MEB, 2017b, s. 143.

Bu stratejiler çerçevesinde ve “eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranını artırmak” performans hedefi doğrultusunda, MEB’in 2017 Yılı Performans Programı’nda yıl içinde yürütülecek faaliyetler arasında şunlar yer alıyor:

- Özellikle Kız Çocuklarının Okula Devam Oranlarının Artırılması Projesi (KEP-2) yürütülmesi
- Sektör destekli ihtisaslaşmış örnek okul modeli oluşturulması
- Okul öncesi eğitimde ailelere düşen maliyeti azaltacak düzenlemeler yapılması
- Okul öncesi eğitimde okullulaşma oranlarının düşük olduğu bölgelerde aileleri bilinçlendirmeye yönelik çalışmalar yürütülmesi
- Engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi projesine başlanması
- Okullulaşma oranlarını artırmaya yönelik bilgilendirici çalışmalar yürütülmesi
- Ortaokula uyum programının belirlenen okullarda başlatılması ve ülke genelinde uygulanması
- Pansiyonlu kız Anadolu imam-hatip liseleri açılması
- Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi (ETCEP) Hizmetiçi Eğitim uygulaması⁴²

2017 yılı içinde gerçekleştirilmesi planlanan faaliyetlerin kız, engeli olan ve yoksul ailelerden gelen çocuklara odaklanması eğitime erişimin kapsayıcılığının artması için olumlu olmakla birlikte, kapsayıcı eğitimin tam olarak yaşama geçebilmesi için daha geniş bir çerçevede, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri vb. de dahil olmak üzere, her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına yönelik önlemler gerekiyor.

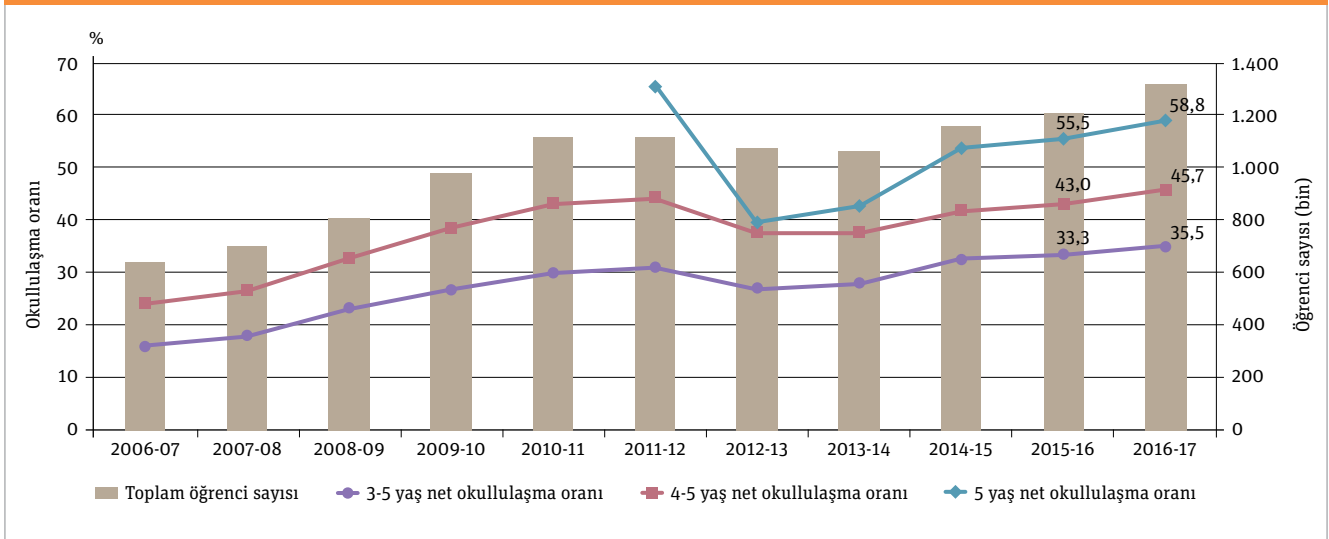
OKUL ÖNCESİ EĞİTİME ERİŞİM

2016-17 yılı itibarıyla, Türkiye’deki 3-5 yaş net okullulaşma oranı %35,5, 4-5 yaş net okullulaşma oranı %45,7’dir. 5 yaş net okullulaşma oranı ise %58,8’dir; 5 yaş brüt okullulaşma oranı %79,5’tir.

Okul öncesi eğitime katılım bölgelere ve illere göre farklılık göstermeye devam ediyor. İller temelinde incelendiğinde, 5 yaş net okullulaşma oranı en yüksek Erzincan (%82,8) ve Burdur’da (%80,5), en düşük geçen yıl olduğu gibi Şırnak (%32,3) ve Ağrı’dadır (%35,7). Bölgeler temelinde incelendiğinde, 5 yaşta en yüksek okullulaşma oranı %71 ile Batı Marmara’da, en düşük okullulaşma oranı ise %46,5 ile Güneydoğu Anadolu’da görülüyor.

Okul öncesi okullulaşma oranları geçtiğimiz yıllarda yükselme eğilimi gösterse de (Grafik 2.1), 2016-17 oranları hem OECD ortalamasının hem de MEB ve diğer kamu kuruluşları tarafından belirlenen hedeflerin altında kalmaya devam ediyor. En güncel verinin bulunduğu 2014 yılına ait okullulaşma oranları OECD ortalamasında 3 yaş için %71,4 yaş için %86,5 yaş için ise %95'tir.⁴³ *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*'nda 4-5 yaş için 2019 yılına kadar ulaşılması hedeflenen okullulaşma oranı %70'tir. *Orta Vadeli Program (2017-2019)* ise okul öncesi eğitimin kademeli olarak zorunlu hale getirilmesini öngörüyor. Buna göre, 2019 itibarıyla 54 ayı dolduran çocukların okul öncesi eğitime katılımının bir yıl zorunlu hale gelmesi bekleniyor.

GRAFİK 2.1: OKUL ÖNCESİ NET OKULLULAŞMA ORANLARI VE TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI



Kaynak: 2015-16'ya kadar olan yıllara ait bilgiler ERG (2016c) kaynağından, 2016-17 yılına ait bilgiler MEB (2017a) kaynağından alındı.

Okul öncesinde kurumlara göre dağılım incelendiğinde, en belirgin oransal artış toplum temelli kurumlara devam eden öğrencilerde görülüyor.

Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı 4-6 yaş kurslar ile belediyelerce ve derneklerce açılan kreşleri kapsayan toplum temelli kurumlar ilk kez 2015-16 eğitim-öğretim yılında MEB istatistiklerine dahil edildi. 2015-16'da 692 olan toplum temelli kurumların sayısı, 2016-17'de 1.448'e yükseldi. Tüm öğrenciler arasında bu kurumlara devam edenlerin oranı önceki yıl %1,7 iken, 2016-17'de %3,6'ya çıktı. *MEB 2016 Yılı Faaliyet Raporu'nda* öncelikli stratejiler arasında belirtilen "hizmet sunum modellerinin çeşitlendirilmesi"⁴⁴ gereksinimi, bu kurumların önümüzdeki yıllarda yaygınlaşabileceğine işaret ediyor. Bu kurumlarda sunulan hizmetlerin niteliğinin çocuk gelişimi bakımından gözetilmesi ve değerlendirilmesi gerekiyor.

43 OECD, 2016b.

44 MEB, 2017b, s. 143.

TÜRKİYE'DE ERKEN ÇOCUKLUK BAKIMI VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİME KATILIM⁴⁵

ERG ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ortaklığında yürütülen “Türkiye’de Erken Çocukluk Bakımı ve Okul Öncesi Eğitime Katılım” araştırmasında, 2013 yılında yürütülen Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması (TNSA) verileri kullanılarak Türkiye’de erken çocukluk bakımı ve okul öncesi eğitime (EÇBOÖE) katılımın farklı yaşlara ve hanehalkı özelliklerine göre nasıl değiştiği inceleniyor.

Araştırmaya göre, Türkiye’de EÇBOÖE’ye katılım çocuklar 36. ayı dolduklarında artmaya başlıyor ve çocuklar 60. aya gelene kadar sürekli yükselme eğilimi gösteriyor. 60. aydan itibaren okul öncesi eğitime katılım azalmaya, ilkokula katılım artmaya başlıyor.

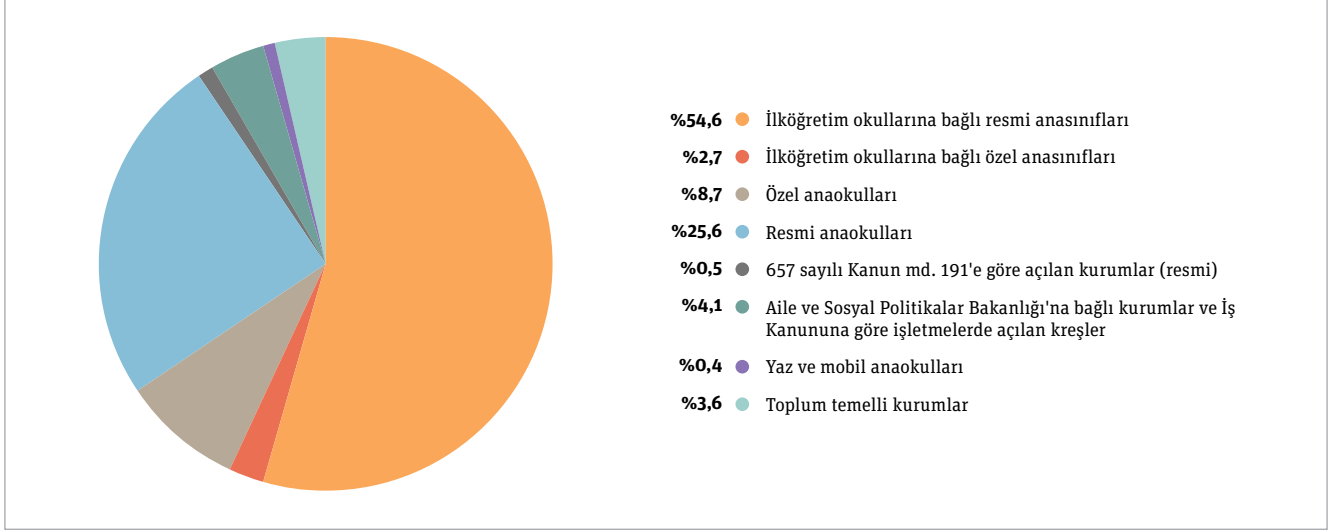
Araştırma, birçok hanehalkı özelliği kontrol altında tutulduktan sonra bile, okul öncesi eğitime katılımı etkileyen en önemli değişkenlerin hanehalkının **varlık seviyesi, annenin eğitim düzeyi** ve **annenin istihdam durumu** olduğunu ortaya koyuyor.

Her üç değişken de en çok 4 yaşta okullulaşma oranlarını etkiliyor. Örneğin, 4 yaşta en yüksek %20’lik varlık dilimindeki ailelerden gelen çocukların okul öncesi eğitime katılma olasılıkları en düşük %20’lik varlık dilimden gelen çocuklara göre %26 daha fazladır. 4 yaşta, annenin bir yıl daha fazla eğitim almış olması çocuğun okul öncesine katılma ihtimalini %3 artırıyor; yani 8 yıl daha fazla eğitim almış bir annenin çocuğunun okul öncesine devam etme olasılığı %24 artıyor. Sanayi ya da hizmet sektöründe çalışan annelerin çocuklarının okul öncesi eğitim hizmetlerinden faydalanma olasılığı çalışmayan annelerin çocuklarına göre %16 daha yüksektir. Bu sosyoekonomik değişkenlerin eğitime katılım üzerindeki etkisi 54. aya kadar artmaya devam ediyor; ancak 66. aydan itibaren çocukların ilkokula başlamasıyla azalmaya başlıyor.

Araştırmanın bulguları, MEB 2016 Yılı Faaliyet Raporu’nda belirtilen “okul öncesi eğitimde ailelere düşen maliyeti azaltacak düzenlemelerin yapılması” stratejisinin sosyoekonomik durumu düşük ailelerden gelen çocukların okul öncesi eğitime erişimini artırmayabileceğine işaret ediyor; bu aileler maliyet azalmasına rağmen bu okul öncesi eğitim hizmetlerini karşılamakta zorlanabilir. Bu çocukların devlet tarafından sunulan okul öncesi hizmetlerden yararlanması için hizmetlerin nitelikli, erişebilir ve maliyetsiz olması gerekir.

45 AÇEV ve ERG, yakında yayımlanacak

GRAFİK 2.2: OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖĞRENCİLERİN KURUMLARA GÖRE DAĞILIMI, 2016-17 (%)



Kaynak: MEB (2017a) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİME ERİŞİM

İlkokul düzeyinde net okullulaşma oranı 2015-16 yılında %94,4 iken, 2016-17'de %91,2'ye düştü. Bu oran cinsiyete göre çok farklılaşmıyor; kızlar için %91,2, oğlanlar için %91,1'dir.

İlkokul okullulaşma oranlarındaki düşüşün nedenlerinden biri "4+4+4" düzenlemesinden sonra ilkokula başlayan öğrencilerin geçtiğimiz yıl içinde ilkokulu tamamlayıp ortaokula başlamaları olabilir. "4+4+4" düzenlemesinin ilk uygulandığı 2012-13 eğitim-öğretim yılında, ilkokula öğrenim çağında olmayan 60-66 ay arası çocukların da kaydı yapılmıştı.⁴⁶ Bu çocuklar 2016-17 itibarıyla ilkokul öğrenim çağında olmalarına karşın ortaokula devam ediyorlar. Dolayısıyla, hesaplamalar yapılırken ilkokul net okullulaşma oranlarına yansımayıp ortaokul brüt okullulaşma oranları hesaplamalarında değerlendirildiler.

Yaş gruplarına göre, yani çocukların ait oldukları eğitim kademesine bakılmaksızın okullulaşma oranları incelendiğinde tamamlayıcı bilgiler elde edilebiliyor. 2016-17 eğitim-öğretim yılı ilkokul net okullulaşma oranı %91,2 olmasına karşın, 6-9 yaş arası, yani ilkokul çağındaki çocukların, okullulaşma oranı %98,1'dir. Dolayısıyla, ilkokul çağındaki çocukların bir bölümü kayıt erteleyerek okul öncesine devam ediyor veya ilkokula erken başladıkları için ortaokul düzeyinde eğitime devam ediyorlar. Öte yandan

⁴⁶ Haziran 2015'te Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yapılan değişiklikle, ilkokula başlama yaşı 66 ay olmasına rağmen, 60-66 ay arası çocuklar velilerinin isteğiyle ilkokula kaydolabiliyorlar. 66, 67, 68 aylık olan çocuklar veli dilekçesiyle, 69, 70, 71 aylık çocuklar ise sağlık raporu yoluyla okul öncesi eğitime yönlendirilebilmekte veya kayıtlarını bir yıl erteleyebiliyorlar.

aynı veriler kullanılarak hesaplandığında, 6-9 yaş arasında yaklaşık 101.085 çocuğun hiçbir eğitim kurumuna devam etmediği anlaşılıyor.⁴⁷

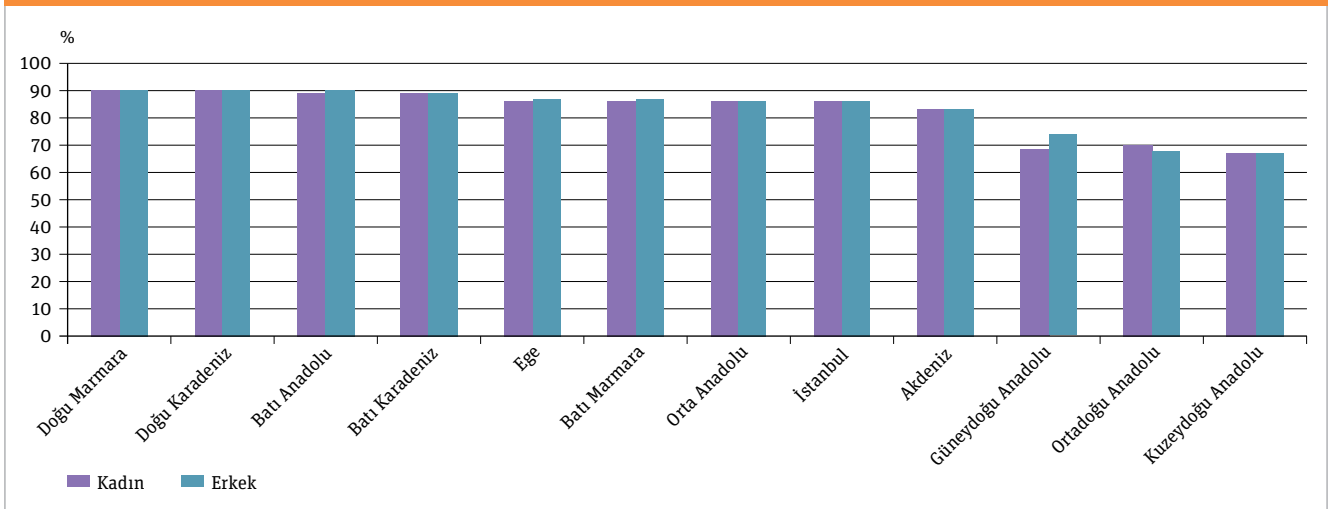
İl ayrımında incelendiğinde, ilkokulda net okulluşmanın en yüksek olduğu iller Van (%94,7), Şanlıurfa (%94,7) ve Şırnak'tır (%94,3). 2016-17 eğitim-öğretim yılında bazı illerde ilkokul okulluşma oranlarında şaşırtıcı düşüşler oldu. Örneğin, ilkokul net okulluşma oranı 2015-16 yılında Gümüşhane'de %73 iken 2016-17 yılında %59'a, Bayburt'ta %90,7'den %77,6'ya, Giresun'da %92,9'dan %86,2'ye düştü. Bu verilerin doğruluğunun teyit edilmesi, son yıllarda sıklıkla yaşanan sistem değişikliklerinin hesaplamalara nasıl yansıtıldığının incelenmesi gerekiyor.

Ortaokulda net okulluşma oranı 2015-16 yılında Türkiye genelinde %94,9 iken 2016-17 yılında %95,7'ye yükseldi. Bu oran kızlar için %95,8, oğlanlar için ise %95,6'dır. Ortaokulda net okulluşma oranı en yüksek Ardahan (%98,8), Bartın (%98,5) ve Artvin'de (%98,2), en düşük ise Hakkari (%86,9), Bayburt (%82,4) ve Gümüşhane'dedir (%61,2). Ortaokul net okulluşma oranları yalnızca bu üç ilde %90'ın altındadır.

2015-16 yılında %79,8 olan ortaöğretimde net okulluşma oranı, 2016-17 eğitim-öğretim yılında %82,5'e çıktı. Bu oran Türkiye genelinde cinsiyet ayrımında önemli ölçüde farklılaşmıyor; kadınlarda %82,4, erkeklerde ise %82,7'dir.

Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki okulluşma oranları geçtiğimiz yıllardaki gibi diğer bölgelere göre daha düşüktür. MEB verileri il ayrımında incelendiğinde, Bolu'da ve Rize'de %100 olan net okulluşma oranının, Ağrı'da %51,6'ya, Muş'ta %50,1'e düştüğü görülüyor. Okulluşmanın düşük

GRAFİK 2.3: ORTAÖĞRETİMDE CİNSİYET VE BÖLGELER AYRIMINDA NET OKULLUŞMA ORANLARI, 2016-17



Kaynak: MEB (2017a) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

47 TÜİK çağ nüfusu verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

olduğu bölgelerde geçtiğimiz yıllarda kadınların aleyhine gözlemlenen cinsiyet ayrımındaki farklılaşma devam ediyor. Örneğin, Güneydoğu Anadolu bölgesinde, 2016-17 yılında erkeklerin okullulaşma oranı %70,6 iken kadınlar için bu oran %65,8'dir.

Okullulaşma oranlarının doğruluğu teyit edilerek her kademede daha derinlikli analizlerinin yapılabilmesi için, ile göre toplam öğrenci sayısının ay yaşına ve kademeye göre dağılımlarının MEB tarafından kamuoyuyla paylaşılması yararlı olacaktır.

DEVAMSIZLIK, SINIF TEKRARI VE EĞİTİMDEN ERKEN AYRILMA

Okullulaşma oranları kadar okula devam, sınıf tekrarı ve erken ayrılma oranları da eğitime erişimin önemli göstergelerindedir. *MEB 2016 Faaliyet Raporu*'nda 2017 yılı için belirlenen öncelikli stratejiler arasında bu konuların “nedenlerinin tespiti için araştırmalar” yapılması yer alıyor. MEB, 2016-17 yılında bu strateji doğrultusunda faaliyetler yürüttü. Örneğin, *2016 Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu*'nda öğrenci devamsızlığıyla ilgili büyük ölçüde öğretmen anketlerine dayanan bir araştırma bulunuyor.⁴⁸ Ancak, MEB genel olarak araştırma izni verme ve işbirlikleri yürütme konularında tutucu bir tutum sergiliyor. Bu tutum, bu konularla ilgili daha derinlikli ve kapsamlı araştırmalar yapılmasının önüne geçiyor.

DEVAMSIZLIK

Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı'na göre, 2014 yılında %34,8 olan örgün ortaöğretimde 20 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci oranının 2019 yılına kadar %20'ye düşürülmesi hedefleniyor. Kasım 2016'da yayımlanan MEB'in *2017 Yılı Performans Programı*'na göre örgün eğitimdeki öğrencilerin okul düzeyi ve türüne göre devamsızlık oranları ve 2017 hedefleri şöyledir:

TABLO 2.1: 20 GÜN VE ÜZERİ DEVAMSIZ ÖĞRENCİ ORANI (%)

	2015	2016	2017
İlkokul	5,57	5,04	4,50
Ortaokul (temel eğitim)	12,22	10,94	9,90
İmam-hatip ortaokulu	7,86	7,14	6,43
Genel ortaöğretim	42,36	28,74	25,00
Mesleki ve teknik ortaöğretim	46,25	42,93	40,00
Anadolu imam-hatip liseleri	41,17	35,87	30,58

Kaynak: MEB, 2017c.

Özellikle mesleki ve teknik ortaöğretimde ve Anadolu imam-hatip liselerinde devamsızlık oranları oldukça yüksektir.

Türkiye’de devamsızlığın yüksek olduğu PISA 2015 değerlendirmelerinde de ortaya çıkıyor. PISA 2015 verilerine göre, Türkiye’de 15 yaş grubunda PISA değerlendirmesine katılmadan önceki 2 hafta okula “bir ya da iki kez” devamsızlık yaptığını belirten öğrenci oranı %29,8’dir. “Üç ya da dört kez” devamsızlık yapan öğrenci oranı %9,3, “beş ya da daha fazla” devamsızlık yapan öğrenci oranı ise %7,9’dur. Bu oranlara karşın, devamsızlık yapmadığını belirten öğrencilerin oranı %53’tür. OECD ortalamasında devamsızlık yapmadığını belirten öğrenci oranı %80,3’tür.⁴⁹

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’ne göre, “liselerde devamsızlık süresi özürsüz 10 günü, toplamda 30 günü geçen öğrenciler, ders puanları ne olursa olsun başarısız [sayılıyor] ve durumları yazılı olarak velilerine” bildiriliyordu. Devamsızlık nedeniyle başarısız sayılan ve öğrenime devam etme hakkı bulunan öğrenciler bir sonraki öğrenim yılında okula devam edebiliyor; buna karşın öğrenim hakkı bulunmayan öğrenciler açık liselere yönlendiriliyordu.⁵⁰

2016 yılında yapılan bir yönetmelik değişikliğiyle, “üniversite hastaneleri, eğitim ve araştırma hastaneleri veya tam teşekküllü devlet hastanelerinde kontrol kayıtlı sürekli tedaviyi ya da organ naklini gerektiren hastalığı bulunanlar, kaynaştırma ve özel eğitim gerektirenler, sosyal hizmet, emniyet ve asayiş birimlerinin resmi raporları doğrultusunda koruma ve bakım altına alınanlar ile tutuklu öğrencilerin özürsüz devamsızlık süresi 10 günü geçmemek kaydıyla toplam devamsızlık süresi 60 gün olarak” uygulanmaya başlandı.⁵¹ Koruma ve bakım altına alınan öğrencilerin devamsızlık süresinin 60 gün kapsamına alınması “öğrencinin iyi olma hali”nin önceliklendirilmesi bakımından olumludur; ancak bu öğrencilere yönelik telafi eğitim programlarının uygulanması büyük önem taşıyor.⁵²

Mevcut uygulamaya göre, veliler öğrencilerin devamsızlık bilgilerine e-okul veli bilgilendirme sistemi aracılığıyla ulaşabiliyorlar.⁵³ Ailelerin öğrencilerin devamsızlıklarıyla ilgili bilgilendirilmesi devamsızlığın azalmasına katkıda bulunabilir; ancak e-okul bilgilendirme sisteminin ne kadar kapsayıcı olduğu ve bilgilerin sisteme ne kadar sistematik bir şekilde girildiğiyle ilgili soru işaretleri olabilir.⁵⁴ E-okul üzerinden bilgi paylaşımının yanı sıra, SMS gibi düşük maliyetli teknolojilerin daha etkin kullanılması aileleri eğitim süreçlerine daha çok dahil ederek okula devam oranlarını artırabilir. Başka ülkelerde bu yöntem uygulanıyor. Örneğin, Şili’nin gelir düzeyi düşük bir bölgesinde yapılan bir pilot araştırmada, rastgele seçilen öğrencilerin aileleri SMS yoluyla öğrencilerin devamsızlıkları, davranışları ve matematik notlarıyla ilgili bilgilendirildi.⁵⁵ Araştırma, bu öğrencilerin matematik notlarının yükseldiğini, okula devamlarının düzeldiğini ve yıl sonunda sınıf tekrarlama olasılıklarının düştüğünü gösteriyor. Dolayısıyla, aileyle okul arasında kurulan iletişim, çocuğun kazanımlarını

49 OECD, 2016a, s.81.

50 MEB, 2016a.

51 A.g.e

52 TEDMEM, 2016, s. 162.

53 MEB, 2017b.

54 ERG tarafından 19 Temmuz 2017’de Ankara’da düzenlenen danışma toplantısında dile getirildi.

55 Berlinski vd., 2016.

olumlu biçimde etkileyebilir. Ek olarak, ailelerin devamsızlık konusundaki düşüncelerinin ve devamsızlığın önüne geçmek için ne gibi önlemler aldıklarının araştırılması da yararlı olacaktır.

Okula devamı sağlamaya yönelik bir başka yöntem ise öğrencilerin onlarla birebir çalışabilecek danışmanlarla eşleştirilmesidir. Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) Şikago eyaletinde yürütülen "Denetle ve Bağla" (*Check & Connect*) isimli bir pilot projede, 1 ve 8. sınıf öğrencilerine, öğrencilerin okula devamını ve akademik gelişimini takip etmek için sosyal hizmetler aracılığıyla 2 yıl süreli mentorlar atandı.⁵⁶ Mentorlar öğrencilerle düzenli olarak buluşarak okula devamı ve okula bağlılığı artırmaya yönelik çocuğa özel müdahaleler tasarladılar. Araştırma bulgularına göre, bu yöntem, 5-7. sınıf arası öğrencilerin devamsızlıklarını ortalama 3,4 gün, yani %20 oranında düşürdü. Programın 2. yılında gerçekleştirilen müdahalelerin daha etkili olması, mentor ve öğrenci arasındaki bağın okula devam konusundaki önemini gösteriyor. Bu proje gibi öğrencilere yönelik bireysel müdahaleler geliştiren programlar maliyetli olsa da, Türkiye'de de psikolojik danışman ve rehberlerin temel rolü üstlendiği benzer programlar oluşturulabilir. Benzer şekilde, ASPB tarafından yayımlanan *Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2013-2017)*'de belirtildiği gibi, okullarda gerçekleştirilmesi planlanan sosyal hizmet uygulamaları, özellikle okullarında kendilerini güvenli hissetmedikleri veya başarısız olma korkusundan dolayı devamsızlık yapan çocuklar için olumlu sonuçlar doğurabilir.

SINIF TEKRARI

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre, öğrenciler, hazırlık sınıfı hariç, ortaöğretim süresinde en fazla bir kere sınıf tekrarı yapabilir; öğrenim süresi içinde ikinci kere sınıf tekrarı yapan öğrenciler ise yıl sonunda mesleki veya genel açıköğretime yönlendirilirler.⁵⁷ Geçtiğimiz yıllarda ortaöğretimde daha çok öğrencinin örgün eğitim dışına çıkması ve açıköğretime devam eden öğrenci sayısının artmasının nedenlerinden biri bu uygulama olabilir.⁵⁸ MEB istatistiklerine göre, 2016-17 yılında toplam 1.287.249 öğrenci açıköğretim lisesine devam ediyor; ancak bu öğrencilerin kaçının liseye doğrudan açıköğretimde başlamış, kaçının örgün eğitimde başlamış ve daha sonra açıköğretime nakil olduğu bilgisi kamuoyuyla paylaşılmıyor. Bu konudaki veri eksikliği, konuyla ilgili derinlikli analiz yapmayı engelliyor.

Ortaöğretimde sınıf tekrarı oranının azaltılması MEB'in *2017 Yılı Performans Programı*'nda performans hedefi olarak yer alıyor. *2017 Yılı Performans Programı*'na göre ortaöğretimde sınıf tekrarı oranları şöyledir:

56 Guryan vd., 2016.

57 MEB OGM, 2016b.

58 Eğitim-Bir-Sen, 2016.

TABLO 2.2: ORTAÖĞRETİMDE SINIF TEKRARI ORANLARI (%)

	2015	2016	2017
Mesleki ve teknik ortaöğretim	10,6	7,6	7,0
Anadolu imam-hatip liseleri	16,3	12,72	9,13
Genel ortaöğretim (9. sınıf)	6,9	4,7	4,0
Genel ortaöğretim (10.sınıf)	2,4	1,9	1,7
Genel ortaöğretim (11.sınıf)	1,0	0,85	0,7
Genel ortaöğretim (12.sınıf)	0,2	1,16	1,0

Kaynak: MEB, 2017c.

Devamsızlıkta olduğu gibi, özellikle mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ve Anadolu imam-hatip liselerinde sınıf tekrar oranları da yüksektir.

Sınıf tekrarı, devamsızlık ve akademik başarıya bağlı olarak gerçekleştiği için, hem devamsızlık hem de öğrenme ortamlarıyla ilintili olarak incelenmelidir. PISA 2015 değerlendirmesine katılan birçok ülke ve ekonomide, sınıfı tekrar ettiğini belirten öğrencilerin akran zorbalığına maruz kaldığını rapor etme olasılıkları da yüksektir.⁵⁹

EĞİTİMDEN ERKEN AYRILMA

MEB'in 2017 Yılı Performans Programı'na göre 2015 yılında %36,4 olan eğitim ve öğretimden erken ayrılma oranı, 2016 yılında %35,7'ye düştü. Bu oranın 2017 yılında %34,8'e düşmesi planlanıyor.⁶⁰

2016 yılında, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, devamsızlık ve öğretimden erken ayrılma nedenleriyle örgün eğitim dışında kalma riski taşıyan çocuklara yönelik "Müdahale Modeli Programı" başlattı. Program kapsamında, belirlenen pilot okullarda yöneticilere ve öğretmenlere eğitim verildi. Ayrıca, okullarda 9. sınıflardan okulu terk etme riski yüksek olan öğrenciler ve yakın zamanda okulu terk etmiş öğrencilerden oluşan sınıflar kurulup haftada iki saat "Müdahale Modeli" çalışması uygulandı. Ek olarak, "Müdahale Modeli El Kitabı" güncellenerek pilot okullarda okulu terk etme riski bulunan öğrencilere uygulandı.⁶¹

MEB aynı zamanda okula devamı artırmak amacıyla Avrupa Komisyonu'nun "Okuldan Erken Ayrılma" (*Early School Leaving*) projesine başladı.⁶² Proje, 2020 yılına kadar Avrupa Birliği ülkeleri okuldan ayrılma ortalamasını %10'a indirmeyi amaçlıyor; bunu gerçekleştirmek için de AB ülkelerde okula terk oranlarını izliyor ve inceliyor.⁶³

59 OECD, 2017b.

60 MEB, 2017c.

61 MEB OGM, 2016c.

62 Akşam, 3 Mayıs 2017.

63 European Commission, t.y.

EĞİTİME ERİŞİMDE DEZAVANTAJLI KONUMDA BULUNAN ÇOCUKLAR

Bu bölümde, eğitime erişimde dezavantajlı durumda bulunan dört grup çocuğa ilişkin mevcut durum aktarılıyor. Ancak, eğitimin kapsayıcılığının artırılması için, yalnızca aşağıda bahsedilen grupların değil, diğer dezavantajlı gruplar başta olmak üzere, Türkiye'deki bütün çocukların nitelikli eğitime erişiminin sağlanması gerekiyor.

ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİNDEN YARARLANAN ÇOCUKLAR

Özel eğitim hizmetlerinden yararlanan çocukların eğitime erişimi, bir eğitim sisteminin ne derecede kapsayıcı olduğunu gösteren temel işaretlerden biridir. Türkiye'de ilköğretim düzeyinde toplam 247.207 öğrenci özel çocuk hizmetlerinden yararlanıyor. Ortaöğretim düzeyinde ise toplam 56.262 öğrenci özel eğitim hizmetlerinden yararlanıyor. Bu çocukların 33.658'i kaynaştırma öğrencisiyken, 22.604'ü özel eğitim kurumlarına devam ediyor. Ancak, okul dışında kalan engelli çocukların sayısı kesin olarak bilinmediğinden engeli olan çocukların yüzde kaçının örgün eğitime erişebildiği de bilinmiyor.

*Okula kayıtlı özel eğitim öğrencilerinin bazıları okullardaki fiziksel yetersizlikler veya okul yönetiminin ve öğretmenlerin sınıflarında engelli çocuk istememeleri gibi sorunlar nedeniyle okula devam edemiyorlar.*⁶⁴

Okul çağındaki engelli çocukların ne kadarının eğitime erişiminin sağlandığına ilişkin ulusal düzeyde bilgi toplanmasının yanı sıra, eğer bu çocukların bazıları eğitimden ayrılıyorsa, bunun nedenlerinin de araştırılması gerekiyor. Ayrıca, *MEB 2016 Yılı Faaliyet Raporu*'nda zayıflıklar arasında yer verilen, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tespitine yönelik tarama sisteminin yeterliliğinin geliştirilmesi gerekiyor.⁶⁵

TABLO 2.3: ÖRGÜN EĞİTİMDE ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİNDEN YARARLANAN ÖĞRENCİ SAYISI, 2016-17

	Kaynaştırma	Özel eğitim sınıfı	Özel eğitim okulu*	Toplam
İlkokul**	79.029	20.097	10.330	109.456
Erkek	49.961	12.839	6.548	69.348
Kadın	29.068	7.258	3.782	40.108
Ortaokul**	105.333	20.790	11.628	137.751
Erkek	65.168	12.797	7.377	85.342
Kadın	40.165	7.993	4.251	52.409
Ortaöğretim	33.658	0	22.604	56.262
Erkek	20.970	0	14.636	35.606
Kadın	12.688	0	7.968	20.656
Toplam	218.020	40.887	44.562	303.469

Kaynak: MEB, 2017a.

*Uygulama merkezleri dahil edildi. ** Özel (özel sektöre ait) özel eğitim okulları dahil edildi.

64 ERG, 2016b.

65 MEB, 2017b.

“MÜLTECİ” VE GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÇOCUKLAR

Türkiye’de geçici koruma altında bulunan çocukların eğitime erişiminin sağlanması eğitim sisteminin daha kapsayıcı olması için kritik önem taşıyor. MEB’den temin edilen sayılara göre, Aralık 2016 itibarıyla, Türkiye’de okul çağındaki 833.039 geçici koruma altındaki Suriyeli çocuktan 496.653’ü okula kayıtlıdır.

Eğitime erişen Suriyeli çocuk sayısı, %60’lık okullulaşma oranına karşılık geliyor. Bu çocukların 330.981’i Suriye’deki öğretim programına uygun olarak Arapça eğitim veren GEM’lerde eğitim alıyor; 165.672 çocuk ise Türk akranlarıyla birlikte devlet okullarına devam ediyor.⁶⁶

MEB’in Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi için çizdiği yol haritasına göre, 2014’te yayımlanan bir genelgeyle MEB’in hukuki çerçevesine eklenen GEM’ler önümüzdeki 2 yıl içinde kapanacak ve Suriyeli çocuklar kademeli olarak Türk devlet okullarına geçerek Türkçe eğitim alacaklar.⁶⁷ 2016-17 eğitim-öğretim yılında devlet okulları içinde faaliyet gösteren GEM’ler dışındaki GEM’ler kapatıldı ve 1, 5 ve 9. sınıflara başlayacak Suriyeli çocukların GEM’lere kaydedilmelerine izin verilmedi. Önümüzdeki yıl içinde GEM’lere devam eden öğrenci sayısının azalacağı tahmin edilebilir.

TABLO 2.4: GEM’LERDEKİ VE DEVLET OKULLARINDAKİ SURİYELİ ÖĞRENCİ SAYILARI

Sınıf	Resmi okullar	Geçici eğitim merkezi	Toplam öğrenci sayısı	Çağ nüfusu toplamı
Okul öncesi (5 yaş)	20.183	4.689	24.872	82.866
1. sınıf (6 yaş)	69.629	5.247	74.876	80.807
2. sınıf (7 yaş)	25.326	81.446	106.772	76.586
3. sınıf (8 yaş)	17.266	54.066	71.332	76.473
4. sınıf (9 yaş)	13.212	40.961	54.173	70.561
5. sınıf (10 yaş)	17.890	16.900	34.790	61.557
6. sınıf (11 yaş)	6.972	22.755	29.727	62.408
7. sınıf (12 yaş)	5.146	18.905	24.051	55.518
8. sınıf (13 yaş)	3.700	15.336	19.036	53.032
9. sınıf (14 yaş)	6.738	7.974	14.712	55.688
10. sınıf (15 yaş)	2.159	9.235	11.394	55.002
11. sınıf (16 yaş)	1.511	6.261	7.772	52.082
12. sınıf (17 yaş)	982	10.065	11.047	50.459
Toplam öğrenci sayısı	190.715	293.840	484.555	833.039

Kaynak: MEB HBÖGM, 2017.

⁶⁶ Ek olarak, Suriyeli çocuklar için özel okullar ve yetişkinler için eğitim olanakları da bulunuyor.

⁶⁷ MEB, 22 Ağustos 2016.

Türkiye’de ayrıca Suriye uyruklu olmayan ancak sayısı gittikçe artan Irak, Afganistan, İran, Somali ve Orta Doğu’nun diğer ülkelerinden gelen göçmen ve sığınmacı da bulunuyor. Bu ülkelerden gelen çocukların eğitime erişimde sahip oldukları haklara ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin yeterli bilgi bulunmuyor; bu bilgilerin kamuoyuyla paylaşılması büyük önem taşıyor.

BİR ARADA YAŞAMI VE GELECEĞİ KAPSAYICI EĞİTİMLE İNŞA ETMEK

Türkiye 2014’ten bu yana kapılarını en yüksek sayıda mülteciye açan ülke konumunda. 2017 itibarıyla 3 milyonu aşkın Suriyeli mülteciye ev sahipliği yapıyor. Türkiye’de yaşayan okul çağındaki Suriyeli çocukların nitelikli eğitime erişiminin artması, hem mülteci hem de ev sahibi nüfus için kritik öneme sahip. Bütün mülteci çocukların nitelikli eğitime erişiminin sağlanmasının önemi, Türkiye’deki eğitim sisteminin çok etnili ve çokdilli öğrenci kitlesi için nasıl daha kapsayıcı olabileceğini düşündürüyor.

ERG’nin Bir Arada Yaşamı ve Geleceği Kapsayıcı Eğitimle İnşa Etmek başlıklı raporu, kapsayıcı eğitimin barış içinde ve bir arada yaşamının desteklenmesi için kritik önem taşıdığını vurguluyor ve Türkiye’deki bütün öğrencilerin nitelikli eğitim almasını sağlayacak “kapsayıcı eğitim” çerçevesi öneriyor. Rapor, kamuya yönelik politika seçeneklerini üç başlık altında grupluyor:

Eğitime erişimi artırmak: Çocuk işçiliği ve küçük yaşta evlilik gibi bir dizi sosyoekonomik ve kültürel etmen, mülteci çocukların Türkiye’deki eğitim kurumlarına erişimini engelliyor. Türkiye’deki devlet okulları ücretsiz olmakla birlikte ulaşım, eğitim malzemesi ve beslenme gibi maliyet unsurları okul masrafını bazı aileler için aşılabilir bir engel haline getirebiliyor. Bu engellerin önüne geçmek için, okula devamın ŞNT yoluyla teşvik edilmesi, düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilere yönelik ulaşım, beslenme ve sağlık desteği programlarının kapsamının genişletilmesi, ve mülteci çocukların nitelikli okul öncesi eğitime ve özel eğitime erişiminin artırılmasına öncelik verilmesi gerekiyor.

Kapsayıcı öğretim programlarına yönelik iyileştirmeler: Türkçe öğrenimi mülteci çocukların önündeki fırsat yelpazesinin genişlemesi açısından kritik önem taşıyor. Ancak, mülteci çocukların Türkiye eğitim sistemine ivedilikle entegre edilmesi ihtiyacı aynı zamanda Türkiye’de yaşayan ve anadili Türkçe olmayan bütün çocuklara yönelik anadili temelli çokdilli bir eğitim programının hayata geçirilmesi için uygun bir fırsat sunuyor.

Kapsayıcı eğitim için eğitim yönetişiminin güçlendirilmesi: İdari engellerin azaltılması ve öğrencilerin izlenmesi ve dil engeli ya da eğitime ara verme nedeniyle akranlarının gerisine düşen mülteci öğrencilere yönelik telafi ve destekleme öğrenme programları eğitime erişimi ve devamı artırabilir. Ayrıca yaş daha büyük öğrenciler için meslek ve beceri eğitimlerinin görece değeri araştırılarak eğitim sisteminin daha çok sayıda gence ulaşması sağlanabilir.

Rapor, bu politika önerilerine ek olarak, makro düzeyde uygulanan kapsayıcı eğitim politikalarını destekleyici çalışmalar yürüten aile ve şirket vakıfları için bütüncül bir kapsayıcı eğitim yaklaşımı ve eylem planı çerçevesi öneriyor.

ÇALIŞAN ÇOCUKLAR

Çocuk işçiliği ve çocuk evliliği bazı çocukların eğitim kurumlarına erişimini engelliyor. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre Türkiye’de 2016 yılı sonu itibarıyla 0-17 yaş arası 22 milyon 891 bin 140 çocuk bulunuyor; bu toplam nüfusun %28,7’sini oluşturuyor. 2016 yılı 15-17 yaş grubundaki çocukların işgücüne katılma oranı %20,8, istihdam oranı %18 ve işsizlik oranı %13,5’tir. 2016 yılında işgücüne katılım oranı 15-17 yaş grubundaki erkeklerde %27,8, kadınlarda %13,4’tür.⁶⁸

2015 yılı Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu (DİSK) Türkiye’de Çocuk İşçiliği Gerçeği Raporu’na göre ise; Türkiye’de 6-18 yaş arasında ekonomik faaliyette bulunan 900 bin çocuk bulunuyor; bu çocukların %44’ü mevsimlik tarım işinde çalışıyor.⁶⁹ Bu çocukların neredeyse yarısının okula erişimi bulunmuyor; kayıtlı mevsimlik tarım işçisi çocukların birçoğu da okula düzenli devam edemiyor.⁷⁰

Geçtiğimiz yıl, mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan çocuklarla ilgili mevzuat değişiklikleri yapıldı. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan bir değişiklikle mevsimlik tarım işçileri, göçer ve yarı göçer ailelerin çocuklarına yetiştirme dersleri aracılığıyla telafi imkanı sağlandı.⁷¹ Mart 2016’da yayımlanan “Mevsimlik Tarım İşçileri ile Göçer ve Yarı Göçer Ailelerin Çocuklarının Eğitime Erişimi” başlıklı 2016/5 sayılı genelgeyle, “İl/İlçe Mevsimlik Gezici Tarım İşçilerini İzleme Kurulu” oluşturulması planlandı.⁷² Nisan 2017 tarihinde Başbakanlık tarafından yayımlanan bir genelgeyle göre ise,⁷³ mevsimlik tarım işçilerinin yoğunlukla çalıştıkları yerlerde Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüklerinin okul çağına gelmemiş çocuklar için çocuk gelişimi eğitimi ve bakım hizmetleri sunulacağı ve geçici eğitim yerleşim alanlarında eğitim ve sosyal faaliyetler için oluşturulan binaların eğitim merkezi olarak kullanılacağı belirtiliyor.

Bu yönetmelik değişikliklerine ek olarak, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Uluslararası Çalışma Örgütü’nün 182 no.lu “En Kötü Biçimlerdeki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Eylem Sözleşmesi” ve 138 no.lu “Asgari Yaş Sözleşmesi”nin uygulamasını de içeren Çocuk İşçiliği ile Mücadele Ulusal Programı 2017-2023 yürürlüğe kondu.⁷⁴ Program ekinde bulunan Eylem Planı çocuk işçiliğiyle mücadele için dönem boyunca yürütülecek politika ve stratejilere de yer veriyor. Geçtiğimiz yıl içinde mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan çocukların eğitime erişimini sağlamaya yönelik bu değişiklikler olumludur; uygulamalarının bir an önce hayata geçmesi ve takibi önemlidir.

68 TÜİK, 21 Nisan 2017.

69 DİSK, 2015.

70 TEDMEM, 2016.

71 A.g.e.

72 MEB TEGM tarafından yayımlanan, Mevsimlik Tarım İşçileri ile Göçer ve Yarı Göçer Ailelerin Çocuklarının Eğitime Erişimi konulu genelgeyle göre, zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitime erişimlerinin sağlanması için öğretmenlerin görevlendirilmesi, gerekli tedbirlerin alınması, konuyla ilgili bilinçlendirme ziyaretleri yapılması, ve öğrencilerin okula devam ve takiplerinin yapılması da planlanıyor.

73 Başbakanlık, 19 Nisan 2017.

74 ÇSGB, 2017.

Bu konuyla ilgili dikkat edilmesi gereken bir başka gelişme, 2017-18 eğitim-öğretim yılı itibarıyla, mesleki eğitim merkezlerinde verilecek olan çıraklık eğitiminin örgün eğitim kapsamına alınmasıdır.⁷⁵ Çıraklık eğitiminin amacı “okul sistemi dışında bulunan gençlere temel meslek eğitimi vermek ve bunları işe yerleştirmek” olarak belirtiliyor.⁷⁶ Çıraklık eğitimi, okul dışında kalmış ve okula dönüşü sağlanamayan çocuklar için yararlı bir uygulama olabilir. Ancak, çıraklık eğitimi alan çocuklara nitelikli bir eğitim verilmesi ve çıraklık sürecinin çocuk işçiliğine dönüşmesine izin verilmemesi gerekir.

ROMAN ÇOCUKLAR

Türkiye’de, eğitime erişimde en dezavantajlı gruplardan biri Roman çocuklardır. Türkiye’de okula erişime dair veriler etnik gruplara göre ayrıştırılmadığı için, Roman çocukların okula katılım ve devam oranların tam olarak ne düzeyde olduğu bilinmiyor

Araştırmalar Roman çocukların, okula katılımı en düşük olan gruplardan biri olduğunu gösteriyor.⁷⁷ Roman çocukların sıklıkla özel eğitim rehberlik araştırma merkezlerine (RAM) yönlendirilerek, gerek olmadığı durumlarda bile özel eğitim sınıflarına dahil edildikleri biliniyor.⁷⁸

Araştırmalarda, Roman çocukların okula devamının düşük olmasının nedenleri ve okul dışına itilmelerinin önündeki engeller arasında şunlar sayılıyor:

- Maddi sebepler (yoksulluk nedeniyle erkek çocukların erken yaşta çalışma zorunluluğu, okul masraflarının aile bütçesi tarafından karşılanamaması)
- Okullardaki diğer öğrenciler, veliler ve okul yönetimi tarafından sosyal dışlanma
- Roman çocukların örnek alabileceği okuyan rol modeli eksikliği
- Erken yaşta evliliğin yaygın olması sebebiyle kız çocuklarının okulu bırakması
- Göçebe yaşam tarzlarından dolayı Roman çocukların okula düzenli gidememesi
- Roman mahallelerindeki okullarda fiziki kapasitesinin, öğretmenlerin motivasyonunun ve eğitimin niteliğinin düşüklüğü.⁷⁹

Kasım 2015’te AB tarafından finanse edilen ve ASPB, MEB ve Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülen Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Operasyonu (SİROMA) projesi başladı. Proje kapsamında, Ankara, Adana, Balıkesir, Hatay, Edirne, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Kırklareli, Manisa, Mersin ve Tekirdağ’dan oluşan 12 pilot ilde 24 ay boyunca Türkiye’de “yaşayan Roman vatandaşların işgücü piyasasına girişlerini kolaylaştırarak sosyal içermenin artırılmasını amaçlayan” çalışmalar gerçekleştiriliyor. Bu çalışmaların arasında Roman çocukların eğitime erişimini artırmaya yönelik etkinlikler de bulunuyor.⁸⁰ SİROMA Projesi kapsamında okullarda

75 MEB, 2016b.

76 Bkz. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/78/02/210688/dosyalar/2015_04/14051113_raknedir.pdf

77 Karan, 2017.

78 A.g.e.

79 Piirainen, 2016; Akkan vd., 2011.

80 SİROMA, t.y.

Roman çocuklarla ders dışı etkinlikler yapılacağı, okul öncesi ve ilköğretimde başarı için destek verileceği ve mesleki kurslara erişim ve ücretsiz taşıma desteği sağlanacağı belirtiliyor.⁸¹ Ayrıca, okul öncesi eğitim ve ilköğretim için öğretim programının dışında eğitim modülleri hazırlanacağı; okul ziyaretleri, eğitici eğitimleri, sosyal etkinlikler yapılacağı ve toplum temelli erken çocukluk gelişim modelleri uygulanacağı belirtiliyor. Ek olarak, “Roman gençlerin mesleki eğitime erişimlerini artırma”ya yönelik çalışmalar yapılması planlanıyor.⁸² Bu çalışmalar yürütülürken mahallelerde Roman dışındaki topluluklarla da çalışmalar yürütülmesi ve eğitimin içeriğinin ve yönteminin ayrımcı olmamasına dikkat edilmesi gerekiyor. Roman Dernekleri, SİROMA Projesinin Romanlar açısından katılımcı ilkelerle yürütülmediğini, Roman uzmanlara projede yeterli yer verilmediğini dile getiriyorlar.⁸³

SONUÇ

Son yıllarda okullulaşma oranlarında katedilen mesafeye rağmen Türkiye’de eğitime erişemeyen çocuklar bulunmaya devam ediyor. Bütün çocukların nitelikli eğitime erişiminin sağlanması için sosyoekonomik durum, anadili, din, etnik köken, engeli olma durumu, toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim gibi eksenler göz önünde bulundurularak bir kapsayıcı eğitim çerçevesi oluşturulması gerekiyor.

MEB’in eğitime erişimde dezavantajlı konumda bulunan farklı grupları belirleyerek onlara yönelik strateji ve proje geliştirme çalışmalarına ağırlık vermesi eğitimin kapsayıcılığını artırmak açısından önemlidir. Ancak, bu çalışmaların etkili olması için, politika geliştirme süreci kadar uygulama ve izleme ve değerlendirme süreçlerinin de üzerinde durulması ve bu süreçlere yeterli kaynak ayrılması gerekiyor.

Bu bölümde ele alınamayan ama eğitime erişimde dezavantajlı durumda başka bulunan çocuklar da vardır. Örneğin, Güneydoğu Anadolu’daki çatışma durumundan dolayı okula erişim sağlayamayan, anadili Türkçe olmayan ve Suriyeli olmayan mülteci çocuklar gibi gruplarla yönelik politikalara da ihtiyaç vardır. Değişik hedef gruplarına yönelik oluşturulacak farklı yerel ve bireysel politikalar, bölümde ele alınan kapsayıcı eğitim çerçevesinde oluşturulmalı ve veri temelli bir şekilde geliştirilmelidir. Bunun için, öncelikle MEB’in eğitimle ilgili göstergeleri mümkün olduğunca çeşitli kırımara göre kamuoyuyla paylaşması gerekiyor.

Eğitimin kapsayıcılığı yalnızca eğitime erişim ekseninde değil, aynı zamanda eğitimin içeriğini ve yönetişimini de içeren bir şekilde düşünülmelidir. Eğitime erişimi etkileyen en önemli etkenlerden biri olan eğitimin içeriği bu raporda ayrı bir başlık (“Eğitimin İçeriği”) altında ayrıntılı olarak ele alınıyor.



Bu bölümün yazarı tarafından anlatılan bölüm özetini izlemek için telefonunuzla QR kodu taratabilirsiniz.

81 A.g.e.

82 Piirainen, 2016, s. 38.

83 Ağustos 2017’de CHP tarafından Çanakkale’de düzenlenen Adalet Kurultayı’nda belirtildi.

EĞİTİM İZLEME RAPORU

2016-17

ÖĞRETMENLER





ÖĞRETMENLER

- Bu bölümün temel konusu Türkiye'nin nitelikli öğretmen ihtiyacıdır. Olguyu daha analitik biçimde değerlendirme amacıyla “öğretmen ihtiyacı” ve “öğretmen niteliği ve iyi olma hali” iki ana başlık olarak yer alıyor.
- Türkiye’de, ihtiyaçtan daha fazla öğretmen yetiştirildiği ancak aynı zamanda öğretmen ihtiyacının tam olarak kapanmadığı görülüyor. Öğretmen ihtiyacı söz konusu olduğunda, özellikle her yıl en fazla ilk atamanın yapıldığı doğu illerindeki öğretmen açığının kapanmaması dikkat çekiyor.
- Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması, bu açığı kapatmaya yönelik olumlu etkisi olabilecek bir uygulama olsa da, bütüncül bir bakış açısı, sözleşmeli çalışmanın öğretmenin motivasyonu ve başarısı üzerindeki olası olumsuz etkilerini de dikkate almayı gerekli kılıyor.
- Öğretmen niteliği, özellikle nasıl ölçüleceği ve izleneceği konusundaki belirsizlikler nedeniyle üzerinde durulması gereken bir konu olmaya devam ediyor. MEB tarafından hazırlanan öğretmenlik mesleğinin yeterliklerine ilişkin ölçütlerin bilimsel gelişmeler ışığında ve katılımcı biçimde güncellenmesi önem taşıyor.
- Öğretmen niteliğinin yanında “öğretmenin iyi olma hali”nin de göz önünde tutulması gerekiyor. Uluslararası çalışmalar, öğretmenin “iyi” olmasının işini nitelikli yapabilmesi ve öğrencileriyle yakın ilişki kurarak onların iyi olma haline katkı sağlayabilmesi için önemli olduğunu gösteriyor.
- 2016 yılından bu yana uygulanmakta olan aday öğretmen yetiştirme modeli, mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin mesleğe daha hazır ve daha uyumlu olmaları için iyi bir fırsat sunuyor. Aday öğretmenlik sürecinin, sorun ve aksaklıklar giderilerek sürdürülmesinde yarar görülüyor. Süreçte yer alan danışman öğretmenler için daha iyi betimlenmiş bir mentorluk sistemine geçişin uygulamanın verimliliğine katkı yapma potansiyeli bulunuyor.
- Veriler, öğretmenlere sunulan hizmetiçi eğitim olanaklarının sayıca yetersiz olduğunu gösteriyor. Hizmetiçi eğitimlerin içerik ve uygulanışına yönelik memnuniyetsizlikler de söz konusudur. İçerik bakımından öğretmenlerin gereksinimlerini ve sınıfta karşılaştıkları sorunları dikkate alan; süreç bakımından öğretmenlerin etkin katılımını ve akranlar arası öğrenmeyi öne çıkaran iyileştirmelerin yapılabileceği görülüyor. Hizmetiçi eğitimlerde, çevrimiçi modüllerden yararlanmanın da göz önünde tutulmasında yarar görülüyor.

GİRİŞ

Çocuğun iyi olma halini etkileyen en önemli etmenlerden biri öğretmendir.⁸⁴ Öğretmenlerin yeterliliği ve donanımı, verimli ve başarılı bir eğitim için büyük önem taşıyor. Araştırmalar, öğretmen niteliğinin öğrenci başarısı üzerindeki en belirleyici okul kaynaklı etmen olduğunu gösteriyor.⁸⁵ 2016'nın sonunda açıklanan PISA 2015 sonuçları, çocukların öğrenmeleri üzerinde en büyük etkiyi yaratan politika müdahalelerinin sınıf içi uygulamalara ilişkin olduğunu, sınıf içi etmenlerin başarıya ulaşmasının da büyük ölçüde öğretmene bağlı olduğunu gösteriyor.⁸⁶ Dolayısıyla, öğretmen her çocuğun hakkı olan nitelikli eğitime erişimde; çocukların hem bugün hem de gelecekte mutlu ve başarılı olmalarında çok önemlidir.

Eğitiminin başarısını artırmak isteyen ülkeler öğretmenlerle ilgili reformlara öncelik veriyor.

Uluslararası değerlendirmelere göre öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu Estonya'da ve Singapur'da, öğretmenler, eğitim reformlarının merkezinde yer aldı ve bu ülkelerde öğretmenlere ilişkin sorunlar hala öncelikli olarak görülüyor.⁸⁷ Türkiye'de de donanımı ve motivasyonu yüksek bir öğretmen kadrosunun tüm bölge, okul ve sınıflarda çocuklarla buluşmasına duyulan gereksinim devam ediyor.

ŞEKİL 3.1: ÖĞRETMEN STRATEJİ BELGESİ 2017-2023 GENEL ÇERÇEVE

AMAÇ 1	AMAÇ 2	AMAÇ 3
Yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak	Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak	Öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek
HEDEFLER	HEDEFLER	HEDEFLER
<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarda eğitimleri iyileştirmek Üniversite mezunları arasından öğretmenlik mesleğine en uygun olanları seçmek 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmenlerin gelişim ihtiyacını tespit için periyodik olarak yapılacak bir performans değerlendirme sistemini hayata geçirmek Adaylık sürecinden itibaren öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğini artırmak 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek Öğretmenlerin çalışma şartlarını iyileştirmek Kurumlar ve bölgeler arası farklılıklara göre iyileştirici tedbirler almak Kariyer ve ödüllendirme sistemini geliştirmek

Kaynak: MEB ÖYGGM, 2017.

84 Uluslararası çalışmalarda "child well-being" olarak yer alan "çocuğun iyi olma hali" kavramı, çocuğun yaşam memnuniyetini ve yaşam kalitesini ön planda tutarak yapabilirliklerini artırmayı amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Eğitim, çocuğun iyi olma hali göstergeleri arasında önemli yer tutan bir alandır. Ayrıntılı bilgi için bkz. Uyan-Semerci ve Erdoğan, 2014; ERG ve TEGV, 2016.

85 ERG, 2015a.

86 OECD, 2016a.

87 OECD, 2016c; OECD, 2011.

Taslağı 2011 yılında hazırlanmış olan *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023* Haziran 2017’de yayımlandı. Bu belge, önümüzdeki altı yıl için öğretmen politikalarının nasıl şekilleneceğine dair bir tablo sunuyor. Dolayısıyla, bu bölümde, Türkiye’deki nitelikli öğretmen ihtiyacının mevcut durumu ele alınırken sıklıkla *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*’e atıfta bulunuluyor.

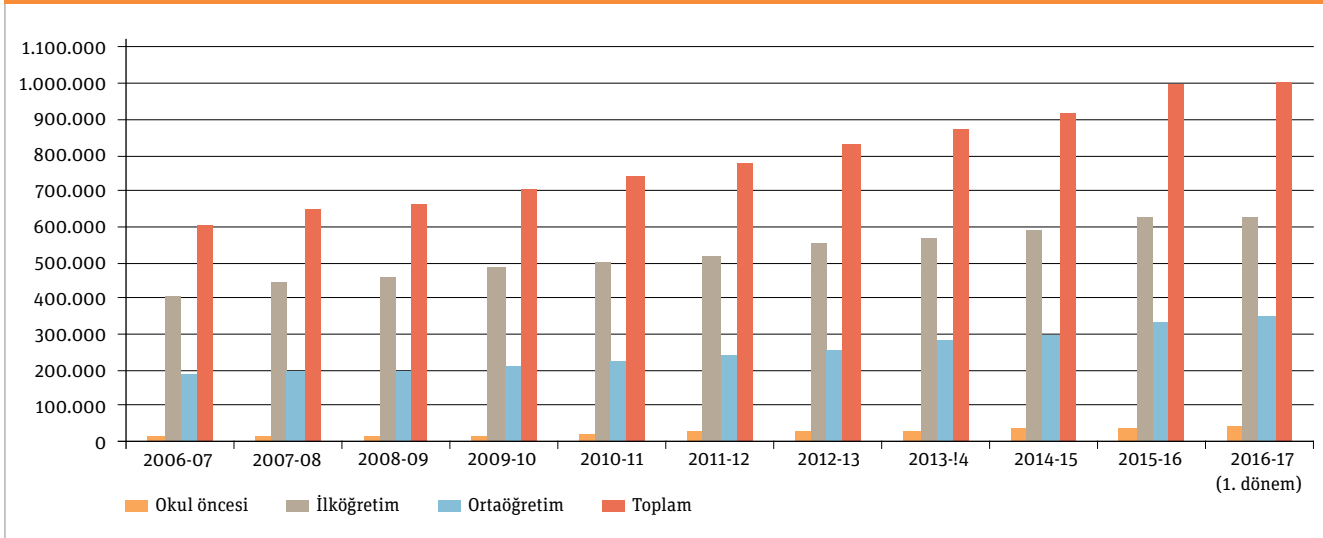
Her ne kadar “nitelikli öğretmen ihtiyacı” bir bütün olsa da, olguyu daha analitik biçimde değerlendirme amacıyla bu bölümde “öğretmen ihtiyacı” ve “öğretmen niteliği ve iyi olma hali” iki ana başlık olarak yer alıyor. “Öğretmen niteliği ve iyi olma hali” başlığı altında şu alt başlıklara yer veriliyor: öğretmenin iyi olma hali, öğretmen niteliği, öğretmen yetiştirme, aday öğretmenlik, hizmetiçi eğitim.

ÖĞRETMEN İHTİYACI

Aralık 2016 verilerine göre Türkiye’de öğretmen sayısı 900 bin 511’e ulaştı.⁸⁸ Son 10 yıldaki verilere bakıldığında öğretmen sayısının her yıl belirli bir oranda arttığı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaldığı görülüyor. Ancak bu gelişmeye karşın öğretmen açığı kapanmıyor. MEB yetkilileri tarafından Ocak 2017’de yapılan açıklamalara göre yaklaşık 70 bin öğretmen ihtiyacı bulunuyor ve 2020’de öğretmen açığının 100 bin civarında olması bekleniyor.⁸⁹ Öte yandan öğretmen olarak atanmayı bekleyenlerin sayısı da 1 milyona yaklaşıyor.⁹⁰

Grafik 3.1’de görüldüğü üzere, son yıllarda öğretmen sayıları tüm kademelerde artış gösteriyor. Okul öncesinde okullulaşmanın düşük olması, bu kademedeki öğretmen sayısının düşük kalmasına neden oluyor.

GRAFİK 3.1: EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINA VE KADEMEYE GÖRE ÖĞRETMEN SAYILARI



Kaynak: 2007’den bu yana MEB tarafından yayımlanan örgün eğitim istatistikleri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı. Açıklama: Resmi ve özel örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenleri kapsıyor. Okul öncesi öğretmen sayıları MEB’e bağlı olmayan kurumlarda görev yapanları da kapsıyor. Anasınıfında görev yapan öğretmenler ilköğretim kurumlarının sayılarına dahil ediliyor.

88 MEB ÖYGGM, 2017.

89 Hürriyet, 31 Ocak 2017a.

90 Hürriyet, 31 Ocak 2017b.

Sözleşmeli öğretmenlik, 2006-2009 yılları arasında yaygın olarak uygulanmış olsa da, 2010'dan 2016'ya kadar bu kapsamda öğretmen ataması yapılmamaktaydı. Ekim 2016'da 18.506 öğretmen 657 sayılı devlet memurları kanununun 4/B maddesi uyarınca sözleşmeli olarak atandı. Bu sayı 2016 yılında yapılan atamaların yaklaşık %38'ini oluşturuyor.⁹¹ Bu durumda sistemdeki öğretmenler kadrolu veya sözleşmeli olmak üzere iki ayrı statüye sahip olmuş oluyorlar. Sözleşmeli öğretmenler, dört yıl sonra kadroya atanma şansına sahip oluyorlar ve toplamda altı yıl ilk atandıkları bölgede görev yapma yükümlülükleri bulunuyor.⁹² *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*'te, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının devam edeceği belirtiliyor.⁹³

Ekim 2016'dan bu yana atanan sözleşmeli öğretmenlerle ilgili çalışma yapmak için henüz erken olsa da, sözleşmeli öğretmenliğin yaygın olduğu 2006-2009 yılları arasında kapsayan araştırmalar uygulamanın etkilerine ilişkin yararlı bilgiler sunuyor. 2008-09 eğitim-öğretim yılında yürütülen bir çalışmanın sonucunda, sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kadrolu öğretmenlerden düşük olduğu öne sürülüyor.⁹⁴ 2009 yılında yürütülen bir başka çalışmada da, sözleşmeli öğretmenlerde sözleşmelerinin sonlandırılması olasılığının kaygıya neden olduğuna ve bunun yöneticileriyle ve öğrencileriyle ilişkilerini olumsuz etkilediğine değiniliyor.⁹⁵ Her ne kadar 2009 ve öncesindeki sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile şimdiki arasında farklar bulunsa da, günümüzdeki sözleşmeli öğretmenlik uygulaması da önceki uygulamada yaşanan mesleğe aidiyetin düşmesi, meslektaşlar ve öğrencilerle ilişkilerin olumsuz etkilenmesi gibi sorunları ortaya çıkarma riski taşıyor.

TABLO 3.1: 2006-2016 ÖĞRETMEN ATAMASI

	Sözleşmeli öğretmen ataması	Toplam atama	Sözleşmeli atamaların toplam atamalara oranı
2006	19.877	50.877	%39
2007	25.927	45.420	%57
2008	19.693	40.709	%48
2009	6.323	30.216	%21
2010	0	40.922	%0
2011	0	39.945	%0
2012	0	56.106	%0
2013	0	41.579	%0
2014	0	50.990	%0
2015	0	52.736	%0
2016	18.506	49.015	%38

Kaynak: MEB SGB, 2016.

Nisan 2017'de 1.367 sözleşmeli öğretmen ataması daha yapıldı. Ekim 2016'da ve Nisan 2017'de yapılan atamaların branşlara göre dağılımı benzerlik gösteriyor; en fazla atama

91 MEB, 2017b.

92 MEB, 3 Ağustos 2016.

93 MEB ÖYGGM, 2017.

94 Savgun-Doğruöz, 2009.

95 Çolak-Ölmez, 2009.

yapılan alanlar sınıf öğretmenliği, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Matematik. Branşlara göre öğretmen atamasını daha iyi değerlendirebilmek için branşlara göre öğretmen açığı verisine ihtiyaç duyuluyor; ancak kamuoyuyla paylaşılan böyle bir veri bulunmuyor. *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*'te belirtilen “alanlara göre öğretmen ihtiyacı ve bu ihtiyaçları karşılamaya dönük istihdam oranlarının her yıl ilgili paydaşlar ve kamuoyu ile paylaşılması” eyleminin yaşama geçmesi, atama sonuçlarını daha iyi değerlendirmeyi sağlayabilir.

TABLO 3.2: SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMEN ATAMASININ ALANLARA GÖRE DAĞILIMI, EKİM 2016 VE NİSAN 2017

Alan Adı	Ekim 2016		Nisan 2017	
	Atama sayısı	Oran	Atama sayısı	Oran
Sınıf Öğretmenliği	4.344	%23	398	%29
İngilizce	1.562	%8	143	%10
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1.480	%8	136	%10
Matematik	1.325	%7	35	%3
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	1.004	%5	91	%7
Türk Dili ve Edebiyatı	927	%5	27	%2
Okul Öncesi Öğretmenliği	775	%4	71	%5
Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	698	%4	54	%4
Türkçe	585	%3	52	%4
Fizik	556	%3	14	%1
Rehberlik	505	%3	46	%3
Özel Eğitim	502	%3	46	%3
Beden Eğitimi	464	%3	42	%3
Diğer	3.779	%20	212	%16
Toplam	18.506	%100	1.367	%100

Kaynak: MEB İKGM, t.y.

Sözleşmeli öğretmen atamasıyla birlikte gündeme giren bir konu, öğretmen atamasında merkezi sınav puanlarının yanı sıra mülakat yönteminin de kullanılmasıdır. İlgili yönetmeliğe göre sözleşmeli öğretmen ataması için bir sözlü sınav komisyonu oluşturuluyor. Sözlü sınav konuları yönetmelikte şu şekilde sıralanıyor: “a) bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü, b) iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti, c) bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı, ç) topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri”.⁹⁶ Çeşitli paydaşlar, mülakat uygulamasının adil ölçütlere göre yapılmamasından endişe duyuyorlar.⁹⁷

Türkiye’de öğretmen atamaları ağırlıklı olarak öğretmen ihtiyacının fazla olduğu bölgelere yapılıyor; bu bölgelerin başında da Güneydoğu Anadolu geliyor.⁹⁸ Nisan 2017’de yapılan öğretmen atamalarının, İstanbul’a atanan 2 öğretmen dışında tamamı

96 MEB, 2016c.

97 Eğitim-Sen, 24 Nisan 2017; Türk Eğitim-Sen, 9 Eylül 2016.

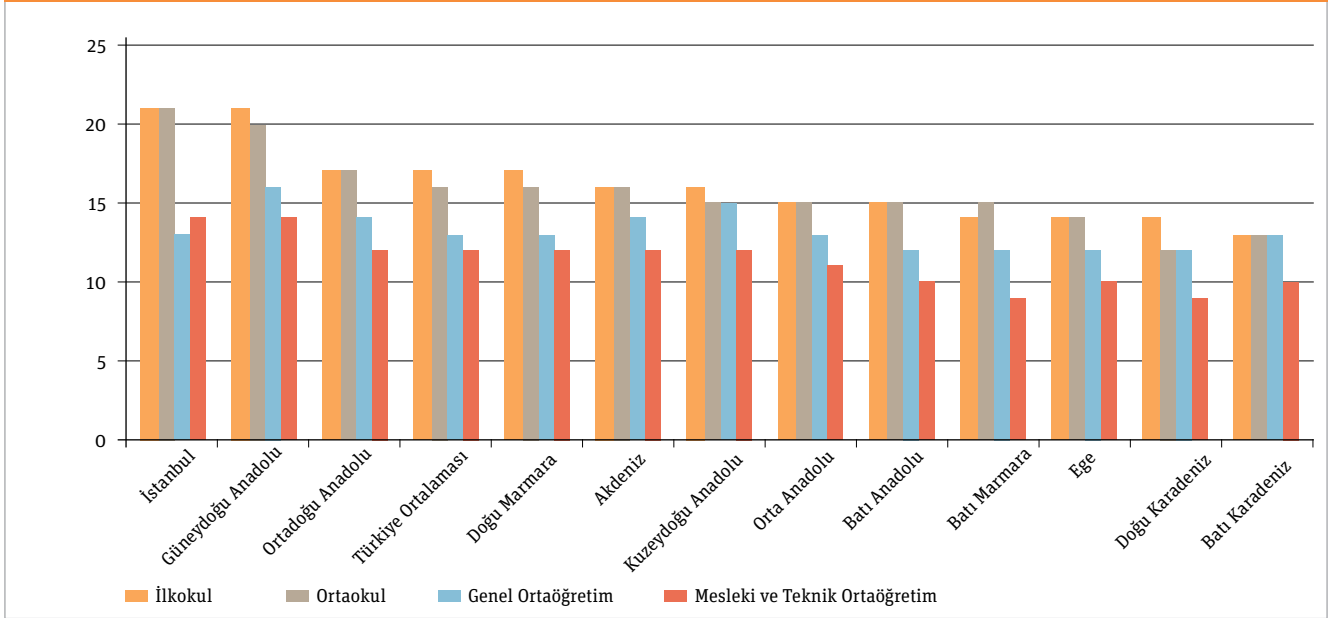
98 Geçmiş yıllara ilişkin öğretmen atamalarının bölgelere göre dağılımı için bkz. Koyuncu, 2016.

Güneydoğu, Ortadoğu ve Kuzeydoğu Anadolu'ya yapıldı. En fazla atama yapılan iller sırasıyla Şanlıurfa, Şırnak, Van, Gaziantep, Ağrı ve Diyarbakır oldu. Buna karşın, söz konusu bölgelerdeki öğretmen ihtiyacı, atanan öğretmenlerin kısa sürede Batı'ya ve büyük şehirlere tayin istemeleri nedeniyle kapanmıyor.⁹⁹ İllere ve bölgelere göre öğretmen açığının ne kadar olduğu, kendi branşında öğretmen açığı olmayan bir yerde görev yaptığı için norm fazlası durumda kalan öğretmen sayısı, öğretmen açığını kapatmak için görevlendirilen ücretli öğretmen sayısı kamuoyuyla paylaşılan yeterli veri olmadığından değerlendirilemiyor. Yeterli veri bulunmadığından değerlendirilemeyen önemli bir konu da öğretmen devamsızlığı. Öğretmenin uzun süre sağlık raporu alması veya başka nedenlerle okulda bulunmaması, eğitim-öğretimi aksatan bir durum; ancak bu konuda da kamuoyuyla paylaşılan bir veri bulunmuyor.

2016-17 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde, Türkiye genelinde öğretmen başına düşen öğrenci sayıları ilkokulda 17, ortaokulda 16, genel ortaöğretimde 13 ve mesleki ve teknik ortaöğretimde 12 oldu.

Bölgeler arasındaki farklılaşmaların devam ettiği, geçmiş yıllarda olduğu gibi, İstanbul'da ve Güneydoğu Anadolu'da öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının ülke ortalamasının üzerinde olduğu görülüyor. Öğretmen başına öğrenci sayısının ideal olarak kaç olması gerektiği konusunda küresel anlamda bir uzlaşma bulunmuyor.¹⁰⁰ Ancak öğretmenin her bir çocuğa yeterli zaman ayırabilmesi önemlidir.

GRAFİK 3.2: BÖLGELERE VE KADEMEYE GÖRE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI, 2016-17



Kaynak: MEB, 2017a.

Açıklama: Sıralama ilkokula göre yapıldı.

⁹⁹ Bu konuda kapsamlı değerlendirme için bkz. ERG, 2015b.

¹⁰⁰ UNESCO, 2016.

Öğretmen ihtiyacının bölgeler arasında farklılık göstermesi pek çok ülkede önemli bir sorundur. Öğretmen ihtiyacı bakımından dezavantajlı durumda bölgelerde görev yapan öğretmenlerin düşüncelerinin ve duygularının anlaşılması gerekli görünüyor.

Doğuda kısa süre kalıp batıya tayin isteyen öğretmenlerin kararlarına etki eden etmenleri anlamaya dönük araştırmalara ihtiyaç duyuluyor. Bu bağlamda öğretmenlere, çalışma ve yaşam koşulları, kariyer, geçim sıkıntısı gibi konularda kaygıları olabilecek bireyler olarak yaklaşmak yararlı görünüyor.

Bu bakımdan değerlendirildiğinde, dezavantajlı bölgelerde görev yapmayı teşvik etmek için sözleşmeli öğretmenlik dışında yollar aranması yararlı olabilir. Yapılan çalışmalar öğretmenlere parasal ya da parasal olmayan teşviklerin yapılması; özellikle güvenli, temel ihtiyaçları karşılayan ve okula yakın bir konutun devlet tarafından sağlanmasının bu bağlamda yararlı olabileceğini gösteriyor.¹⁰¹ *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*'te, dezavantajlı bölgelerdeki öğretmenlerin çeşitli ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik eylemlere yer veriliyor. "Kurumlar ve bölgeler arası farklılıklara göre iyileştirici tedbirler almak" başlığı altında "öğretmenlere, görev yapılan eğitim kurumunun öncelik ve özelliklerine göre istihdam koşulları, hizmet puanı, yer değiştirmeler ile yurt dışı eğitim ve görevlerde öncelik, konut desteği/lojman vb. özendirici imkânlar oluşturmak" eylemine yer verilmesi bu anlamda olumlu görünüyor; ancak söz konusu eylemlerin ayrıntılarının tartışılmasına gereksinim duyuluyor.¹⁰²

ÖĞRETMEN NİTELİĞİ VE İYİ OLMA HALİ

Öğretmen niteliği öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi ve çocuğun iyi olma hali açısından önemlidir. Öte yandan öğretmenin işini nitelikli yapabilmesi, öğrencileriyle yakın ilişki kurarak onların iyi olma haline katkı sağlayabilmesi için kendisinin de "iyi" olması gerekiyor.¹⁰³ Birçok araştırma öğretmenlerin duygusal olarak desteklendiği ve iyi olma hallerinin yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin mesleki etkinliklerinin ve öğrenci başarılarının yüksek olduğunu gösteriyor.¹⁰⁴ Dolayısıyla, öğretmen niteliğinin yanında öğretmenin iyi olma hali üzerinde de durmak yararlı görünüyor.

ÖĞRETMENİN İYİ OLMA HALİ

"İyi olma hali", bireyin yaşamının sosyal, duygusal, fiziksel, zihinsel boyutlarından memnun olması durumudur. Bu yaklaşımda, bireyin öznel deneyimi ve yaşam kalitesine ilişkin öz algısı ön plandadır.¹⁰⁵ Öğretmenin iyi olma hali, çalışma koşulları ile yakından ilişkilidir. Stres, tükenmişlik hissi, aşırı iş yükü ve iş tatminsizliği, öğretmenin iyi olma halini olumsuz etkileyen etmenler olarak görülüyor.¹⁰⁶ Öğretmenlerin iş doyumunu yüksek olduğunda, öğrencilerin başarısının da yüksek olduğu TIMSS 2015 sonuçlarında görülüyor.¹⁰⁷

101 Luschei ve Chudgar, 2017.

102 MEB ÖYGGM, 2017.

103 McCallum ve Price, 2010.

104 Ross vd., 2012, s 118-128; Briner ve Dewberry, 2007.

105 McCallum ve Price, 2010; Pillay vd., 2005.

106 Pillay vd., 2005.

107 MEB ÖDSGM, 2016a.

Bu konudaki bir çalışmada, öğretmenin “iyi” olduğu okullardaki öğrencilerin daha iyi öğrenmenin yanı sıra sınıf davranışlarının da daha olumlu olduğu ve daha mutlu oldukları vurgulanıyor.¹⁰⁸

Gerçekçi bir iş yükü ve okul idarecileri ve meslektaşlar tarafından sunulan destek, öğretmenin iyi olma halini güçlendiren etmenler arasında sayılıyor.¹⁰⁹

ERG'nin öğretmenlerle yürüttüğü çalışmalar kapsamında alınan geribildirimlere göre okul içinde meslektaşları ve müdürleriyle olan ilişkileri, mesleki olarak kendilerini geliştirmelerine ne kadar olanak sağlandığı, okul içinde aldıkları sosyal, duygusal ve mesleki destek, stres, aşırı iş yükü ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsü öğretmenlerin mesleki deneyimlerinde etkili gördükleri ve önemsedikleri etmenler.¹¹⁰ Öğretmenlerin ortam ve koşullarının iyileştirilmesinin iyi olma haline katkı sağlama olanağı bulunuyor.¹¹¹

Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023'e bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmeye yönelik eylemler bulunduğu görülüyor:

- 27. Eylem: Öğretmene yönelik şiddeti önlemek için hukuki ve idari düzenlemeleri içeren eylem planının oluşturulması
- 29. Eylem: Öğretmenlerin bireysel çalışma yapabilmelerine imkân sağlayan ortamlar oluşturulması
- 30. Eylem: Eğitim-öğretim kurumlarının mevcut şartları açısından yeniden değerlendirilerek sınıflandırılması
- 31. Eylem: Yeniden sınıflandırma neticesinde belirlenmiş dezavantajlı kurumlarda görev yapmaya ilişkin özendirici tedbirlerin alınması
- 32. Eylem: Dezavantajlı (fiziki ve donanımsal açıdan yetersiz) eğitim kurumlarına yönelik iyileştirici tedbirlerin alınması

Sözü edilen eylemlerin yaşama geçmesi, öğretmenin iyi olma haline katkı yapabilir. Ancak öğretmenin iş doyumunu, stresi ve tükenmişlik hissi gibi kavramlar stratejide tam olarak karşılık bulmuyor. Bu anlamda öğretmenlerin iyi olma halinin nasıl iyileştirileceği yönünde gereksinim duyulan alanlarda gerekli araştırmaların yapılması ve sonuçlar doğrultusunda etkili girişimlerde bulunulması gerekiyor. Bu girişimleri ise MEB'in tek başına değil alandaki etkin STK'lar ile işbirliği içinde ve belirli konularda STK'ların çalışmalarına alan açarak ilerletmesi tüm paydaşlar için çok daha yararlı olacaktır. Bu çerçevede gereksinim duyulan alanlarda STK'ların da etkin rol üstlenerek öğretmenleri destekleyecek faaliyet ve girişimlerde bulunması büyük önem taşıyor.

¹⁰⁸ Roffey, 2012.

¹⁰⁹ Pillay vd., 2005.

¹¹⁰ Ayrıntılı bilgi için bkz. www.ogretmenagi.org

¹¹¹ Ross vd., 2012.

ÖĞRETMEN NİTELİĞİ

Öğretmen niteliği konusunda tartışma yürütmek için öğretmen niteliğini tanımlamak ve nasıl ölçüleceğini betimlemek büyük önem taşıyor. Bazı çalışmalar, öğretmen niteliğini ağırlıklı olarak öğretmenin öğrenmede yarattığı katma değer üzerinden tanımlıyor ve öğretmen niteliğini ölçerken öğrencilerin akademik başarısını dikkate alıyor. Öte yandan, öğretmen niteliğini çıktısı değil, süreç ve kişisel özelliklere odaklanan bir bakış açısıyla ele alan çalışmalar da bulunuyor. Türkiye’de, öğretmen niteliğini daha iyi analiz edebilmek için bu konuda kapsamlı çalışmalara gerek duyuluyor. Var olan durumda, öğretmen niteliğinin belirli bir tanımı olmadığı gibi, niteliği değerlendirmeye yarayan bir veri de bulunmuyor. Öğretmen adaylarının girdiği Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi sonuçları, öğretmen niteliğine ilişkin yorum yapmak için yetersiz kalıyor.

MEB tarafından yürütülen, öğretmenlik mesleğinin yeterliklerine ilişkin çalışmalar bulunuyor. Bu çalışmaların kamuoyuyla paylaşılan sonuncusu, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi, 2006 yılında yayımlandı ve aradan geçen zamana karşın henüz güncel bir belge yayımlanmadı. Oysa bilimsel gelişmeler ışığında güncellenen ve paydaşlar tarafından benimsenen ölçütlerin, hizmet öncesi eğitimden hizmetiçi eğitime dek pek çok alanda politikalara dayanak oluşturma potansiyeli bulunuyor. Söz konusu ölçütlerin eksikliği ise öğretmen politikalarının sağlam bir zeminde gerçekleştirilmesine engel oluyor.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023’ün temel amaçlarından birinin “yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak” olduğu görülüyor.¹¹² Bu amaç altındaki hedefler incelendiğinde, öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarını iyileştirmeye dönük eylemlere ağırlık verildiği görülüyor. Uygulamalı eğitime ağırlık vermek, öğretmen yetiştiren fakültelelere kendi geliştirdikleri alternatif öğretim programlarını uygulama olanağı vermek gibi ayrıntılar bulunuyor.

Öğretmen yetiştirmeye bütüncül bakış, ihtiyacın üzerinde öğretmen adayı mezun edildiği gerçeğine de dikkat etmeyi gerektiriyor. 2016-17 verilerine göre, 267.246 öğrenci eğitimle ilgili alanlarda lisans eğitimi alıyor.¹¹³ 2012’den bu yana yılda ortalama 50 bin öğretmenin atandığı dikkate alındığında öğretmen adayı sayısının fazla olduğu görülüyor. Dolayısıyla, az sayıda öğretmen adayını daha iyi donanımlarla yetiştirmeye yönelik politikalar üzerinde durmakta yarar olabilir. Yakın dönemde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yapılan bir düzenleme ile öğretmenlik bölümlerine giriş için adayların Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) sonucunda ilk 240 bin içerisinde yer alması koşulu getirilse de, akademik başarısı yüksek adayları öğretmenlik mesleğine çekmek için mesleğin statüsüne ilişkin müdahalelere gereksinim devam ediyor. Strateji belgesinde “öğretmen yetiştirmeye yönelik programların açılabilmesi ve faaliyetlerine devam edebilmeleri için standartlar belirlemek ve bu standartlara uyulmasını sağlamak” eylemine yer verilmesi bu bakımdan önemli görülüyor.¹¹⁴ Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısını azaltmaya yönelik bir eylem bulunması da yararlı görülüyor.

112 MEB ÖYGGM, 2017.

113 YÖK, t.y.

114 MEB ÖYGGM, 2017.

ADAY ÖĞRETMENLİK

Pek çok ülkede öğretmenlik mesleğinin ilk yılındaki öğretmenler için özel programlar uygulanıyor. Türkiye’de 2016 yılında yapılan düzenlemeyle mesleğin ilk yılındaki “aday öğretmen” olarak isimlendirilen öğretmenler uygulamalı ve kuramsal eğitimleri içeren bir eğitim ve değerlendirme sürecinden geçiyorlar. Bu uygulamanın mesleğe giriş aşamasında olan deneyimsiz ve genç öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları zorlukları aşmalarına katkı yapma ve mesleğe karşı tutumlarını olumlu yönde etkileme potansiyeli bulunuyor.

Bu kapsamda mesleğe yeni başlayan öğretmenler bir yıl süreyle aday öğretmen olarak kabul ediliyorlar; sınıf içi, okul içi ve okul dışı uygulamalara katılıyorlar ve tüm bu süreçte performansları izleniyor. Uygulamalı çalışmaların yanı sıra öğretmenler öncelikle 240 saat olarak tasarlanan ve uygulanan fakat güncel düzenlemelerle 168 saate indirilen kuramsal eğitimden de geçiyorlar. Adaylıklarının kalkması için, eğitim sürecinin sonunda merkezi olarak uygulanan bir yazılı sınava katılıp başarılı olmaları gerekiyor.¹¹⁵

Aday öğretmenlerin deneyimli meslektaşlarından danışmanlık desteği alabilmeleri ve doğrudan tek başlarına derse girmeden önce deneyimli öğretmenleri sınıf içinde izlemelerine olanak sağlanması uygulamanın en olumlu yanları arasındaydı. Ancak Ekim 2016’da atanan sözleşmeli öğretmenler için adaylık sürecinde derse girmeme kuralı kaldırıldı; kuramsal eğitimlerse devam ediyor.¹¹⁶

Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları (SETA) Vakfı tarafından, 2016 yılında uygulanmaya başlayan aday öğretmenlik sürecini değerlendiren bir çalışma yayımlandı. 17 bin 619 aday öğretmenden toplanan anket verisi ile Ankara, İstanbul ve Diyarbakır illerinden 39 aday öğretmenle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelere dayanan bu araştırma, aday öğretmenlik uygulamasıyla ilgili ilk izleme ve değerlendirme çalışması olması bakımından oldukça değerlidir.

Araştırmanın bulgularına göre aday öğretmenlerin uygulamalı eğitimlere ilişkin değerlendirmeleri genel olarak olumludur. Örneğin ders izleme uygulamasını aday öğretmenlerin %73’ünün yararlı bulduğu görülüyor; ancak %5 yararlı bulmadığını ve %17 de bu konuda kararsız kaldığını belirtiyor. Valilik, kaymakamlık, belediye, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri gibi kurumların işleyişini tanımaya yönelik etkinlikleri yararlı bulanların oranı da %74’tür. Yüz yüze görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre, sözü edilen etkinliklerin organizasyonunda aksaklıklar yaşanmıştır; raporda bir aday öğretmenin “Kaymakamlık binasında tüm odaları dolaştık en alttan en üste kadar ama bu ziyaretin karşılığı nötr. Yani vakit doldurulmak için yapılmış bir faaliyet” sözlerine yer veriliyor.¹¹⁷ Aday öğretmenlerin en yüksek oranda yararlı buldukları etkinliklerin ise kitap okuma (%87), film izleme (%86) ve mesleki gelişim ve kariyere yönelik etkinlikler (%80) olduğu görülüyor.

SETA raporunda aday öğretmenlerin kuramsal eğitimleri veren konuşmacıları değerlendirmelerine ilişkin bulgular da dikkate değerdir. Seminer veren konuşmacıların bilgi düzeylerini yüksek bulanların oranı yalnızca %28,8; sunuma hazırlık düzeylerini yüksek bulanların oranı da %34,6’dır. Raporda, yüz yüze görüşmelerde seminer döneminin verimsiz geçtiğini dile getirenlerin ifadelerine de yer verilmiştir.¹¹⁸

115 Ayrıntılı değerlendirme için bkz. Koyuncu, 2016; İlyas vd., 2017.

116 MEB, 13 Ekim 2016.

117 İlyas vd., 2017, s.37.

118 A.g.e.

Birçok çalışma mesleğe yeni başlayan öğretmenlere geleneksel seminer ya da kursların verilmesinden, ihtiyaçları olan psikososyal ve teknik mesleki desteğin sağlanmasının daha önemli olduğunu öne sürüyor.¹¹⁹

Bu bağlamda yaygın olarak mentorluk sisteminin ön plana çıktığı görülüyor. Türkiye’de uygulanmakta olan aday öğretmenlik modeli de, aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerle eşleştirilmesi yoluyla mentorluk sistemine benzer bir boyut barındırıyor. SETA tarafından yürütülen araştırmaya göre, aday öğretmenlerin yalnızca %60’ı danışman öğretmenin adaylık eğitimi sürecine olumlu baktığını belirtiyor.¹²⁰ Sürece ilişkin danışman öğretmenlerin görüşlerini yansıtan bir çalışma bulunmuyor. Sürecin tam olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için danışman öğretmenleri de odakta tutmak gerekiyor. Bu bağlamda, başka ülkelerde mentorların ders yüklerinin azaltılması ve mentorlara farklı bir maaş cetvelinde ödeme yapılması gibi uygulamaların varlığını da dikkate almak yararlı olabilir. Türkiye’de danışman öğretmenler için bu tür düzenlemeler bulunmuyor.

Strateji belgesinde aday öğretmen yetiştirme sürecinin ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenerek devam ettirileceğini belirtiliyor.¹²¹ Uygulamanın başarısı için, güncelleme çalışmalarında aday ve danışman öğretmenlerden geribildirim alınması ve mentorluğun daha iyi tanımlanması önemli görülüyor.

HİZMETİÇİ EĞİTİM

Türkiye’de öğretmenlere sunulan hizmetiçi eğitimlerin iyileştirilmesine duyulan gereksinim yıllardır tartışılıyor. Aralık 2016’da yayımlanan PISA 2015’in okul müdürleri tarafından yanıtlanan okul anketi verilerine göre, Türkiye’de öğretmenlere sunulan hizmetiçi eğitim olanakları nicel olarak OECD ülkelerinin ortalamasının altında kalıyor.¹²² Öğretmenlerle yapılan bir araştırmaya göre de, öğretmenlerin %63’ü hizmetiçi eğitimlerin sayıca yetersiz olduğunu, %74’ü de içerik yönünden zayıf olduğunu düşünüyor.¹²³

2010’da yapılan bir araştırmada, Türkiye’de uygulanmakta olan hizmetiçi eğitimlerin en önemli eksiklerinin öğretmenlere eğitim veren eğiticilerin niteliği, eğitimlerin düzenlenmesinde öğretmenlerden geribildirim alınmaması, verilen eğitimlerin ihtiyaca yönelik olması için öğretmenlerle işbirliği yapılmaması ve sistematik bir hizmetiçi eğitim modelinin uygulanmaması olduğu gösteriliyor.¹²⁴ ERG tarafından Türkiye’deki öğretmenlerin ihtiyaçlarını daha iyi anlamaya yönelik yürütülen bir çalışma, hizmetiçi eğitimlerin en can alıcı eksikliklerinden birinin eğiticilerin niteliği olduğu tespitini destekliyor. Söz konusu çalışma, hizmetiçi eğitim veren eğiticilerin konularında uzman olmalarının yanı sıra sahayı da tanımalarına ihtiyaç duyulduğunu gösteriyor.¹²⁵ Başka çeşitli araştırmalarda, başarılı hizmetiçi eğitimlerin içerik ve süreç bakımından ortak özellikleri arasında şunlar sayılıyor:¹²⁶

119 Pillen vd., 2013.

120 İlyas vd., 2017.

121 MEB ÖYGGM, 2017.

122 MEB ÖDSGM, 2016b.

123 TEDMEM, 2014.

124 Bayrakçı, 2010.

125 Ayan-Ceyhan, 2016.

126 Coolahan, 2002; OECD, 1998.

İçerik bakımından

- Öğretmenlerin gereksinimlerini dikkate alması
- Öğretmenlerin etkin katılımıyla hazırlanması
- Öğretmenlerin sınıf içinde yaşadığı sorunlara karşılık gelmesi
- Özel bir konuda derinleşmesi
- Okul içi ve dışı boyutları içermesi
- Öğretmenleri mesleklerini yürütme biçimleriyle ilgili düşünmeye teşvik etmesi

Süreç bakımından

- Tek bir eğitim değil, düzenli ve devamlı eğitimler olarak sürdürülmesi
- Tek bir eğiticinin öğretmenlere bilgi aktardığı eğitimler yerine, ortak çalışmaya dayalı, etkileşimli ve uygulamalı program yapısının olması
- Öğretmenlerin eğitimde etkin katılımcılar olarak yer almaları
- Öğretmenlerin eğitimde akranlarına liderlik edebilmelerine ve programda kendi öğrenme süreçlerini kendilerinin yönetebilmelerine olanak tanınması
- Katılımcıların birbirleriyle bağlantı kurabilecekleri ve birbirlerine destek olabilecekleri bir ortam sağlanması

Öğretmenlerin gereksinimlerine dayanan, sınıf içinde karşılaştıkları sorunları dikkate alan hizmetiçi eğitimlerin tasarımı için öğretmenleri odağına alan bir ihtiyaç analizi gerekli görünüyor.

İçeriğin belirlenmesinde öğretmenlerin etkin olarak rol aldığı hizmetiçi eğitimlerin başarılı olma şansının daha yüksek olacağı görülüyor. Ek olarak, hizmetiçi eğitimler için üniversitelerle işbirliği yapılması, eğitimlerin dışsal gözlemlerden de beslenebilmesi bakımından yararlı olabilir.¹²⁷

Hizmetiçi eğitimleri veren kişilerin donanımı verimlilik için oldukça önemlidir. *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*'te, eğiticilerin niteliği konusuna vurgu yapılması oldukça değerlidir. Öte yandan, tek bir eğiticinin öğretmenlere bilgi aktardığı eğitimlerdense, ortak çalışmaya dayalı, etkileşimli ve kuram ile uygulamayı birbiriyle ilişkilendiren programların tasarlanması üzerinde durulması yararlı olabilir. Akranlar arasında etkileşim yaratacak bir tasarımın benimsenerek akran öğrenmesi teşvik edilebilir. Türkiye'de öğretmenlere sunulan mesleki gelişim olanakları resmi okullar ile özel okullar arasında farklılık gösterebiliyor; resmi ve özel ayrımı olmaksızın tüm öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayacak ortamların yaratılmasında da yarar olabilir.¹²⁸

¹²⁷ OECD, 1998.

¹²⁸ Bu öneri, ERG'nin öğretmenlerle gerçekleştirdiği danışma toplantısında dile getirilmiştir.

Avrupa ülkeleri arasında hizmetiçi eğitimde zorunlu ve gönüllü katılımı yürütülen seçenekler bir arada kullanılıyor. Türkiye’de de hizmetiçi eğitime tümüyle zorunlu bir faaliyet olarak bakmayıp gönüllü olarak katılım sağlanan çalışmaları artırmak, öğretmenlerin her iki tür eğitimden aldıkları verimi değerlendirmek yararlı olabilir. Hizmetiçi eğitimlere katılmanın her öğretmen için aynı koşullara bağlı olup olmadığının da daha iyi anlaşılmasına gerek duyuluyor.

Daha fazla öğretmene erişim sağlanması ve öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri açısından, birçok ülkede bilgi odaklı olan hizmetiçi eğitimlerin çevrimiçi alana taşındığı görülüyor. Çevrimiçi hizmetiçi eğitim programları, nitelikli bir içeriği dezavantajlı bölgeler dahil olmak üzere farklı yerlere taşıyabilmek, her yerden öğretmeni dahil edebilmek, öğretmenlerin kendi esnek programlarında kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmelerine olanak sağlamak açısından yararlıdır. Çevrimiçi eğitim, her bir öğretmene gereksinimlerine uygun içerikleri seçme şansı tanıyacak biçimde kurgulandığında daha verimli olabilir. Ancak çevrimiçi programlarda sunulan bilgi odaklı içeriklerin sahada uygulama odaklı bir yaklaşıma evrilmesi daha değerlidir. Bu anlamda farklı ülkelerde uygulanan, teorik bilginin çevrimiçi verildiği ancak bilginin uygulamasının sahada gösterildiği melez (*hybrid*) eğitim modelleri örnek alınabilir.

Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023’te, üç temel amaçtan biri “öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak”tır. Bu amaç altında dikkat çekici bir eylem, 2017 sonuna kadar Öğretmen Akademileri’nin kurulmasına ilişkin hukuki ve idari düzenlemenin oluşturulmasıdır. Öğretmen Akademileri’nin, bilimsel araştırma yapma, danışmanlık rolü üstlenme, hayat boyu öğrenme olanaklarını çeşitlendirme, başka kurumlarla işbirlikleri yapma, aday öğretmenlik ve meslekte yükselmeye ilişkin eğitimler düzenleme gibi oldukça geniş bir görev tanımlı bulunuyor. Öğretmen Akademileri’nin, halihazırda MEB’in çeşitli birimleri tarafından yapılması gereken belirli görevleri üstlendiği anlaşılıyor. Yeni bir kuruma neden gerek duyulduğunun daha iyi anlaşılmasına; kurumun yapısı ve yetkileri hakkında saydam ve katılımcı bir süreç yürütülmesine gerek duyuluyor.

SONUÇ

Türkiye’de, ihtiyaçtan daha fazla öğretmen yetiştirildiği ancak aynı zamanda öğretmen ihtiyacının tam olarak kapanmadığı görülüyor. Öğretmen ihtiyacı söz konusu olduğunda, özellikle her yıl en fazla ilk atamanın yapıldığı doğu illerindeki öğretmen açığının kapanmaması dikkat çekiyor. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması, bu açığı kapatmaya yönelik olumlu etkisi olabilecek bir uygulama olsa da, bütüncül bir bakış açısı, sözleşmeli çalışmanın öğretmenin motivasyonu ve başarısı üzerindeki olası olumsuz etkilerini de dikkate almayı gerekli kılıyor.

Öğretmen niteliği, özellikle nasıl ölçüleceği ve izleneceği konusundaki belirsizlikler nedeniyle üzerinde durulması gereken bir konu olmaya devam ediyor. Öğretmen niteliği tartışılırken “öğretmenin iyi olma hali” yaklaşımının göz önünde tutulması önemlidir. Uluslararası çalışmalar, öğretmenin “iyi” olmasının işini nitelikli yapabilmesi ve öğrencileriyle yakın ilişki kurarak onların iyi olma haline katkı sağlayabilmesi için önemli olduğunu gösteriyor.



Bu bölümün yazarı tarafından anlatılan bölüm özetini izlemek için telefonunuzla QR kodu taratabilirsiniz.

2016 yılından bu yana uygulanmakta olan aday öğretmen yetiştirme modeli, mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin mesleğe daha hazır ve daha uyumlu olmaları için iyi bir fırsat sunuyor. Aday öğretmenlik sürecinin, geribildirimler ışığında iyileştirilmesi ve bu süreçte özellikle danışman öğretmenlerin rolü üzerinde daha fazla durulması uygulamanın başarısı için önemlidir.

Veriler, öğretmenlere sunulan hizmetiçi eğitim olanaklarının sayıca yetersiz olduğunu gösteriyor. Hizmetiçi eğitimlerin içerik ve uygulamasına yönelik memnuniyetsizlikler de söz konusudur. İçerik bakımından öğretmenlerin gereksinimlerini ve sınıfta karşılaştıkları sorunları dikkate alan; süreç bakımından öğretmenlerin etkin katılımını ve akranlar arası öğrenmeyi öne çıkaran iyileştirmelerin yapılması gerekiyor. Öğretmen eğitimi alanında çalışan STK'ların deneyimlerinden yararlanılması, kamu-sivil toplum işbirliğinin güçlendirilmesi ve STK'ların daha etkili çalışması için elverişli koşulların sağlanması, hizmetiçi eğitimler konusundaki sorunların aşılmasında yardımcı olabilir.

EĞİTİM İZLEME RAPORU

2016-17

EĞİTİMİN İÇERİĞİ





EĞİTİMİN İÇERİĞİ

- 2017 yılında eğitimin amacının, yönteminin ve içeriğinin “çocuğun yüksek yararı” ön planda tutularak iyileştirilmesi; iyileştirmede eğitime hak temelli bir bakışın benimsenmesi ve gereklerinin yerine getirilmesi ihtiyacı devam ediyor.
- Mevzuatta, çocuk ve gençlerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine ilişkin amaçlar ya geri planda ya da toplumsal amaçların birer aracı olarak yer alıyor.
- Öğretim programlarına verilen geribildirim sayısı eğitim sistemindeki değişimlere duyarlı bir toplum yapısının varlığını göstermesi açısından önemlidir. Bu sürece dair çalışmaların kapsamı, uygulanma biçimi ve sonuçlarına ilişkin ayrıntılı açıklama yapılması niteliği artıracak, hesap verebilirlik ve şeffaflık ilkeleri açısından önemli bir unsur olacaktır.
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin tüm dinlere ve inanç biçimlerine eşit mesafede duran; dine dayalı olmayan bir ahlak anlayışı benimseyen; tarafsızlık, nesnellik, çoğulculuk ilkelerini temel alarak “dinler hakkında eğitim” veren bir yapıda olmadığı görülüyor. Bu haliyle öğretim programı Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) kararlarını ihlal etmeye devam ediyor.
- DKAB dersi, zorunlu olmaktan çıkarılmalı, programı ideolojik ve politik kaygılarla değil, öncelikle ve sadece “çocuğun yüksek yararının gözetilmesi” ve çocukların “tam gelişimini sağlayacak mekanizmaların oluşturulması” odağında oluşturulmalıdır.
- 2015-2016 eğitim-öğretim yılında hız kazanan mesleki ve teknik eğitim alanındaki gelişmelerin devam edeceği görülüyor.
- Çıracılık eğitiminin en öncelikli risk alanı olarak görülen çocuk işçiliğine dönüşmemesine yönelik tedbirler almak, işyerinde geçirecekleri 5 günü denetlemek önemlidir.
- Haftanın beş günü işyerinde olacak öğrencilerin yeterli dinlenme, eğlenme, beslenme imkanlarının olup olmadığının izleme-değerlendirme süreçlerine dahil edilmesi gerekir.

GİRİŞ

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne (İHEB) göre çocuklar ve gençler herhangi türden bir eğitim hakkına değil; yaşamlarını, karakter bütünlüklerini ve saygınlıklarını korumayı, kapsamlı ihtiyaçlarına yanıt üretmeyi, cinsiyet eşitliğini, yurttaşlık ve barış bilincini desteklemeyi ve güçlendirmeyi amaçlayan insan hakları temelli bir eğitim hakkına sahiptir. Eğitim hakkı, sadece eğitime erişimi değil nitelikli eğitim hakkını da içerir. Nitelikli eğitim öğrenme çıktılarına indirgenemez; insan haklarını ve toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik eder, daha mutlu bir dünya için daha geniş potansiyeller taşıyan kapsamlı hayat deneyimleri ve öğrenme süreçleri sağlar.¹²⁹

129 Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Bildirgesi, 1948.

Bu raporun öncelikle “Öğrenciler ve Eğitime Erişim” olmak üzere diğer bölümlerinde görülebileceği üzere, Türkiye’nin eğitime erişim bağlamında gelişmeler kaydettiği, MEB’in 2017 Yılı Performans Programı’ndaki hedeflere bakıldığında da bu gelişmeleri devam ettireceği söylenebilir. Bununla birlikte, eğitimin niteliğine yönelik çalışmaların önceliğine ve niteliğe yönelik çabaların insan hakları ve eleştirel yaklaşım çerçevesinde ele alınmasına duyulan gereksinim devam ediyor.

Eğitimin niteliğinin ve nitelikle ilişkili olarak eğitimin amacının, yönteminin ve içeriğinin “çocuğun yüksek yararı” ilkesi ön planda tutularak iyileştirilmesi, iyileştirme süreçlerinde eğitime hak temelli bir bakışın benimsenmesi ve bunun gereklerinin yerine getirilmesi önemlidir.

Raporun bu bölümünde, eğitimin niteliğindeki durumu ve değişimi yansıtan içeriğe yönelik gelişmeler son bir yıl için değerlendiriliyor. Bu bağlamda, öncelikle eğitimde haklar kapsamında eğitimin amaçları, yöntemi ve içeriği değerlendiriliyor. Ardından, geçtiğimiz eğitim-öğretim yılının en tartışmalı konularından olan “güncellenmiş” öğretim programları ele alınıyor ve bu bölümün en geniş alanını kaplıyor. Son olarak öncelik verilen mesleki ve teknik eğitim alanında yapılan bazı değişiklikler ele alınıyor.

EĞİTİMDE HAKLAR BAĞLAMINDA EĞİTİMİN AMACI, YÖNTEMİ VE İÇERİĞİ

Eğitimin sisteminin en önemli sorusu “Ne için eğitim?” sorusudur. Sorunun yanıtı, eğitim sisteminin temel çerçevesini, çocukların ve gençlerin bugünü ve geleceğini oluşturur. Eğitimin, “işgücü” için mi, “belirli bir ideoloji doğrultusunda hedeflenen nesiller” için mi yoksa “çocuğun yüksek yararı” için mi yapıldığı, “aldıkları eğitimle bir ömür geçiren” çocuklar için hayattır. Bu sorunun yanıtı verilirken, insanlık için zorluk ve felaketlerle dolu 20. yüzyılın deneyimlerinin ve 21. yüzyılın insancıl, insan hakları temelli bakış açılarının temel alınması anlamlı olacaktır.¹³⁰ “Çocuğun iyi olma hali” ve “Eğitim[in] (...) hiçbir inancın, kimliğin, siyasi düşüncenin ya da ideolojinin açık ya da gizli propaganda aracı haline getirilmemesi”¹³¹ öncelikli olmalıdır.

Ulusal mevzuatta eğitimin genel amaçları ile ilgili başlıca düzenleme Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (METK) yer alır. METK’de belirtilen amaçlar Türk milletine ve topluma, özellikle de “gelecekte” faydalı bir vatandaşın yetiştirilmesi üzerine kurguludur. Çocuk ve gençlerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine ilişkin amaçlar ya geri planda ya da toplumsal amaçların birer aracı olarak yer alıyor.¹³² *Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2013-2017*’de belirtildiği üzere eğitimin amacının çocuk hakları ilkeleri doğrultusunda yeniden ele alınması gereklidir.¹³³

130 Sünker, 2014.

131 Aydoğanoglu, 2014.

132 ERG, yayımlanmamış rapor. Eğitime Hak Temelli Yaklaşım Mevzuat Araştırması.

133 ASPB, 2013.

ERG'nin, "eğitimde haklar" temelinde eğitimin amacı, yöntemi ve içeriğine dair 2009¹³⁴ ve 2017¹³⁵ yıllarında hazırladığı inceleme raporları, bu alanlardaki eksikliklere işaret ediyor. METK'nin ilgili maddeleri Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) maddeleri ile karşılaştırıldığında,

- ÇHS'de çocuğun sadece kendi ailesinin ve yaşadığı ülkenin değerlerine değil aynı zamanda farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesinden bahsedilirken METK'de sadece "Türk milleti"nin değerleri ön plandadır.
- ÇHS'de vurgulanan anlayış, barış, hoşgörü, cinsiyetler arası eşitlik, farklı etnik, milli ve dini gruplar ile yerli halklar arasında dostluk ruhunun METK'de karşılığı yoktur.
- METK'nin amaçlarla ilgili maddelerinde tekrarlanan "Türk milleti" ve "Türk toplumu", "Türk vatandaşları" benzeri ifadeler, Türkiye'de halihazırda farklı değerlere sahip toplulukların yaşadığı ve Suriyeli çocukların da eğitim sistemine dahil olduğu göz önünde bulundurulduğunda ÇHS'de de belirtildiği şekilde yeterince kapsayıcı değildir.

Gerek üst politika belgelerinde gerekse "güncellenmiş" öğretim programlarında vurgusu artırılan "milli kültürü özümsemiş" ifadesi, eğitim sistemindeki tüm bireylere benimsetilmesi amaçlanmış bir ortak değere vurgu yapıyor. Ancak "milli kültür" ve "milli ahlak", "milli gaye" gibi tanımı açık olmayan, dışlayıcı olabilecek öznel ifadelerin toplumun farklı kesimlerini de dikkate alarak hak temelli ve evrensel bir biçimde tanımlanması gerekiyor.

Eğitimin farklı gruplar bakımından uyarlanabilirliği ve eğitim yöntemlerinin farklılaşan özelliklere ve gereksinimlere ne ölçüde yanıt verdiği eğitim hakkı açısından büyük önem taşıyor.

Azınlık gruplara mensup çocuklar, çalışan çocuklar, sığınmacı ve mülteci çocuklar, tutuklu ve hükümlü çocuklar, vb. METK'de "fırsat ve imkan eşitliği" kapsamında yer alınmıyor. Tüm çocukların farklılaşan bireysel gereksinimlerinin karşılanabilmesi ve eğitimde eşitliğin sağlanabilmesi için bu gruplara ilişkin açık ifadelere ihtiyaç duyulmaya devam ediyor. İlgili düzenlemeler gerekli görüldüğü koşullarda genelgelerle yapılıyor olsa da bütüncül bir yaklaşım doğrultusunda yapılmadığı için uyum sorunları doğuyor.

İnsan hakları ve demokrasi eğitiminin önemli bir bileşeni olan "eleştirel düşünme" mevzuatın bazı alanlarında yer alsada METK'da yer alan "Demokrasi Eğitimi" başlığı altındaki Madde 11'e göre " (...) günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez" benzeri ifadeler çocukların eleştirel düşünme ve çevrelerini anlama becerilerinin önündeki engeller olarak addedilebilir. Okulun tüm paydaşları tarafından demokratik okul kültürünün benimsendiği ve çocukların bu yapının içinde yaşayarak demokrasiyi deneyimledikleri bir hal almalarının önünde hala çok sayıda engel bulunuyor.

134 ERG, 2009.

135 ERG, yayımlanmamış rapor. Eğitime Hak Temelli Yaklaşım Mevzuat Araştırması.

EĞİTİMİN AMACINA, YÖNTEMİNE VE İÇERİĞİNE YÖNELİK ÖNERİLER

Ulusal mevzuatta eğitimin amacına, yöntemine ve içeriğine yönelik bazı öneriler aşağıda sunuluyor. Öneriler birbirinden bağımsız düşünülemez için, her birinin uygulanması ve sürdürülebilirliği için bütüncül ve çocuk hakları eksenli bir eğitim ve çocuk politikasının yaşama geçmesi önem taşıyor.

- Anayasaya eğitimin amaçlarında uluslararası sözleşmeleri temel alan bir düzenlemenin eklenmesi; çocuk odaklı, çocukların bireysel gelişimini gözeten, demokratik bir toplumda etkin katılımı sağlayan, farklı kültürlere ve insan haklarına saygı duyan bireylerin yetiştirilmesine ilişkin amaçlara vurgu yapılması
- Uluslararası standartlarda öne çıkan barışın ve insan onurunun korunması ve doğal çevreye saygı vurgularının ulusal mevzuatta gerek METK’de gerekse ilgili eğitim kademelerinin amaçları altında tanımlanması
- *Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2013-2017*’de öngörüldüğü gibi METK’deki amaçların çocuk hakları çerçevesinde yeniden tanımlanması
- METK’de insan haklarına ve farklılıklara saygıya ilişkin değerlerin ön plana çıkarılması, bağlayıcı olmayan belgelerde tanımlanan evrensel değerlerin mevzuatın ilgili kademelerinde yer bulması ve bireysel farklılıklardan doğan gereksinimlere cevap verebilmeyi öngören hak temelli eğitim anlayışının uygulamalara yansıtılması
- Engelli çocukların eğitimine ilişkin amaçların hak temelli bir yaklaşımla ve kapsayıcı eğitim vurgusuyla ele alınması
- ÇHS’de tanımlanan katılım hakkının, çocuğun gelişen kapasitesi göz önüne alınarak, çocuğun kişilik gelişiminin tam desteklenmesi için ilgili eğitim kademelerinde tanımlanması
- Ulusal mevzuatta eğitim yönteminin çocuğa rehberlik eden ve önleyici yaklaşımı içermesi
- Sınıf konseyi, öğrenci konseyi, okul kurulları ve komiteleri benzeri mekanizmaların mevzuatta güvence altına alınması,¹³⁶ okul yönetimi içindeki işleyişlerinin tanımlanması ve bunlara nitelikli zaman ayrılması
- Kadın ve erkeğin rolleriyle ilgili kalıplaşmış kavramların eğitimin her şeklinden ve kademesinden kaldırılması ve bu amaca ulaşılması için karma eğitimin ve diğer eğitim şekillerinin teşvik edilmesi, özellikle ders kitaplarının ve okul programlarının bu amaca göre düzenlenmesi gerekir. Türkiye’de bu anlamda olumlu bir çalışma olan ETCEP’in sürdürülmesi, izlenmesi, bu kapsamda mevzuatta saptanan sorunların kamuoyuyla paylaşılması ve giderilmesi
- Uluslararası standartlarda vurgulandığı gibi, “Taraflar devletlerin müfredatta, eğitim materyallerinde ve özellikle tarih ders kitaplarında, yerli ahalinin toplum ve kültürünün adil, doğru ve bilgilendirici biçimde sunulmasını sağlaması gerekir.”¹³⁷ Ulusal mevzuatın ve özellikle ders kitaplarının bu doğrultuda incelenerek kullanılan kavramların tüm inançlara ve halklara eşit mesafede duracak nitelikte olmasının güvence altına alınması
- Eğitimde fırsat eşitliğinin önkoşulu olarak, özellikle koşulları elverişsiz ailelerden gelen çocukların bilgiye erişim hakları doğrultusunda, okulun kütüphane, bilgisayar laboratuvarı vb. imkanlarının ders saatleri dışında da erişilebilir kılınması

136 ÇHK, 2009a.

137 ÇHK, 2009b

“GÜNCELLENMİŞ” ÖĞRETİM PROGRAMLARI

MEB, öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler ile toplumun ve bireyin değişen ihtiyaçları doğrultusundaki gerekliliklere değinerek öğretim programlarını güncelledi. 13 Ocak 2017 tarihinde 176 sınıf düzeyinde 51 dersin taslak öğretim programlarını askıya çıkardı, 10 Şubat 2017 tarihine kadar 27 günlük geribildirim paylaşım süresi verdi. Bu süre sonunda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), mufredat.meb.gov.tr adresine 175.342, TTKB kurumsal e-posta adresine 8.850 görüş bildirildiğini; TTKB Facebook hesabında 91.487 görüntüleme, 31.268 etkileşim; Twitter hesabında 530 milyon görüntüleme olduğunu, 19 milyon 100 bin profil ziyareti gerçekleştiğini paylaştı.¹³⁸ Alınan tüm geribildirimlerin akademisyenler ve öğretmenlerden oluşan 360 kişinin katıldığı bir çalıştayda değerlendirildiğini paylaştı. Programların son hali 18 Temmuz 2017 tarihinde, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı içerisinde ülke genelinde 1, 5 ve 9. sınıflarda uygulanmaya başlamak üzere paylaşıldı. Bütüncül yaklaşımla disiplinlerarası bir çerçevede değerlendirebilmek için oldukça sınırlı bir süre olmasına rağmen geribildirim sayısı eğitim sistemindeki değişimlere duyarlı bir toplum yapısının varlığını göstermesi açısından önemli ve üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur.

MEB tarafından yapılan sözlü ve yazılı açıklamalarda bugüne kadar yapılanlar arasında en demokratik, en katılımcı, en çoğulcu öğretim programı olduğu;¹³⁹ iki yıl süren bir çalışma kapsamında, ilkökul düzeyinde 35 bin veli, 40 bin öğretmen, 8 bin 400 okul idarecisi; ortaokul düzeyinde 15 bin veli, 39 bin öğretmen ve 7 bin okul yöneticisine sorular yöneltildiği belirtiliyor.¹⁴⁰ Önemli bilgiler ve içgörüler içerebilecek bu sürece dair çalışmaların kapsamı, uygulanma biçimi ve sonuçlarına ilişkin ayrıntılı açıklama ise yapılmadı.

Katılımcı olduğu ifade edilen, ihtiyaç analizi dikkate alınarak bilimsel bir yaklaşımla güncellendiği belirtilen öğretim programlarının her aşamasının kamuoyuyla şeffaf bir şekilde paylaşılması niteliği artıracak; hesap verebilirlik ile şeffaflık ilkeleri açısından önemli bir unsur olacaktır.

1994'ten bu yana uygulanan eğitim programlarında hazırlayan, hazırlanmasına katkı sunan eğitim bilimci akademisyenler, bilim uzmanları, konu alanı uzmanları, sınıf öğretmenleri, alan öğretmenleri, dil uzmanları, bakanlık yetkilileri şeffaflık ve hesap verebilirlik yaklaşımıyla açıkça belirtildi. “Güncellenmiş” son programlarda ise isimler yer almıyor. Ayrıca, en temel öğelerden biri olan kaynakça da paylaşılan dokümanlar arasında bulunmuyor. Bu eksiklikler programların niteliğine dair soruları güçlendiriyor.

Öğretim programları ile e-mufredat ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) benzeri çalışmaların bir program geliştirme modeline dayalı olması, “nasıl bir birey yetiştirmeliyiz?” sorusuna yanıtı net bir biçimde ortaya koyan bir eğitim felsefesine ve öğretim yaklaşımına sahip olması gerekir. Ancak bu yıl “yenilenen” öğretim programlarında temel alınan eğitim felsefesi ve yaklaşımı açık, anlaşılır ve bilimsel biçimde ifade edilmiyor.

138 TTKB, 2017.

139 Milliyet, 18 Temmuz 2017.

140 MEB, 19 Ocak 2017.

DEĞERLER EĞİTİMİ

Eğitim felsefesi ve yaklaşımı açık olmamakla birlikte, ana odağın önceki programlardan farklı olarak değerler eğitimi olduğu belirtiliyor; milli ve manevi değerleri kazandırmanın önemli olduğu açıklanıyor.¹⁴¹ Öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler on ana başlık altında (adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) toplanıyor. Ancak tüm sınıf düzeylerinde kazandırılması amaçlanan bu değerlerin ne şekilde belirlendiğine ilişkin bir bilgiye ulaşılamıyor. Bazı değerlere ilişkin sunulan tutum ve davranışların yoruma açık olması öğretmenler tarafından anlaşılmasına ve dolayısıyla eksik öğrenmelere neden olabilir. Bu ve benzeri nedenlerle öğretmenlere belirlenen değerlerin kazandırılmasına ilişkin daha açık ve öğretim sürecinde kazanımlarla ilişkilendirmeyi örnekleyecek açıklamalar yapılmasına ihtiyaç bulunuyor.

ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Öğretim programlarının ve değerler eğitiminin çocuk ve gençlerin eleştirel düşünebilen aktif yurttaşlar olarak yetişmesine katkı yapması çok önemlidir. 2004'te başlayan ve sonrasında devam eden öğretim programlarının güçlü yanlarından biri eğitimde eleştirel düşünmeye verdiği önemdir. Ancak, programların ders ve ünite kazanımlarına bakıldığında eleştirel düşünmeye dayalı aktif yurttaşlık vurgusunun azaldığı görülüyor. "Güncellenen" programlarda, aktif yurttaşlığın olmazsa olmazları arasında yer alan siyasal, hukuksal ve kitlesele iletişim okuryazarlığı, katılım ve karar verme, hak ve özgürlüklere dair güçlü bir temel ve eleştirel düşünme becerilerine dair kazanımların ağırlıklı olmadığı söylenebilir.

TOPLUMSAL CİNSİYET

Toplumsal cinsiyet rolleri ve kadın hakları sorunlarına yer yer değinilse de, ilgili kavramların ne derinlikte ve hangi örneklerle işleneceği hakkında uzmanların desteği alınarak ayrıntı verilmesine gereksinim vardır. Ayrıca, toplumsal cinsiyet konusu başlığında kadının değeri dile getirilirken eşitlik kavramının kullanılmadığı ve irdelenmediği görülüyor. Öğrencinin toplumsal cinsiyet eşitliğini bir değer olarak içselleştirebilmesi için kadınların değerinin ötesinde kadınların ve erkeklerin eşit yurttaşlık hakları olduğu vurgulanmalıdır.

Toplumsal cinsiyet eşitliği bir değer olarak çocuklara genç yaşta kazandırılmaya başlanmalıdır. Ortaöğretim bu konunun önemini öğrencilere anlatılması ve onların bu değeri içselleştirmeleri için geç bir aşamadır.

Toplumsal cinsiyet eşitliği değer olarak ilkökul öğretim programlarının arasında sadece 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ve ilkökul Sosyal Bilgiler dersinin programında belirli üniteler altında bir ya da iki kere ele alınmıştır. Değerler eğitiminde yer alan saygı, adalet gibi toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilişkili başka değerler ise programın geri kalanında yer almıyor. Tarihte kadın hareketlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği açısından yarattığı olumlu değişimlerin de ele alınması çocuk ve gençlerin bu değeri daha iyi anlamasını sağlayacaktır.

KAZANIMLARIN SADELEŞTİRİLMESİ

“Güncellenen” öğretim programlarında kazanımların eski programa göre %30 oranında azaltıldığı belirtiliyor. Kazanımlarda sadeleştirmeye gidilmesi öğretmenlik becerilerinin ön plana çıkarılmasını, inisiyatif almalarını ve yaratıcılıklarını ortaya koyabilmelerini teşvik edebilecek olumlu bir durumdur. Bu anlamda, sadeleştirilmiş öğretim programlarının etkililiği için *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*'te öğretmenlerin yeterliğinin ve niteliğinin artırılmasına yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesi ve izlenmesi önemli olacaktır.

Sadeleştirme kapsamında kamuoyunda Atatürk ile 1945 sonrası yakın tarih konularına yönelik kazanımların azaltılması ve “evrim teorisi”nin çıkartılması tartışıldı. Atatürk ve Cumhuriyet tarihi, bilim ve akıl temel alınarak ve tarihsel bir eksende öğretilmelidir. 12 Eylül darbesi sonrası programlara giren öğretimin bu yönde değişmesine ihtiyaç vardır. Ancak, bu değişimin altını doldurarak yeni adımların atılması önemlidir. Atatürk'ün çağdaş kimliğini vurgulayan, ulus inşa sürecindeki kimliğini ortaya çıkaran bir anlayış benimsenmelidir. Bununla birlikte, 1950-2016 dönemine ayrılan 13 ünite yetersizdir. Öğretim programlarında konu dağılımları tarihsel dönemlere göre dengesiz durmakta, çağdaş Türkiye'nin oluşum süreci on birinci sınıftan itibaren gündeme gelmelidir.

Önceki Biyoloji dersi öğretim programında 12. sınıf düzeyinde 6 saat süreyle işlenen evrim teorisi, lise öğrencilerinin soyut düşünme becerilerinin bu konuyu anlamaya elverişli olmadığı ve konunun üniversite dönemine bırakıldığı belirtilerek çıkartıldı.

Evrim, canlı gelişimi ile ilgili birçok olguyu açıklayan bilimsel bir kanundur. Yani evrim bilimsel bir kavram olarak vardır. Evrim teorisi ise bu kavramı bilimsel yöntem ile açıklar. Bilim ve teknoloji alanında güçlü olan ülkelerde evrim teorisi öğretim programlarında ilkokuldan itibaren bulunuyor. Finlandiya'da 7. sınıftan itibaren evrim kuramı ve biyolojik çeşitlilik konusu detaylı biçimde işleniyor. İran'da ilkokul 5. sınıftan itibaren ders kitaplarında detaylı biçimde yer alıyor. Öğrencilerin evrim teorisini, tıpkı diğer teorilerde olduğu gibi bilimsel yöntemi kullanarak deney ve gözlemlerle sorgulamasını sağlamak “Sanayi 4.0” hedefi olan Türkiye'nin bilim ve teknolojide ileri ülkeler arasında yer alabilmesi için gereklidir.

STEM EĞİTİMİ

MEB'in fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (*Science Technology Engineering and Mathematic-STEM*) eğitimine yönelik bir eylem planı olmamakla birlikte *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*'nda STEM'in güçlendirilmesine yönelik amaçlar bulunuyor. Bu doğrultuda Eylül 2017'de MEB'in internet sitesinde yayımlanan *STEM Eğitimi Raporu*'nda Türkiye'nin STEM eğitimine geçmesi için bir model sunuldu.¹⁴² Modelde, STEM eğitimi merkezleri, üniversite işbirliğinde araştırmalar, öğretmen eğitimleri, öğretim programlarının güncellenmesi, öğretim ortamları ve ders materyallerine yönelik öneriler yer alıyor. MEB'in *2017 Yılı Performans Programı*'nda da EBA ve Fatih projesine yönelik altyapı güçlendirme etkinliklerine yer veriliyor.

142 MEB YEĞİTEK, 2016.

ERG'nin öğretim programlarına yönelik yaptığı ayrıntılı incelemenin ilk değerlendirmeleri STEM eğitiminin disiplinlerarası ilişkilendirme, konu seçimi ve çeşitliliği açısından zayıf olduğuna işaret ediyor. STEM eğitimi, Fen ve Teknoloji dersi öğretimi ile sınırlandırılmış görülüyor. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK), 8 Nisan 2017 tarihli açıklamasında “kodlamayı müfredata eklemek” ile önemli bir adım atıldığını vurguluyor. Ancak, geleceğin eğitimine ve dünyasına çocukları hazırlamak için kodlamanın STEM'in çok küçük bir parçası olduğunun anlaşılması önemlidir.

DERS KİTAPLARI HAZIRLIK SÜRECİ

Önceki programlarda eleştirilen konuların başında ders kitaplarının çeşitliliğinin, basım kalitesinin ve içerik düzeninin kendi kendine öğrenmeye olanak tanınamaması geliyordu. Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitapları ile ilgili bu sorunların yeni materyal ve ders kitapları hazırlanırken göz önünde bulundurulması gerekiyor. Farklı özellik ve yeterliklere sahip öğretmenlerin, öğrencilerine kazandıracakları bilgi, beceri ve yeterliklere ilişkin ihtiyaç duyabilecekleri örnek öğretim etkinlikleri ve becerilerin nasıl kazandırılacağına ilişkin açıklamaların yanı sıra konulara ilişkin farklı kaynakları (kitap, internet adresleri vb.) barındıran nitelikli öğretmen kılavuz kitaplarının oluşturulması, öğretmenler açısından öğretimin niteliğini artıracaktır. Sabancı Vakfı'nın desteği ile İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Birimi (SEÇBİR), Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği (TOHAD) ve ERG'nin yürütmüş olduğu “Eğitime Eşit Katılım Projesi” kapsamında ERG'nin TTKB ile Haziran 2017'de yaptığı görüşmede ders kitaplarının Mart 2017 itibarıyla, öğretim programlarına yapılan geribildirimlerin değerlendirme süreci devam ederken neredeyse tamamlanmış olduğu belirtildi. Ders kitaplarının hazırlanması süreci, öğretim programlarının hazırlık sürecine benzer şekilde kamuoyu ile yeterli netlikte ve açıklıkta paylaşılmadı.

DERS KİTAPLARINDA ENGELLİLİK TEMSİLİ

“Eğitime Eşit Katılım Projesi” kapsamında 2016-2017 eğitim-öğretim yılında yayımlanan, farklı seviye ve branşlardan 37 ders kitabı incelendi.¹⁴³ İnceleme, engelliliğin ders kitaplarının kapsayıcı ve hak temelli bir anlayışla ele alınmadığını gösteriyor. Ders kitaplarındaki metinlerin ve görsellerin hemen tamamında engelliler kendi başlarına sokağa çıkamayan, karşıdan karşıya geçemeyen, çalışamayan insanlar olarak resmediliyorlar; engellilik, maddi yardımla ve merhametle yaklaşıldığında çözülebilecek bir “sorun”, engelli bireyler ise böylece içerilecek “dezavantajlı” bir toplumsal grup olarak görülüyor.

Engellilerin eğitime tam ve eşit katılımının sağlanması için eğitim kurumlarının fiziksel olarak erişilebilirliğinin yanı sıra engelliliğe dair yaklaşım ve söylem de oldukça önemlidir. Hak temelli yaklaşım ve söylem için ders kitaplarının öğretim programlarında yer verilen kazanımlarla uyumlu olması gerekiyor. Bu nedenle öğretim programlarında hak temelli bir yaklaşım büyük önem arz ediyor.

143 ERG, TOHAD, ve SEÇBİR, 2017a.

Bu yıl kullanılacak ders kitapları hazırlanmış olsa da, bazıları aşağıda paylaşılan önerilerin¹⁴⁴ dikkate alınması kapsayıcı ve hak temelli bir eğitim yaklaşımı ve söylemi için önemli olacaktır.

- Sivil toplum kuruluşlarının ve aktivistlerin ders kitaplarıyla ilgili komisyonlarda yer alması
- Gündelik hayattan çeşitli bağlamlarda temsil edilerek engelliliğin olağan bir durum olduğu fikrinin benimsenmesinin sağlanması
- Başarıya engel olan “sorun” olarak bireyin engelliliğine değil, kendini gerçekleştirmesine olanak tanımayan toplumsal düzene odaklanması
- Yurttaşların birbirlerini eşit görmeleri ve engelliliğe dayalı ayrımcılığın önlenmesi için yardım temelli söylemin yerini hak temelli söylemin alması
- Yardım kampanyalarının, engellilere yönelik merhamet ve acıma gibi duyguları güçlendirdiği ve engelliliği maddi yardımla çözülecek bir “sorun”a indirgediği gerekçesiyle sorunsallaştırılması
- Engelliliğin bireysel düzeyde ve yardım kampanyaları ile ilişkilendirilerek değil, bütüncül bir sosyal politika yaklaşımıyla ele alınması
- “Sivil toplum” konusunda, yardım temelli çalışan sivil toplum kuruluşları yerine hak temelli çalışan kuruluşların öne çıkarılması

ZORUNLU DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ VE İNSAN HAKLARI İHLALİ

En son 2012 yılında güncellenen ve zorunlu olması çocuk gelişimi ve insan hakları bağlamında eleştirilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin 2017-2018 yılı için “güncellenmiş” taslak öğretim programı 21 Temmuz 2017’de kamuoyuyla paylaşıldı. Nesnellik ve çoğulculuk açısından eleştirilen, ulusal ve uluslararası yargı kararlarında insan hakları standartlarıyla uyumlu olmadığı tespit edilen 2011-2012 DKAB programıyla kıyaslandığında, bu güncellenmenin de tüm dinlere ve inanç biçimlerine eşit mesafede duran; dine dayalı olmayan bir ahlak anlayışı benimseyen; tarafsızlık, nesnellik, çoğulculuk ilkelerini temel alarak “dinler hakkında eğitim” veren bir yapıda olmadığı görülüyor.

DKAB, tarafsızlık, nesnellik, çoğulculuk ilkelerini temel alan “dinler hakkında eğitim” yerine, belirli bir dinin inanç esaslarını ve ibadetlerini benimsetmeyi amaçlayan “din eğitimi” unsurları içeriyor. Sünni İslam bakış açısıyla din ve ahlak anlayışı aktarıyor. “milli, ahlaki, insani ve kültürel değerleri” neredeyse yalnızca Türklük ve İslam üzerinden işleyerek çoğulculuktan uzak ve dışlayıcı bir tutum sergiliyor.

Kamuoyuyla paylaşılan haliyle DKAB programında “din” nadiren genel anlamıyla kullanılıyor ve bu kelimeyle çoğu zaman İslam kastediliyor. İslam diniyle ilgili somut

144 ERG, TOHAD ve SEÇBİR, 2017b.

amaçlar belirtilirken, diğer dinlerle ilgili “farklı inanç ve yorumları tanımaları ve bunlara saygı duyma”, “dinin farklı yorumlarının bir zenginlik olduğunu fark etme” gibi somut olmayan amaçlara yer veriliyor. İslam dışındaki dinlere yalnızca öğrencilerin “bir arada yaşama kültürü” edinmesi için müsamaha gösterildiği izlenimi veriliyor ve dinler arasında bir hiyerarşi yaratıyor. Tevrat, Zebur ve İncil’in tahrif edildiğinin ifade edilmesi İslam’ın içinden yapılan bir değerlendirme olduğu için programın nesnel ve tarafsız olma hedefiyle çelişiyor. Alevilik-Bektaşılık’ın “tasavvufi yorum” olarak ele alınması ve konuların ağırlıklı olarak Sünnilik üzerinden işlenmesi de sorundur. “Dini ve milli değerlerin yaşatılmasına yönelik bir dünya görüşüne sahip olma” ve “Dinin, milli kültürü oluşturan unsurların başında geldiğinin bilincinde olma” becerileri İslam kültürünü norm olarak yansıtıyor.

Programın temel amacında belirtilen, “farklı dinler ise dinler açılımlı nesnel bir yaklaşımla öğretime konu edilmiştir” yaklaşımı İslam dışı dinlerle ilgili öğretilere yansıtılsa da, İslam diniyle ilgili öğretilere yansımıyor. Bu haliyle öğretim programı Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) kararlarını ihlal etmeye devam ediyor.

2007’deki Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye davası kararının ardından, 2014’te Mansur Yalçın/Türkiye davasında da 16 Eylül 2014’te AİHM, zorunlu DKAB dersi nedeniyle Türkiye’nin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’ni ihlal ettiğine ikinci kez karar verdi.¹⁴⁵ Bu kararın temel nedeni, Sünni-İslam bazlı bir dersi Alevi öğrencilerin de almasının zorunlu tutulması, Hıristiyan ve Musevi öğrencilere tanınan muafiyet hakkının herkese tanınmaması ve dersten muaf olmak için ayrımcı olmayan bir mekanizmanın bulunmamasıydı.¹⁴⁶ Eğitimde din ve vicdan özgürlüğünün korunması için din eğitimiye yönelik anayasal zorunluluğun kaldırılması; zorunluluğun devamı durumunda ise “inançsızlık dahil olmak üzere farklı mezhepler, dinler ve inançların birlikte karşılıklı anlayış ve saygı temelinde yaşamasına katkıda bulunabilecek bir ders” olarak tasarlanması¹⁴⁷ ve “ayrımcılık yaratmayacak ve damgalanmaya yol açmayacak bir muafiyet mekanizmasının kurulması” gerekir.¹⁴⁸

Öğrencilerin, ortaokul düzeyinde, Kur’an-ı Kerim, Hz. Muhammed’in Hayatı, Temel Dini Bilgiler gibi seçmeli dersler alabildiği de göz önünde bulundurulduğunda, zorunlu DKAB dersinin İslam ağırlıklı olmasının ve çoğulculuk yaklaşımıyla hazırlanmamasının hiçbir gerekçesi yoktur. DKAB dersi, zorunlu olmaktan çıkarılmalı, programı ideolojik ve politik kaygılarla değil, öncelikle ve sadece “çocuğun yüksek yararının gözetilmesi” ve çocukların “tam gelişimini sağlayacak mekanizmaların oluşturulması” odağında oluşturulmalıdır.¹⁴⁹ Bu süreçte Avrupa Güvenlik ve İş Birliği Teşkilatı (AGİT) tarafından yayımlanmış olan Devlet Okullarında Dinler ve İnançlar Hakkında Eğitime İlişkin Toledo Kılavuz İlkeleri’nden (Toledo İlkeleri) yararlanılması önerilir.¹⁵⁰

145 Tüzün, 22 Eylül 2014.

146 A.g.e.

147 Tüzün, 27 Eylül 2014.

148 ERG, 2011.

149 A.g.e.

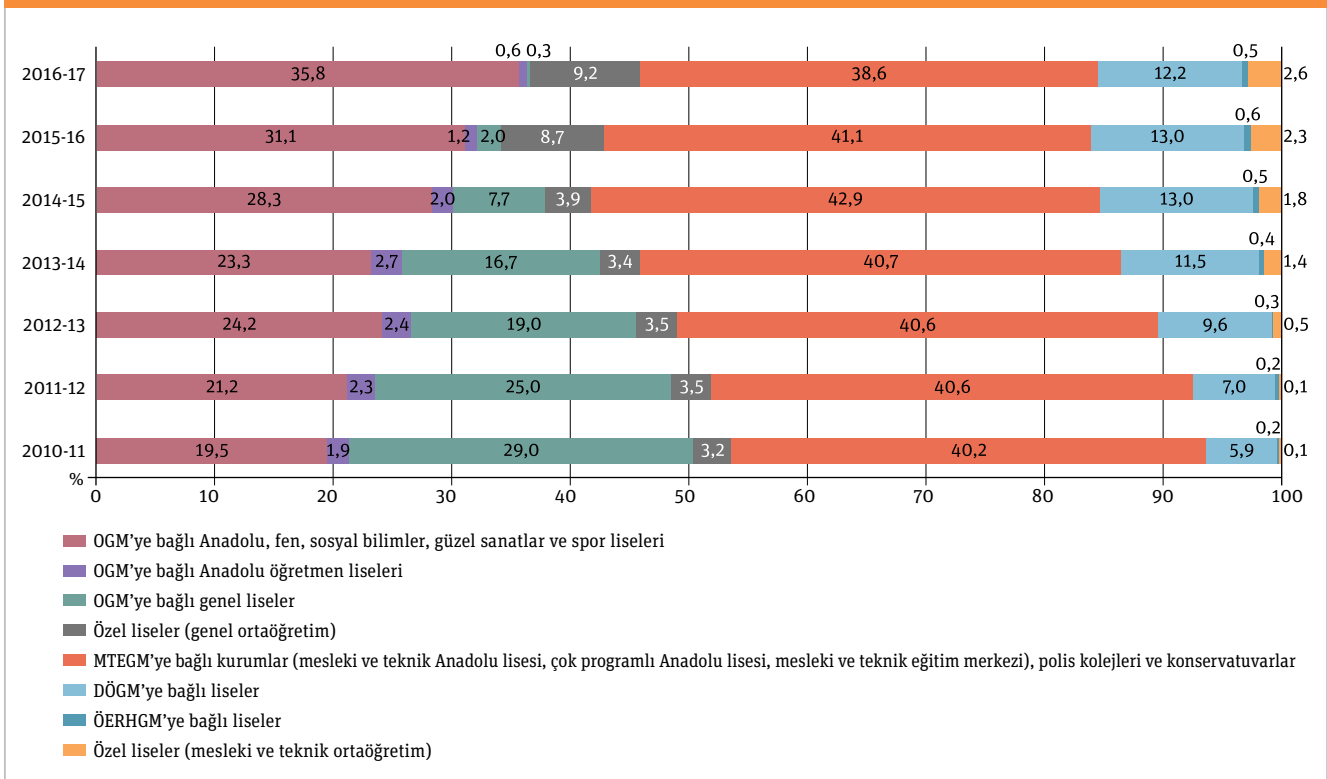
150 Diğer ilkelere yanı sıra barış eğitimine katkıda bulunacak şu ilkeler özellikle önemlidir: Dinsel topluluklar ve üyelerine ilişkin olumsuz basmakalıp tipler hakkında bilgi sahibi olarak bunları fark etmek ve sorgulamak; dinsel farklılıklara saygının

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM

Mesleki ve teknik eğitim (MTE) stratejisine ve MEB'in 2017 Yılı Performans Programı'na bakıldığında 2015-2016 eğitim-öğretim yılında hız kazanan mesleki ve teknik eğitim alanındaki gelişmelerin devam edeceği görülüyor. 2018 itibarıyla sona erecek strateji yenilenirken beceriye dayalı geleneksel MTE'nin dünyada "kariyer ve teknik" eğitime dönüştüğünün dikkate alınması önemli olacaktır. Bu alt bölümde yeni bir gelişme olan tematik liselere ve hakkında önemli düzenlemeler yapılan çıraklık eğitimine odaklanılacaktır.

Mesleki ve teknik eğitime verilen önceliğe rağmen ortaöğretim öğrencilerinin MTEGM'ye bağlı kurumlardaki payında bir azalma görülüyor. Bununla birlikte, OGM'ye bağlı Anadolu, fen, sosyal bilimler, güzel sanatlar ve spor liselerinde özel liselerin payında artış bulunuyor.

GRAFİK 4.1.: ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİN PROGRAM TÜRLERİNE GÖRE DAĞILIMI



Kaynak: 2015-16 yılı ve öncesine ait oranlar ERG (2016c) kaynağından alındı; 2016-17 yılına ilişkin oranlar MEB (2017a) kaynağından yararlanılarak ERG tarafından hesaplandı.

TEMATİK LİSELER

Belirli bir meslek alanında öğretim uygulayacak, bu alana yönelik çalışan sektör temsilcileriyle işbirliği içinde faaliyet gösterecek tematik liseler (Sivas'ta Bilişim Teknolojileri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Erzurum Yakutiye Elektrik-Elektronik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, vb.) 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ilk öğrencilerini aldı. İstanbul'da altı, Sivas, Samsun, Sakarya, İzmir, Erzurum, Bursa, Konya, Antalya, Adana ve Ankara'da birer olmak üzere Türkiye genelinde 16 tematik lise proje okulu kapsamında faaliyete geçti. Tematik liselerde, okul yönetim kurulları yer alıyor. Kurullar, okul müdürü, müdür yardımcısı, iş dünyası temsilcisi, zümre başkanları, alan şefi, okul aile birliği başkanı ve okul öğrenci meclisi başkanından oluşuyor. Kayıtlar özel yeteneği de içeren değerlendirme sınavıyla yapılıyor. 2017-2018 için toplam kontenjan 1.380 öğrencidir. İş dünyası ile MTE kapsamındaki bu işbirliği ve tematik liselerin yönetim kurullarının demokratik bir yapıda olması önemlidir. Bununla birlikte, “dar dallarda uzmanlaşma yerine belli bir alanın tamamında kullanılabilirliklerin kazandırılması ve hayatboyu öğrenme anlayışını vurgulayarak mesleki ve teknik ortaöğretimle genel ortaöğretim arasındaki dersler arasındaki benzerlikleri artırarak ikisi arasındaki kalın duvarların ortadan kaldırılması”, “öğrencinin belli bir mesleğe yönelik uzmanlaşma kararını daha esnek bir çerçeveye oturtulması” ve “seçmeli ders saatleri artırılarak yükseköğretimi hedefleyen öğrencilerin istedikleri genel kültür derslerini almalarının önünün açılması” hedeflerinden geri adım atılmaması gerekir.¹⁵¹

ÇIRAKLIK EĞİTİMİ

MTE niteliğini ve çırak öğrenci sayısını artırmak amacıyla çıraklık eğitimine (ÇE) yönelik değişiklik ve düzenlemeler yapıldı.¹⁵² ÇE zorunlu eğitim kapsamına alındı; Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM) bünyesine katıldı. Öğrenciler, fark derslerini alıp diploma sahibi olabilecek ya da ustalık belgesini aldıktan sonra öğrenimlerini açık öğretim kurumlarında devam ettirebilecekler.

Çıraklık eğitiminin en öncelikli risk alanı olarak görülen çocuk işçiliğine dönüşmemesine yönelik tedbirler almak, işyerinde geçirecekleri 5 günü denetlemek önemlidir. Yapılan düzenlemelerde tedbir, izleme ve denetime yönelik adımlar açık değildir. Bu adımların “çocuk hakları” çerçevesinden ele alınması ve çocuk hakları alanında çalışan STK'ların karar, izleme, denetim süreçlerine dahil edilmesi niteliği güçlendirecektir.

Öğrencilerin okulda yapılacak sosyal etkinliklere katılabilmesi için işletme ile işbirliği yapılmasına dair düzenleme de yapıldı. Haftanın beş günü işyerinde olacak öğrencilerin yeterli dinlenme, eğlenme, beslenme imkanlarının olup olmadığının izleme-değerlendirme süreçlerine dahil edilmesi gerekir.

¹⁵¹ ERG, 2010.

¹⁵² 02/12/2016 tarihli ve 6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun doğrultusunda, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de yapılan değişiklikler yürürlüğe girdi. İlgili hususlar aynı yasal düzenleme çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik 26 Mart 2017 tarihli ve 30019 sayılı Resmî Gazete'de yayımlandı.

Çocuk İşçiliği ile Mücadele Ulusal Programı 2017-2023'te,¹⁵³ "Eğitim ve İyileştirmeye Yönelik Önlemler" arasında "çıraklık eğitiminin kalitesi ve kapasitesini artırmaya yönelik çalışmalar yapılması ve çalışan çocukların çıraklık eğitimine erişimlerinin kolaylaştırılması" faaliyetine yer veriliyor. ÇE niteliğinin ve ailelerin eğitimin maliyetini üstlenememe durumunun çocukların örgün eğitim sisteminin dışına çıkmasının nedeni olmaması güvence altına alınmalıdır.

SONUÇ

Eğitimin niteliğinde iyileşme ihtiyacı devam ediyor. Nitelikli eğitim için mevzuatta "çocuk hakları" ve "çocuğun iyi olma hali" gözetilerek düzenlemeler yapılması gerekiyor. Anayasa'ya eğitimin amaçlarında uluslararası sözleşmeleri temel alan bir düzenlemenin eklenmesi; çocuk odaklı, çocukların bireysel gelişimini gözeten, demokratik bir toplumda etkin katılımı sağlayan, farklı kültürlere ve insan haklarına saygı duyan bireylerin yetiştirilmesine ilişkin amaçlara vurgu yapılması önemlidir.

Kamuyunun öğretim programlarına görüş verme oranı oldukça yüksek ve önemlidir. Son iki yıla dayalı bir değerlendirme sürecinden geçtiği paylaşılan öğretim programlarının her aşamasının şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkesi gereği paylaşılması eğitimin niteliğini artıran bir yaklaşım olacaktır. Kazanımlarda sadeleştirmeye gidilmesi öğretmenlik becerilerinin ön plana çıkarılmasını, öğretmenlerin inisiyatif almalarını ve yaratıcılıklarını ortaya koyabilmelerini teşvik edebilecek olumlu bir durumdur. Ancak, sadeleştirilmiş öğretim programlarının etkililiği ve nasıl seçilmiş olduğu ve uygulama süreci net olmayan değerler eğitimi için öğretmenlerin yeterlikleri ve niteliğinin artırılmasına yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesi ve izlenmesi önemli olacaktır.

Programların ders ve ünite kazanımlarına bakıldığında eleştirel düşünmeye dayalı aktif yurttaşlık vurgusunun azalmış olduğu, siyasal, hukuksal ve kitlesel iletişim okuryazarlığı, katılım ve karar verme, hak ve özgürlüklere dair güçlü bir temel ve eleştirel düşünme becerilerine dair kazanımların ağırlıklı olmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, toplumsal cinsiyet eşitliği bir değer olarak çocuklara genç yaşta kazandırılmaya başlanmalıdır. Ortaöğretim bu konunun önemini öğrencilere anlatılması ve onların bu değeri içselleştirmeleri için geç bir aşamadır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, tüm dinlere ve inanç biçimlerine eşit mesafede duran; dine dayalı olmayan bir ahlak anlayışı benimseyen; tarafsızlık, nesnellik, çoğulculuk ilkelerini temel alarak "dinler hakkında eğitim" veren bir yapıda değildir ve AİHM kararlarını ihlal etmeye devam etmektedir. Eğitimde din ve vicdan özgürlüğünün korunması için din eğitimiye yönelik anayasal zorunluluğun kaldırılması gereklidir. DKAB dersi, zorunlu olmaktan çıkarılmalı, programı ideolojik ve politik kaygılarla değil, öncelikle ve sadece "çocuğun yüksek yararının gözetilmesi" ve çocukların "tam gelişimini sağlayacak mekanizmaların oluşturulması" odağında oluşturulmalıdır.

Son yıllarda hız kazanan mesleki ve teknik eğitimde atılan adımlar önemlidir. Bu önemin devam ettirilmesi gerekir. Bununla birlikte mesleki ve teknik eğitimin çocuk işçiliğine dönüşme riskinin yüksek olduğu göz önünde bulundurularak ve "eğitimde fırsat eşitliği"nin sağlanması amacıyla dar dallarda uzmanlaşma yerine belli bir alanın tamamında kullanılabilirlik yetkinliklerin kazandırılması ve hayat boyu öğrenme anlayışının benimsenmesi gerekir.



Bu bölümün yazarı tarafından anlatılan bölüm özeti için telefonunuzla QR kodu taratabilirsiniz.

EĞİTİM İZLEME RAPORU 2016-17

EĞİTİM ORTAMLARI





EĞİTİM ORTAMLARI

- Öğrencilerin okullarda gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kazanabilmeleri için önce öğrenmeye hazır olmaları gerekir; hazır olma durumları ise içinde buldukları eğitim ve öğretim ortamlarıyla doğrudan ilişkilidir.
- Eğitim ortamları çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişim sağladıkları, çatışma çözümü ve sosyalleşmeyi öğrendikleri yerlerdir; yalnızca bina veya derslik sayısı gibi fiziksel etmenlerle sınırlanamaz.
- Türkiye’de akran zorbalığıyla ilgili veri eksikliği, bu olgunun okullarda ne kadar yaygın olduğunu, yıllar içinde akran zorbalığına maruz kalan öğrenci oranının nasıl değiştiğini incelemeyi olanaksız kılıyor.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Komisyonu’nun raporuna göre, 2015 yılında Türkiye’de 538 öğrenciye 1 psikolojik danışman ve rehber düşüyor.
- Özel veya resmi olmasına bakılmaksızın tüm öğrenci yurtlarının güvenli olması büyük önem taşıyor. Bu konuda stratejiler geliştirilirken çocuğun yüksek yararı, finansal ya da operasyonel verimlilikten önce gelmelidir. Bir başka deyişle, her durumda mali açıdan en verimli yolun değil, çocuğun yüksek yararının gözetilmesi önem taşıyor.
- Okul, aile ve mahalle işbirliği çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişiminin en iyi şekilde desteklenmesi için bir gerekliliktir. Uluslararası çalışmalar okulların aile ve mahalle ile birlikte çalıştığında, öğrencilerin okulu daha çok sevdiklerini, okulda daha iyi akademik başarı gösterdiklerini ve devamsızlık oranlarının azaldığını gösteriyor.
- PISA 2015 sonuçlarına dayanarak yayımlanan öğrencilerin iyi olma haline ilişkin rapora göre Türkiye, öğrencilerin en mutsuz olduğu ve okula aidiyet hissini en düşük olduğu ülkelerden biridir.
- Aralık 2016 itibarıyla Türkiye’de okul çağında 833.039 koruma altında bulunan Suriyeli çocuk olduğu göz önünde tutulursa okullarda bireysel ve kültürel farklılıklarla ilgili farkındalık yaratılması ve her çocuğa saygı duyulan öğrenme ortamlarının oluşturulması önemli bir önceliktir.
- Eğitim ortamları sadece öğrenciler için değil, öğretmenler için de büyük öneme sahiptir. Okul ikliminin öğretmenler için olumlu ve destekleyici olmasının, öğretmenlerin iyi olma halini iyileştirerek, mesleki performanslarını olumlu yönde etkilediği biliniyor.

GİRİŞ

Öğrencilerin okullarda gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kazanabilmeleri için önce öğrenmeye hazır olmaları gerekir; hazır olma durumları ise içinde buldukları eğitim ve öğretim ortamlarıyla doğrudan ilişkilidir. Eğitim ve öğretim kavramları birbirinden farklı şeyleri temsil eder. Eğitim her türlü bilgi ve deneyimi kapsarken, öğretim önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için düzenlenen etkinlikleri kapsar. Daha geniş bir kavram olan eğitim ortamı çocuğun herhangi bir yer ve zamandaki öğrenimlerini kapsarken, öğretim ortamları ağırlıklı olarak okulları kapsar. Bu anlamda eğitim ortamları, öğretim ortamlarını içinde barındırır. Okullar çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişim sağladıkları, çatışma çözümü ve sosyalleşmeyi öğrendikleri yerlerdir; bu anlamda öğretim ortamları yalnızca bina veya derslik gibi fiziksel etmenlerle sınırlanamaz. Dolayısıyla, eğitim ve öğretim ortamları okul içindeki ilişkiler, sosyal ve duygusal güvenlik, aidiyet hissi, farklılıklara saygı gibi çocuğun iyi olma halini etkileyen bütün etmenleri kapsar. Bu bölümde, eğitim ve öğretim ortamları, bütüncül bir yaklaşımla okul hayatının niteliğini ifade eden “okul iklimi”¹⁵⁴ çerçevesinde değerlendirilerek 2016-2017 eğitim-öğretim yılında gerçekleşen gelişmeler bu çerçevede ele alınıyor.

Okul iklimini belirleyen öğeler arasında öğrenci, aile ve okul çalışanlarının okul hayatını nasıl deneyimledikleri; tüm paydaşların birbirleriyle kurdukları ilişkilerin ve iletişimin niteliği; okul kültürünün normları, değerleri, akademik beklentileri; okulun yapısal özellikleri ve okul atmosferinin herkes için ne kadar güvenli ve destekleyici olduğu yer alır. Şekil 5.1, okul ortamlarının öğrencinin bilişsel, davranışsal ve psikolojik gelişimini etkileyebilecek boyutlarını kapsıyor.¹⁵⁵ Bu bölümde, “okul iklimi” şemada paylaşılan dört ana yapıtaş ve alt bileşenleri kapsamında değerlendiriliyor.

ŞEKİL 5.1: OKUL İKLİMİ ÇERÇEVESİ



Kaynak: Wang ve Degol, 2016.

154 National School Climate Center, 2017.

155 Wang ve Degol, 2016.

GÜVENLİK ORTAMI

Güvenlik ortamı, öğrenciler, öğretmenler ve okul çalışanlarının okulda kendilerini fiziksel, sosyal ve duygusal olarak ne kadar güvende hissettiğine işaret eder. Okul iklimi çerçevesinde güvenlik ortamını oluşturan üç alt bileşen bulunuyor: sosyal ve duygusal güvenlik; disiplin ve düzen; fiziksel güvenlik. Okullarda şiddetin ve zorbalığın önlenmesi, adaletli ve ayrımcılığın olmadığı bir disiplin ve düzenin oluşturulması ve okulun güvenli, tehlike barındırmayan bir fiziksel altyapıya sahip olması öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerinin sağlanması için gereklidir.

SOSYAL VE DUYGUSAL GÜVENLİK

Öğrencilerin okulda duygusal olarak ne kadar güvende hissettiği önemlidir. Bu bağlamda, öğrencilerin okulda duygusal istismara maruz kalmamaları, arkadaşları veya öğretmenleri tarafından alay edilmemeleri, zor durumlarda gerekli duygusal desteğin olması çocukların ve gençlerin sosyal duygusal güvenliğinin sağlanması açısından önceliklidir.

Akran zorbalığı alanında yapılan çalışmalar, hem zorbalık yapan öğrencilerin hem de zorbalığa maruz kalanların sosyal ve duygusal gelişimlerinin, akademik başarılarının ve genel sağlıklarının zorbalık eyleminden olumsuz etkilendiğini ve bu etkinin uzun vadede devam ettiğini gösteriyor. Bu nedenle, çocukların ve gençlerin sağlıklı yetişkin bireyler olabilmeleri için okullarda zorbalığın önlenmesi gerekir. Güncel veriler zorbalığın okullarda oldukça yaygın olduğunu gösteriyor. PISA 2015 değerlendirmesine katılan 15 yaş grubundaki çocukların, %8,8'i sıklıkla akran zorbalığına maruz kaldığını belirtiyor. Ayda en az birkaç kez herhangi bir çeşit akran zorbalığına maruz kaldığını belirten öğrenci oranı ise %18,6. Bu oranlar OECD ortalamasında sırayla %8,9 ve %18,7'dir.¹⁵⁶

Türkiye'de akran zorbalığıyla ilgili veri eksikliği, bu olgunun okullarda ne kadar yaygın olduğunu, yıllar içinde akran zorbalığına maruz kalan öğrenci oranının nasıl değiştiğini incelemeyi olanaksız kılıyor. Ancak, PISA sonuçlarının da gösterdiği gibi, okul liderlerinin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin okul iklimini iyileştirmek ve zorbalığın önüne geçmek için bir arada çalışması gerekiyor.¹⁵⁷

Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü'nün yayımladığı verilere göre, karara bağlanan çocuklara yönelik toplam cinsel istismar dava sayısı 2006 yılında 3 bin 788 iken, 2016 yılında bu sayı 21 bin 189'a çıktı. 2016'da karar çıkan davalarda sanıkların %58,8'i mahkum oldu.¹⁵⁸ 2016 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne (TBMM) bağlı "Başta Cinsel İstismar Olmak Üzere Çocuklara Yönelik Her Türlü İstismar Olaylarının Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu" kuruldu. Komisyonun 2016'da yayımladığı araştırma raporunda, Türkiye'de çocuk cinsel istismarı sıklığını belirlemeye yönelik var olan durumu yansıtabilecek, temsil niteliği yüksek bir araştırma veya güvenilir veri olmadığı dile getiriliyor.¹⁵⁹ Bunun yanı sıra son yıllarda yapılmış akademik araştırmalar ortaokul öğrencilerinin %6,4'ünün, liseye giden kız çocuklarının ise %13,4'ünün cinsel istismara uğramış olduğunu belirtiyor. Üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırma ise, çocukluk çağında cinsel istismar yaşayan üniversite öğrencilerinin oranının %28 olduğunu

156 OECD, 2017b.

157 OECD, 2017c.

158 Birgün, 18 Mayıs 2017.

159 TBMM, 2016.

gösteriyor. Türkiye’de bu konuda yapılan araştırmaların çoğu farkındalık ve teşhis gibi betimleyici veriler sunarken, yaygınlık, görülme sıklığı, önleme ve tedavi gibi başlıklar ele alınmıyor. Ayrıca cinsel istismar olaylarının zaman içinde sergilediği eğilimleri, coğrafi dağılım ve ilgili risk etmenleri ile birlikte ele alan herhangi bir araştırmanın olmadığı görülüyor.¹⁶⁰

Dünya Sağlık Örgütü’nün (*World Health Organization -WHO*) Birleşmiş Milletler işbirliğiyle 2016’da yayımladığı bir rapor, okullarda yaşanan şiddetin akademik başarısızlık, devamsızlık ve okulu terk oranlarını artırdığını gösteriyor. Şiddete maruz kalan çocukların kaygı bozukluğu, depresyon, kendine zarar verme, alkol/madde bağımlılığı ve şiddet eğilimi gibi yetişkinlikte de devam eden psikolojik ve davranışsal problemlere karşı daha savunmasız oldukları vurgulanıyor.¹⁶¹ Okullarda şiddeti önlemek için en etkin stratejiler arasında güvenli ve olumlu bir okul iklimi oluşturmak; öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini destekleyici programlar uygulamak; çocukların temel yaşam becerilerini geliştirmek; gençler için flört şiddeti hakkında bilgilendirici ve önleyici programlar uygulamak sayılabilir. Uluslararası çalışmalar, okullarda uygulanan sosyal ve duygusal öğrenim programlarının güvenli ve olumlu bir okul iklimi oluşmasında büyük katkısı olduğunu ve bu programların okullarda zorbalık, şiddet, çatışma gibi problemleri %25 oranında düşürebildiğini gösteriyor.¹⁶²

*TBMM Araştırma Komisyonu’nun raporuna göre, 2015 yılında Türkiye’de 538 öğrenciye 1 psikolojik danışman ve rehber düşüyor.*¹⁶³

Öğrencilerin kendilerini sosyal ve duygusal olarak güvende hissetmeleri ve psikolojik olarak zorlandıkları zaman gerekli desteği bulabilmeleri için okullarda etkili ve yeterli psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin olması gerekiyor. Türkiye’deki devlet okullarında yeterli sayıda psikolojik danışman ve rehber bulunmuyor. Oysa uluslararası çalışmalar, psikolojik danışman ve rehber başına düşen öğrenci sayısı azaldıkça, okulun genelinde yaşanan disiplin sorunlarının azaldığını, özellikle dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin akademik başarısının arttığını ve bu öğrencilerin daha az disiplin sorunu yaşadıklarını gösteriyor.¹⁶⁴

160 Çocuğa Karşı Şiddeti Önlemek için Ortaklık Ağı, 2016a.

161 World Health Organization, 2016.

162 A.g.e.

163 TBMM, 2016.

164 Carrell ve Carrell, 2006.

TARLABAŞI TOPLUM MERKEZİ ÇOCUĞUN ŞİDDET ALGISI RAPORU¹⁶⁵

Tarlabaşı Toplum Merkezi ve Bernard van Leer Vakfı işbirliğiyle yürütülen Çocukların Şiddet Algısı Araştırma Projesi (2016), çocukların gözünden şiddetin nasıl algılandığını inceliyor. İstanbul'un Beyoğlu ilçesine bağlı Tarlabaşı semtinde yaşayan 7-15 yaş arası çocuklarla yapılan atölyeler ve oturumlar sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre, "fiziksel şiddet" çocuklar tarafından en çok dile getirilen şiddet türü (%35). Okul ortamında öğrenciler sıklıkla "öğretmenden öğrenciyeye" yönetilen şiddetten bahsediyor. Çocukların ifade ettiği bir diğer şiddet türü ise "çevresel şiddet" (%19,4). Öğrenciler okulda yaşadıkları çevresel şiddet bağlamında okul ortamının kirlilik ve bakımsızlık nedenleriyle güvensiz olmasından, okuldaki alt yapı eksikliğinden, okullarında spor salonu, derse özel laboratuvar, müzik ve resim odalarının eksikliğinden, okul bahçesinin ve sınıfların küçük olmasına değiniyorlar. Öğrenciler ayrıca "ilişkisel şiddet"e (%17,2) ve "sözel şiddet"e (%12,3) maruz kaldıklarını da belirtiyor. İlişkisel şiddette öne çıkanlar arasında dalga geçme, küçük düşürme, alay etme, korkutarak baskı kurma, zorlama, dedikodu yapma gibi davranışlar yer alıyor. Sözel şiddet bağlamında, öğrenciler okulda özellikle öğretmenler ve yöneticilerin bağırma, hakaret etme davranışlarını dile getiriyor.

DISİPLİN VE DÜZEN

Okulda belirli bir disiplin ve düzenin olması öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri için önemli bir etmendir. Disiplin ve düzenden kasıt, öğrencilere karşı sert ve kuralcı bir tutum uygulanması değil, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri ve rutin oluşturmalarını sağlamak için okul kurallarının tutarlı ve adil uygulanmasıdır. Bu anlamda disiplin adı altında çocuklara karşı bedensel cezanın uygulanması kabul edilemez. Bedensel cezalandırma öncelikle okullar dahil olmak üzere her türlü ortamda yasaklanmalıdır.¹⁶⁶

Aydın Doğan Vakfı (ADV) ve ERG tarafından PISA 2015 veri seti kullanılarak yürütülen araştırma, okullarda çocuklara karşı şiddeti barındırmayan disiplin ve düzen ortamının öğrenci başarısı için önemli olduğunu gösteriyor. Araştırmaya göre disiplinin daha az olduğu sınıflardaki öğrenciler tüm alanlarda, özellikle matematik ve fen bilimleri alanlarında düzenli olarak daha düşük puan alıyorlar.¹⁶⁷ Dolayısıyla okullardaki disiplin kurallarının ve olaylarının incelenmesi, anlaşılması ve konuyla ilgili adımlar atılması büyük önem taşıyor.

2016 yılında Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (OGM) okullarda disiplin ve düzen ile ilgili *Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu 2016*'yı yayımladı. Raporda yönetici ve öğretmenlerle yapılan anketler yoluyla okullarda disiplin ve düzen konusu irdeleniyor.¹⁶⁸ Araştırmanın sonuçlarına göre:

- Öğretmenlerin %48'i Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde yer alan disiplin cezasını gerektiren davranış ve fiiller ile verilecek disiplin cezalarının uyumsuz olduğunu düşünüyor.

165 Çalışkan vd., 2016.

166 Çocuğa Karşı Şiddeti Önlemek için Ortaklık Ağı, 2016b.

167 ADV ve ERG, yakında yayımlanacak.

168 MEB OGM, 2016a.

- Öğretmenlerin %85'i öğrencilerin yaşanan disiplin sorunları ve sonuçları hakkında bilgilendirilmesinin; %92'si her öğrencinin ilgi, beceri ve eğilimleri doğrultusunda bir sosyal, kültürel sportif çalışmaya yönlendirilmesinin; %92'si önleyici rehberlik çalışmaları kapsamında, okullarda yaşanan disiplin sorunları ve sonuçları hakkında ailelerin bilgilendirilmesinin yaşanan disiplin sorunlarını azaltacağı görüşüne sahip.¹⁶⁹

2016-2017 eğitim-öğretim yılında, MEB'in Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde değişiklikler yapıldı.¹⁷⁰ Özürsüz devamsızlık ile öğrencinin okul kütüphanesi, atölye, laboratuvar, pansiyon veya diğer bölümlerden aldığı kitap, araç-gereç ve malzemeyi zamanında vermemesi disiplin suçu olmaktan çıkarıldı. Ancak, ders saatleri içinde bilişim araçlarının açık tutulması ve kişilere, arkadaşlarına, okul yöneticilerine, öğretmenlerine ve diğer çalışanlarına okul içinde ve dışında sözle, davranışla veya sosyal medya üzerinden hakaret etmek, hakareti paylaşmak, yaymak veya başkalarını bu davranışa kışkırtmak fiili de disiplin suçu olarak değerlendirilmeye başlandı. Ayrıca, "zihinsel yetersizliğe sahip" öğrencilere disiplin cezası verilmemesi de hüküm altına alındı. Son sınıf öğrencilerine verilen disiplin cezasının dönem sonunda görülebilmesine ve okul değiştirme cezasının zamana bağlı olmadan uygulanmasına imkan sağlandı.¹⁷¹

FİZİKSEL GÜVENLİK

Öğrencilerin güvenli ve donanımlı eğitim ortamlarına gereksinimleri vardır ve eğitim ortamlarının fiziksel altyapılarının güvenli olması esastır. Ancak, eğitim ortamları yalnızca okul binalarını ve bahçesini değil, yurt ve pansiyonları, okula ulaşım için kullanılan araçları hatta okula ulaşım için taşıtla ya da yürüyerek kullanılan yolu da kapsayacak biçimde ele alınmalıdır. Bu nedenle, yatılı bölge okulları ve taşımalı eğitim de fiziksel güvenlik başlığı altında değerlendirilmelidir.

MEB'e bağlı Resmi Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği'ne göre "illerde veya ilçelerde öğrenci taşıma uygulaması kapsamına alınamayan ilköğretim öğrencilerini yatılı bölge ortaokulu veya yatılı bölge imam-hatip ortaokulu pansiyonlarına parasız yatılı, ortaöğretim kurumu öğrencilerini paralı veya parasız yatılı olarak yerleştirmek" MEB tarafından kurulmuş Yatılılık ve Bursluluk Komisyonu görevidir.¹⁷² Millî Eğitim İstatistiklerine göre 2016-2017 eğitim yılında bakanlığa bağlı olarak toplam 532.667 öğrenci kapasiteli 2.936 resmi pansiyonlu okul bulunmaktadır. Pansiyonlu okullarda kalan toplam yatılı öğrenci sayısı 359.521 iken, boş yatak kapasitesi 173.146'dır. Bunun yanı sıra toplam 377.410 öğrenci kapasiteli 3.926 özel öğrenci yurdu vardır. Özel yurtlarda kalan öğrenci sayısı ise 163.273'tür.¹⁷³ Bu istatistikler sonucunda resmi pansiyonlu okulların kapasitesinin %33'ünün kullanılmadığı görülüyor. Ancak, resmi yurtlarda boş kapasite bulunmasına rağmen, bazı bölgelerde resmi yurt bulunmuyor.

169 A.g.e.

170 MEB OGM, 2016b.

171 MEB, 28 Ekim 2016.

172 Başbakanlık Mevzuat Bilgi Sistemi, 2016.

173 Bu sayılar ilköğretim, ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim, imam-hatip okulları ve özel eğitim okullarını kapsıyor. Bkz. MEB, 2017a.

2016'da Adana'nın Aladağ ilçesinde bir öğrenci yurdunda yaşanan ve 11 kız öğrencinin yaşamını yitirmesine neden olan yangının özel bir yurttaki gerçekleşmesi ve bölgede resmi yurdun bulunmaması kamuoyunda tartışmalara neden oldu. Belirli bölgelerdeki resmi yurtlarda gereksinimden fazla kapasite varken, ihtiyaç olan başka bölgelerde resmi yurt bulunmadığı anlaşılıyor. Bölgelerdeki pansiyon ve taşınmalı eğitim ihtiyacını belirlemek ve bu ihtiyaca göre gerekli düzenlemeleri yapmak kamunun sorumluluğundadır. Var olan durum, bu konuyla ilgili daha iyi projeksiyon yapılması ve kaynakların ihtiyaç bulunan bölgelere aktarılması gerektiğini gösteriyor. Yurtlar söz konusu olduğunda, özel sektörün devletin yerini alacak biçimde ve dezavantajlı durumdaki çocuklar için tek seçenek olacak biçimde değil; ailelerin ve çocukların isteğe bağlı biçimde tercih edebilecekleri yerler olarak konumlandırılması gerekiyor.

Yurtlar konusunda strateji ve politika geliştirilirken çocuğun yüksek yararı, finansal ya da operasyonel verimlilikten önce gelmelidir. Bir başka deyişle, her durumda mali açıdan en verimli yolun değil, çocuğun yüksek yararının gözetilmesi öncelikli olmalıdır.

Özel veya resmi olmasına bakılmaksızın tüm yurtların güvenli olması büyük önem taşıyor. Aralık 2016'da öğrenci yurtlarına yönelik yönetmelikte değişiklik yapılarak, öğrenci yurtlarına ruhsat verme ve denetleme yetkisi belediyelerden alınarak MEB'e verildi. Bakanlık yetkilileri yeni düzenlemeyle birlikte yurt binalarının her yıl öğretim yılı başlamadan önce yangın güvenliği, elektrik tesisat güvenliği, ısınma sistemi güvenliği, su ve gaz tesisatı güvenliği gibi konularda ilgili kurumlar tarafından kontrol ettirileceğini ve eksiklikleri olan kurumların, eksikliklerini gidermemesi halinde kapatılacağını ifade etti.¹⁷⁴ Yeni yönetmeliğin yurtların kontrol ve denetimini MEB'e devretmesi, denetlemelerin her öğretim yılının başında tekrarlanacak ve raporlanacak olması olumludur. Bunun yanında özel yurt açmak için gerekliliklerin ve şartların da incelenmesi, yurt açma ve işletmeye ilişkin mevzuatta yer alan olumlu gelişmelerin¹⁷⁵ uygulamaya geçip geçmediğinin titizlikle kontrol edilmesi ve uygulanması gerekiyor.

174 MEB, 12 Aralık 2016.

175 Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği'ne göre özel yurt açmak isteyen kurum ve şahısların bakanlığa, yurt binasının yapı kullanma izin belgesi ve engellilerle ilgili ulaşılabilirlik kriterlerine uygun olduğuna dair rapor, binanın deprem, yangın ve sığınaklara ilişkin mevzuata uygun olduğuna dair belge ve yurdun açılmasına ve kapasitesinin belirlenmesine esas inceleme raporu olmak üzere üç esas belge yollaması gerekmektedir. Bkz. Başbakanlık Mevzuat Bilgi Sistemi, 2016.

TOPLULUK ORTAMI

Topluluk ortamı, okul iklimi çerçevesinde okul paydaşları arasındaki ilişkilerin niteliğini ele alır. Okulların öğrenciler, aileler ve okul çalışanları için ne kadar kapsayıcı olduğunu, okulların diğer paydaşlarla işbirliğine ne kadar açık olduğunu, paydaşların okula aidiyet hissini ve okul topluluğu içinde farklılıklara ne kadar saygı duyulduğunu kapsar. Paydaşları arasında nitelikli ilişkileri olan, iletişime açık, kapsayıcı ve kişilerin yüksek aidiyet hissettiği okullarda öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduğu görülüyor.¹⁷⁶ Bu bölümde, topluluk ortamı dört alt başlıkta inceleniyor: aile ve mahalleyle işbirliği, okul içindeki ilişkiler, aidiyet hissi ve farklılıklara saygı.

AİLE VE MAHALLEYLE İŞBİRLİĞİ

Okul, aile ve mahalle işbirliği çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişiminin en iyi şekilde desteklenmesi için bir gerekliliktir. Uluslararası çalışmalar okulların aile ve mahalle ile birlikte çalıştığında, öğrencilerin okulu daha çok sevdiklerini, okulda daha iyi akademik başarı gösterdiklerini ve devamsızlık oranlarının azaldığını gösteriyor.¹⁷⁷ Okul ve aile işbirliğinin özellikle dezavantajlı ailelerden gelen çocukların gelişimi üzerinde çok daha fark edilir bir şekilde olumlu etkisi oluyor. Okullar aileleri aktif olarak okul kararlarına dahil ettiğinde, akranlarından geride olan öğrencilerin arayış hızı kapadığı ve okul katılımlarının çok daha fazla arttığı görülüyor.

KERMESİN ÖTESİNDE: OKUL-AİLE İŞBİRLİKLERİ İÇİN TEMEL REHBER

(Beyond the bake sale -the essential guide to family-school partnerships)

Henderson, Mapp, Johnson ve Dovies'in yazdığı *Kermesin ötesinde: okul-aile işbirlikleri için temel rehber*¹⁷⁸ kitabı okul aile birliklerinin yaptığı kermes ve okullara finansal yardımının ötesinde, çok daha etkili ve katılımcı bir okul, aile ve mahalle işbirliği modelinin gerektiğine değiniyor. Bunun için ise eğitim ortamları ve okul ikliminin öğrenciler için olduğu kadar aileler için de pozitif, samimi ve destekleyici olması gerekiyor. Yazarlar etkili bir aile okul işbirliği için:

- Okulun aile ziyaretine açık olmasının, ailelerin okul müdürü ve öğretmenler tarafından okulda iyi karşılandıklarını hissetmelerinin,
- Öğretmenlerin çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimini evde nasıl destekleyeceklerini düzenli aralıklarla ailelerle değerlendirmesinin,
- Ağırlıklı olarak farklı dil konuşulan mahallelerde ailelerin ana dilini konuşan birinin okulda çevirmen olarak yer almasının ve mahallede yer alan farklı kültürlerin ders içeriğine yansıtılmasının,
- Okullarda yaşanan ayrımcılık ve şiddet olaylarına karşı okulun aileleri bilgilendirmesinin ve önleyici çalışmaları ailelerle birlikte geliştirmesinin,
- Ailelerin okulla ilgili ana kararları verme mekanizmasına dahil edilmesinin ve okul çalışanlarının mahalledeki yerel kuruluşlarla işbirliği içinde çalışmasının gerekliliğini vurguluyor.

¹⁷⁶ MacNeil vd., 2009; Mattison ve Aber, 2007.

¹⁷⁷ Epstein vd., 2009.

¹⁷⁸ Henderson vd., 2007.

PISA 2015 sonuçları yukarıda bahsedilen sonuçları destekliyor. Aileleri karar verme mekanizmasına dahil eden okulların öğrencileri akademik olarak daha başarılı oluyorlar. Türkiye’de ise aileler okullarda karar verme mekanizmalarına diğer ülkelere göre ortalamadan çok altında dahil oluyor. Buna karşın, Türkiye’deki okulların ailelerle işbirliği yapma çabaları diğer ülkelere göre ortalamadan üstünde görünüyor.¹⁷⁹ Bu, ailelerle işbirliği kurma çabasının ağırlıklı olarak ailelerin çocuklarını evde nasıl destekleyecekleri konusunda yönlendirmeye odaklandığını; ancak ailelerinin okulun karar vermek mekanizmasına dahil edilmediği anlamına geliyor olabilir.

OKUL İÇİNDEKİ İLİŞKİLER

Bu bileşen, öğrenciler, öğretmenler, okul müdürleri ve diğer okul çalışanları arasındaki ilişkilerin niteliğini temsil ediyor. Yalnızca öğrencinin öğretmenleriyle ve okul çalışanlarıyla olan ilişkisi değil, öğretmenlerin başka öğretmenlerle ve idarecilerle olan ilişkileri de bu çerçevede ele alınıyor. Okuldaki ilişkilerin bütüncül olarak olumlu olması, okul iklimini ve eğitim ortamlarını doğrudan etkiliyor. Olumlu ilişkiler, paydaşların birbirlerine duygusal ve akademik olarak destek olmalarını, birbirlerine karşı güven duymalarını ve saygılı olmalarını gerektiriyor. ERG’nin Türkiye’nin farklı bölgelerinden öğretmenlerle gerçekleştirdiği görüşmelerde, birçok öğretmen müdürlerinden gerekli sosyal ve akademik desteği göremediğini ve okulda akranlarıyla ve idarecilerle ilişkilerinin sıklıkla destekleyici olmadığını dile getiriyor. Uluslararası araştırmalar ise okul içindeki ilişkilerin olumlu ve paydaşların birbirlerini destekleyici olmasının öğrencilerin akademik performanslarını olumlu etkilediğini ve devamsızlık, okulu terk gibi sorunları önleyebildiğini gösteriyor.¹⁸⁰

AİDİYET HISSİ

Aidiyet hissi, bireyin bulunduğu ortamda kendini kabul ediyor ve seviliyor hissetmesini, kendini arasında bulunduğu topluluğa bağlı ve topluluk içinde değerli hissetmesini kapsıyor. Akademik çalışmalar öğrenciler için okula aidiyet hissini onların akademik gelişimi, okula katılımı, riskli davranışlardan kaçınmaları ve öğrenme motivasyonları için büyük önem taşıdığını gösteriyor.¹⁸¹

PISA 2015 sonuçlarına dayanarak yayımlanan öğrencilerin iyi olma haline ilişkin raporda, Türkiye’nin öğrencilerin en mutsuz ve aidiyet hissini en düşük olduğu ülkelerden biri olduğu görülüyor.

Rapora göre kendini okula ait hissettiğini söyleyen öğrenci oranı OECD genelinde %73 iken, Türkiye genelinde bu oran %61,4’e düşüyor. “Okulda kendimi dışlanmış hissediyorum” ifadesine katılmayan öğrencilerin oranı ise OECD genelinde %82,8 iken, Türkiye genelinde %64,3’e düşüyor. Bunun yanı sıra OECD genelinde ve özellikle Türkiye’de dezavantajlı öğrenciler, daha yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre okullarına karşı daha düşük aidiyet hissi duyduklarını belirtiyor. Ancak OECD ortalamasından farklı olarak, Türkiye’deki kız öğrenciler oğlan öğrencilere kıyasla daha yüksek aidiyet hissi duyuyorlar.¹⁸²

179 OECD, 2016a.

180 Wang ve Degol, 2016.

181 OECD, 2017b.

182 OECD, 2017b.

TÜRKİYE'DE OKUL İKLİMİNE YÖNELİK ARAŞTIRMALAR

Türkiye’de okul iklimi üzerine yapılan çalışmaların sayısı sınırlı olmakla birlikte, yakın dönemde yürütülen çalışmalarda okul iklimi çeşitli değişkenlere göre ele alınıyor ve okul ikliminin öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkisi inceleniyor.¹⁸³ Türkiye’de gençlerin okul ikliminin algısını inceleyen önde gelen çalışmalardan birini Doç. Dr. Aslı Bugay ve arkadaşları yürütmüştür. 12 ilde 55 okul ve 7 bin Anadolu lisesi öğrenciyle yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre kız öğrencilerin okul iklimi algısı oğlanlardan daha yüksektir. 9. sınıf öğrencilerinin okul iklimi algısı, 10 ve 11. sınıf öğrencilerine kıyasla daha olumludur. Okulunu isteyerek seçen öğrencilerin okul iklimi algıları, istemeyerek seçenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha olumludur. 12 il birbiriyle kıyaslandığında ise, doğudaki okullarda okul iklimi algısının batıya göre daha olumsuz olduğu görülüyor. Araştırmanın önemli bir başka bulgusu ise otoriter yöneticilerin olduğu okullardaki öğrencilerin okul algısının, işbirliğine önem veren ve otoriter olmayan okul yöneticilerinin olduğu okullardaki öğrencilerin okul algısına kıyasla çok daha olumsuz olduğudur.¹⁸⁴

FARKLILIKLARA SAYGI

Öğrenme ortamlarının bütün çocuk ve gençler için kapsayıcı olması ve farklılıklara saygı göstermesi öğrenciler için büyük önem taşıyor. Okullar öğrencilerin yalnızca akademik bilgi edindikleri yerler değil, aynı zamanda bir arada yaşamayı ve farklılıklara saygı göstermeyi öğrendikleri kurumlardır. Kurumların kapsayıcı ve farklılıklara saygıyı destekleyen yerler olmaması, sağlık, cinsiyet, cinsel yönelim, etnik köken, dil, din vb. gibi nedenlerden dolayı dezavantajlı durumda bulunan öğrencilerin eğitime erişimleri önünde engel yaratabilir. Çeşitli nedenlerden dolayı dezavantajlı durumda öğrencilerin eğitime erişimindeki mevcut durumu raporun “Öğrenciler ve Eğitime Erişim” bölümünde ayrıntılı bir şekilde ele alınıyor.

Tüm çocuklar için kapsayıcı eğitim ortamları sağlamak için okullarda farklı kültürlerle ilgili farkındalığın artırılması, herkese saygı duyulan öğrenim ortamlarının oluşturulması büyük önem taşıyor.

Aralık 2016 itibarıyla Türkiye’de okul çağında 833.039 Suriyeli koruma altında bulunan çocuk olduğu göz önünde tutulursa, okullarda bireysel ve kültürel farklılıklarla ilgili farkındalık yaratılması ve tüm çocuklara saygı duyulan öğrenme ortamlarının oluşturulması daha da büyük bir öncelik haline geliyor. Bu bağlamda, MEB’in mülteci çocukları eğitim sistemine entegre etmek için sistematik değişiklikler yapmaya başlaması olumludur, ancak bu gelişmelerin hem mülteci hem de anavatanı Türkiye olan öğrencilerin etnik ve sosyoekonomik farklılıkları dikkate alınarak kapsayıcı bir eğitim çerçevesinde oluşturulması önemlidir.

Farklılıklara saygı, aynı zamanda tüm din ve inançlara saygı göstermeyi de içerir. 24 Haziran 2017’de *Resmî Gazete*’de yayımlanarak yürürlüğe giren MEB’in Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği’ne göre, öğretim kurumunda, “doğal aydınlatmalı uygun mekânda kadın ve erkek için ayrı ayrı olmak üzere mescit” bulunması zorunluluğu

183 Bugay vd., 2015.

184 A.g.e.

getirildi.¹⁸⁵ Okullarda ve genel olarak kamu kurumlarında dini sembol ve işaretlerin kullanılması ve ibadethanelerin açılması birçok ülkede hukuki tartışmalara yol açıyor. Bu konuda, farklı ülkelerde farklı uygulamalar söz konusudur. Örneğin, ABD'deki bir Katolik lisede, Müslüman öğrenciler için ibadet odası açılırken,¹⁸⁶ Danimarka'daki bir okulda Müslüman öğrenciler için açılan ibadet odası dinin “çok görünür” duruma geldiği gerekçesiyle kapatıldı.¹⁸⁷ Bu konuda, eğitim kurumlarında dinin ne kadar görünür olacağı tartışmasının yanı sıra, eğitim kurumlarının (özellikle devlete bağlı eğitim kurumlarının) bütün din ve inançlara eşit mesafede durması ve saygı göstermesi önemlidir.

Okullarda dini sembol ve işaretlere yer verilmesi hem dini inanç ve özgürlük açısından hem de çocukların pedagojik gelişimi açısından hassas bir konudur. Bu nedenle, okullara ibadethane açılması kararı ancak konuyla ilgili bütün paydaşların görüşleri alınıp paydaşlar arasında fikir birliği sağlandıktan sonra, saydam bir karar süreci yürütülerek ve çocuk odaklı bir yaklaşımla verilmelidir. Bu koşullar sağlandıktan sonra okullarda ibadethane açılma kararı alınır, her inanç grubunu kapsayacak ibadethaneler açılması tüm çocukların din ve inanç özgürlüğünün korunması, dine dayalı ayrımcılığın önlenmesi ve farklılıklara saygının gelişmesi açısından gereklidir.

AKADEMİK ORTAM

Akademik ortam çocukların ve gençlerin öğrenimleri açısından okul ikliminin en önemli boyutlarından biridir. Bu başlık okul ve sınıflardaki öğretim ve öğrenme yöntemlerini, ders işleyiş yapılarını ve öğretmen ve diğer okul çalışanlarının mesleki gelişimlerinin okulda ne kadar desteklendiğini kapsıyor.

ÖĞRETME VE ÖĞRENME YÖNTEMLERİ

Bu bileşen öğretmenlerin sınıfta konuyu anlatma yöntemlerini, öğretim programlarını, sınıf içi etkinlikleri, öğrencilerden beklenen kazanımlar ve bu kazanımların nasıl ölçüldüğünü kapsıyor. “Güncellenen” öğretim programlarının bu bağlamda özellikle değerlendirilmesi gerekiyor. Programların temel felsefesinde çocuğu merkeze alan, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, bilgiyi ezberlemek yerine kullanarak üretebilen bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir yaklaşım dile getirilse de bu yaklaşımın sınıf ve ünite kazanımlarına yeterince yansımadağı görülüyor. Öğretim programları bu raporun “Eğitimin İçeriği” bölümünde ayrıntılı olarak ele alınıyor.

MESLEKİ GELİŞİM VE LİDERLİK

Öğrencilerin ortamları kadar, öğretmenlerin ortam ve koşullarını iyileştirmek de sağlıklı bir okul kültürü ve iklimi oluşturmak açısından önem taşıyor.

Okul ikliminin öğretmenler için olumlu ve destekleyici olmasının, öğretmenlerin iyi olma halini iyileştirerek, mesleki performanslarını olumlu yönde etkilediği görülüyor. Uluslararası çalışmalar öğretmenlerin iyi olma halinin, mesleklerini ne kadar etkili yürüttükleri ve öğrencilerine ne kadar yarar sağladıkları ile doğrudan ilişkili olduğunu gösteriyor.¹⁸⁸ Öğretmenlerin iyi olma hali ve mesleki gelişimi, bu raporun “Öğretmenler” bölümünde daha ayrıntılı olarak ele alınıyor.

185 MEB, 2017d.

186 Agrawal, 16 Aralık 2015.

187 Lewis, 13 Haziran 2016.

188 Ross vd., 2012.

KURUMSAL ORTAM

Okulların çocukların görme, işitme, koklama, dokunma gibi duyarlarına hitap eden fiziksel özellikleri ve derslik sayısı gibi fiziksel altyapısı, öğrencilerin okul deneyimlerini biçimlendiren önemli özelliklerden biridir. Okul ikliminin kurumsal ortam bileşeni, eğitimin fiziksel ortamlarının yeterliliğini, okul binalarının altyapı özelliklerini, kaynakların yeterliliğini ve bu kaynakların öğrenciler için ne kadar ulaşılabilir olduğunu içeriyor.

ÇEVRESEL ETMENLER

Çocukların okul deneyimlerini en olumsuz etkileyen etmenlerden birinin ikili öğretim uygulaması olduğu biliniyor. ERG ve Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) tarafından yürütülen bir çalışma, ikili öğretimin çocukların yaşantılarını beslenme, uyku ve sosyal etkinliklere katılım gibi pek çok alanda olumsuz etkilediğini gösteriyor. Bu nedenle ikili öğretim uygulanan okulların sayısının azaltılması ve bu süreçte ikili öğretimde okuyan çocuklar için sosyal etkinlik ve beslenmeyle ilgili önlemler alınması önemli görülüyor.¹⁸⁹

Orta Vadeli Program (2017-2019)'da açıklanan 2019 itibarıyla ikili öğretimin sona ermesi hedefi doğrultusunda, derslik yapımına devam edilmesi önem taşıyor. MEB verilerine göre, Bakanlık bütçesi ve hayırseverlerin bağışlarıyla 2016 yılında 19.978 derslik yapıldı;¹⁹⁰ ikili öğretimin sonlanması için ise 77 bin derslik yapılması gerekiyor.¹⁹¹ İlköğretim düzeyinde ikili eğitim yapan okul oranı 2015'te %22, 2016'da %19'du; MEB'in *2017 Yılı Performans Programı*'na göre bu oranın 2017'de %17'ye düşmesi hedefleniyor. Ortaöğretim düzeyinde ikili öğretim yapan okul oranı ise 2015'te %1,3, 2016'da %2,4'tü. 2017'de ikili öğretim yapan ortaöğretim kurumlarının oranının %2'ye çekilmesi planlanıyor.¹⁹² 2015'te, ilkokul öğrencilerinin %50,5'i, ortaokul öğrencilerinin %40,8'i, ortaöğretim öğrencilerinin %10,2'si ikili öğretim yapan okullara devam etmekteydi.

Kurum türlerine göre derslik sayıları incelendiğinde, resmi anaokullarındaki derslik sayısının %34, özel anaokullarındaki derslik sayısının ise %64 arttığı görülüyor. Anaokullarındaki derslik sayısındaki artış, öğrenci sayısındaki artışa paralellik gösteriyor; resmi ve özel anaokullarına devam eden toplam öğrenci sayısı 2015-16'da 483.522 iken, 2016-17'de 557.827'ye ulaştı. Derslik sayılarında öne çıkan başka bir artış ise, imam-hatip ortaokullarındaki derslik sayısındır; imam-hatip ortaokullarındaki derslik sayısı 15.792'den 22.532'ye çıkarak, %43 artış gösterdi. Ortaöğretim düzeyinde derslik sayısı genel ortaöğretim kurumlarında %2 azalırken, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında %5, imam-hatip liselerinde ise %25 oranında arttı.

2016-17 eğitim-öğretim yılındaki derslik başına düşen öğrenci sayıları önceki yıl ile benzerlik gösteriyor. Resmi ve özel ayrımı olmaksızın derslik başına düşen öğrenci sayısı anaokullarında 19'dan 15'e gerilerken, anasınıflarında 22'den 24'e çıktı. İlkokul düzeyinde derslik başına düşen öğrenci sayısı ise 22'den 20'ye düşerken, ortaokulda 30'dan 31'e çıktı.

189 ERG ve TEGV, 2016.

190 MEB, 2017b.

191 MEB, 6 Ekim 2016.

192 MEB, 2017c.

Derslik başına düşen öğrenci sayısında geçtiğimiz yıl gibi genel bir iyileşme eğilimi görülse de resmi ve özel ayrımında, bölgeler düzeyinde ve okul türleri temelindeki eşitsizlikler devam ediyor. Örneğin, genel ortaöğretim kurumlarında derslik başına düşen öğrenci sayısı 22 iken, bu sayı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında 25, imam-hatip liselerinde ise 17'dir. Ayrıca, tüm kademelerde resmi ve özel okullar arasında ciddi farklar mevcut. Diğer resmi ortaöğretim kurumlarıyla karşılaştırıldığı zaman, imam-hatip liselerinin daha avantajlı bir konumda olduğu görülüyor. 2016-17'de resmi genel ortaöğretim kurumlarında derslik başına düşen öğrenci sayısı 27, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında 26'dır. Resmi anaokullarında derslik başına düşen öğrenci sayısı 24 iken, özel anaokullarında bu sayı yalnızca 8'dir.

TABLO 5.1: TÜM KADEMELERDE RESMİ VE ÖZEL AYRIMINDA DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYILARI

Eğitim kademesi		Resmi/Özel/Toplam	Derslik başına düşen öğrenci sayısı		
			2015-16	2016-17	
Okulöncesi eğitim*	Anaokulları	Resmi	27	24	
		Özel	12	8	
		Toplam	19	15	
	Anasınıfları	Resmi	23	25	
		Özel	11	11	
		Toplam	22	24	
İlköğretim	İlkokul	Resmi	23	21	
		Özel	10	10	
		Toplam	22	20	
	Ortaokul	Resmi	31	33	
		Özel	16	17	
		Toplam	30	31	
	İmam-hatip ortaokulu **	Resmi	29	26	
	Ortaöğretim	Genel ortaöğretim	Resmi	26	27
			Özel	11	13
Toplam			20	22	
Mesleki ve teknik ortaöğretim		Resmi	29	26	
		Özel	14	16	
		Toplam	28	25	
İmam-hatip lisesi		Resmi	23	17	

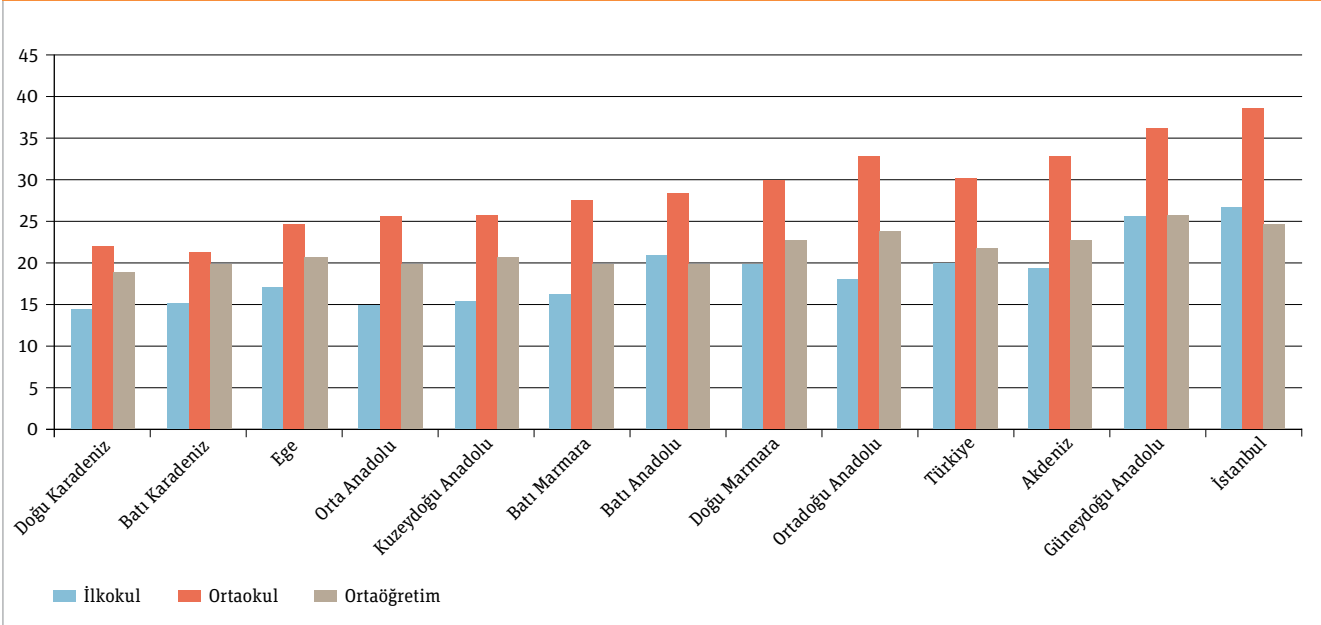
Kaynak: 2015-16 yılına ait sayılar ERG (2016c) kaynağından alındı; 2016-17 yılına ait sayılar MEB (2017a) kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

*Anaokulları toplum temelli kurumları, ASPB'ye bağlı veya işyerlerinde açılan kreşleri de kapsıyor. Anasınıflarıysa yaz anaokullularını ve mobil anaokullarını da kapsıyor.

**İmam-hatip bünyesindeki imam-hatip ortaokullarını kapsamıyor; yalnızca bağımsız imam-hatip ortaokullarını kapsıyor.

Derslik başına düşen öğrenci sayıları bölgesel eşitsizliklerin sürdüğü başlıca alanlardan biridir. Güneydoğu Anadolu ve İstanbul ilköğretim ve ortaöğretimde en kalabalık sınıflara sahip olan bölge ve ildir. Kalabalık sınıflar ve bu gibi fiziksel yetersizlikler, okul iklimi araştırmalarında sözü edilen doğudaki öğrencilerin okul algılarının batıya göre daha olumsuz olmasının sebeplerinden biri olabilir. Bölgeler arasındaki çevresel eşitsizliklerin giderilmesi, çocuklar için okul ikliminin diğer boyutları olan fiziksel güvenlik, aidiyet hissi ve sınıf içi öğrenme ortamlarının da iyileşmesini sağlayabilir.

GRAFİK 5.1: İLKÖĞRETİMDE VE ORTAÖĞRETİMDE BÖLGELERE GÖRE DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYILARI



Kaynak: MEB, 2017a.

Çocuklar için önemli olan bir başka çevresel etmen ise okullardaki beslenme ve hijyen koşullarıdır. Mart 2016'da yayımlanan Okul Kantinlerinde Satılacak Gıdalar ve Eğitim Kurumlarındaki Gıda İşletmelerinin Hijyen Yönünden Denetlenmesi konulu genelgeye göre, okul kantinlerinde satılacak ürünler için yeni kriterler belirlendi. Genelgeye göre, eğitim kurumlarında enerji içecekleri, gazlı ve kolalı ürünler, cipsler, çikolata ürünleri, şeker ve şekerleme türleri, tatlandırıcı ve kafein içeren ürünler gibi çocuklara sağlıksız beslenme alışkanlıkları edindirebilecek ürünlerin satışı yasaklandı. Genelge aynı zamanda, okullarda bulunan yemekhane, kafeterya, büfe, çay ocağı gibi yerlerde uygulanması gereken gıda güvenliği ve hijyen şartlarıyla ilgili standartları belirledi.¹⁹³ Çocuklara erken yaşta doğru beslenme alışkanlıkları kazandırmak ve çocukların sağlığını korumak açısından bu genelgenin bütün okullarda uygulanması önemlidir. Yazılı basına yansıyan haberlere göre, bazı okulların kantinleri genelgedeki hükümlere uygunluk bakımından denetleniyor. Denetlemelerin sürekli olarak devam etmesi ve düzenlemenin okul paydaşları tarafından sahiplenilmesi önemlidir. Nisan 2016'da yürürlüğe giren Okullarda Ortak Kullanım Alanlarının Hijyeni konulu genelgeyle de, MEB'e bağlı okullardaki "öğrencilerin sağlığının korunması, geliştirilmesi, yüksek

193 MEB MTEGM, 2016a.

seviyede tutulması ve eğitimde hedeflenen kaliteye erişilebilmesi” için “fiziki yapılardan ve çevreden kaynaklanan olumsuz sağlık şartlarının” iyileştirilmesi için alınması tedbirleri belirledi.¹⁹⁴ MEB, daha sonra okullara bir uyarı yazısı yollayarak, okullarda uygulanması gereken hijyen kurallarını tekrarlayarak ayrıntılandırdı.¹⁹⁵

KAYNAKLAR

Derslik sayılarının yanında, çocuklara okullarda gerekli eğitim kaynaklarının sağlanması öğrencilerin okul deneyimleri için önemlidir. Bu doğrultuda okullarda kütüphane, spor salonu, laboratuvar gibi kaynaklar öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin bütüncüllüğünün sağlanması için gerekli olan temel kaynaklardır. MEB'in 2017 Yılı Performans Programı'na göre, 2016 yılında spor salonu olan okul oranı yalnızca %7,54'tür. MEB bu oranı 2017 yılında %9,89'a çıkarmayı hedefliyor. 2016'da çok amaçlı salon veya konferans salonu olan okul oranı ise %38,36'dır. MEB bu oranı 2017 yılında %40,51'e çıkarmayı hedefliyor. 2016'da kütüphanesi olan okul oranı ise %47'dir; 2017'de bu oranın %50'ye varması hedefleniyor.¹⁹⁶ Ancak MEB'in 2017 yılı için koyduğu bu hedefler bütün öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin bütüncüllüğünün sağlanması açısından yetersiz kalıyor.

SONUÇ

Eğitim ortamları yalnızca okulların altyapısı ve derslik sayıları gibi fiziksel özelliklerle değil, çocuğun iyi olma halini destekleyecek bütüncül bir anlayışla ele alınmalıdır. Bölüm boyunca farklı boyutlarıyla açıklandığı üzere, okul ikliminin öğrencilerin hem akademik başarısı hem de sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde büyük rolü vardır. 2016-17 eğitim ve öğretim yılında Türkiye'de olumlu adımlar atılmış olmakla beraber, iyileştirilmeye açık alanlar bulunuyor.

Orta Vadeli Program (2017-2019)'da açıklanan ikili öğretimin 2019'da sonra ermesi hedefi öğrencilerin okul deneyimlerinin iyileştirilmesi ve çocuğun iyi olma hali açısından oldukça olumlu bir hedefdir. Ancak bu hedefin gerçekleştirilebilmesi için ciddi sayıda derslik yapımına ihtiyaç vardır. Bakan İsmet Yılmaz Ağustos 2017'de yaptığı açıklamada, 77 bin ek dersliğin yapımına ihtiyaç olduğunu dile getirdi. Okullarda akran zorbalığı, çocuğa karşı şiddetin önlenmesi ve öğrencilerin okullarda gereksinim duydukları duygusal desteği alabilmelerinin sağlanması, üzerinde çalışılması gereken öncelikli alanlardır. Bu alanlarda temsil niteliği yüksek ve güvenilir veri eksikliği olduğu görülüyor. Bu eksiklik ise konuya yönelik önleyici çalışmalar geliştirmeyi ve uygulamayı zorlaştırıyor. Bu nedenle etkili çözüm önerileri geliştirebilmek için, bu alanlarda öğrencilerin deneyimlerini yansıtacak, durum tespitine yönelik güvenilir veri sağlayacak araştırmalar yapma ihtiyacı önceliklidir.



Bu bölümün yazarı tarafından anlatılan bölüm özeti için telefonunuzla QR kodu taratabilirsiniz.

194 MEB MTEGM, 2016b.

195 Kamu Ajansı, 2 Eylül 2016.

196 MEB, 2017b.

EĞİTİM İZLEME RAPORU

2016-17

EĞİTİMİN ÇIKTILARI



EĞİTİMİN ÇIKTILARI

- 2016'da PISA ve TIMSS değerlendirmelerinin sonuçları açıklandı. Türkiye'deki öğrencilerin ortalama puanları PISA 2015'te fen, okuma ve matematik becerilerinin her birinde düştü; alt düzey performans gösteren öğrencilerin oranı arttı. TIMSS 2015'te ise 4 ve 8. sınıf düzeylerinin her ikisinde de matematik ve fen puanlarında artış görüldü; 8. sınıf öğrencileri fen bilimlerinde TIMSS'e katılan ülkelerin ortalamasını yakaladı.¹⁹⁷
- 2015 yılında fen alanına odaklanan PISA bulgularına göre Türkiye'deki çocukların fen öğrenme motivasyonlarının ve fen öğrenmekten aldıkları zevkin yüksek olduğu görülüyor. Ancak Türkiye, öğrenme motivasyonu yüksek olan çocuklar ile düşük olanlar arasındaki başarı farkının en az olduğu ülke olarak öne çıkıyor.
- Eğitimde eşitsizlikler Türkiye için önemli bir sorun olmaya devam ediyor. Hem PISA hem de TIMSS bulguları cinsiyete, sosyoekonomik düzeye, bölgelere ve okul türüne dayalı başarı farklılıklarına işaret ediyor.
- Türkiye'nin, OECD genelinde öğrencileri en düşük yaşam memnuniyetine sahip ülke olduğu anlaşılıyor. PISA 2015 öğrenci anketinin sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrenciler OECD ortalamasının üzerinde sınav kaygısı yaşıyorlar.
- PISA'dan ve TIMSS'ten elde edilen bulguların daha kapsamlı analizler çerçevesinde değerlendirilerek çocuğun iyi olma halini merkeze alan veri temelli eğitim politikaları oluşturma süreçlerinde kullanılması gerekiyor.

GİRİŞ

Bu bölümde, Türkiye'de eğitimin çıktıları, 2016 yılında sonuçları açıklanan iki önemli uluslararası değerlendirme, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (*Programme for International Student Assessment*, PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (*Trends in International Mathematics and Science Study*, TIMSS) üzerinden ele alınıyor. Öncelikle her iki değerlendirme sistemine ilişkin genel bilgiler veriliyor. Daha sonra, her bir değerlendirme sistemi için Türkiye'ye ilişkin sonuçlar gösteriliyor. Son olarak, söz konusu değerlendirme sistemlerinin Türkiye'de politikalara yön vermede nasıl yararlı olabileceği ele alınıyor.

197 TIMSS 2015'te Türkiye'deki 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ortalaması (493) ile TIMSS ölçek ortalaması (500) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

PISA VE TIMSS HAKKINDA GENEL BİLGİLER

PISA ve TIMSS, Türkiye'nin de katıldığı, belirli yaş grubundaki çocukların başarısını gösteren uluslararası değerlendirmelerdir. Tablo 6.1'de, değerlendirme sistemlerinin genel özellikleri gösteriliyor.

TABLO 6.1: PISA VE TIMSS HAKKINDA GENEL BİLGİLER

	PISA	TIMSS
Düzenleyen kuruluş	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (<i>Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD</i>)	Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA</i>)
Uygulandığı yıllar ve Türkiye'nin katılımı	2000 2003 2006 2009 2012 2015 Türkiye 2003'ten bu yana katılıyor.	1995'te Türkiye katılmadı. 1999'da Türkiye'den yalnızca 8. sınıflar katıldı. 2003'te Türkiye katılmadı. 2007'de Türkiye'den yalnızca 8. sınıflar katıldı. 2011'de ve 2015'te Türkiye katıldı (4 ve 8. sınıflar).
Örneklem	15 yaşında ve örgün eğitimde olan çocuklar	4 ve 8. sınıfta öğrenim gören çocuklar
Temel konular	Fen, matematik, okuma	Fen, matematik
Temel yaklaşım	Bilgiyi gerçek yaşam koşullarına uygulama becerisini ölçüyor.	Okul öğretim programıyla uyumlu olarak fen ve matematik başarısını ölçüyor.
2015 yılında uygulanan anketler ve Türkiye'nin katılımı	Öğrenci anketi Okul anketi Öğretmen anketi Bilgi ve iletişim teknolojileri anketi Eğitim kariyeri anketi Ebeveyn anketi Türkiye yalnızca öğrenci ve okul anketine katıldı.	Öğrenci anketi Öğretmen anketi Okul anketi Veli anketi (yalnızca 4. sınıf için) Türkiye anketlerin tümüne katıldı.
2015 yılında katılan ülke sayısı	72 ülke ve ekonomi	4. sınıf düzeyine 49 8. sınıf düzeyinde 39
2015 yılında Türkiye'den katılan öğrenci sayısı	5.895	4. sınıf düzeyine 6.456 8. sınıf düzeyinde 6.079 (toplam 12.535)

TÜRKİYE'NİN PISA 2015 PERFORMANSI

Türkiye, PISA'ya 2003 yılından bu yana katılıyor ve uluslararası karşılaştırmada OECD ülkeleri arasında son sıralarda yer alıyor. Türkiye, 2015'te değerlendirmeye katılan 70 ülke içinde matematikte 49., okumada 50. ve fende 52. sırada yer aldı.¹⁹⁸ Sıralamada geride olmasına karşın Türkiye'nin puanları 2012 yılına dek istikrarlı bir biçimde artma eğilimindeyken 2015 yılında değerlendirmenin gerçekleştirildiği her üç alanda da geriledi (bkz. Grafik 6.1.). Sonuçları değerlendirirken, PISA'nın 15 yaş grubundaki tüm çocukları temsil etmediğini göz önünde tutmak gerekiyor; PISA 2015, Türkiye'deki 15 yaş grubu nüfusun yaklaşık %70'ini temsil eden bir örnekleme uygulandı.

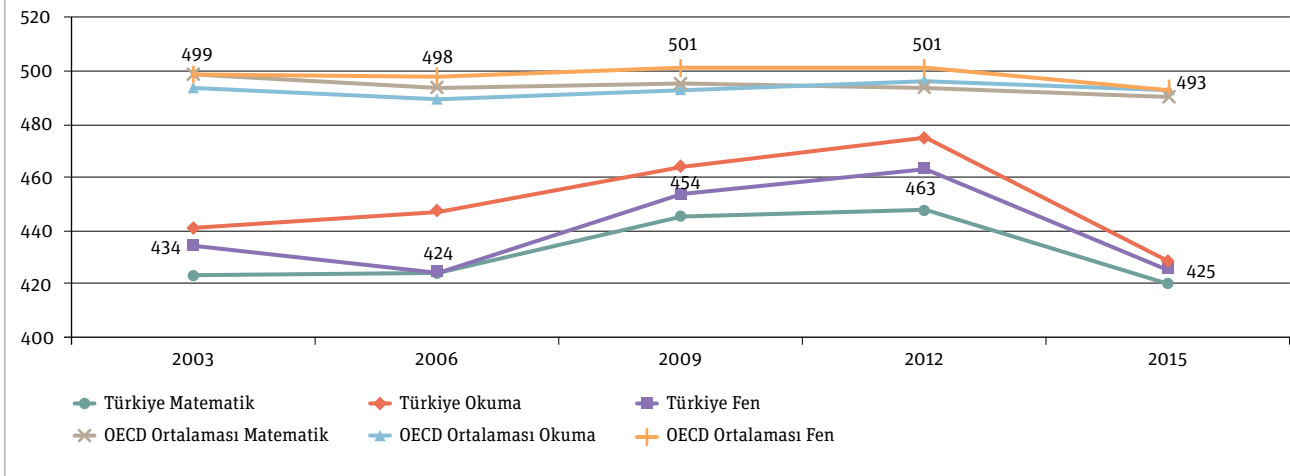
¹⁹⁸ PISA 2015'e 72 ülke veya ekonomi katıldı; ancak uluslararası sıralama 70 ülke veya bölge için sunuldu.

PISA 2015 ÖRNEKLEMİNE İLİŞKİN NOT:

Türkiye’de 2012-2013 eğitim-öğretim yılında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasının ardından, 15 yaşında olup okula devam eden, dolayısıyla PISA değerlendirmesinin kapsamına giren öğrencilerin sayısı artmış oldu. Türkiye’nin puanlarının 2015’te gerilemesini, zorunlu eğitim sayesinde ortaöğretime devam eden (tersi durumda etmeyecek olan) öğrencilerin performansının çok düşük olduğu varsayımına dayandıranlar olabilir. Ancak 2015’teki düşüşü evrenin genişlemesiyle açıklamak için yeterli kanıt bulunmuyor.

PISA 2009, Türkiye’deki 15 yaş grubu nüfusun %56,6’sını temsil eden bir örnekleme uygulanırken, okullulaşma oranlarındaki artışla beraber PISA 2012’de 15 yaşındaki çocukların %68,4’ü temsil edildi. Dolayısıyla 2009’dan 2012’ye Türkiye’deki PISA örnekleminin kapsamı oldukça genişledi, ancak Türkiye’nin ortalama puanları 2012’de 2009’a göre her üç alanda da artarak 2003’ten bu yana en yüksek noktaya ulaştı. PISA 2015’te ise 15 yaş grubundaki çocukların yaklaşık %70’i temsil edildi. Temsil oranı 2012’ye göre yalnızca yaklaşık %2 arttı. Öte yandan puanlarda keskin bir düşüş yaşandı. Dolayısıyla, 2015 yılındaki düşüşü zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasının bir sonucu olarak açıklamak mümkün görünmüyor.

GRAFİK 6.1: TÜRKİYE’DE VE OECD ORTALAMASINDA FEN, MATEMATİK VE OKUMA PUANLARININ YILLAR İÇERİSİNDE DEĞİŞİMİ



Kaynak: OECD (t.y.). OECD skills surveys.

YETERLİK DÜZEYLERİNE DAĞILIM

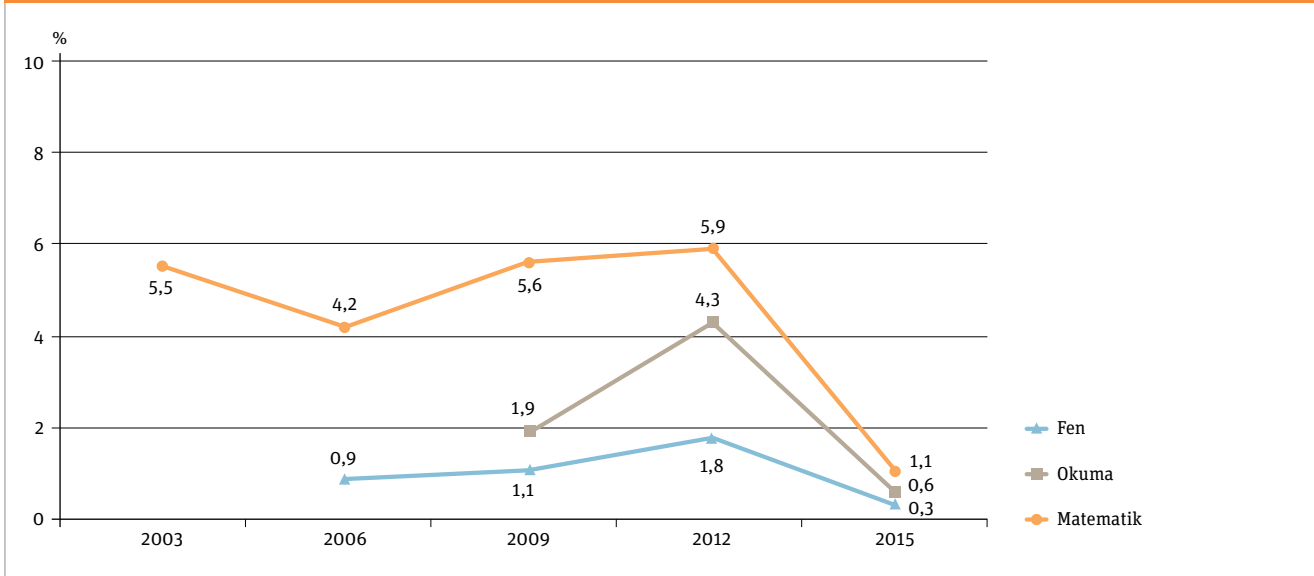
PISA değerlendirmesinde, ülkelerin ortalama puanlarının yanı sıra, her bir alanda yeterlik düzeylerine göre dağılım da sunuluyor. PISA’da, belirli puan aralıklarına göre ayarlanmış altı yeterlik düzeyi bulunuyor ve en düşük yeterlik düzeyindeki çocukların payı birinci düzeyde, en yüksek performans gösteren çocukların payı ise altıncı düzeyde gösteriliyor. Sonuçları değerlendirirken ortalama puanların ve sıralamaların dışında bu yeterlik düzeylerindeki dağılıma bakmak bütüncül bir değerlendirme açısından önem taşıyor. Aşağıdaki tablo Türkiye’deki öğrencilerin fen okuryazarlığında yeterlik düzeylerine dağılımını gösteriyor.

TABLO 6.2: PISA 2015'TE TÜRKİYE'DE VE OECD'DE ÖĞRENCİLERİN FEN YETERLİK DÜZEYLERİNE DAĞILIMI (%)

	Türkiye	OECD ortalaması
6. düzey	0,0	1,1
5. düzey	0,3	6,7
4. düzey	4,8	19,0
3. düzey	19,1	27,2
2. düzey	31,3	24,8
Düzye 1a	31,6	15,7
Düzye 1b	11,8	4,9
Düzye 1b altı	1,1	0,6

Kaynak: OECD, 2016d.

Türkiye'de fen alanında üst düzey performans (5. düzey) gösteren öğrencilerin oranı yalnızca %0,3'tür. En üst düzey dilimde (6. düzey) yer alan, bilgi ve becerilerini alışık olmadıkları durumlarda bile yaratıcı ve bağımsız bir biçimde kullanma yeterliğine sahip çocuk ise bulunmuyor.

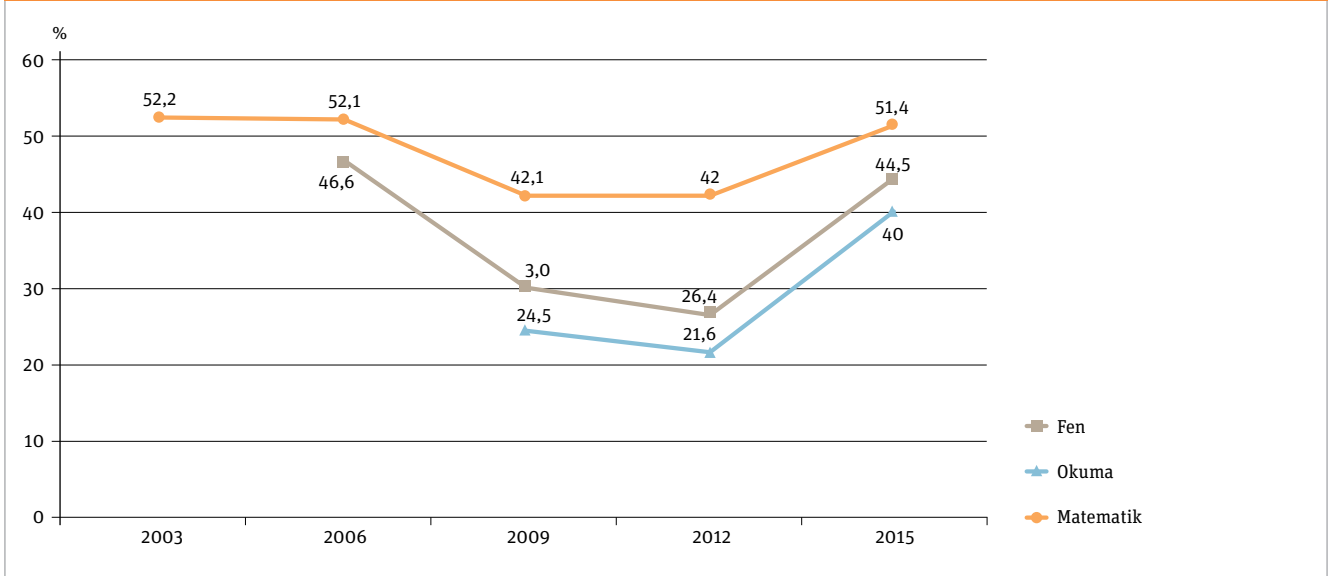
GRAFİK 6.2: TÜRKİYE'DE PISA'DA ÜST DÜZEY (5 VE 6. DÜZEYLER) PERFORMANS GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN ORANI

Kaynak: OECD, 2016d.

Fen alanının yanı sıra, okuma ve matematik alanlarında da yüksek performans gösteren öğrencilerin oranının oldukça düşük olduğu görülüyor (bkz. Grafik 6.2). Matematikte üst düzey (5 ve 6. düzeyler) başarıya sahip öğrenci oranı (%1,1) diğer iki alana göre yüksek gibi görünse de, %10,7 olan OECD ortalamasının oldukça altında kalıyor. Üst düzey performans gösteren çocukların yüzdesi 2012 yılına göre keskin bir düşüş yaşamış ve 2003'ten bu yana en düşük seviyeye gelmiş durumda.

Ortalama puanların düşmesine paralel biçimde düşük performans gösteren öğrencilerin oranının her üç alanda da arttığı görülüyor (bkz. Grafik 6.3). 2009 ve 2012 yıllarında düşük performans gösteren öğrencilerin sayısında azalma olmuştu; 2015'te alt düzeydeki yığılmada ciddi bir artış göze çarpıyor. Örneğin, matematikte Türkiye'de PISA'ya katılan 15 yaşındaki yaklaşık her iki öğrenciden birinin OECD'nin toplumsal hayata aktif katılım göstermek için ihtiyaç duyulan temel beceriler olarak kabul ettiği 2. düzeyin altında performans gösterdiği görülüyor. Benzer bir tablo öğrencilerin %44,5'inin temel yeterliklerden yoksun olduğu fen alanında ve %40'ının temel becerilere sahip olmadığı okuma alanında da mevcuttur.

GRAFİK 6.3: TÜRKİYE'DE PISA'DA DÜŞÜK PERFORMANS (DÜZEY 1 VE ALTI) GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN ORANI (%)



Kaynak: OECD, 2016d.

TÜRKİYE’DE CİNSİYETE, BÖLGELERE, SOSYOEKONOMİK GRUPLARA VE OKUL TÜRLERİNE DAYALI BAŞARI FARKLILIKLARI

PISA 2015 sonuçları Türkiye’de cinsiyete, bölgelere, sosyoekonomik düzeye ve okul türüne dayalı başarı farklılıklarını inceleme olanağı sunuyor. Cinsiyete dayalı başarı farkı beceri alanına göre farklılık gösteriyor. Ham veri incelendiğinde, matematikte erkek öğrencilerin ortalama puanlarının kadınlarınkinden yüksek olduğu fakat aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülüyor. Fen ve okuma alanlarında kadınların ortalama puanlarının daha yüksek olduğu ancak fende ki farkın anlamlı olmadığı görülüyor. Öğrencilerin, ailelerin ve okulların belirli özellikleri kontrol altına alındığında kadınlar ve erkekler arasındaki fen başarı farkı ortadan kalkıyor, matematikte erkekler lehine olan fark ise anlamlı hale geliyor.

PISA 2015 IŞIĞINDA TÜRKİYE’DE CİNSİYETE DAYALI BAŞARI FARKI¹⁹⁹

ERG ve ADV işbirliğiyle, PISA 2015 verileri kullanılarak Türkiye’de öğrenci başarısındaki cinsiyet farkına ilişkin kapsamlı bir analiz yapıldı. Söz konusu çalışmanın sonuçlarına göre, çok sayıdaki öğrenci, aile ve okul özellikleri dikkate alındığında kız öğrencilerin okumada erkek öğrencilere kıyasla en az 25 puan ileride oldukları, matematikte en az 7 puan geride oldukları, fende ise onlarla aynı performansı gösterdikleri anlaşılıyor. Elde edilen cinsiyet uçurumu iki bileşen altında değerlendiriliyor: ilki kız ve erkek çocukların avantajlı özelliklerindeki farklılıklar, diğeri ise bu özelliklerin onlara geri dönüşündeki farklılıklar.

Kız öğrenciler daha çok ebeveyn desteği görüyor, anne babalarıyla daha çok sohbet ediyor ve daha nadir olarak ücret karşılığında çalışıyorlar. Öğretim saatlerinin daha yüksek olduğu ve daha iyi bir disiplin ortamı bulunan okullara devam ediyorlar. Genel olarak kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha hırslılar ve okula aidiyet hisleri de onlardan daha yüksektir. Bütün bu anahtar özellikler sayesinde kızlar erkeklerden okumada en az 20 puan, matematikte en az 6 puan, fende ise en az 11 puan daha yüksek puan alabiliyorlar. Erkek öğrencilere karşı puan kaybetmelerinin ana nedeni, onlardan daha fazla kaygı hissetmeleridir. Erkek öğrenciler evde daha az ders çalışıyor, fen alanına daha çok ilgi gösteriyor ve kız öğrencilerin oranının yüksek olduğu okullarda bulunmaktan yarar görüyorlar. Matematik ve fen alanlarında erkek öğrenciler avantajlı özelliklerini yüksek puana çevirmekte daha başarılılar (sırasıyla 15 ve 8 puan).

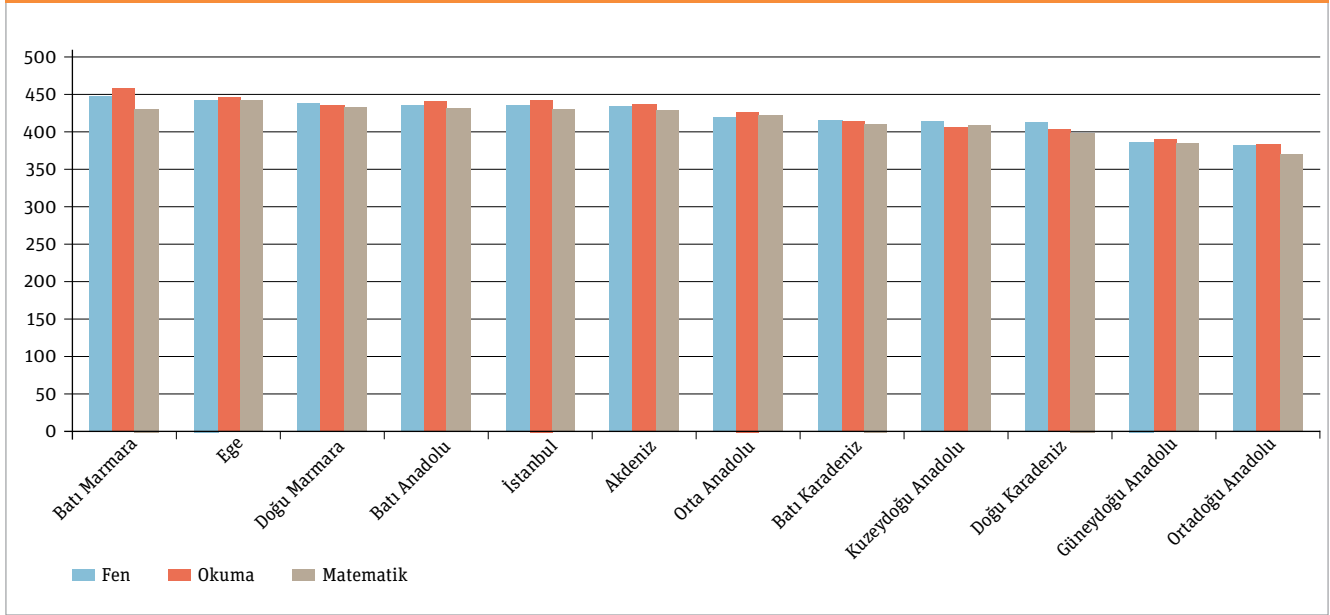
Önceki yıllarda olduğu gibi PISA 2015’te de bölgeler arasında önemli başarı farkları bulunuyor. Türkiye genelinde okuma, fen ve matematikte ortalama puanlar sırasıyla 428, 425 ve 420 iken Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinde her üç alanda da puanlar 400’ün altında kalıyor.

199 ADV ve ERG, yakında yayımlanacak.

Batı Marmara ile Ortadoğu Anadolu'daki öğrencilerin arasında matematikte 61, fende 66, okumada ise 74 puanlık bir fark görülüyor.²⁰⁰ Söz konusu fark, yaklaşık olarak 2 okul yılına denk geliyor.²⁰¹

Bölgeler arasındaki başarı farkının, bu raporun farklı bölümlerinde değerlendirilen okullulaşma oranları, öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısı gibi girdilerdeki bölgesel eşitsizliklerle bir arada düşünülmesinde yarar vardır.

GRAFİK 6.4: BÖLGELERE GÖRE PISA 2015 ORTALAMA PUANLARI



Kaynak: MEB ÖDSGM, 2016b.

Öğrencilerin ortalama puanları ile sosyoekonomik durumları (SED) arasındaki ilişki incelendiğinde sosyoekonomik gruplar arasında önemli farklılıklar gözlemleniyor. PISA'da her bir öğrenci için anne-babanın eğitim durumu, mesleği, ve evde bulunan ve eğitimle ilişkili olan kaynaklar göz önüne alınarak ekonomik, kültürel ve sosyal durum (EKSD) endeksi hesaplanıyor. Öğrencinin sosyoekonomik durumunun başarısı üzerindeki belirleyiciliğini görmek için öğrenci başarısındaki farklılaşmanın yüzde kaçının doğrudan EKSD endeksi ile açıklandığına bakılabilir. PISA 2015'te Türkiye'deki öğrencilerin tüm alanlardaki başarı farkının %9'u sosyoekonomik düzey ile açıklanabiliyor. Bu oran OECD ortalaması için %13 olup Türkiye'de ilk defa 2015'te sosyoekonomik durumun açıklayıcılığı OECD ortalamasından daha düşüktür.

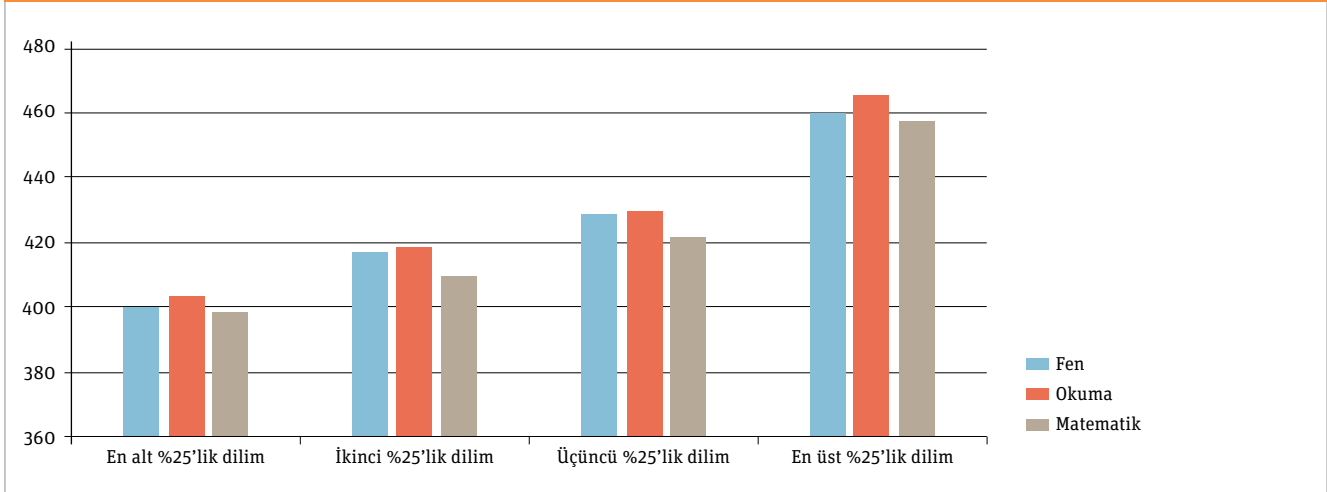
200 Batı Marmara Tekirdağ, Edirne, Kırklareli, Balıkesir ve Çanakkale; Ortadoğu Anadolu Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli, Van, Muş, Bitlis, Hakkari.

201 OECD, 2016d.

Ancak, Türkiye’de halen EKSD endeksinin en alt çeyreğinde yer alan ve OECD tarafından sosyoekonomik anlamda dezavantajlı kabul edilen öğrenciler ile, en üst çeyreğinde bulunan avantajlı öğrenciler arasında ciddi bir başarı uçurumu bulunuyor. Grafik 6.5’te görüldüğü gibi en düşük çeyrekteki çocukların ortalama puanları, en yüksek çeyrekteki çocukların ortalama puanlarından okumada 61, fende 59, matematikte 58 puan daha düşüktür. Dolayısıyla PISA sonuçlarının eşitlik bağlamında değerlendirilmesi için başka değişkenleri de içine alan ileri analizlere ihtiyaç vardır. Örneğin, Türkiye’de okul türlerine ayrışma ile sosyoekonomik durum arasındaki ilişkinin saptanması, sosyoekonomik durumu dolaylı açıklayıcılığı hakkında fikir edinmek için yararlı olabilir. Türkiye’deki öğrenciler arasındaki başarı farkının %9’u öğrencinin sosyoekonomik düzeyi ile açıklanabiliyorken, okulun ortalama sosyoekonomik durumu da göz önüne alındığında bu iki değişken birlikte başarı farkının %26,3’ünü açıklıyor. Benzer şekilde, ERG ve ADV tarafından hazırlanan Türkiye’de cinsiyete dayalı başarı farklılıklarına ilişkin araştırmanın ön bulgularına göre, Türkiye’de okulların ortalama sosyoekonomik durumları kontrol altına alındığında öğrencilerin refah düzeylerinin başarıları üzerindeki etkisi oldukça zayıflıyor; hatta tamamen kayboluyor.²⁰²

Bu bulgular, Türkiye’deki öğrencilerin okullarda kendi sosyoekonomik gruplarındaki diğer öğrencilerle birlikte toplandığına işaret ediyor. Dolayısıyla, Türkiye’de öğrencinin sosyoekonomik durumunun öğrenci başarı üzerindeki belirleyiciliği önceki yıllara göre azalmış olsa da, okulun ortalama sosyoekonomik durumu oldukça belirleyicidir.

GRAFİK 6.5: PISA 2015’TE TÜRKİYE’DE SOSYOEKONOMİK DÜZEYE GÖRE ORTALAMA BAŞARI PUANLARI



Kaynak: OECD, 2016d.

PISA 2015 sonuçları, hem sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan hem de düşük performans gösteren çocukların belirli okullarda toplanmasının başarıya olumsuz etkisi olduğunu gösteriyor. Türkiye’de özellikle ortaöğretime geçişte TEOG sınavı yoluyla başarıya göre sınıflandırmanın yüksek düzeyde olması bu anlamda önemli bir risk oluşturuyor. Ortaöğretimde sınavsız, çocukların ve ailelerin tercihlerini dikkate alan alternatif yöntemler üzerinde durulmasında yarar vardır.

Okul türleri ve okullar arasındaki sosyoekonomik ayrışmanın yaygın olması nedeniyle okul türüne bağlı başarı farklılıklarının irdelenmesi önem taşıyor. Türkiye’de fen alanında öğrenciler arasındaki başarı farkının %37,1’i okullar arasındaki farklılıktan kaynaklanıyor. Bu oran PISA sonuçları Türkiye’ye benzer olan Meksika (%17,1) ve Şili (%31,3) ile OECD ortalamasının (%30,1) üzerindedir.²⁰³ Fen becerilerinde ortalamanın üzerinde performansa sahip olan ve gidilen okulun başarı üzerindeki etkisinin düşük olduğu İzlanda (%3,7) ve Norveç (%8,1) gibi ülkelerde öğrenciler hangi okula giderse gitsinler temel fen becerileri edinmeleri beklenebilir. Bunun Türkiye’de mümkün olduğunu söylemek güçtür.

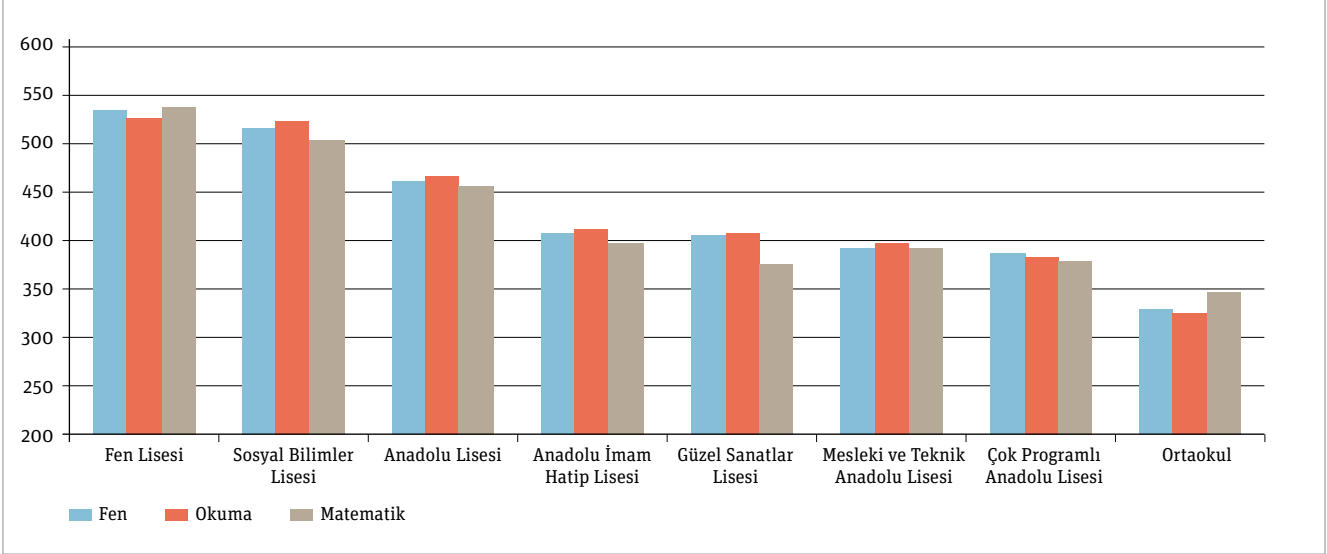
Türkiye’deki okul türleri arasında özellikle mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile çok programlı Anadolu liselerinde öğrenim görmekte olan çocukların puanları en düşük düzeyde kalıyor. Güzel sanatlar liseleri ile Anadolu imam-hatip liselerinde öğrenim gören çocukların başarısı da Türkiye ortalamasının altında kalıyor. PISA örneklemini okul türünü değil yaşı dikkate aldığından öğrenimine ortaokulda devam eden 15 yaşındaki çocukları da kapsıyor; ortaokula devam eden çocukların örnekleme içindeki payı %2’dir. Bu gruptaki çocukların başarısı ortaöğretim kurumlarındaki yaşlıtlarının oldukça gerisindedir. PISA’da tüm alanlarda en başarılı durumda olan fen liselerindeki çocukların örnekleme içerisindeki payı yalnızca %2,1; diğer başarılı okul türü olan sosyal bilimler liselerinin payı da yalnızca %1,4’tür.²⁰⁴ Türkiye genelinde de fen liselerinde ve sosyal bilimler liselerinde öğrenim görmekte olan çocukların payı oldukça düşüktür. PISA 2015’in gerçekleştiği 2014-15 eğitim-öğretim yılında tüm örgün ortaöğretim öğrencilerinin %1,5’i fen liselerinde, %0,4’ü sosyal bilimler lisesinde öğrenim görmekteydi. Ortaöğretimde öğrencilerin büyük bölümü ise mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenim görüyor; 2014-15 eğitim-öğretim yılında öğrenci sayısı bakımından mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının payı %44,7’dir. Ayrıca, MEB, mesleki ve teknik liselerin payının 2023’e dek %60’a çıkarılmasının hedeflendiğini açıkladı.²⁰⁵ Dolayısıyla ortaöğretimde öğrencilerin büyük bölümünü temsil eden ve geleceğe dönük MEB’in büyütmeyi hedeflediği grup, PISA başarısı açısından genel ortalamanın da altında olan mesleki ve teknik Anadolu liselerine devam eden gruptur.

203 OECD, 2016d.

204 A.g.e

205 MEB MTEGM, 28 Eylül 2016.

GRAFİK 6.6: OKUL TÜRLERİNE GÖRE PISA 2015 PUANLARI



Kaynak: MEB ÖDSGM, 2016b.

FEN ÖĞRENMEKTEN ALINAN ZEVK, FEN ÖĞRENME MOTİVASYONU VE FEN İLE İLGİLİ AKTİVİTELERE KATILIM

PISA değerlendirmesiyle birlikte, sonuçları öğrencilerin çeşitli özelliklerine göre yorumlayabilmek amacıyla öğrenci anketi uygulanıyor. Öğrenci anketinde soruların bir bölümü çocuğun yaşantısıyla ve aile yapısıyla ilgiliyken (anne-baba eğitim düzeyi, evde sahip olunan eşyalar vb.), soruların bir bölümü de çocuğun okul deneyimini ve duygusal özelliklerini anlamaya yöneliktir. Her üç yılda bir okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığından birine odaklanarak o alanda kapsamlı veriler elde eden PISA, 2015 yılında fen alanına odaklandı. Buna paralel olarak PISA 2015'in öğrenci anketinde fen öğrenmekten zevk alma, fen öğrenme konusundaki motivasyon düzeyi ve fen alanındaki aktiviteler katılıma ilişkin sorular da bulunuyor.²⁰⁶

Sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde, Türkiye'deki çocukların fen öğrenme motivasyonlarının ve fen öğrenmekten aldıkları zevkin yüksek olduğu görülüyor. PISA'nın oluşturduğu fen öğrenmekten alınan zevk endeksinde Türkiye 2015'te OECD ülkeleri arasında ilk 10'da yer aldı. Türkiye'deki öğrencilerin %62'si fen bilimleri ile ilgili yazılar okumayı sevdiğini, %61'i fen bilimleri ile ilgili konularda çalışmanın kendilerini mutlu ettiğini, %70'i fen bilimleri hakkında yeni bilgiler edinmekten zevk aldıklarını belirtiyor; bu oranlar OECD ortalamalarının (sırasıyla %52, %55, %66) üzerindedir.²⁰⁷

²⁰⁶ PISA 2015'te odak alan olmadıkları için matematik ve okuma alanlarına ilişkin detaylı analizler bulunmuyor.

²⁰⁷ MEB ÖDSGM, 2016b.

PISA 2015'te bulunan fen ile ilişkili aktivitelere katılım endeksinde Türkiye'deki öğrenciler OECD ülkeleri arasında en üst basamakta yer alıyor. Türkiye'deki öğrencilerin %30'u genel fen bilimleri konularıyla ilgili televizyon programları izlediğini, %32'si fen konuları hakkındaki web sitelerini ziyaret ettiğini, %29'u fen alanındaki dergileri ya da gazete makalelerini okuduğunu belirtiyor.²⁰⁸

Türkiye'deki öğrencilerin fen öğrenme motivasyonları da üst düzeydedir. PISA 2015'te öğrencilerin ne ölçüde fen alanını kendi çalışmalarlarıyla ilgili ve gelecekteki kariyerleri için gerekli gördükleri ölçüldü. Türkiye'deki öğrencilerden öğrencilerin %71'i fen dersinde öğrendikleri pek çok şeyin onlara iş bulmakta yardımcı olacağına, %80'i de gelecekte yapacakları çalışmalarda yardımcı olacağından fen dersi için çaba sarf etmeye değer olduğuna dair ifadelerle "katılıyorum" ya da "kesinlikle katılıyorum" yanıtını verdi.

Ancak Türkiye, öğrenme motivasyonu yüksek olan çocuklar ile düşük olanlar arasındaki başarı farkının en az olduğu ülke olarak öne çıkıyor. Bu farkın yüksek olduğu Avustralya ve Fransa'da fene ilgileri yüksek olan öğrenciler bu alanda ortalama 95 puan daha başarılıyken, Türkiye'de fen dersine ilgi duyan öğrencilerin diğer akranlarına kıyasla sadece 19 puan daha fazla başarı elde ettikleri görülüyor.

TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRENCİLERİN YAŞAM MEMNUNİYETİ

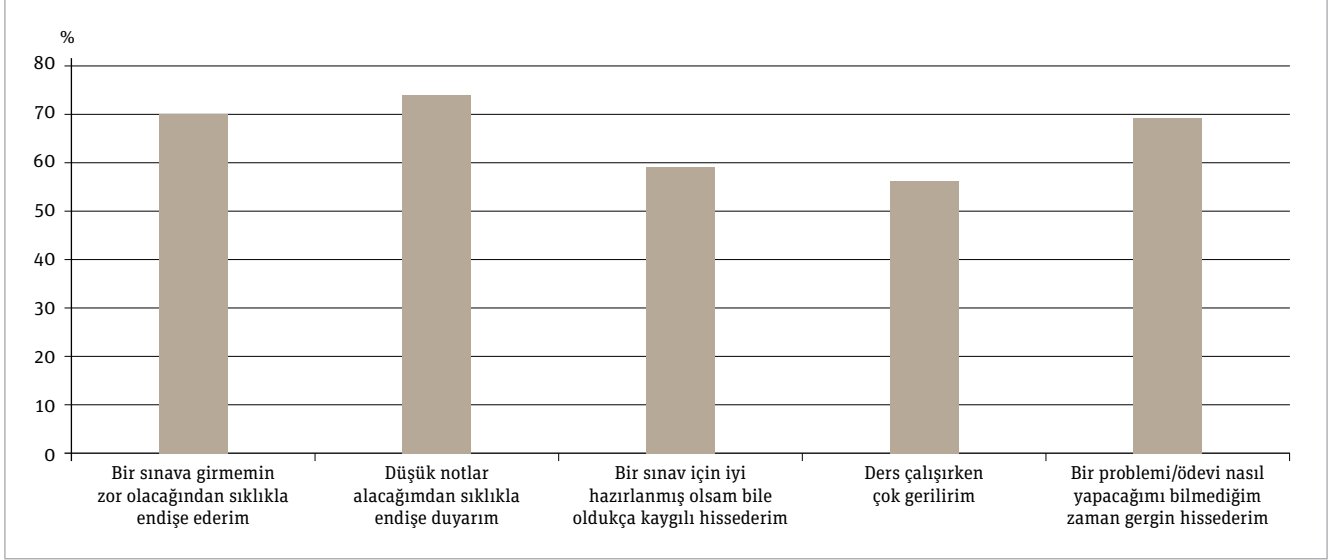
OECD, PISA 2015 öğrenci anketinde öğrencilerin yaşam memnuniyetlerine ilişkin sorulara da yer verdi ve buradan elde edilen bulgularla çocuğun iyi olma haline ilişkin bir rapor hazırladı. 15 yaşındaki çocukların fen, matematik ve okuma yetkinliklerinin yanında kendilerini mutlu hissedip hissetmedikleri, yaşamdan ne kadar keyif aldıkları, okul yaşamının ne derece kaygı ve stres kaynağı olduğu gibi çıktılarının analiz edilmesi oldukça değerlidir. Bu çıktılarının değerlendirilmesi, eğitimin tek amacının akademik başarı olmaması anlayışıyla da uyumludur.

Sonuçlara göre, Türkiye, yaşam memnuniyet ölçeğinin uygulandığı 28 OECD üyesi ve 20 partner ülke ve ekonomi içinde öğrencilerin ortalama yaşam memnuniyetlerinin en düşük olduğu ülkedir. Türkiye'deki öğrencilerin %28,6'sı, 0 ile 10 arasındaki yaşam memnuniyeti ölçeğinde 0 ile 4 arasını seçiyor; yani yaşamlarından memnun olmadıklarını belirtiyor. Bu bulgu, Türkiye'deki çocukların iyi olma halini geliştirmeye yönelik politika ve uygulamalara gereksinim olduğunun önemli bir göstergesidir.

PISA 2015'te yaşam memnuniyetinin yanı sıra öğrencilerin belirli ifadelerle (Grafik 6.7) katılıp katılmama durumlarına göre bir "sınav kaygısı endeksi" de oluşturuldu. Endeksin sıfır olması o ülkedeki öğrencilerin OECD ülkelerindeki ortalama bir öğrenciyle aynı düzeyde okul kaynaklı kaygı yaşadığını, negatif olması OECD'deki ortalama bir öğrenciden daha az, pozitif olması ise OECD'deki ortalama bir öğrenciden daha fazla kaygıya sahip olduğunu gösteriyor. Sınav kaygısı en çok Singapur, Kosta Rika ve Brezilya (0,6), en az ise Hollanda'daki çocuklarda (-0,5) görülüyor. Türkiye'nin sınav kaygısı endeksi 0,3'tür. Yani Türkiye'deki öğrenciler OECD ortalamasına göre daha çok okul kaynaklı kaygı ve endişe taşıyorlar. Okul kaynaklı strese ve endişeye yol açan sebeplerin derinlemesine araştırılması öğrencilerin yaşam memnuniyetleri açısından önemlidir.

208 Bu aktiviteleri "sıklıkla" veya "düzenli olarak" yaptığını belirten öğrencilerin oranıdır.

GRAFİK 6.7: TÜRKİYE'DE OKUL KAYNAKLI ENDİŞE İLE İLGİLİ İFADELERE “KATILİYORUM” VEYA “KESİNLİKLE KATILİYORUM” DİYEN ÖĞRENCİLERİN ORANI



Kaynak: OECD, 2017b.

PISA 2015'in işaret ettiği, çocuğun iyi olma haline ilişkin sorunlar, ERG ve TEGV tarafından daha küçük bir yaş grubuyla (4, 5 ve 7. sınıflar) yürütülen Çocukların Gözünden Okulda Yaşam araştırmasının bulguları ile örtüşüyor. Söz konusu araştırmaya göre “okula her zaman severek giderim” diyen çocukların oranı 4 ve 5. sınıflar için %67, 7. sınıflar için %51 düzeyinde kalıyor (“tamamen katılıyorum” diyenler). Araştırmanın bulgularına göre, TEOG’un 7. sınıfta öğrenim gören çocuklarda kaygıya yol açtığı, bazı çocukların iyi bir liseye gitmeyi “en önemli şey” olarak gördüğü anlaşılıyor. Araştırma çocukların, öğretmenlerinin akademik başarıya dayalı ayrımcılık yaptığına ilişkin bir algıya sahip olduklarını da gösteriyor.²⁰⁹

OECD'nin analizine göre yaşam memnuniyeti ile akademik başarı arasındaki ilişki ülkelere göre oldukça farklılaşıyor. Örneğin OECD ortalamasının üzerinde puana sahip Japonya, Hong Kong, Slovenya gibi ülkelerde öğrencilerin yaşam memnuniyeti ortalamasının altındayken, akademik başarının her üç alanda da oldukça düşük olduğu Dominik Cumhuriyeti öğrenci memnuniyetinin en yüksek olduğu ülke olarak öne çıkıyor. Türkiye ise hem başarı hem de yaşam memnuniyetinde ortalamasının altında yer alıyor. Dolayısıyla Türkiye'deki eğitim politikalarının bu durumu tersine çevirmeye, örneğin Hollanda ve Finlandiya'da olduğu gibi öğrencilerin hem akademik becerilerinin üst düzey olduğu hem de yaşamlarından memnun oldukları bir çıktının sağlanmasına yönelik olması yararlı olur.

209 ERG ve TEGV, 2016.

TÜRKİYE’NİN TIMSS 2015 PERFORMANSI

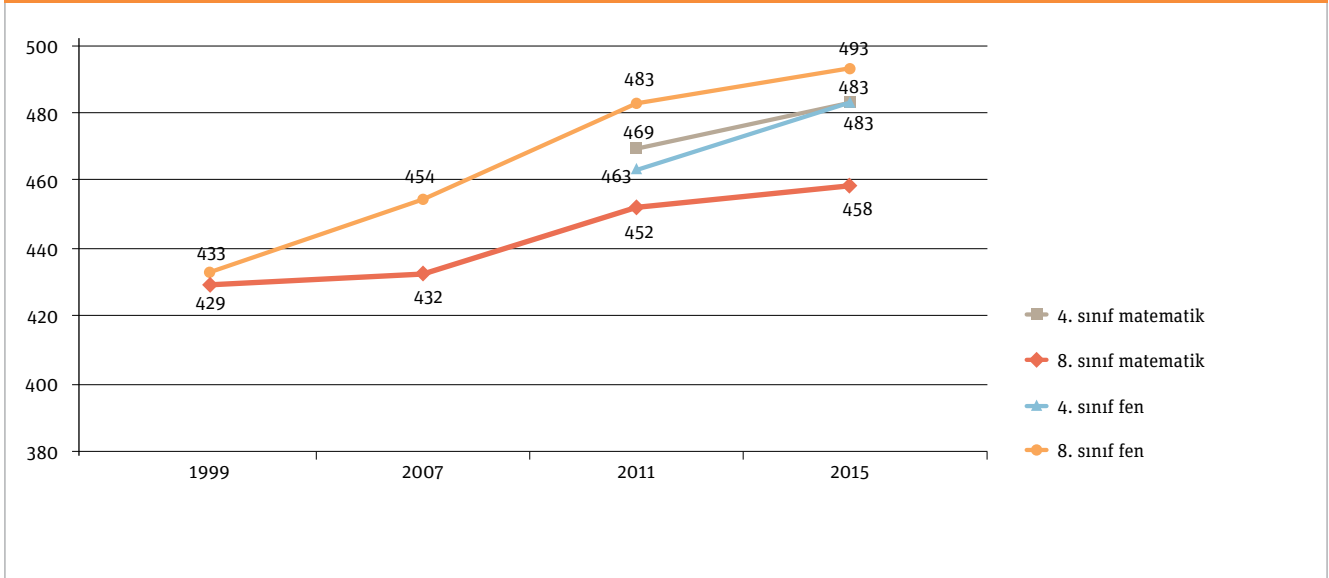
2015 yılında gerçekleştirilen ve sonuçları 2016 sonunda açıklanan bir başka önemli uluslararası değerlendirme TIMSS’tir. Bu bölümde önce Türkiye’nin ortalama puanları, başarı sıralamaları ve yeterli düzeylerine dağılımı 4 ve 8. sınıf düzeyinde fen ve matematik dersleri için ayrı ayrı inceleniyor. Daha sonra öğrenme alanlarına ilişkin sonuçlara değiniliyor. Son olarak da öğrenci ve okulun birtakım özelliklerinin TIMSS başarısıyla ilişkisi ele alınıyor.

ORTALAMA PUANLAR

Matematik

TIMSS’te ülkelerin başarı ortalamaları 500 puan ölçek noktası olarak ayarlanarak hesaplanıyor. Türkiye’deki 4. sınıf öğrencilerinin TIMSS 2015 matematik değerlendirmesindeki ortalaması ilk defa katılım gösterilen 2011 yılına göre 14 puan arttı. 8. sınıf düzeyinde 1999’dan 2011’e dek artma eğiliminde olan matematik başarısındaki bu eğilim 2015’te de devam etti.²¹⁰ Ancak hem 4. hem de 8. sınıf düzeyinde Türkiye’deki öğrencilerin ortalaması TIMSS ölçek ortalamasının altında kaldı. Türkiye 4. sınıflarda 49 ülke arasında 36, 8. sınıflarda 39 ülke arasında 24. sırada yer aldı.

GRAFİK 6.8: TÜRKİYE’NİN TIMSS MATEMATİK VE FEN PERFORMANSI



Kaynak: MEB ÖDSGM, 2016a.

Fen bilimleri

Fen bilimleri puanlarında da önceki senelere göre artış görülüyor. Türkiye'deki öğrencilerin fen ortalamaları bir önceki TIMSS'e göre 4. sınıf düzeyinde 20, 8. sınıf düzeyinde ise 10 puan yükseldi. 8. sınıf düzeyinde TIMSS ölçek puanı yakalanmış oldu. 4. sınıflar ise TIMSS ortalamasının altında yer almaya devam ediyor. Türkiye fen alanında, 4. sınıf düzeyinde 47 ülke arasında 35. sırada, 8. sınıf düzeyinde ise 39 ülke arasında 21. sırada yer alıyor.

YETERLİK DÜZEYLERİNE DAĞILIM

TIMSS'te de PISA'da olduğu gibi yeterlik düzeyleri bulunuyor ve öğrencilerin ileri (625+ puan), üst (550-625 puan), orta (475-550 puan) ve düşük (400-475 puan) düzeyden hangisinde yer aldığı belirleniyor.

Matematik

Türkiye'de matematik alanında 4. sınıf düzeyinde sınava giren öğrencilerin %5'i ileri düzey, %20'si üst düzey, %32'si orta düzey ve %24'ü alt düzeyde performans gösterdi. %19'luk dilim ise alt düzey yeterliğin de altında yer aldı. Bunun anlamı şudur: Türkiye'de değerlendirmeye katılan 4. sınıf öğrencilerinin yaklaşık beşte biri matematiğe ilişkin başlangıç seviyesindeki bilgilere sahip değiller, örneğin tam sayılarda toplama ve çıkarma işlemlerini yapamıyorlar. Dolayısıyla, bir önceki TIMSS sonuçlarına göre alt düzey ve aşağısında yer alan öğrencilerin tüm öğrenciler içindeki payı azalmış olsa da, temel yeterliklerden yoksun bu kadar çok öğrenci olması önemli bir sorun olmaya devam ediyor.

TABLO 6.3: 4. SINIF MATEMATİKTE YETERLİK DİLİMLERİNE DAĞILIM, TÜRKİYE VE TIMSS ORTALAMASI (2011 ve 2015)

	2011 Türkiye	2015 Türkiye	2011 TIMSS ort.	2015 TIMSS ort.
İleri düzey	%4	%5	%4	%6
Üst düzey	%17	%20	%24	%30
Orta düzey	%30	%32	%41	%39
Alt düzey	%26	%24	%21	%18
Alt düzey altı	%23	%19	%10	%7

Kaynak: MEB ÖDSGM (2016a), Mullis vd. (2012) ve Martin vd. (2016) kaynakları kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

TIMSS 2015'e katılan 8. sınıflar, 2011'de de 4. sınıf olarak bu değerlendirmeye katılmışlardı.²¹¹ Dolayısıyla, bu öğrencilerin dört yıldaki gelişimleri TIMSS sonuçları üzerinden değerlendirilebilir. Bu grupta 2011 yılında alt düzeyin altında kalan öğrencilerin oranı %23'tü. Dört yıl sonra, 2015'te ise bu oranın %30'a yükseldiği görülüyor. Bu durum çocukların okula devam etmesine karşın temel matematik bilgi ve becerilerini edinemediğini gösteriyor.

211 MEB ÖDSGM, 2016a.

TABLO 6.4: 8. SINIF MATEMATİKTE YETERLİK DİLİMLERİNE DAĞILIM, TÜRKİYE VE TIMSS ORTALAMASI (2011 ve 2015)

	2011 Türkiye	2015 Türkiye	2011 TIMSS ort.	2015 TIMSS ort.
İleri düzey	%7	%6	%3	%5
Üst düzey	%13	%14	%14	%21
Orta düzey	%20	%22	%29	%36
Alt düzey	%27	%28	%29	%22
Alt düzey altı	%33	%30	%25	%16

Kaynak: MEB ÖDSGM (2016a), Mullis vd. (2012) ve Martin vd. (2016) kaynakları kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

Fen bilimleri

Türkiye’de fen bilimleri alanında 2015 TIMSS’e katılan 4. sınıf öğrencilerinin %4’ü ileri düzey, %20’si üst düzey, %34’ü orta düzey, %24’ü alt düzey, %18’i ise alt düzeyin aşağısında yer aldı. Alt düzeyde ve alt düzeyin altında yer alan öğrencilerin oranının 2011’e göre 10 yüzde puan azaldığı görülüyor. Bu gelişme olumludur, ancak öğrencilerin halen üçte birinden fazlasının temel fen becerilerine sahip olmaması ciddi bir soruna işaret ediyor. Örneğin, TIMSS değerlendirmesinde alt düzeyde yer alan bir öğrenciden buzun suyun katılaşmış formu olduğunu bilmesi bekleniyor.²¹² Türkiye’de 2015’te bu düzeyde temel fen bilgi ve becerilerine sahip olmayan öğrencilerin oranı %24’tür.

TABLO 6.5: 4. SINIF FEN BİLİMLERİNDE YETERLİK DİLİMLERİNE DAĞILIM, TÜRKİYE VE TIMSS ORTALAMASI (2011 VE 2015)

	2011 Türkiye	2015 Türkiye	2011 TIMSS ort.	2015 TIMSS ort.
İleri düzey	%3	%4	%5	%7
Üst düzey	%15	%20	%27	%32
Orta düzey	%30	%34	%40	%38
Alt düzey	%28	%24	%20	%18
Alt düzey altı	%24	%18	%8	%5

Kaynak: MEB ÖDSGM (2016a), Mullis vd. (2012) ve Martin vd. (2016) kaynakları kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ise %8’i ileri düzeyde, %20’si üst düzeyde, %31’i orta düzeyde, %24’ü alt düzeyde, %17’si ise alt düzeyin aşağısında performans gösterdi. 2011 TIMSS’e 4. sınıf olarak katılan öğrencilerin fen puanlarında 8. sınıfa geldiklerinde yaklaşık 30 puanlık iyileşme görülmesi olumlu bir gelişme olsa da 4. sınıflarda olduğu gibi alt düzey yeterli diliminin burada da oldukça geniş olduğuna dikkat etmek gerekir.

TABLO 6.6: 8. SINIF FEN BİLİMLERİNDE YETERLİK DİLİMLERİNE DAĞILIM, TÜRKİYE VE TIMSS ORTALAMASI (2011 VE 2015)

	2011 Türkiye	2015 Türkiye	2011 TIMSS ort.	2015 TIMSS ort.
İleri düzey	%8	%8	%4	%7
Üst düzey	%18	%20	%17	%22
Orta düzey	%28	%31	%31	%35
Alt düzey	%25	%24	%27	%20
Alt düzey altı	%21	%17	%21	%16

Kaynak: MEB ÖDSGM (2016a), Mullis vd. (2012) ve Martin vd. (2016) kaynakları kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

PISA için olduğu gibi, TIMSS sonuçlarının analizinin de sıralamaları ve yeterlik düzeylerini incelemekten öteye gidilmesi, politikalara ve uygulamalara yön verebilecek yararlı bulgular edinmek için değerlidir. Bu bağlamda, TIMSS sonuçlarını da eğitimde eşitsizlikler açısından ele almak büyük önem taşıyor. PISA'da 15 yaş grubu öğrenciler için görülen bölgeler arası başarı farkı TIMSS'te 4 ve 8. sınıflar seviyesinde de göze çarpıyor. Matematikte 4. sınıf düzeyinde Türkiye geneli ortalaması en yüksek bölge olan Batı Karadeniz ile en düşük olan Güneydoğu Anadolu arasında 93 puan, 8. sınıf düzeyinde en başarılı bölge olan Batı Marmara ile ortalaması en düşük olan Ortadoğu Anadolu arasında 77 puanlık bir başarı farkı bulunuyor. Ayrıca, Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinde yaşayan 4 ve 8. sınıf öğrencilerinin hem matematik hem de fen bilimleri ortalamaları Türkiye ortalamasının altında kalıyor.

SONUÇ

PISA ve TIMSS, süreklilikleri ve uluslararası geçerlilikleri sayesinde eğitim politikası yapım süreçlerine dayanak oluşturacak kanıtlar elde etmeye elverişli değerlendirme sistemleri olarak görülüyor. Değerlendirmelerin sunduğu kapsamlı verilerden yararlanmak Türkiye gibi öğrencilerin akademik başarısını ve iyi olma halini yükseltmesi gereken bir ülke için oldukça önem taşıyor. Bu raporun yönetim ve finansman bölümünde de değinildiği üzere, bu uygulamalar için kamu kaynakları ayrılıyor ve çıktılarının değerlendirilmesi kaynakların verimli kullanımını açısından da önem taşıyor.

PISA ve TIMSS değerlendirmelerinden elde edilen bulgular politika yapım süreçlerini öğretim programlarının ve ders kitaplarının içeriğinin belirlenmesi, farklı öğretim yöntemlerinin benimsenmesi gibi çeşitli noktalarda destekleyebilir. PISA'nın ilk kez uygulandığı 2000'den bu yana pek çok katılımcı ülke sonuçlar ışığında eğitim politikalarında değişikliğe gitti. Örneğin, ilk kez 2006 yılında PISA değerlendirmesine katılan Tayvan'ın okuma alanında gösterdiği düşük performansı göz önüne alarak uygulamaya koyduğu eğitim reformları PISA verisini kullanma açısından iyi bir örnek oluşturuyor. Bu süreçte Tayvan'da ders kitapları güncellendi, öğretmenlere okuma odaklı bir öğretim anlayışı kazandırmak üzere eğitici programlar geliştirildi. Türkiye'de de bu değerlendirmelerin sonuçlarının uluslararası sıralama ve ortalama puanların ötesinde derinlikli analizlerle incelenmesinde ve elde edilen sonuçların gerek yeni politikalar üretilirken gerek mevcut politikalar geliştirilirken göz önünde bulundurulmasında yarar görünüyor.

MEB öğretim programlarında yapılan güncel değişikliklerin amaçlarından birinin de Türkiye'nin PISA ve TIMSS'teki başarısını artırmak olduğunu belirtiyor.²¹³ Ancak değerlendirmelerden tam olarak nasıl yararlandırıldığı, güncellenen programlardaki hangi becerilerin veya kazanımların bu bağlamda ele alındığı açıklık kazanmadı.

PISA ve TIMSS'in yanı sıra, ülkelerin kendi değerlendirme sistemlerini kurmaları ve elde ettikleri verilerden yararlanmaları da değerlidir. MEB'in "farklı soru tipleri kullanılarak üst düzey zihinsel becerileri de ölçecek şekilde izleme testlerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bu becerilere sahip olma durumlarının belirlenmesi" amacıyla başlattığı Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi Projesi (ABİDE) de bu bağlamda önemli bir gelişme olarak öne çıkıyor. MEB Ocak 2017'de yayımladığı izleme raporunda ABİDE'nin pilot uygulamasının Nisan-Mayıs 2016'da tüm Türkiye'den 1.299 okulda 38.000 öğrenciyle gerçekleştirildiğini, araştırma raporunun çalışmalarının ise devam ettiğini açıkladı.²¹⁴ ABİDE projesiyle ilgili kamuoyuyla paylaşılan bilgilerin sınırlı oluşu kapsamlı bir değerlendirme yapmayı güçleştiriyor; ancak yararlı bir proje olma potansiyeli taşıyor.

Öğrencilerin akademik başarısı ve iyi olma halleriyle ilgili veri elde edebilmek kadar elde edilen verinin saydam biçimde paylaşılması da büyük önem taşıyor. Örneğin, halihazırda uygulanmakta olan TEOG, YGS ve LYS sonuçları kamuoyu ve araştırmacılarla paylaşıldığında bu verilerden de akademik başarının uygulamalardan nasıl etkilendiğine ilişkin yararlı bulgular elde edilebilir. Benzer biçimde, e-okul verileri, eğitim politikalarında kullanılabilir bir veri kaynağı olarak görülebilir. OECD tarafından yayımlanmayan ancak MEB tarafından hazırlanan ulusal PISA raporunda yer verilen ayrıntılı okul türü bilgisinin kamuoyuyla paylaşılması da okul türüne ilişkin daha ileri analizlerde yararlı olabilir.

PISA ve TIMSS'ten elde edilen veri kaynağının değerli olduğunun altını çizerken mevcut sınırlılıklarını göz önünde bulundurmak gerekiyor. PISA ve TIMSS okul dışında kalan çocuklarla ilgili bir bilgi sunmuyor. Dolayısıyla Türkiye'deki çocukların akademik başarısını ve iyi olma halini tartışırken okula kayıtlı olmayan çocukların unutulmaması, farklı araştırmalar yoluyla onlar hakkında bilgi edinilmesi gerekiyor. PISA için geçerli olan bir diğer sınırlılık da evrenin geçmiş yıllara göre değişim göstermesi. Türkiye'de 2012-13 eğitim-öğretim yılında zorunlu eğitim 12 yıla çıkarıldı. Dolayısıyla PISA 2015'te temsil edilen, geçmiş değerlendirmedekinden farklı bir evrendir. OECD, bu nedenle sonuçların geçmiş yıllarla karşılaştırmalı olarak yorumlanmasının güçleştiğini not ediyor.²¹⁵

PISA sonuçlarını OECD'nin Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC*) ile birlikte ele almakta da fayda var.²¹⁶ PIAAC'ta 16-65 yaş arası yetişkinlerin yetkinlikleri "sözel beceriler", "sayısal beceriler" ve "teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerileri" odağında değerlendiriliyor. OECD'nin raporuna göre Türkiye'deki yetişkinler her üç alanda da OECD ortalamasının oldukça aşağısında yer alıyor; sözel ve sayısal becerilerde Türkiye'den daha düşük performans gösteren sadece Şili bulunuyor, problem

213 Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı Alparslan Durmuş'un 21 Haziran 2017'de EBA üzerinden yaptığı konuşma.

214 MEB ÖDSGM, 2017.

215 OECD, 2016d.

216 OECD, 2016e.



Bu bölümün yazarı tarafından anlatılan bölüm özetini izlemek için telefonunuzla QR kodu taratabilirsiniz.

çözmede ise Türkiye OECD ülkeleri arasında son basamakta.²¹⁷ Bu durum Türkiye’de birtakım temel becerileri 15 yaşında edinememiş olan çok sayıdaki çocuğun kendilerine iş, eğitim hayatı ve toplumsal hayata aktif biçimde katılma noktasında gerekli olan donanımı ilerleyen yıllarda da edinemediğini gösteriyor. Özellikle PIAAC ile birlikte düşünüldüğünde PISA ve TIMSS verileri geleceğin yetişkinlerinin yeterliklerini göstermesi açısından toplumların ekonomik kalkınması, refahı ve rekabetçiliği noktasında önemli işaretler veriyor. Dolayısıyla, PISA ve TIMSS çıktılarına salt ekonomik yarar açısından yaklaşmak sakıncalı olsa da değerlendirmelerin bu yönünü de kullanmak; bulguları, çocuğun hem bugün hem de gelecekteki başarısına ve iyi olma halini dikkate alan bütünlüklü bir bakışla ele almak yararlı olabilir.

KAYNAKLAR

AÇEV ve ERG (yakında yayımlanacak). *Türkiye’de erken çocukluk bakımı ve okul öncesi eğitime katılım.*

ADV ve ERG (yakında yayımlanacak). *PISA 2015 ışığında Türkiye’de cinsiyete dayalı başarı farkı.*

Agrawal, A. (2015, 16 Aralık). Catholic school defends prayer room for Muslim students. *Huffington Post*. Temmuz 2017, http://www.huffingtonpost.com/entry/catholic-school-muslims_us_567161d1e4b0648fe3019517

Akkan, B. E., Deniz, M. B. ve Ertan, M. (2011). *Sosyal dışlanmanın Roman halleri*. İstanbul: EDRÖM, Boğaziçi Üniversitesi SPF, Anadolu Kültür.

Akşam (2017, 3 Mayıs). Okul devamsızlığına ‘uluslararası’ çözüm. *Akşam*. Temmuz, 2017, <http://www.aksam.com.tr/guncel/okul-devamsizligina-uluslararasi-cozum/haber-619949>

ASPB (2013). *Ulusal çocuk hakları strateji belgesi ve eylem planı (2013-2017)*.

Ayan-Ceyhan, M. (2016). Kapsayıcı eğitim: Okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları. Temmuz 2017, http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_OgretmenIhtiyaclari.pdf

Aydoğanoglu, E. (2014). BM İnsan Hakları Bildirgesi’nde eğitim maddeleri bağlamında eğitimde “fırsat eşitliği” mi, “eğitim hakkı” mı? Eylül 2017: <http://politeknik.de/p6023/>

Başbakanlık (2017, 19 Nisan). Mevsimlik tarım işçileri Genelgesi. *Resmî Gazete*. Eylül 2017, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/04/20170419-8.pdf>

Başbakanlık Mevzuat Bilgi Sistemi (2016). Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi okullarda yatılılık, bursluluk, sosyal yardımlar ve okul pansiyonları yönetmeliği. Mayıs 2017, <http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin.aspx?MevzuatKod=3.5.20169487&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=okul%20pansiyonlari%20yönetmeliği>

Aspx?MevzuatKod=3.5.20169487&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=okul%20pansiyonlari%20yönetmeliği

Bayrakçı, M. (2010). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22.

Berlinski, S., Busso, M., Dinkelman, T. ve Martinez, C. (2016). Reducing parent-school information gaps and improving education outcomes: Evidence from high frequency text messaging in Chile. Temmuz 2017, https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/publications/726_%20Reducing-Parent-School-information-gap_BBDM-Dec2016.pdf

Birgün (2017, 18 Mayıs). 2016 yılı adli istatistikleri: Cinsel taciz arttı mahkûmiyet azaldı. *Birgün*. Temmuz 2017, <http://www.birgun.net/haber-detay/2016-yili-adli-istatistikleri-cinsel-taciz-artti-mahkûmiyet-azaldi-160074.html>

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Bildirgesi (1948). Eğitim Haklarının Genişletilmesi Üzerine Düşünceler ve Öneriler. 7 Eylül 2017, <http://politeknik.de/wp-content/uploads/2017/07/DOSYA-E-TR.pdf>

Briner, R. ve Dewberry, C. (2007). *Staff wellbeing is key to school success: A research study into the links between staff wellbeing and school performance*. Londra: University of London.

Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Örucü, M. Ç. ve Çok, F. (2015). Okul İklimi Ölçeği Lise Formu'nun Türkçe psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online*, 14(1).

Carrell, S. E. ve Carrell, S. A. (2006). Do lower student to counselor ratios reduce school disciplinary problems? *Contributions to Economic Analysis & Policy*, 5(1).

Coolahan, J. (2002). Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning. OECD Education Working Papers, No. 2. Paris: OECD Publishing.

Çalışkan, Z. Ç., Güldöker, Ç. ve Özgüle, M. (2016). Çocuğun şiddet algısı araştırma sonuç raporu. Temmuz 2017, <http://www.cocuklarinsiddetalgisi.com/Cocugun-Siddet-Algisi-Arastirmasi-Sonuc-Raporu.pdf>

ÇHK (2009a). General comment No. 12, Eylül 2017, http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?TreatyID=5&DocTypeID=11

ÇHK (2009b). General comment No. 11, Eylül 2017, http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?TreatyID=5&DocTypeID=11

Çocuğa Karşı Şiddeti Önlemek için Ortaklık Ağı (2016a). Politika notu: Çocuğa karşı cinsel sömürü ve istismarın önlenmesi. Ağustos 2017, <http://www.cocukgozlemevi.org/wp-content/uploads/policy-note-SVAC-updated.pdf>

Çocuğa Karşı Şiddeti Önlemek için Ortaklık Ağı (2016b). Çocuklara her türlü ortamda fiziksel/bedensel cezaların yasaklanması. Ağustos 2017, <http://www.cocugasiddetionluyoruz.net/645/kampanya.html>

Çolak-Ölmez, Z. (2009). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının öğretmenler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÇSGB (2017). *Çocuk işçiliği ile mücadele ulusal programı 2017-2023*. Ankara: ÇSGB.

DİSK (2015). Türkiye'de çocuk işçiliği gerçeği raporu - 2015. Temmuz 2017, <http://disk.org.tr/2015/04/disk-ar-turkiyede-cocuk-isciligi-gercegi-raporu-2015/>

Eğitim-Bir-Sen (2016). *Eğitime bakış 2016: izleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen.

Eğitim-Sen (2017, 24 Nisan). Eğitim yöneticilerinin 'sözlü sınav'la belirlenmesi, torpil ve siyasal kadrolaşma demektir! Temmuz 2017, <http://egitimsen.org.tr/egitim-yoneticilerinin-sozlu-sinavla-belirlenmesi-torpil-ve-siyasal-kadrolasma-demektir/>

Epstein, J. L. vd. (2009). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. California: Corwin Press.

- ERG (2009). *Eğitim hakkı ve eğitimde haklar: Uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi*. İstanbul: ERG.
- ERG (2010). *Eğitim izleme raporu 2009*. İstanbul: ERG.
- ERG (2011). *Türkiye’de din ve eğitim son dönemdeki gelişmeler ve değişim süreci*. İstanbul: ERG.
- ERG (2015a). Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar. Mart 2017, <http://www.egitimreformugirisimi.org/tr/node/1556>
- ERG (2015b). *Eğitim izleme raporu 2014-15*. İstanbul: ERG
- ERG (2016a). *Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri*. Temmuz 2017, http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf
- ERG (2016b). *Engeli olan çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler*. İstanbul: ERG.
- ERG (2016c). *Eğitim izleme raporu 2015-16*. İstanbul: ERG
- ERG (2017). Bir arada yaşamı ve geleceği kapsayıcı eğitimle inşa etmek. Mayıs 2017, <https://indd.adobe.com/view/6066c857-843a-4d49-b7e9-77f635a950cf>
- ERG (yayımlanmamış rapor). Eğitime hak temelli yaklaşım mevzuat araştırması.
- ERG ve TEGV (2016). *Çocukların gözünden okulda yaşam: Araştırma raporu*. İstanbul: ERG ve TEGV.
- ERG, TOHAD ve SEÇBİR (2017a). *Ders kitaplarında engellilik durum analizi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- ERG, TOHAD ve SEÇBİR (2017b). *Ders kitaplarında engellilik tavsiyeler raporu*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- European Commission (t.y.). Early school leaving. Temmuz 2017, http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_en
- Graham, J., Amos, B. ve Plumtre, T. (2003). Principles for good governance in the 21st century. (Policy brief). Ağustos 2017, <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/UNPAN/UNPAN011842.pdf>
- Guryan, J., Christenson, S., Claessens, A., Engel, M., Lai, I., Ludwig, J., Turner, A. C. ve Turner, M. C. (2016). The effect of mentoring on school attendance and academic outcomes: A randomized evaluation of the check & connect program. Temmuz 2017, <http://www.ipr.northwestern.edu/publications/papers/2016/WP-16-18.html>
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: the value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31-36.
- Henderson, A.T., Mapp, K.L., Johnson, V.R. ve Dovies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York: The New Press.
- Hürriyet (2016, 9 Kasım). MEB’in özel okul teşvikleri 3 milyar lirayı aştı. *Hürriyet*. Mayıs 2017, <http://www.hurriyet.com.tr/mebin-ozel-okul-tesvikleri-3-milyar-lirayi-asti-40272735>

- Hürriyet (2017a, 31 Ocak). “2020’ye kadar öğretmen açığı 100 bin olacak”. *Hürriyet*. Mart 2017, <http://www.hurriyet.com.tr/2020ye-kadar-ogretmen-acigi-100-bin-olacak-40351688>
- Hürriyet (2017b, 31 Ocak). “1 milyon öğretmen adayı, 100 bin ihtiyaç”. *Hürriyet*. Mayıs 2017, <http://www.hurriyet.com.tr/1-milyon-ogretmen-adayi-100-bin-ihtiyac-40351116>
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme*. İstanbul: SETA.
- Kalkınma Bakanlığı (2016). *Orta vadeli program (2017-2019)*. Nisan 2017, [http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/Attachments/722/Orta%20Vadeli%20Program%20\(2017-2019\).pdf](http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/Attachments/722/Orta%20Vadeli%20Program%20(2017-2019).pdf)
- Kamu Ajans (2016, 2 Eylül). MEB’den okullara ‘ortak kullanım alanları’ uyarısı. *Kamu Ajans*. Temmuz 2017, <http://www.kamujans.com/egitim-personeli/meb-den-okullara-ortak-kullanim-alanlari-uyarisi-h500767.html>
- Karan, U. (2017). Görmezlikten gelinen eşitsizlik: Türkiye’de Romanların barınma ve eğitim hakkına erişimi. Temmuz 2017, http://minorityrights.org/wp-content/uploads/2017/06/MRG_Rapor.pdf
- Koyuncu, F. (2016). Eğitim izleme raporu 2015-16: Öğretmen arka plan raporu. Nisan 2017, http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2015-16_ArkaPlanRaporu_Ogretmenler_FK.pdf
- Lewis, K. (2016, 13 Haziran). Muslim students in Denmark banned from praying during school hours. *Independent*. Temmuz 2017, <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/muslim-students-in-denmark-banned-from-praying-during-school-hours-a7079176.html>
- Luschei, T. F. ve Chudgar, A. (2017). *Teacher distribution in developing countries: Teachers of marginalized students in India, Mexico, and Tanzania*. Palgrave Macmillan US.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L. ve Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12, 73-84.
- Maliye Bakanlığı Muhasebat Genel Müdürlüğü (t.y.). Genel yönetim bütçe istatistikleri. Mayıs 2017, <https://www.muhasabat.gov.tr/content/genel-yonetim-mali-istatistikleri>
- Maliye Bakanlığı ve MEB (2016). 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında özel okullarda öğrenim göreceğ öğrenciler için eğitim ve öğretim desteğ verilmesine ilişkin tebliğ. *Resmî Gazete*, 29793, 6 Ağustos 2016.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P. ve Hooper, M. (2016). TIMSS 2015 international results in science. Ağustos 2017, <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>
- Mattison, E. ve Aber, M. S. (2007). Closing the achievement gap: The association of racial climate with achievement and behavioral outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 40, 1-12.
- McCallum, F. ve Price, D. (2010). Well teachers, well students. *Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19-34.

MEB (2015, 17 Eylül). Eğitim öğretim desteği kapsamında 2017 bin öğrenci ilk tercihine yerleşti. Mayıs 2017, <http://www.meb.gov.tr/egitim-ogretim-destegi-kapsaminda-217-bin-ogrenci-ilk-tercihineyerlesti/haber/9578/tr>

MEB (2016a). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. *Resmî Gazete*, 29871, 28 Ekim 2016.

MEB (2016b). Millî Eğitim Bakanlığı'nın teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. *Resmî Gazete*, 29913, 9 Aralık 2016.

MEB (2016c). Sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin yönetmelik. *Resmî Gazete*, 29790, 3 Ağustos 2016.

MEB (2016d). Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. *Resmî Gazete*, 29913, 9 Aralık 2016.

MEB (2016, 3 Ağustos). Sözleşmeli öğretmenliğin detayları belli oldu. Mayıs 2017, <http://www.meb.gov.tr/sozlesmeli-ogretmenligin-detaylari-belli-oldu/haber/11634/tr>

MEB (2016, 22 Ağustos). Suriyeli çocukların eğitimi için yol haritası belirlendi. Temmuz 2017, <http://hum.meb.gov.tr/suriyeli-cocuklarin-egitimi-icin-yol-haritasi-belirlendi/haber/11750/tr>

MEB (2016, 6 Ekim). Bakan Yılmaz'dan gündeme ilişkin önemli açıklamalar. Ağustos 2017, <http://www.meb.gov.tr/bakan-yilmazdan-gundeme-iliskin-onemli-aciklamalar/haber/12001/tr>

MEB (2016, 13 Ekim). Sözleşmeli öğretmenlere 642 saatlik eğitim programı. Nisan 2017, <http://meb.gov.tr/sozlesmeli-ogretmenlere-642-saatlik-egitim-programi/haber/12071/tr>

MEB (2016, 28 Ekim). Liselerde açık uçlu sınav dönemi. Temmuz 2017, <http://www.meb.gov.tr/liselerde-acik-uclu-sinav-donemi/haber/12179/tr>

MEB (2016, 11 Kasım). Müsteşar Tekin: Türkiye'de 509 bin Suriyeli öğrenci eğitim alıyor. Mayıs 2017, <http://www.meb.gov.tr/mustesar-tekinturkiyede-509-bin-suriyeli-ogrenci-egitim-aliyor/haber/12258/tr>

MEB (2016, 12 Aralık). Özel öğrenci yurtlarında yeni dönem. Haziran 2017, <http://ookgm.meb.gov.tr/www/ozel-ogrenci-yurtlarinda-yeni-donem/icerik/923>

MEB (2017a). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2016-17 (1. Dönem)*. Ankara: MEB.

MEB (2017b). *2016 yılı faaliyet raporu*. Ankara: MEB.

MEB (2017c). *2017 yılı performans programı*. Ankara: MEB.

MEB (2017d). Millî Eğitim Bakanlığı kurum açma, kapatma ve ad verme yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 30106, 24 Haziran 2017.

MEB (2017, 13 Ocak). Bakan Yılmaz, güncellenen öğretim programları taslağını tanıttı. Temmuz 2017, <http://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-guncellenen-ogretim-programlari-taslagini-tanitti/haber/12728/tr>

MEB (2017, 19 Ocak). Müsteşar Tekin “yeni müfredat” taslağını NTV’ye değerlendirdi. Eylül 2017, <http://www.meb.gov.tr/mustesar-tekini-yeni-mufredat-taslagini-ntvye-degerlendirdi/haber/12765/tr>

MEB HBÖGM (2017). 2016 yılı izleme değerlendirme raporu. Temmuz 2017, <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2016/mobile/index.html#p=1>

MEB İKGM (t.y.). 2016 ve 2017 yılı sayısal verileri. Ağustos 2017, http://personel.meb.gov.tr/sayisal_veriler.asp?ID=207

MEB MTEGM (2016a). Okul kantinlerinde satılacak gıdalar ve eğitim kurumlarındaki gıda işletmelerinin hijyen yönünden denetlenmesi. 10.03.2016. Temmuz 2017, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/kantingidahijyen/kantingidahijyen_0.html

MEB MTEGM (2016b). Okullardaki ortak kullanım alanlarının hijyeni. 25.04.2016. Temmuz 2017, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/okulortakkul/okulortakkul_0.html

MEB MTEGM (2016, 28 Eylül). Eğitime dijital bakış: Endüstri 4.0. Temmuz 2017, <http://mtegm.meb.gov.tr/www/egitime-dijital-bakis-endustri-40/icerik/1278>

MEB OGM (2016a). *Ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu 2016*. Temmuz 2017, https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/07054012_rapor1.pdf

MEB OGM (2016b). Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği. Eylül 2017, https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/01062228_meb_ortaogretim_kurumlari_yonetmeligi_28_10_201629871.pdf

MEB OGM (2016c). Ortaöğretimde başlatılan müdahale modeli programı. Temmuz 2017, <http://ogm.meb.gov.tr/www/ortaogretimde-baslatilan-mudahale-modeli-programi/icerik/422>

MEB ÖDSGM (2016a). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu 4. ve 8. sınıflar*. Ankara: MEB.

MEB ÖDSGM (2016b). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB.

MEB ÖDSGM (2017). *İzleme değerlendirme raporu 2016*. Ankara: MEB.

MEB ÖYGGM (2017). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. Temmuz 2017, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf

MEB SGB (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı*. Ankara: MEB

MEB SGB (2016). Millî Eğitim Bakanlığı 2017 yılı bütçe sunuşu. Nisan 2017, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/13031405_2017_genel_kurul_matbaa_hali_09_12_2016.pdf

MEB TEGM (2016). *Mevsimlik tarım işçileri ile göçer ve yarı göçer ailelerin çocuklarının eğitime erişimi*. Temmuz 2017, https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/28043457_genelge.pdf

MEB YEĞİTEK (2016). MEB YEĞİTEK Genel Müdürlüğü STEM (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) eğitim raporu hazırladı. Eylül 2017, <http://yegitek.meb.gov.tr/www/meb->

yegitek-genel-mudurlugu-stem-fen-teknoloji-muhendislik-matematik-egitim-raporu-hazirladi/icerik/719

MEB YEĞİTEK (2017). *STEM eğitimi raporu*. Ankara: MEB YEĞİTEK.

Milliyet (2017, 18 Temmuz). Millî Eğitim Bakanı yeni müfredatı açıkladı. Eylül 2017, <http://www.milliyet.com.tr/milli-egitim-bakani-yeni-mufredati-siyaset-2486709/>

Mullis I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. ve Arora, A. (2012) TIMSS 2011 international results in mathematics. Ağustos 2017, https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf

National School Climate Center (2017). School climate. Temmuz 2017, <http://www.schoolclimate.org/climate/>

OECD (1998). *Staying ahead: In-service training and teacher professional development*. Paris: OECD.

OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States, strong performers and successful reformers in education*. Nisan 2017, <https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>

OECD (2016a). *PISA 2015 results (volume II): Policies and practices for successful schools*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2016b). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2016c). *Country note: PISA 2015 top performers, Estonia*. Nisan 2017, <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-estonia.pdf>

OECD (2016d). *PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2016e). *Skills matter: Further results from the Survey of Adult Skills, Turkey*. Ağustos 2017, <https://www.oecd.org/turkey/Skills-Matter-Turkey.pdf>

OECD (2017a). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2017b). *PISA 2015 results (volume III): Students' well-being*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2017c). How much of a problem is bullying at school? Eylül 2017, http://www.oecd-ilibrary.org/education/how-much-of-a-problem-is-bullying-at-school_728d6464-en

OECD (t.y.). Frequently asked questions. Temmuz 2017, <http://www.oecd.org/pisa/pisafaq/>

OECD (t.y.). How to join PISA. Temmuz 2017, <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/howtojoinpisa.htm>

OECD (t.y.). OECD skills surveys. Ocak 2017'de şuradan erişildi: pisaexplorer.oecd.org/ide/idepisa/

Piirainen, T. (2016). *Romanların Türkiye'deki sosyal durumu ve sosyal içermenin desteklenmesine yönelik kamu politikaları*. Temmuz 2017, http://siromatr.net/Portals/0/Act111_112_2nd_Ex-ante_study_Report_full_TRO1052016.pdf

Pillay, H., Goddard, R. ve Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22-33.

Pillen, M., Beijaard, D. ve Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260.

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing-teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology*, 29(4), 8-17.

Ross, S.W., Romer, N. ve Horner, R.H. (2012). Teacher well-being and the implementation of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118-128.

Savgun-Doğruöz, S. (2009). *Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SİROMA (t.y.). Projemiz. Temmuz 2017, <http://siromatr.net/tr-tr/Projemiz>

Sünker, H. (2014). Eğitim, Toplum, İnsan Hakları. Eylül 2017, <http://politeknik.de/p5782/>

TBMM (2016). Başta cinsel istismar olmak üzere çocuklara yönelik her türlü istismar olaylarının araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu. Sıra sayısı: 442, 3 Kasım 2016. Temmuz 2017, <https://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem26/yil01/ss442.pdf>

TEDMEM (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Ankara: TEDMEM.

TEDMEM (2016). *2016 eğitim değerlendirme raporu*. Temmuz 2017, <https://tedmem.org/download/2016-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2010>

TESEV (2008). *İyi yönetim el kitabı*. İstanbul: TESEV yayınları.

TIMSS (t.y.). TIMSS 2015 international benchmarks of science achievement. Temmuz 2017, <http://timss2015.org/timss-2015/science/performance-at-international-benchmarks/item-map-and-summary-of-international-benchmarks/>

TTKB (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine... Ankara 18 Temmuz 2017. Eylül 2017, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf

TÜİK (2016). Eğitim harcamaları istatistikleri, 2015. Nisan 2017, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21548>

TÜİK (2017, 21 Nisan). Türkiye nüfusunun %28,7'sini çocuk nüfus oluşturdu. Temmuz 2017, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24645>

Türk Eğitim-Sen (2016, 9 Eylül). 2016-2017 eğitim-öğretim yılı sorunlarla başlıyor. Temmuz 2017, https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_yazdir.php?id=11123

TÜSEV (2015). *Türkiye'de sivil toplumun gelişimi ve sivil toplum-kamu işbirliğinin güçlendirilmesi projesi: Davranış ilkeleri rehberi*. TÜSEV Yayınları.

Tüzün, I. (2014, 22 Eylül). "Din eğitimi'nden 'dinler hakkında eğitim'e". Cumhuriyet.

Tüzün, I. (2014, 27 Eylül). “Zorunlu din dersi ve AİHM kararı.” Al Jazeera Türk. Temmuz 2017, <http://www.aljazeera.com.tr/gorus/zorunlu-din-dersi-ve-aihm-karari>.

UNESCO (2009). *Overcoming inequality: Why governance matters*. Fransa ve İngiltere: UNESCO Publishing ve Oxford University Press. Temmuz 2017, <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177683e.pdf>

UNESCO (2016). *Global education monitoring report 2016: Education for people and planet*. Paris: UNESCO Publishing.

Uyan-Semerci, P. ve Erdoğan, E. (2014). *Türkiye’de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanlarının ve göstergelerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi*. Ankara: UNICEF

Wang, M. ve Degol, J. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352.

WHO (2016). INSPIRE: Seven strategies for ending violence against children. Lüksemburg: WHO.

YÖK (t.y.). 2016-17 yılı yükseköğretim istatistikleri. Nisan 2017, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

EĞİTİM İZLEME RAPORU

2016-17

SONSÖZ

Prof. Dr. H. Giray Berberoğlu
Başkent Üniversitesi Öğretim Üyesi



SONSÖZ: HANGİ ÖZELLİKLERE SAHİP ÖĞRENCİLER YETİŞTİRMEK İSTİYORUZ?

Eğitim politikaları kararlarının yarattığı etkileri bilimsel temellere dayalı bir süreçte irdelemek bir sistemin başarısı için zorunludur. Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG) 2016-2017 raporu bu süreç çerçevesinde belli özelliklere göre sistemin izlenmesine katkı sağlayan bilgiler sunmaktadır. Raporda ele alınan ve dikkat çekilen hususlar eğitim sisteminin başarı ile yürütülmesi sürecinde alınacak politika kararlarına katkı sağlayacak niteliktedir.

Eğitim sistemindeki reformlar pek çok boyutun dikkate alınmasını gerektirmektedir. Ancak temel sorun yetişmekte olan öğrencilerin hangi özelliklere sahip olması gerektiğinin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli planların yapılmasıdır.

Sonuçta eğitim politikası kararlarının süreçte en son etki ettiği nokta öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerdir. Bu yüzden sistemin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi sürecinde odaklanılması gereken nokta, öğrencilerde özellikle temel eğitim sonunda ne tür bilgi ve becerilerin geliştirilmesi gerektiği konusudur.

Yetiştirmekte olduğumuz öğrencilerimizin diğer ülkelerdeki yaşlıları ile aynı platformda üreten ve düşünen bireyler olabilmesi için doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma ve kullanma, yeni fikirler üretme, kabul gören rasyonel sonuçlar elde etmek amacıyla grup çalışması yapabilme, bilgiyi işleme ve bilinen veya yeni kavramlar üzerinde uygulanabilir sonuçlara ulaşmak amacıyla araştırma yapma, farklı gruplar ve ortamlarda düzgün bir şekilde okuma, yazma ve bilgiyi doğru şekilde kavrama ve bu bilgilerle iletişim kurabilme, teknolojiyi uygun şekilde kullanma, küresel bilinç ve etik değerler geliştirme gibi 21. yüzyıl becerilerine odaklanmak zorunluluğu bulunmaktadır.²¹⁸

218 Bellanca, J. ve Brandt, R. (2010). *21st century skills: rethinking how students learn*. Bloomington: Solution Tree Press.

Hedeflenen özelliklere ulaşmak konusunda neler yapılması gerektiği iyi planlanması gereken oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir. Ancak ilk aşamada öğretim programlarında ele alınan hedeflerin ve bu hedeflere ulaşmak için neler yapılması gerektiğinin iyi tanımlanması ve anlaşılması gerekmektedir. Öğretim programlarını sürekli olarak değiştirmek ve yenilemek kendi başına yeterli olmadığı gibi asıl odaklanılması gereken içeriğin gözden kaçmasına neden olmaktadır. Öğretim programları içeriğinin genel hatları ile 21. yüzyıl becerilerine yönelik olması ve zaman içinde bu kapsamda hedeflere ne ölçüde ulaşıldığının izlenmesi sistemin en önemli gerekleridir. Pek çok kez tekrarladığımız gibi, ülkemizdeki hiçbir test programı öğrencilerin kazandığı becerilerin neler olduğu konusunda politika yapıcılara geribildirim sağlamamaktadır. Bu yüzden sistemde ele alınan hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı, zaman içinde nasıl geliştiği konusunda elimizde bilimsel temellere dayalı ulusal ölçüler mevcut değildir. Bu izlemeyi yalnızca *Programme for International Student Assessment (PISA)* ve *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* çalışmalarından yola çıkarak yapabilmekteyiz. Bu iki projeyi, sisteme sağladığı bilgiler açısından iyi değerlendirmekte yarar vardır. Onlarca ülkenin katıldığı ve bu ülkelerden elde edilen bilgilere dayanarak karşılaştırma yapmaya olanak sağlayan bu iki çalışma aslında sistemdeki değişikliklerin yansımaları hakkında önemli bilgiler vermektedir. Buna programlarda gerçekleştirilen değişikliklerin yansımaları da dahildir.

Ülkemizde öğretim programları ile ilgili sorunlar yalnızca sürekli değiştirilmesi ile sınırlı değildir. Bu değişikliklerin odaklandığı nokta daha çok konu bazında bazı kavramların öğretim programlarının içine alınması ve çıkarılması boyutunda tartışılmasıdır. Halbuki önemli olan konu boyutu değil, hangi düşünme süreçlerinin hangi konuda ele alınması gerektiğinin belirlenmesidir. Türkiye'nin katıldığı okuryazarlık süreçlerini fen, matematik ve Türkçe kapsamında değerlendiren PISA ve matematik ve fen konularında okulda ele alınan kazanımlara ulaşma düzeyini belirleyen TIMSS, öğrencilerin ulaştığı düşünme süreçleri açısından son derece değerli bilgiler sağlamaktadır. Bu iki çalışma da Türkiye'deki öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerine ulaşmada sorun yaşadığını göstermektedir.

Örnek verilecek olursa, PISA sonuçları fen okuryazarlığı boyutunda 15 yaş öğrencilerinin *bir veriyi ya da kanıtı yorumlarken ilgili ve ilgisiz bilgileri ayırt etme, okuldaki öğretim programları dışında ele alınan bilgilerden yararlanabilme, bilimsel kanıt ve teoriye dayalı bilgileri diğer bilgilerden ayırt edebilme, karmaşık deneyler için olası farklı seçenekteki deneysel desenleri, alan çalışmalarını ya da simülasyonları değerlendirme ve yaptığı seçimi gerekçelendirme* gibi süreçlere büyük olasılıkla ulaşamadığını göstermektedir.²¹⁹

Benzer şekilde TIMSS sonuçları 8. sınıf fen bilgisi alanında çok az oranda öğrencinin *bilimsel süreç becerilerinin temel özelliklerini anladıklarını, deneysel düzenekte hangi değişkenin kontrol edileceğini belirleyebildiklerini, farklı kaynaklardaki bilgileri karşılaştırabildiklerini, bilgileri tahmin etme ve sonuç çıkarma amacıyla birleştirebildiklerini, problemleri çözmek için diyagram, harita, grafik ve tablolardaki bilgileri yorumlayabildiklerini* göstermektedir.²²⁰

219 OECD (2016). *PISA 2015 results (volume I): excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing.

220 Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P. ve Hooper, M. (2016). TIMSS 2015 international results in science. Ağustos 2017, <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>

Her iki çalışma farklı değişkenlere odaklı ölçümler yapıyor olsa da ölçülmeye çalışılan süreçlerin aynı olduğu bu iki küçük örnekten de gözlenmektedir. Bu süreçler aynı zamanda 21. yüzyıl becerileri kapsamında ele alınan düşünme süreçleridir. Bu durumda sorulması gereken en önemli soru bu süreçlerin yenilenen öğretim programlarında ne ölçüde ele alındığının irdelenmesine yönelik olmalıdır. Eğer ilgili süreçler öğretim programlarına dahil edilmişse hangi konu boyutunda nasıl tanımlandığı da diğer önemli bir irdeleme noktasıdır. Sonuçta özellikle fen konusunda bilimsel süreç becerilerinin bir bütün olarak öğretim programlarında ele alınması gerekmektedir. Bu bütünlüğün yeni geliştirilen öğretim programlarında nasıl ve ne ölçüde sağlandığının değerlendirilmesi programların etkileri konusunda önemli ipuçları sağlayacaktır.

PISA ve TIMSS çalışmalarında üst yeterlik düzeylerinde ele alınan düşünme süreçleri aslında hemen her ders alanı için aynıdır. Ülkemizdeki sorun bu süreçlerden ne anlaşıldığı, nasıl geliştirilip değerlendirileceği konularının belirsiz olmasıdır.

Daha da önemlisi bu süreçler programlarda ele alınsa bile öğretmenler, okul yöneticileri, akademisyenler, kitap yazarları gibi ilgili paydaşların üst düzey düşünme süreçlerinin tanımları konusunda hemfikir olup olmadığı, aynı süreçten her paydaşın aynı durumu anlayıp anlamadığı tam olarak bilinmemektedir. Bu belirsiz durum programlara da yansımakta, kitap içeriklerinin de istenen düzeyde yapılandırılmamasına ve sonuçta okullardaki eğitim-öğretim etkinliklerinin özellikle öğrencilerin OECD standartlarında tanımlanan düşünme süreçlerine ulaşmada başarısız olmasına neden olmaktadır. İlgili düşünme süreçleri Türkiye’de uygulanan geniş ölçekli sınavlara da yansımamakta, bu sınavlar süreçlere ulaşma konusunda PISA ve TIMSS’te olduğu gibi ölçüt dayanaklı değerlendirme yapmaya olanak sağlayacak bilgiler vermemektedir.

Türkiye’de öncelikli olarak kuramsal anlamda üst düzey süreçlerin tanımlanması, ortak anlayışın geliştirilmesi, iyi örneklerin oluşturulması ve bunlar baz alınarak öğretim programlarıyla kitapların hazırlanması gerekmektedir. Bu süreç içinde eğitim fakültelerine özellikle öğretmen yetiştirme programlarındaki içeriklerin doğru ve etkili geliştirilmesi anlamında çok önemli roller düşmektedir. PISA her ne kadar öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma olmasa da öğretim programlarının geliştirmek zorunda olduğu düşünme süreçleri kapsamında bir durum belirleme yapmasına olanak sağlamaktadır.

PISA çalışmalarında yıllar içinde puan ortalaması en gerileyen alan Türkçe okuryazarlıktır.

2015 yılında öğrenciler bu alanda Türkiye’nin çalışmaya katıldığı 2003 yılının da gerisinde bir başarı göstermiştir. Bu da özellikle Türkçe öğretimi alanında ciddi reformların yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Örnek verilecek olursa, PISA sonuçları Türkçe okuryazarlık boyutunda 15 yaş öğrencilerinin metinle ilgili olarak değerlendirme ve yansıtma (irdeleme) yapma süreçlerini, çoklu ölçüt ya da bakış açılarını dikkate alarak ve metnin ötesinde anlam geliştirmeyi gerektiren uygulamaları kullanarak hipotez önermeyi ya da değerlendirme yapmayı gerçekleştiremediklerini göstermektedir.²²¹

221 OECD (2016). *PISA 2015 results (volume I): excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing.

Burada dikkat çekilmesi gereken durum, ilgili süreçlerin aslında yukarıda bahsedilen fen alanı ile ilgili süreçlerle örtüştüğüdür. Konu alanı ne olursa olsun düşünme süreçleri odaklı bir sistem temel alınmadığı takdirde eğitimin niteliğini artırmak olanaklı gözükmemektedir. Eğitim fakültelerindeki Türkçe öğretmenliği programları Türkçe alanında okuduğunu ve dinlediğini anlama, yazma ve konuşma boyutlarında gerek materyal gerekse öğretim yöntemi geliştirme konusuna yoğunlaşmalıdır. PISA sonuçları şu andaki Türkçe eğitiminin başarılı olduğuna dair bir kanıt sağlamamaktadır. Türkçe'nin diğer tüm alanlar için de bir önkoşul olduğu düşünülürse eğitim sisteminde öncelikli olarak Türkçe öğretimi konusunda reformların yapılması gereği bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Eğitim politikası açısından bakıldığında öğretim programlarını geliştiren kurumların öğretim programlarını konu bazlı olmaktan çok düşünme süreçleri bazlı ele alması gerekmektedir.

Bu anlamda öğretim programlarının dayandığı kuramsal temelin belirlenmesi, bu temel kapsamında genel hedef ve kazanımların tanımlanması, daha da önemlisi bu kazanımların geliştirilmesi konusunda iyi örneklerin ortaya konması sürecin başlangıç noktası olmalıdır. Daha sonrasında ise okullardaki uygulamaların doğru yürütülmesini sağlayacak tedbirlerin alınması kaçınılmazdır. Bu süreçte görev üstlenecek bireylerin liyakat sahibi olması gerektiği de açıktır.

PISA 2015 veri seti analiz edildiğinde daha önceki yıllarda ortaya konulan durumlar tekrar karşımıza çıkmaktadır.²²² Ülkemizde ailenin sosyoekonomik ve kültürel düzeyi OECD ortalamasının oldukça gerisindedir. Ne yazık ki bu değişken her durumda PISA okuryazarlık puanları ile ilişki vermektedir. Benzer şekilde Türkçe okuryazarlık puanları da fen okuryazarlık puanları ile yüksek ilişki vermektedir.

Bir eğitim sisteminde öğrencilerin bilişsel süreçlere ulaşma düzeyi, okuldaki olanaklar, öğrenci özellikleri, öğretmen nitelikleri ve sınıf içi etkinlikler çerçevesinde ele alınmalıdır. Bu süreçler açısından PISA 2015 veri seti sosyoekonomik ve kültürel düzey etkisi kontrol edilerek yeniden analiz edildiğinde Türkiye örneğinde okullardaki materyal ve öğretmen eksikliği, olumsuz öğrenci davranışları, öğretmenin öğrenciye öğrenme sürecinde verdiği destek, öğretmenin dersi öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlaması, öğretim yöntemlerinin kullanılması ve öğrenciye öğrenmeleri ile ilgili geribildirim sağlanması değişkenlerinin PISA fen okuryazarlık puanları varyansını büyük ölçüde açıkladığı görülmektedir. Bu değişkenlerin çeşitliliği düşünme süreçleri kapsamında belirlenecek hedeflere ulaşma sürecinde okul ortamı, öğrenci nitelikleri, öğretmen nitelikleri ve öğretim yöntemleri boyutlarında farklı süreçlerin dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Materyal ve öğretmen eksikliği okullar arası farkları açıklayan önemli değişkenler olarak ortaya çıkarken daha önceki PISA raporlarında da gözlemlendiği üzere PISA okuryazarlık puan ortalamaları okullar arasında büyük farklılıklar göstermektedir. Bu aslında PISA'nın en önemli temel felsefesi olan kaynakların eşit dağıtımı ve kullanımı ilkesine aykırı bir durumdur. Türkiye'de yaratılan okul çeşitliliği ve bu okullara öğrenci seçimi süreci temel eğitime ulaşma konusunda sorun yaratmaktadır. Okullar arası nitelik

222 Berberoğlu, G., Çalışkan, M. ve Karslı, N. (2017). PISA 2015 sonuçlarına göre Türk öğrencilerinin ulaştığı düşünme süreçleri ve bu süreçlerle ilişkili olan değişkenler. Yayınlanmamış araştırma raporu. DOI:10.131401RG.2.2.10601.39529

farklarının büyük olması ailelerin ortaöğretime geçişte kaliteli ve nitelikli öğretime ulaşma çabası göstermelerine neden olmaktadır. Sonuçta 12 yıllık eğitim zorunludur. Zorunlu eğitimin tüm okullarda aynı nitelikte sağlanması gerekir. Ailelerin okul seçiminde nitelik arayışı içinde olmamaları gerekir. Kaldı ki ortaöğretime geçişte kapsamı son derece dar, geçerliği sorunlu olan bir sınavla öğrencilerin farklı okullara sınıflandırılması da hem eşitlik ilkesine aykırıdır, hem de yeteneklere göre öğrencileri homojen gruplara ayırmanın sistemde genel olarak başarıyı artıran bir uygulama olmadığı bilinmektedir. Eğitime ulaşma konusunun ortaöğretime geçiş süreci kapsamında dikkatle ele alınması gerekmektedir.

PISA veri setine daha detaylı bakıldığında fen başarı algısı ve motivasyonu yüksek, fen dersi konuları ile ilgili, ancak kendini okula ait hissetmeyen bir öğrenci grubuyla karşı karşıya olduğumuz görülmektedir.

Motivasyon ve ilginin yüksek olmasına rağmen fen okuryazarlığında düşük puan alınması Türk eğitim sisteminde bu olumlu durumun başarıyı artırmak için yeterince iyi yönlendirilmediğine işaret etmektedir. Okula ait hissetmeme duygusu büyük olasılıkla okula devam sorunu da yaratmaktadır. Bu değişken PISA'da yüksek puan alan Türk öğrenciler için bile OECD ortalamasının altında değerler vermektedir.

Öğretmenler açısından bakıldığında öğrenciye öğrenme konusunda destek veren, öğrenme farklılıklarını dikkate alarak öğretim yapan, dersin içeriğini öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlayabilen, sınıfta öğrenci katılımını sağlayarak derse olan ilgiyi ders bölünmeden sürdürebilen bir model PISA puanları ile olumlu ilişkiler verir gözükmektedir.

PISA veri seti ile ilgili detaylı analizler OECD ortalaması dikkate alınarak incelendiğinde sonuçlar Türkiye'de bilimsel süreç becerilerine yönelik uygulamaları ve öğrencilere öğrenmelerine ilişkin geribildirim sağlama süreçlerini etkin bir şekilde kullanamayan ve sınıf yönetimi açısından sorun yaşayan, genellikle dersi öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlayamayan bir öğretmen profilinin var olduğunu göstermektedir. Türkiye'de öğretim yöntemlerini öğrencilerin bilişsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik olarak kullanan, sınıf yönetiminde başarılı, öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlayabilen bir öğretmen modeline ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen yeterlikleri tanımlanırken çok karmaşık onlarca beceriyi listelemek yerine daha çok öğretmeye ve sınıf yönetimine odaklı becerilerin ön plana çıktığı öğretmen yetiştirme politikalarının daha başarılı olacağı açıktır. Bu bulgular öğretmen yeterliklerinin daha gerçekçi ve bilimsel temel tabanlı tanımlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak çok boyutlu bir sistem içinde niteliği geliştirmek amacıyla yapılandırılacak reformların temelini öğrencilerin uluslararası platformdaki yaşatlarından bilgi ve beceri donanımı açısından geride kalmaması oluşturmaldır. Bu da ancak bilimsel temellere dayalı, düşünme süreçlerine ve eşitlik ilkelerine odaklı bir yapıda ele alınan eğitim sistemi ile mümkündür. İşe hedeflerin iyi tanımlanması ile başlanmalı, hedeflere ulaşılma sürecinde okul ortamı, öğretim süreci, öğretmen yeterlikleri ve öğrencilerin yönlendirilmeleri aşamalarının hedefe ulaşılacak yönde planlanması ile devam edilmelidir.

Prof. Dr. H. Giray Berberoğlu
Başkent Üniversitesi Öğretim Üyesi

EĞİTİM İZLEME RAPORU 2016-17

EĞİTİM İZLEME GÖSTERGELERİ





A. YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN

A1: KAMU TARAFINDAN GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HİZMETLERİ HARCAMALARI (BİN TL, 2016 FİYATLARIYLA)

2009-2016 yılları arasında merkezi yönetim ve yerel yönetim kaynaklarıyla yapılan harcamalara ilişkin veriler ve 2017 yılına ilişkin başlangıç ödeneği, Muhasebat Genel Müdürlüğü'nün internet sitesinde (www.muhasibat.gov.tr) yer alan Genel Yönetim Mali İstatistikleri veritabanından derlendi. Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu (SYDTF) kaynaklarıyla yapılan harcamalar ise Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın (ASPB) 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 ve 2016 yıllarına ilişkin faaliyet raporlarında yer alan verilerden yararlanılarak hesaplandı. 2016 yılı öncesine ilişkin harcamalar, TÜİK'ten alınan enflasyon verileri kullanılarak 2016 rakamlarına göre hesaplandı. GSYH bilgisi TÜİK'ten alındı.

A2: MERKEZİ YÖNETİM VE YEREL YÖNETİM KAYNAKLARIYLA YAPILAN EĞİTİM HARCAMALARININ KADEMELERE GÖRE DAĞILIMI (%)

2009-2016 yılları arasındaki harcamalar, Muhasebat Genel Müdürlüğü'nün internet sitesinde (www.muhasibat.gov.tr) yer alan verilerden derlendi. Mesleki ve teknik ortaöğretim, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim kurumlarını da kapsıyor. "Diğer" olarak belirtilenler kademeye veya okul türüne göre ayrıştırılmayan, eğitime yardımcı hizmetlere ve eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme hizmetlerine yapılan harcamaları içeriyor.

A3: ÖĞRENCİ BAŞINA DÜŞEN KAMU EĞİTİM HARCAMASI (TL, 2016 FİYATLARIYLA)

2009-2016 yılları arasındaki merkezi yönetim ve yerel yönetim harcamaları, Muhasebat Genel Müdürlüğü'nün internet sitesinde (www.muhasibat.gov.tr) yer alan Genel Yönetim Mali İstatistikleri veritabanından derlendi. 2016 yılı öncesine ilişkin harcamalar TÜİK'ten alınan enflasyon verileri kullanılarak 2016 rakamlarına göre hesaplandı.

Öğrenci sayıları MEB tarafından yayımlanan *Millî Eğitim İstatistikleri*'nden alındı. Açıköğretim, özel eğitim, özel öğretim kurumlarında eğitim gören öğrenciler, bu kurumların ödenekleri ilgili kodlardan karşılanmadığı için hesaplamaya dahil edilmedi. Mesleki ve teknik ortaöğretim, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim kurumlarını da kapsıyor.

A4: EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖZEL OKULLAR (%)

Bu hesaplamalar için kullanılan öğrenci ve okul sayıları *Millî Eğitim İstatistikleri*'nden alındı. Okul öncesi eğitim için yapılan hesaplamalara özel anaokulları, özel anasınıfları ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü (geçtiğimiz yıllarda Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu) denetimindeki kurumlar dahil edildi. 2011-12 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitimde özel okulların ve özel okullarda okuyan öğrencilerin payında önemli bir artış görülmesinin nedeni, Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün denetimindeki kurumların hesaplamaya ilk defa dahil edilmiş olmasıdır.

6287 sayılı Kanun ile birlikte ilköğretim, her biri dört yıllık iki bölümden (1-4. sınıflar arası ilköğretim, 5-8. sınıflar arası ortaokul) oluşacak biçimde 2012'de yeniden yapılandırıldı. 2012-13 eğitim-öğretim yılından bu yana, MEB ilköğretim istatistikleri

ilkokul ve ortaokul olarak iki bölümde yayımlanmaktadır. İlköğretim için toplam rakamlar, MEB istatistikleri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmaktadır.

Bu tabloda ilköğretim ve ortaöğretimde açıköğretim öğrenci sayıları hesaba katılmadı. Mesleki ve teknik ortaöğretim, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim kurumlarını da kapsıyor.

A5: BÖLGELERDE VE İLLERDE ÖZEL OKULLARDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN ORANI (%)

Bu hesaplamalar için MEB *Millî Eğitim İstatistikleri* kullanıldı. Okul öncesi eğitim hesaplamalarında özel anaokulları, özel anasınıfları, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün (geçtiğimiz yıllarda Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu) denetimindeki kurumlar ve iş kanununa göre işletmelerde açılan kreşler de dahil edildi.

2012-13 eğitim-öğretim yılından bu yana, MEB ilköğretim istatistikleri ilkokul ve ortaokul olarak iki bölümde yayımlanmaktadır. İlköğretim için toplam rakamlar, MEB istatistikleri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmaktadır.

Bu tabloda ilköğretim ve ortaöğretimde açıköğretim öğrenci sayıları hesaba katılmadı. Mesleki ve teknik ortaöğretim, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim kurumlarını da kapsıyor.

B. ÖĞRENCİNİN ÖZELLİKLERİ VE EĞİTİME KATILIM

B1: 15-19 YAŞ ARASI GRUBUN ÖZELLİKLERİ

Bu tablo, TÜİK tarafından gerçekleştirilen HİA'nın mikro veri setleri (2012-2015) kullanılarak derlendi. Tabloda 15-19 yaş grubundaki bireylerin ebeveynlerinin eğitim ve işgücüne katılım durumları, aile özellikleri ve bölgelere göre dağılımları verildi.

Hanede gelin, damat, torun, referans kişinin eşinin annesi, babası veya diğer akrabaların bulunması durumunda hane, geniş aile olarak tanımlandı. Hanede gelin, damat, torun, referans kişinin eşinin annesi, babası veya diğer akrabalarından hiçbirinin bulunmaması durumunda hane, çekirdek aile olarak tanımlandı. Referans kişinin eşi hanede değilse veya ölmüşse, referans kişi hiç evlenmemiş ya da boşanmışsa çekirdek ve geniş aile, referans kişinin cinsiyetine göre sadece anne veya sadece baba olarak nitelendirildi.

Anne ve babanın mesleği tanımlanırken, veri sunumunun kolaylaştırılması amacıyla ayrıntılı meslek sınıflaması kategorileri temel alanlar altında gruplandı. Gruplamanın nasıl yapıldığı aşağıdaki tabloda görülebilir.

EİR 2016-17'DA KULLANILAN MESLEKİ DURUM SINIFLAMASI	ULUSLARARASI STANDART MESLEK SINIFLAMASI (ISCO 08)
Kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler	Başkanlar, üst düzey yöneticiler ve kanun yapıcılar
	Ticari ve idari müdürler
	Üretim ve uzmanlaşmış hizmet müdürleri
	Ağırlama, perakende ve diğer hizmet müdürleri
Profesyonel meslek mensupları	Bilim ve mühendislik alanlarındaki profesyonel meslek mensupları
	Sağlık profesyonelleri
	Eğitim ile ilgili profesyonel meslek mensupları
	İş ve yönetim ile ilgili profesyonel meslek mensupları
	Bilgi ve iletişim teknolojisi ile ilgili profesyonel meslek mensupları
	Hukuk, sosyal ve kültür ile ilgili profesyonel meslek mensupları
Yardımcı profesyonel meslek mensupları	Bilim ve mühendislik ile ilgili yardımcı profesyonel meslek mensupları
	Yardımcı sağlık profesyonelleri
	İş ve idare ile ilgili yardımcı profesyonel meslek mensupları
	Hukuk, sosyal, kültür ve benzeri alanlar ile ilgili yardımcı profesyonel meslek mensupları
	Bilgi ve iletişim teknisyenleri
Büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar	Genel büro elemanları ile klavye kullanan büro elemanları
	Müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar
	Sayısal işlemler yapan ve malzeme kayıtları tutan büro elemanları
	Diğer büro hizmetlerinde çalışan elemanlar
Hizmet ve satış elemanları	Kişisel hizmetler veren elemanlar
	Satış hizmetleri veren elemanlar
	Kişisel bakım hizmetleri veren elemanlar
	Koruma hizmetleri veren elemanlar
Nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık	Pazara yönelik nitelikli tarım çalışanları
	Pazara yönelik nitelikli ormancılık, su ürünleri ve avcılık çalışanları
	Kendi geçimine yönelik çiftçiler, balıkçılar, avcılar ve toplayıcılar
Sanatkârlar ve ilgili işlerde çalışanlar	İnşaat ve ilgili işlerde çalışan sanatkârlar (elektrikçiler hariç)
	Metal işleme, makine ve ilgili işlerde çalışan sanatkârlar
	El sanatları ve basım ile ilgili işlerde çalışanlar
	Elektrik ve elektronik işlerde çalışan sanatkârlar
	Gıda işleme, ağaç işleri, giyim eşyası ve diğer sanatkârlar ve ilgili işlerde çalışanlar
Tesis ve makine operatörleri ve montajcıları	Sabit tesis ve makine operatörleri
	Montajcılar
	Sürücüler ve hareketli makine ve teçhizat operatörleri
Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	Temizlikçiler ve yardımcıları
	Tarım, ormancılık ve balıkçılık sektörlerinde nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar
	Madencilik, inşaat, imalat ve ulaştırma sektörlerinde nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar
	Yiyecek hazırlama yardımcıları
	Cadde ve sokaklarda satış ve hizmet işlerinde çalışanlar
Çöpçüler, atık toplayıcılar ve diğer nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	

B2: DEMOGRAFİK DURUM (%)

Bu tabloda TÜİK tarafından sağlanan, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi'nden (ADNKS) alınan il nüfusları kullanıldı.

B3: TÜRKİYE NET OKULLULAŞMA ORANI TRENDLERİ (%)

Bu tablo, MEB'in yayımladığı *Millî Eğitim İstatistikleri*'nden yararlanılarak hazırlandı. Net okullulaşma oranı, ilgili eğitim kademesinde teorik yaş grubundaki öğrenci sayısının teorik yaş grubundaki toplam çocuk sayısına oranıdır.

2012-13 eğitim-öğretim yılından itibaren 66 ayını dolduran çocuklar ilkököl çağında ele alınmaktadır. Buna bağlı olarak okul öncesi 3-5 yaş grubu 2012-13 öncesinde 36-71, 2012-13 ve sonrasında 36-65 ay yaş grubunu; 4-5 yaş grubu 2012-13 öncesinde 48-71, 2012-13 ve sonrasında 48-65 ay yaş grubunu; 5 yaş grubu ise 2012-13 öncesinde 60-71, 2012-13 ve sonrasında 60-65 ay grubunu ifade etmektedir.

B4: AİLEVİ ÖZELLİKLERE GÖRE ORTAÖĞRETİME KATILIM (%)

Bu tablo, TÜİK tarafından gerçekleştirilen HİA'nın mikro veri setleri (2012-2015) kullanılarak derlendi. Ortaöğretime katılım oranı liseye devam ettiği beyan edilen çocuk sayısının 15-19 yaş arasındaki toplam çocuk sayısına bölünmesiyle hesaplandı ve bu yaş grubunda olup liseyi bitirmiş çocuklar paya veya paydaya dahil edilmedi.

"Annenin tek ebeveyn olduğu haneler", Tablo B1'de tanımlanan "çekirdek aile (sadece anne)" kategorisi ile birebir denktir. Hanehalkı reisinin meslek grubu tanımlanırken veri sunumunun kolaylaştırılması amacıyla ayrıntılı meslek sınıflaması kategorileri temel alanlar altında gruplandı. Gruplamanın nasıl yapıldığı, Tablo B1'in açıklamasında yer alan tabloda görülebilir. 2015 yılı HİA verisetinde 15 yaş altındaki bireylere ilişkin veri bulunmadığından yalnızca ortaöğretime katılım hesaplandı. HİA 2015'te yerleşim yeri (kır-kent) değişkeni olmadığı için bu kıvrılımda hesaplama yapılamadı.

B5: OKUL ÖNCESİ EĞİTİME KATILIM

Bu tablodaki okullulaşma oranları, MEB'in yayımladığı *Millî Eğitim İstatistikleri*'nden derlendi. Bölgeler temelinde okullulaşma oranları ve kız/oğlan öğrenci oranı MEB'in yayımladığı illere göre brüt ve net okullulaşma oranları kullanılarak hesaplandı. Kız/oğlan öğrenci oranı, Millî Eğitim İstatistikleri'ndeki toplam kız öğrenci sayısının toplam oğlan öğrenci sayısına bölünmesiyle bulundu.

6287 sayılı Kanun ile birlikte ilkökula başlama yaşının değişmesi sonucunda, 2013-14 eğitim-öğretim yılından itibaren 66 ayını dolduran çocuklar ilkököl çağında, Eylül ayı itibarıyla 66 ayı doldurmamış çocuklar ise okul öncesi çağda ele alınmaktadır.

B6: İLKÖĞRETİME KATILIM

Bu tablodaki okullulaşma oranları, MEB'in yayımladığı *Millî Eğitim İstatistikleri*'nden derlendi. Bölgeler temelinde okullulaşma oranları, MEB'in yayımladığı illere göre brüt ve net okullulaşma oranları kullanılarak yaklaşık olarak hesaplandı.

Bölgelere göre okullulaşma oranları MEB istatistikleri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmaktadır. Ek olarak, 6287 sayılı Kanun ile birlikte ilkökula başlama yaşının değişmesi sonucunda, 2012-13 eğitim-öğretim yılından itibaren 66 ayını dolduran çocuklar ilkököl çağında ele alınmaktadır. Buna bağlı olarak okullulaşma ve kız/oğlan

öğrenci oranları hesaplanırken 66-68 aylık öğrenciler de ilkokul ve ilköğretim öğrenci sayılarına dahil edildi.

B7: ORTAÖĞRETİME KATILIM

Bu tablo, MEB'in yayımladığı *Millî Eğitim İstatistikleri* kullanılarak hazırlandı. Bölgeler temelinde okullulaşma oranları, MEB'in yayımladığı illere göre brüt ve net okullulaşma oranları kullanılarak hesaplandı. Kadın/erkek oranları hesaplanırken açıköğretim öğrencileri de dahil edildi.

C. ÖĞRETMENLER VE ÖĞRENME SÜREÇLERİ

C1: ORTALAMA YILLIK DERS SAATİ

Bu tablo hazırlanırken haftalık ders saatlerine ilişkin güncel bilgiler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesi (ttkb.meb.gov.tr) ile Mesleki ve Teknik Eğitim Programlar ve Öğretim Materyalleri sitesinden (megep.meb.gov.tr) alındı.

MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ile Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği'ne göre ders süresi 40 dakikadır; hesaplamalar yapılırken bu süre temel alındı. Her kademe için tüm sınıfların bir haftalık ortalama ders saati sayısı hesaplandı, 36 ders haftasıyla çarpıldı. Çıkan süre gerçek saat birimiyle (60 dakika) yazıldı. Hesaplamalar yapılırken 2016-17 eğitim-öğretim yılı itibarıyla en güncel ders çizelgeleri kullanıldı; ilköğretimde ve genel ortaöğretimde kademeli olarak kaldırılmakta olan çizelgeler dikkate alınmadı.

Mesleki ve teknik ortaöğretimde farklı programlar okul türlerine göre gruplandı ve aynı gruptaki program türlerinin ders saatlerinin ortalaması hesaplanıp yıllık ders haftası sayısı ile çarpıldı. Toplam ders saatlerinin program türlerine göre önemli ölçüde değiştiği durumlarda yıllık ders saatleri aralık olarak sunuldu.

C2: ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI

Bu tablodaki hesaplamalarda *Millî Eğitim İstatistikleri* kullanıldı. Açıköğretim öğrencileri, öğrenci sayısına dahil edilmedi.

D. EĞİTİMİN İÇERİĞİ

D1: DERS SAATLERİNİN DERS TÜRLERİNE DAĞILIMI (2016-17, %)

Bu tablo hazırlanırken haftalık ders saatlerine ilişkin güncel bilgiler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesi (ttkb.meb.gov.tr) ile Mesleki ve Teknik Eğitim Programlar ve Öğretim Materyalleri sitesinden (megep.meb.gov.tr) alındı.

Anadolu meslek programı ve Anadolu teknik programı için toplamda 53 farklı ders çizelgesi bulunduğu için "Metal Teknolojisi" alanı temsili olarak seçildi ve ders türlerine dağılım, bu alanın haftalık ders dağılım çizelgesi temel alınarak hesaplandı.

Hazırlık sınıfı bulunan liselerin hazırlık sınıfları hesaplamaya dahil edilmedi.

D2: TÜRKİYE’DE ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİN OKUL TÜRLERİNE DAĞILIMI (%)

Bu hesaplamalar için *Millî Eğitim İstatistikleri* kullanıldı. Hesaplama yapılırken polis kolejleri ve konservatuvarlar, mesleki ve teknik ortaöğretim kapsamında ele alındı.

D3: İLLERE GÖRE ÖĞRENCİLERİN ORTAÖĞRETİMDE PROGRAM TÜRLERİNE DAĞILIMI (%)

Hesaplamalara açıköğretim öğrencileri de dahildir.

E. ÖĞRENME ORTAMLARI

E1: DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI

Derslik başına düşen öğrenci sayısının hesaplanmasında *Millî Eğitim İstatistikleri* kullanıldı. Açıköğretim öğrencileri hesaplama dahil edilmedi.

F. EĞİTİMİN ÇIKTILARI

F1: EĞİTİM SİSTEMİNDEN ERKEN AYRILMA

Bu tablo, TÜİK tarafından gerçekleştirilen HİA'nın mikro veri setleri (2014-2015) kullanılarak derlendi.

F2: EĞİTİM DURUMUNA GÖRE İŞGÜCÜNE KATILIM VE İŞSİZLİK (%)

Bu tablodaki veriler, TÜİK tarafından yayımlanan İşgücü İstatistikleri'nden derlendi.

F3: EĞİTİM DÜZEYİ VE MESLEK (%)

Bu tablo, TÜİK tarafından gerçekleştirilen HİA'nın mikro veri setleri (2014-2015) kullanılarak derlendi. Veri sunumunun kolaylaştırılması amacıyla, ayrıntılı meslek sınıflaması kategorileri temel alanlar altında gruplandı. Gruplamanın nasıl yapıldığı, Tablo B1'in açıklamasında yer alan tabloda görülebilir.

F4: EĞİTİM DÜZEYİ VE ÜCRETLER (TL)

Bu tablo, TÜİK tarafından gerçekleştirilen HİA'nın mikro veri setleri (2014-2015) kullanılarak derlendi. Ücretler, ilgili yılın cari fiyatlarına göre verildi. Saatlik ücretler hesaplanırken “esas işte haftada genellikle çalışılan süre” ve “referans haftası içinde esas işte haftalık fiili çalışma süresi” aynı olmayan gözlemler dışarıda bırakıldı.

A. YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN

TABLO A1: KAMU TARAFINDAN GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HİZMETLERİ HARCAMALARI (BİN TL, 2016 FİYATLARIYLA)

	MERKEZİ YÖNETİM KAYNAKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HARCAMALARI (BİN TL)	SYDTF KAYNAKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HARCAMALARI (BİN TL)	YEREL YÖNETİM KAYNAKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HARCAMALARI (BİN TL)	KAMU KESİMİ EĞİTİM HARCAMALARI (BİN TL)	MERKEZİ YÖNETİM KAYNAKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HARCAMALARININ GSYH'YE ORANI (%)	KAMU KESİMİ TOPLAM EĞİTİM HARCAMALARININ GSYH'YE ORANI (%)
2009	61.106.353	1.693.542	3.508.215	66.308.110	3,8	4,1
2010	65.283.796	1.400.856	3.327.132	70.011.784	3,8	4,0
2011	71.796.183	1.537.872	4.317.480	77.651.534	3,7	4,0
2012	77.046.706	1.699.573	5.229.969	83.976.247	4,0	4,4
2013	81.961.026	1.501.434	7.442.381	90.904.841	4,1	4,6
2014	87.842.649	1.481.576	2.918.870	92.243.096	4,3	4,5
2015	93.610.908	1.732.428	2.407.681	97.751.017	4,4	4,6
2016	104.093.512	1.480.722	2.191.425	107.765.659	4,0	4,2
2017 (Başlangıç ödeneği)	113.058.227	-	-	-	-	-

TABLO A2: MERKEZİ YÖNETİM VE YEREL YÖNETİM KAYNAKLARIYLA YAPILAN EĞİTİM HARCAMALARININ KADEMELERE GÖRE DAĞILIMI (%)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Okul öncesi	0,9	1,1	1,3	1,4	1,2	1,1	1,1	1,1
İlköğretim	42,4	42,3	40,8	40,2	39,3	37,5	35,7	35,0
Genel ortaöğretim	10,6	10,5	10,5	10,3	10,6	9,4	8,9	8,8
Mesleki ve teknik ortaöğretim	9,8	10,2	10,5	10,7	12,2	13,7	14,2	14,7
Yükseköğretim	20,4	20,8	21,3	21,6	21,1	22,2	23,1	23,4
Diğer	15,9	15,2	15,6	15,9	15,6	16,2	17,0	17,0

TABLO A3: ÖĞRENCİ BAŞINA DÜŞEN KAMU EĞİTİM HARCAMASI (TL, 2016 FİYATLARIYLA)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
MERKEZİ YÖNETİM KAYNAKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN HARCAMALAR								
Okul öncesi eğitim	576	584	787	980	957	943	987	1.048
İlköğretim	2.460	2.622	2.812	2.871	2.971	3.248	3.604	3.681
Genel ortaöğretim	3.404	3.367	4.058	4.219	4.643	5.026	5.577	5.788
Mesleki ve teknik ortaöğretim	3.799	3.771	4.337	4.297	4.881	5.162	5.768	7.131
YEREL YÖNETİM KAYNAKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN HARCAMALAR								
Okul öncesi eğitim	75	143	134	191	190	49	30	20
İlköğretim	210	196	273	297	415	163	132	106
Genel ortaöğretim	247	215	270	434	761	283	276	220
Mesleki ve teknik ortaöğretim	80	56	78	119	216	101	118	133
MERKEZİ YÖNETİM VE YEREL YÖNETİM TARAFINDAN GERÇEKLEŞTİRİLEN TOPLAM HARCAMALAR								
Okul öncesi eğitim	651	727	921	1.170	1.147	992	1.017	1.068
İlköğretim	2.670	2.819	3.085	3.168	3.387	3.412	3.736	3.787
Genel ortaöğretim	3.651	3.583	4.328	4.653	5.404	5.309	5.853	6.008
Mesleki ve teknik ortaöğretim	3.879	3.827	4.415	4.415	5.097	5.264	5.886	7.264

TABLO A4: EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖZEL OKULLAR (%)

ÖZEL OKUL ÖĞRENCİLERİNİN ORANI											
	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17
Tüm kademeler	2,4	2,6	2,7	2,8	2,9	3,2	3,3	4,0	5,2	7,5	7,6
Okul öncesi eğitim	5,7	6,0	5,1	5,2	5,4	9,5	11,6	12,8	14,8	15,9	15,5
İlkokul	-	-	-	-	-	-	3,0	3,3	3,7	4,3	4,3
Ortaokul	-	-	-	-	-	-	3,2	3,3	4,2	5,7	5,4
İlköğretim (toplam)	2,0	2,1	2,3	2,4	2,5	2,8	3,1	3,3	4,0	5,0	4,8
Genel ortaöğretim	4,8	5,6	5,8	5,8	6,0	6,7	7,1	7,4	9,3	20,4	20,0
Mesleki ve teknik ortaöğretim	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,9	3,2	3,1	4,1	4,9
ÖZEL OKULLARIN TÜM OKULLARA ORANI											
	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17
Tüm kademeler	4,3	4,7	4,5	4,5	4,8	6,6	6,5	10,8	10,3	12,8	12,8
Okul öncesi eğitim	6,0	6,4	5,3	5,6	5,9	12,1	13,4	14,7	16,2	16,8	17,8
İlkokul	-	-	-	-	-	-	3,4	3,8	4,4	5,2	5,0
Ortaokul	-	-	-	-	-	-	5,3	5,7	6,5	9,0	7,9
İlköğretim (toplam)	2,2	2,5	2,7	2,6	2,7	2,9	4,1	4,5	5,2	6,7	6,2
Genel ortaöğretim	18,9	18,6	19,3	17,4	18,9	20,1	21,5	26,9	29,7	47,2	42,9
Mesleki ve teknik ortaöğretim	0,5	0,5	0,6	0,5	0,5	0,8	2,0	6,7	8,4	8,0	6,8

TABLO A5: BÖLGELERDE VE İLLERDE ÖZEL OKULLARDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN ORANI (%)

BÖLGE/İL	2015-16						2016-17					
	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	İLKOKUL	ORTAOKUL	İLKÖĞRETİM (TOPLAM)	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ ORTAÖĞRETİM	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	İLKOKUL	ORTAOKUL	İLKÖĞRETİM (TOPLAM)	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ ORTAÖĞRETİM
TÜRKİYE	15,9	4,3	5,7	5,0	20,4	4,1	15,5	4,3	5,4	4,8	20,0	4,9
İSTANBUL	33,8	7,8	10,0	8,8	41,3	5,1	33,3	8,1	9,8	9,0	40,7	6,1
BATI MARMARA	14,4	3,4	4,9	4,1	12,3	3,5	15,9	3,2	4,3	3,8	13,6	4,5
Tekirdağ	15,4	2,6	5,5	4,0	15,8	6,7	15,7	2,9	5,1	4,0	16,3	8,8
Edirne	15,8	5,2	7,1	6,1	12,8	1,3	15,7	4,9	6,0	5,5	14,8	2,2
Kırklareli	7,8	2,5	4,1	3,3	7,0	3,1	8,0	2,0	3,4	2,8	7,5	4,3
Balıkesir	16,4	3,5	4,3	3,9	13,6	2,2	19,9	3,2	3,6	3,4	14,6	2,1
Çanakkale	11,4	4,1	3,9	4,0	6,4	1,8	12,5	3,5	3,5	3,5	9,3	2,6
EGE	19,0	5,4	7,1	6,3	17,8	4,1	19,2	5,1	6,6	5,9	16,6	4,6
İzmir	24,4	6,9	8,5	7,7	22,7	4,2	25,4	6,7	8,1	7,4	20,3	5,5
Aydın	15,5	5,0	7,6	6,3	18,3	4,3	16,6	5,2	7,4	6,4	17,3	4,4
Denizli	14,8	4,1	5,8	5,0	18,0	4,1	14,2	3,8	5,3	4,6	17,0	4,5
Muğla	20,8	6,7	8,9	7,7	17,7	2,4	20,3	6,1	8,0	7,1	19,1	2,9
Manisa	15,2	3,5	5,7	4,6	13,4	6,1	14,6	3,1	4,9	4,0	13,8	3,6
Afyonkarahisar	8,9	2,3	3,4	2,8	8,0	5,6	8,6	2,0	2,7	2,4	7,2	9,2
Kütahya	16,1	5,7	7,2	6,4	8,6	0,3	12,8	5,7	6,6	6,2	6,1	0,0
Uşak	16,6	4,7	4,4	4,7	11,1	0,3	18,3	1,5	3,4	2,5	9,5	0,0
DOĞU MARMARA	18,1	2,3	6,6	6,4	19,6	3,4	17,3	4,9	6,4	5,7	17,9	4,1
Bursa	21,6	5,3	7,6	6,4	27,7	2,4	22,4	5,7	7,7	6,7	24,5	3,0
Eskişehir	14,0	4,5	6,7	5,6	22,5	3,9	14,5	4,4	6,1	5,3	20,3	5,2
Bilecik	12,7	3,0	3,2	3,1	12,1	0,0	10,2	0,9	0,8	0,8	12,5	0,0
Kocaeli	16,9	4,7	5,8	5,2	15,1	5,5	14,4	4,8	5,6	5,2	13,8	6,6
Sakarya	18,3	5,0	7,3	6,2	14,3	3,7	16,8	5,1	7,1	6,2	12,6	3,7
Düzce	12,7	2,7	3,7	3,2	12,7	3,2	12,0	2,9	3,7	3,4	10,5	4,1
Bolu	11,9	2,4	2,0	2,2	5,5	1,3	10,1	2,3	2,1	2,2	8,8	1,5
Yalova	20,5	5,8	8,3	7,0	14,8	3,0	19,4	5,2	7,7	6,5	16,9	3,8
BATI ANADOLU	22,6	7,7	9,1	8,4	30,0	5,7	23,0	7,7	8,4	8,1	29,2	6,8
Ankara	27,8	9,6	11,3	10,4	33,2	7,6	27,8	9,7	10,5	10,1	31,9	9,1
Konya	12,1	3,9	4,8	4,4	22,7	2,6	13,5	3,6	4,4	4,0	23,5	2,8
Karaman	14,5	5,2	7,1	6,1	10,6	0,0	11,5	5,5	6,0	5,8	9,6	0,0
AKDENİZ	11,5	3,5	5,0	4,2	17,1	5,9	11,1	3,4	4,7	4,1	16,9	6,4
Antalya	21,7	6,3	7,7	7,0	20,4	4,7	20,1	6,4	7,4	6,9	20,1	4,6
Isparta	13,8	2,6	4,1	3,3	13,0	3,0	9,5	2,5	3,6	3,1	11,8	1,8
Burdur	6,9	2,1	2,2	2,2	6,7	3,8	5,8	1,8	2,0	1,9	6,7	4,9
Adana	10,6	3,2	4,7	3,9	14,7	10,9	10,7	3,3	4,9	4,1	14,2	12,8
Mersin	8,5	3,5	4,1	3,8	18,1	7,0	9,6	3,4	4,0	3,7	17,8	8,0
Hatay	6,8	2,5	3,8	3,1	18,6	3,6	6,8	2,3	3,5	2,9	20,0	4,1
Kahramanmaraş	5,3	1,9	3,3	2,6	13,7	2,7	4,3	1,6	2,7	2,2	12,8	2,1
Osmaniye	6,9	2,8	7,2	4,8	19,7	5,9	8,3	2,3	6,0	4,3	18,7	7,1
ORTA ANADOLU	10,6	3,5	4,8	4,1	14,0	4,3	9,4	3,3	4,0	3,7	13,5	4,5
Kırıkkale	17,0	6,1	9,3	7,7	18,2	9,2	11,0	5,3	7,3	6,3	14,3	9,4
Aksaray	8,7	2,9	3,6	3,2	13,2	4,4	7,2	2,4	2,7	2,5	12,3	2,5
Niğde	6,7	2,2	2,2	2,2	6,0	2,4	6,8	2,0	1,9	1,9	5,6	2,7
Nevşehir	9,9	4,7	6,5	5,6	19,1	4,8	10,2	4,1	4,9	4,5	19,9	6,2
Kırşehir	8,1	2,5	3,9	3,2	9,1	6,1	6,7	3,3	4,6	4,0	9,1	8,4
Kayseri	14,5	4,4	6,5	5,4	20,0	3,7	12,3	4,4	5,2	4,8	20,1	3,5
Sivas	7,8	2,1	2,9	2,5	9,6	4,5	7,8	2,3	2,7	2,5	7,8	5,5
Yozgat	4,7	1,7	2,0	1,8	4,9	2,9	5,0	1,4	1,6	1,5	6,8	3,6

TABLO A5: BÖLGELERDE VE İLLERDE ÖZEL OKULLARDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN ORANI (%)

BÖLGE/İL	2015-16						2016-17					
	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	İLKOKUL	ORTAOKUL	İLKÖĞRETİM (TOPLAM)	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ ORTAÖĞRETİM	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	İLKOKUL	ORTAOKUL	İLKÖĞRETİM (TOPLAM)	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ ORTAÖĞRETİM
BATI KARADENİZ	10,5	3,0	3,7	3,4	12,0	1,4	9,7	2,7	3,2	3,0	12,0	1,3
Zonguldak	11,7	3,8	4,3	4,1	12,8	0,0	9,6	2,6	2,8	2,7	10,5	0,0
Karabük	13,1	3,8	3,9	3,8	7,6	2,3	10,3	4,0	4,4	4,2	9,0	2,4
Bartın	9,6	4,8	5,5	5,1	9,6	0,0	7,5	3,5	3,3	3,4	6,2	0,0
Kastamonu	9,5	2,2	2,1	2,2	4,6	1,4	8,7	1,7	1,2	1,4	6,5	1,8
Çankırı	5,8	2,7	3,2	2,9	3,4	0,0	6,4	1,7	0,0	0,8	3,6	0,0
Sinop	9,7	1,4	1,5	1,5	7,6	0,0	7,8	0,0	0,0	0,0	5,9	0,0
Samsun	13,0	3,5	4,4	3,9	16,2	1,5	12,9	3,7	4,6	4,1	14,9	1,0
Tokat	6,0	2,2	2,8	2,5	11,0	1,3	5,8	2,3	3,1	2,7	13,8	1,5
Çorum	11,7	1,7	2,8	2,3	12,3	4,4	10,8	1,7	2,7	2,2	14,1	5,2
Amasya	9,7	4,0	5,0	4,5	10,9	0,0	8,2	2,9	3,9	3,4	11,1	0,0
DOĞU KARADENİZ	8,0	2,4	2,8	2,6	9,3	1,5	8,5	2,0	2,3	2,1	9,4	2,0
Trabzon	8,5	2,5	3,2	2,8	9,0	1,2	10,2	2,2	3,0	2,6	8,3	1,4
Ordu	11,2	2,4	2,5	2,5	16,2	2,6	12,3	2,4	2,4	2,4	15,9	3,0
Giresun	6,1	1,8	2,2	2,0	6,5	0,0	5,4	1,0	1,0	1,0	7,7	1,0
Rize	6,2	3,5	3,9	3,7	5,8	2,4	5,6	3,1	3,2	3,2	7,1	3,2
Artvin	2,9	1,1	0,8	0,9	3,2	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	4,2	0,0
Gümüşhane	4,1	2,3	2,3	2,3	1,8	0,0	0,9	1,3	1,1	1,2	1,7	0,0
KUZEYDOĞU ANADOLU	5,0	1,7	2,4	2,0	9,0	0,3	4,8	1,4	1,9	1,7	9,1	0,0
Erzurum	8,3	2,4	3,2	2,8	11,3	0,9	8,5	2,1	2,7	2,4	10,3	0,0
Erzincan	7,8	3,1	4,2	3,6	10,0	0,0	6,0	3,0	3,5	3,3	12,5	0,0
Bayburt	5,7	1,4	1,2	1,3	0,0	0,0	5,4	1,3	1,3	1,3	0,0	0,0
Ağrı	1,4	0,8	0,8	0,8	5,9	0,0	1,4	0,6	0,6	0,6	6,4	0,0
Kars	3,2	2,2	2,8	2,5	9,2	0,0	3,2	1,6	2,4	2,0	8,6	0,0
Iğdır	3,7	1,6	3,7	2,6	12,7	0,0	2,2	1,4	3,0	2,2	14,4	0,0
Ardahan	4,6	1,5	0,7	1,1	0,0	0,0	2,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ORTADOĞU ANADOLU	5,0	1,5	2,0	1,7	13,7	2,2	4,6	1,2	1,7	1,5	12,1	3,5
Malatya	10,0	3,3	4,5	3,9	19,2	7,1	10,0	3,1	4,2	3,7	18,7	11,9
Elazığ	11,2	2,1	3,5	2,8	18,3	2,7	11,2	2,3	3,5	3,0	11,6	1,7
Bingöl	3,6	1,2	1,3	1,2	15,0	0,0	3,2	0,9	1,0	0,9	11,0	0,0
Tunceli	15,6	8,5	9,0	8,7	17,8	0,0	8,1	4,5	4,7	4,6	3,7	0,0
Van	2,6	1,1	1,3	1,2	10,7	0,6	2,3	0,9	1,0	1,0	10,9	0,5
Muş	1,2	0,3	0,4	0,3	6,7	0,0	0,8	0,0	0,3	0,2	8,2	3,3
Bitlis	1,1	0,7	1,1	0,9	7,5	0,0	1,4	0,5	1,0	0,8	9,0	0,0
Hakkari	0,7	0,7	0,9	0,8	6,4	1,4	0,0	0,0	0,2	0,1	6,8	1,9
GÜNEYDOĞU ANADOLU	3,9	1,4	2,1	1,7	13,1	4,1	3,7	1,3	2,0	1,7	13,8	5,1
Gaziantep	6,6	2,1	3,0	2,5	12,4	4,5	6,7	1,8	2,6	2,2	11,1	5,2
Adıyaman	4,8	0,9	1,0	0,9	10,9	2,2	4,7	0,7	1,0	0,9	11,1	3,6
Kilis	4,8	2,9	4,6	3,7	0,0	0,0	1,3	0,7	2,2	1,4	0,0	0,0
Şanlıurfa	2,1	0,7	1,5	1,1	13,1	4,4	2,2	0,6	1,3	0,9	14,8	6,5
Diyarbakır	4,0	2,3	3,4	2,8	17,7	3,5	4,0	2,7	3,9	3,3	18,1	3,5
Mardin	2,4	0,7	1,0	0,8	13,2	2,5	1,4	0,4	0,9	0,6	15,1	2,4
Batman	5,8	1,9	2,3	2,1	13,2	12,5	4,5	2,0	2,1	2,1	15,0	15,4
Şırnak	1,3	0,7	0,7	0,7	10,0	1,3	0,3	0,3	0,3	0,3	12,5	1,2
Siirt	2,3	0,6	0,7	0,7	8,2	4,6	1,4	0,7	0,8	0,7	10,7	7,9

B. ÖĞRENCİNİN ÖZELLİKLERİ VE EĞİTİME KATILIM

TABLO B1: 15-19 YAŞ ARASI GRUBUN ÖZELLİKLERİ

		2012	2013	2014	2015	
OKULA DEVAM		Herhangi bir eğitim kurumuna devam eden	59,9	64,8	65,3	67,7
BABA	Eğitim düzeyi	Okuryazar olmayan	5,1	4,8	5,2	4,3
		Okuryazar olup bir okul bitirmemiş olan	5,3	4,7	4,4	3,8
		İlkokul mezunu	56,6	56,8	57,4	57,6
		Ortaokul ya da ilköğretim mezunu	11,7	12,0	12,2	12,7
		Genel lise ya da meslek lisesi mezunu	13,4	13,4	12,9	13,6
		Yüksekokul mezunu ya da üzeri	7,7	8,3	7,9	8,1
	İstihdam durumu	Çalışan	77,6	78,0	78,5	78,1
		İşsiz	5,9	6,3	6,3	6,7
		İşgücü dışında	16,5	15,7	15,1	15,2
	İşteki durum	Ücretli, maaşlı veya yevmiyeli	57,6	59,5	60,7	61,2
		İşveren	7,7	7,4	7,8	7,4
		Kendi hesabına	33,8	32,3	30,5	30,5
		Ücretsiz aile işçisi	0,9	0,8	1,0	1,0
	Mesleki durumu	Kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler	8,2	6,9	7,3	6,9
		profesyonel meslek mensupları	3,9	4,0	4,0	3,9
		Yardımcı profesyonel meslek mensupları	4,3	4,4	3,8	3,8
		Büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar	3,9	3,8	3,8	3,7
		Hizmet ve satış elemanları	15,2	16,9	17,2	17,3
		Nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık	21,5	20,0	18,4	18,4
		Sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar	16,3	17,2	18,0	18,1
Tesis ve makine operatörleri ve montajcıları		14,3	14,9	14,2	14,3	
Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	12,4	12,0	13,5	13,6		
ANNE	Eğitim düzeyi	Okuryazar olmayan	25,7	23,9	25,0	24,2
		Okuryazar olup bir okul bitirmemiş olan	8,0	7,8	7,0	6,5
		İlkokul mezunu	51,2	51,8	52,2	52,1
		Ortaokul ya da ilköğretim mezunu	5,0	5,2	5,4	6,2
		Genel lise ya da meslek lisesi mezunu	7,0	7,8	7,4	7,7
		Yüksekokul mezunu ya da üzeri	3,2	3,4	3,1	3,3
	İstihdam durumu	Çalışan	30,7	32,6	31,5	32,9
		İşsiz	1,9	2,3	2,4	2,7
		İşgücü dışında	67,4	65,1	66,1	64,4
	İşteki durum	Ücretli, maaşlı veya yevmiyeli	38,4	42,7	46,2	48,5
		İşveren	0,9	1,0	0,8	1,0
		Kendi hesabına	17,0	16,5	14,3	13,7
		Ücretsiz aile işçisi	43,7	39,7	38,7	36,8
	Mesleki durumu	Kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler	1,3	1,2	1,0	1,4
		profesyonel meslek mensupları	4,9	5,6	4,9	5,3
		Yardımcı profesyonel meslek mensupları	1,8	1,3	1,4	1,3
		Büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar	3,2	2,9	2,9	3,4
		Hizmet ve satış elemanları	14,0	16,6	19,9	20,1
		Nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık	41,9	37,6	32,9	30,6
		Sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar	5,4	6,4	7,0	6,6
Tesis ve makine operatörleri ve montajcıları		2,8	2,9	3,0	2,8	
Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	24,6	25,6	26,9	28,6		

TABLO B1: 15-19 YAŞ ARASI GRUBUN ÖZELLİKLERİ (DEVAM)

		2012	2013	2014	2015	
BÖLGELERE DAĞILIM	İstanbul	15,9	16,0	18,3	18,1	
	Batı Marmara	3,6	3,5	3,2	3,2	
	Ege	11,1	10,9	10,5	10,5	
	Doğu Marmara	8,7	8,6	8,3	8,1	
	Batı Anadolu	8,7	8,8	8,7	8,8	
	Akdeniz	12,8	13,2	12,7	13,0	
	Orta Anadolu	5,4	5,4	5,1	4,9	
	Batı Karadeniz	5,7	5,5	5,4	5,1	
	Doğu Karadeniz	3,3	3,3	3,0	2,8	
	Kuzeydoğu Anadolu	3,4	3,2	3,5	3,6	
	Ortadoğu Anadolu	6,6	6,8	6,4	6,6	
	Güneydoğu Anadolu	14,8	14,7	15,0	15,2	
AİLE ÖZELLİKLERİ	Sosyal güvenlik	Hanehalkı reisinin sosyal güvenlik kurumu üyeliği	62,8	66,2	67,9	67,9
	Aile yapısı	Çekirdek aile	69,8	70,7	71,2	72,3
		Çekirdek aile (sadece anne)	7,1	7,1	5,3	5,4
		Çekirdek aile (sadece baba)	1,2	1,3	1,4	1,4
		Geniş aile	16,8	16,0	18,7	17,6
		Geniş aile (sadece anne)	3,5	3,4	2,2	2,1
		Geniş aile (sadece baba)	1,6	1,6	1,2	1,3
	Hanehalkı nüfusu	Hanehalkı büyüklüğü (ortalama)	5,3	5,2	4,4	4,4
		0-19 yaş arasında hanehalkı nüfusu (ortalama)	2,8	2,7	2,0	2,0
		0-19 yaş arasında hanehalkı nüfusu (ortalama, kadın)	1,4	1,3	1,0	1,0
		0-19 yaş arasında hanehalkı nüfusu (ortalama, erkek)	1,4	1,4	1,0	1,0

TABLO B2: DEMOGRAFİK DURUM (%)

BÖLGE/İL	BÖLGE/İL NÜFUSU İÇİNDEKİ PAYI								
	3-5 YAŞ GRUBU			6-13 YAŞ GRUBU			14-17 YAŞ GRUBU		
	2014-15	2015-16	2016-17	2014-15	2015-16	2016-17	2014-15	2015-16	2016-17
TÜRKİYE	4,9	4,8	4,9	13,1	12,8	12,6	6,8	6,8	6,4
İSTANBUL	4,6	4,5	4,7	11,9	11,7	11,7	6,2	6,0	5,8
BATI MARMARA	3,4	3,5	3,6	9,5	9,5	9,5	5,4	5,3	4,9
Tekirdağ	4,2	4,3	4,5	11,2	11,1	11,3	5,8	5,7	5,5
Edirne	3,0	3,0	3,1	8,4	8,2	8,2	4,9	4,7	4,3
Kırklareli	3,0	3,0	3,1	8,6	8,4	8,3	5,2	5,0	4,5
Balıkesir	3,3	3,3	3,4	9,4	9,3	9,3	5,6	5,4	5,0
Çanakkale	3,1	3,2	3,3	8,4	8,5	8,6	4,8	4,7	4,4
EGE	3,5	3,9	4,0	9,7	10,3	10,5	5,3	5,6	5,3
İzmir	3,8	3,8	3,9	10,1	10,0	10,1	5,6	5,4	5,0
Aydın	0,5	3,8	3,9	1,6	10,3	10,3	0,9	5,8	5,3
Denizli	4,0	4,0	4,1	11,4	11,2	11,1	6,3	6,2	5,7
Muğla	3,8	3,8	3,8	10,1	10,1	10,1	5,4	5,3	5,0
Manisa	4,0	4,1	4,2	11,2	11,0	11,1	6,2	6,0	5,6
Afyonkarahisar	4,5	4,5	4,5	12,3	12,1	12,2	6,9	6,7	6,3
Kütahya	3,5	3,6	3,6	10,1	9,9	9,8	5,6	5,6	5,2
Uşak	3,8	3,8	3,9	10,7	10,5	10,4	6,1	5,9	5,5
DOĞU MARMARA	4,2	4,3	4,4	11,6	11,4	11,4	6,1	6,1	5,7
Bursa	4,4	4,4	4,5	11,7	11,6	11,7	6,2	6,1	5,7
Eskişehir	3,5	3,5	3,6	9,7	9,6	9,6	5,5	5,4	5,0
Bilecik	3,7	3,7	3,9	10,2	10,0	9,9	5,6	5,6	5,2
Kocaeli	4,8	4,8	4,9	12,5	12,3	12,4	6,3	6,3	6,0
Sakarya	4,3	4,3	4,4	12,2	11,8	11,6	6,5	6,5	6,2
Düzce	4,2	4,1	4,2	12,0	11,7	11,4	6,5	6,5	6,1
Bolu	3,7	3,6	3,6	10,1	9,9	9,7	5,5	5,4	5,0
Yalova	3,9	3,9	4,0	10,6	10,7	10,6	5,9	5,8	5,5
BATI ANADOLU	4,4	4,4	4,5	12,1	11,9	11,9	6,5	6,4	6,0
Ankara	4,3	4,2	4,3	11,4	11,3	11,4	6,1	6,0	5,7
Konya	4,9	4,9	5,0	13,5	13,3	13,2	7,3	7,2	6,7
Karaman	4,5	4,4	4,5	12,6	12,4	12,2	7,3	7,1	6,5
AKDENİZ	5,1	5,0	5,1	13,5	13,4	13,4	7,1	7,0	6,6
Antalya	4,5	4,5	4,5	12,0	11,8	11,9	6,3	6,1	5,7
Isparta	3,8	3,7	3,8	10,7	10,6	10,5	5,9	5,8	5,4
Burdur	3,5	3,4	3,4	10,1	9,8	9,7	5,9	5,8	5,3
Adana	5,1	5,1	5,3	13,8	13,6	13,6	7,3	7,2	6,8
Mersin	4,8	4,8	4,9	13,0	12,8	12,8	7,2	7,0	6,5
Hatay	5,8	5,7	5,9	15,3	15,2	15,2	7,7	7,6	7,4
Kahramanmaraş	5,9	5,9	5,9	15,9	15,8	15,7	8,0	8,0	7,8
Osmaniye	5,6	5,5	5,5	14,9	14,9	14,9	7,9	7,8	7,4
ORTA ANADOLU	4,6	4,6	4,6	13,0	12,8	12,7	7,2	7,1	6,6
Kırıkkale	3,7	3,6	3,7	11,3	11,0	10,6	6,8	6,7	6,1
Aksaray	5,3	5,2	5,1	14,1	13,9	13,9	7,7	7,5	6,9
Niğde	5,0	4,9	4,9	13,8	13,6	13,3	7,5	7,4	7,0
Nevşehir	4,4	4,3	4,3	12,2	12,1	11,8	6,8	6,6	6,2
Kırşehir	3,8	3,8	3,9	11,2	10,9	10,7	6,9	6,6	6,0
Kayseri	5,1	5,0	5,1	13,7	13,6	13,7	7,1	7,0	6,6
Sivas	4,3	4,3	4,3	12,3	12,1	11,8	7,0	6,9	6,4
Yozgat	4,2	4,1	4,1	12,8	12,5	12,1	7,7	7,5	6,8

TABLO B2: DEMOGRAFİK DURUM (%) (DEVAM)

BÖLGE/İL	BÖLGE/İL NÜFUSU İÇİNDEKİ PAYI								
	3-5 YAŞ GRUBU			6-13 YAŞ GRUBU			14-17 YAŞ GRUBU		
	2014-15	2015-16	2016-17	2014-15	2015-16	2016-17	2014-15	2015-16	2016-17
BATI KARADENİZ	3,8	3,8	3,7	11,0	10,8	10,6	6,4	6,3	5,9
Zonguldak	3,8	3,7	3,5	10,8	10,6	10,4	5,7	5,8	5,5
Karabük	3,3	3,2	3,2	9,5	9,3	9,1	5,6	5,5	5,0
Bartın	3,5	3,4	3,4	9,9	9,6	9,5	5,7	5,6	5,3
Kastamonu	3,3	3,3	3,2	9,6	9,5	9,2	5,3	5,3	5,0
Çankırı	3,6	3,7	3,7	10,0	10,0	10,0	5,8	5,7	5,3
Sinop	3,4	3,4	3,5	9,8	9,7	9,5	5,6	5,5	5,2
Samsun	4,1	4,0	4,1	11,8	11,5	11,2	6,9	6,8	6,3
Tokat	4,1	4,0	3,9	12,0	11,6	11,3	7,2	7,1	6,5
Çorum	3,9	3,9	4,0	11,2	11,0	10,9	6,7	6,5	6,0
Amasya	3,8	3,8	3,7	10,8	10,6	10,4	6,4	6,3	5,8
DOĞU KARADENİZ	3,8	3,7	3,7	10,8	10,6	10,3	6,5	6,3	5,8
Trabzon	4,0	4,0	3,9	11,0	10,9	10,8	6,4	6,3	5,8
Ordu	3,9	3,8	3,8	11,2	11,0	10,7	6,9	6,8	6,2
Giresun	3,4	3,3	3,2	10,1	9,8	9,5	6,2	6,0	5,6
Rize	3,8	3,7	3,8	10,8	10,5	10,3	6,3	6,2	5,8
Artvin	3,4	3,4	3,5	9,5	9,3	9,0	5,8	5,6	5,1
Gümüşhane	3,6	3,7	3,9	10,5	10,6	10,7	6,6	6,5	6,0
KUZEYDOĞU ANADOLU	5,9	5,9	6,0	15,7	15,3	15,0	8,5	8,4	8,1
Erzurum	5,4	5,3	5,5	15,0	14,5	14,0	8,2	8,0	7,7
Erzincan	4,0	4,1	4,2	10,8	10,6	10,6	6,3	6,2	5,8
Bayburt	4,4	4,5	4,3	12,0	11,9	11,2	7,0	6,9	6,1
Ağrı	7,7	7,6	7,8	19,8	19,2	19,0	10,1	10,2	10,1
Kars	6,0	5,9	5,8	15,5	15,1	15,2	8,1	8,0	7,7
İğdır	6,4	6,5	6,6	16,6	16,3	16,2	9,1	8,9	8,7
Ardahan	4,5	4,3	4,3	12,9	12,5	12,2	7,6	7,4	6,8
ORTADOĞU ANADOLU	6,1	6,0	6,1	16,6	16,2	15,9	8,7	8,6	8,3
Malatya	4,8	4,8	4,7	13,2	13,1	13,0	7,3	7,2	6,8
Elazığ	4,6	4,5	4,6	12,7	12,5	12,4	7,3	7,1	6,5
Bingöl	5,6	5,5	5,8	14,7	14,4	14,5	8,2	8,1	7,2
Tunceli	2,9	3,0	3,4	7,4	7,0	7,1	4,2	4,0	3,7
Van	7,4	7,2	7,5	19,6	19,0	18,8	9,9	9,9	9,7
Muş	7,3	7,3	7,4	20,0	19,5	19,0	10,2	10,2	10,2
Bitlis	7,0	6,9	6,9	19,0	18,4	17,9	9,9	9,8	9,5
Hakkari	6,1	5,9	6,2	18,6	17,8	17,4	9,5	9,4	9,6
GÜNEYDOĞU ANADOLU	7,3	7,3	7,6	18,7	18,4	18,5	9,2	9,1	8,8
Gaziantep	6,9	6,8	7,1	17,3	17,1	17,4	8,3	8,2	7,8
Adıyaman	5,9	6,0	6,1	15,8	15,5	15,6	8,6	8,4	8,0
Kilis	5,7	5,7	5,9	15,5	15,2	15,1	8,1	7,9	7,5
Şanlıurfa	8,5	8,5	8,9	20,5	20,2	20,6	9,5	9,4	9,2
Diyarbakır	7,0	7,0	7,3	18,1	17,7	17,7	9,2	9,1	8,7
Mardin	7,0	7,1	7,4	19,0	18,6	18,4	9,8	9,7	9,3
Batman	7,3	7,2	7,3	19,9	19,4	19,0	10,1	10,0	9,8
Şırnak	8,0	7,8	8,1	21,5	20,9	20,9	10,0	10,1	10,1
Siirt	7,3	7,2	7,3	20,2	19,7	19,3	10,2	10,0	9,8

TABLO B3: TÜRKİYE NET OKULLUŞMA ORANI TRENDLERİ (%)

KADEME VE CİNSİYET		2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM (3-5 YAŞ)	Toplam	13,6	16,1	17,9	22,9	26,9	29,9	30,9	26,6	27,7	32,7	33,3	35,5
	Kız	-	-	-	-	26,5	29,4	30,5	26,3	27,2	32,2	32,9	35,1
	Oğlan	-	-	-	-	27,3	30,3	31,2	26,9	28,2	33,1	33,6	35,9
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM (4-5 YAŞ)	Toplam	20,2	24,1	26,6	32,5	38,6	43,1	44,0	37,4	37,5	41,6	43,0	45,7
	Kız	-	-	-	-	39,2	42,5	43,5	36,8	36,6	40,9	42,4	45,1
	Oğlan	-	-	-	-	38,6	43,7	44,6	37,9	38,3	42,2	43,5	46,3
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM (5 YAŞ)	Toplam	-	-	-	-	61,0	66,9	65,7	39,7	42,5	53,8	55,5	58,8
	Kız	-	-	-	-	-	-	65,2	38,3	40,7	52,2	54,2	57,4
	Oğlan	-	-	-	-	-	-	66,2	41,0	44,3	55,3	56,7	60,1
İLKOKUL	Toplam	-	-	-	-	-	-	-	98,9	99,6	96,3	94,9	91,2
	Kız	-	-	-	-	-	-	-	98,9	99,6	96,6	95,2	91,2
	Oğlan	-	-	-	-	-	-	-	98,8	99,5	96,0	94,5	91,1
ORTAOKUL	Toplam	-	-	-	-	-	-	-	93,1	94,5	94,4	94,4	95,7
	Kız	-	-	-	-	-	-	-	93,0	94,5	94,3	94,4	95,8
	Oğlan	-	-	-	-	-	-	-	93,2	94,6	94,4	94,4	95,6
İLKÖĞRETİM (TOPLAM)	Toplam	89,8	90,1	97,4	96,5	98,2	98,4	98,7	96,0	99,3	97,1	96,4	96,5
	Kız	87,2	87,9	96,1	96,0	97,8	98,2	98,6	96,0	99,2	97,1	96,5	96,6
	Oğlan	92,3	92,3	98,5	97,0	98,5	98,6	98,8	96,0	99,4	97,1	96,3	96,4
ORTAÖĞRETİM	Toplam	56,6	56,5	58,6	58,5	65,0	66,1	67,4	70,1	76,7	79,4	79,8	82,5
	Kız	52,0	52,2	55,8	56,3	62,2	63,9	66,1	69,3	76,1	79,3	80,2	82,4
	Oğlan	61,1	60,7	61,2	60,6	67,6	68,2	68,5	70,8	77,2	79,5	79,4	82,7

TABLO B4: AİLEVİ ÖZELLİKLERE GÖRE ORTAÖĞRETİME KATILIM (%)

		2012		2013		2014		2015	
		KADIN	ERKEK	KADIN	ERKEK	KADIN	ERKEK	KADIN	ERKEK
TOPLAM		61,7	65,4	66,5	70,0	68,7	70,5	71,3	73,6
YERLEŞİM YERİ	Kırsal	47,2	56,6	55,0	63,1	-	-	-	-
	Kent	70,0	70,1	72,8	73,7	-	-	-	-
HANEDE 19 YAŞINDAN GENÇ NÜFUS	0-1	71,6	73,3	74,2	76,8	80,0	80,7	82,2	82,9
	2-3	67,4	68,8	71,8	72,9	66,2	67,4	69,2	70,6
	4 ve daha fazla	44,4	50,2	49,8	55,7	45,1	49,6	46,1	53,1
HANEHALKI REİSİNİN EĞİTİM DURUMU	Okuryazar olmayan	36,6	42,0	40,1	48,4	39,8	48,7	41,1	52,2
	Okuryazar ancak bir okul bitirmemiş	42,0	46,3	42,5	48,3	49,0	50,3	50,8	53,4
	İlkokul mezunu	59,1	61,8	65,2	67,1	66,8	67,5	69,4	70,9
	İlköğretim okulu mezunu	68,6	75,5	73,2	78,4	77,9	79,5	78,6	78,6
	Lise mezunu	84,4	86,8	86,2	89,4	85,5	91,0	88,2	91,4
	Yüksekokul mezunu ve üzeri	93,3	96,6	95,1	96,1	96,3	97,1	96,6	96,1
HANEHALKI REİSİNİN MESLEK GRUBU	Kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler	81,4	81,8	87,0	89,9	88,8	85,1	87,9	90,3
	Profesyonel meslek mensupları	90,8	92,3	92,5	95,0	92,9	97,0	96,2	95,9
	Yardımcı profesyonel meslek mensupları	87,8	89,3	87,2	89,2	91,4	89,6	90,9	90,0
	Büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar	86,0	88,7	85,9	87,2	87,4	87,0	93,7	91,4
	Hizmet ve satış elemanları	67,6	71,8	71,5	74,7	74,7	77,8	78,2	81,0
	Nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık	43,6	54,1	50,2	60,7	55,1	63,7	61,6	67,9
	Sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar	67,5	68,7	73,2	72,4	75,4	73,8	76,9	76,4
	Tesis ve makine operatörleri ve montajcıları	69,3	68,7	72,9	73,3	73,8	74,4	74,8	76,6
	Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	56,7	61,8	60,6	65,2	64,5	63,9	67,0	67,9
ANNENİN TEK EBEVEYN OLDUĞU AİLELER	62,1	62,8	67,4	65,9	68,8	68,7	70,1	72,9	

TABLO B5: OKUL ÖNCESİ EĞİTİME KATILIM

BÖLGE / İL	2015-16				2016-17			
	NET OKULLULAŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI	NET OKULLULAŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI
	3-5 yaş	4-5 yaş	5 yaş	3-5 yaş	3-5 yaş	4-5 yaş	5 yaş	3-5 yaş
TÜRKİYE	33,3	43,0	55,5	0,93	35,5	45,7	58,79	0,93
İSTANBUL	28,4	36,3	47,1	0,90	29,9	37,9	48,9	0,91
BATI MARMARA	39,7	50,2	69,1	0,93	42,9	53,7	71,0	0,94
Tekirdağ	35,7	45,6	62,8	0,92	40,6	51,7	69,3	0,93
Edirne	48,6	60,5	82,6	0,92	43,5	54,3	71,6	0,93
Kırklareli	45,1	56,8	74,9	0,96	46,5	57,9	78,0	0,88
Balıkesir	39,1	49,5	68,4	0,93	43,6	54,5	71,6	0,96
Çanakkale	41,1	51,4	72,9	0,96	43,9	53,8	70,1	0,97
EGE	38,3	48,9	66,3	0,95	39,8	50,5	68,2	0,93
İzmir	38,2	48,3	62,7	0,94	39,7	49,6	65,2	0,94
Aydın	41,1	51,9	68,3	0,95	42,1	53,4	69,5	0,92
Denizli	42,2	53,3	73,8	0,96	44,3	55,4	74,8	0,95
Muğla	41,1	52,4	74,6	0,95	42,1	53,5	75,2	0,92
Manisa	34,4	45,5	65,4	0,94	35,4	46,1	66,2	0,90
Afyonkarahisar	34,0	44,8	62,7	0,95	37,3	49,1	66,8	0,92
Kütahya	40,2	50,7	66,4	0,94	40,8	53,3	69,1	0,93
Uşak	35,5	47,6	70,9	0,95	37,0	49,3	72,4	0,89
DOĞU MARMARA	37,2	48,2	62,8	0,92	41,2	52,9	69,0	0,93
Bursa	34,7	45,4	60,1	0,91	36,7	47,3	63,4	0,92
Eskişehir	39,5	49,2	68,1	0,89	42,8	53,8	71,8	0,91
Bilecik	42,7	55,4	75,0	0,96	46,9	60,1	78,9	1,01
Kocaeli	38,8	51,0	65,5	0,92	46,3	60,6	77,9	0,95
Sakarya	36,0	46,7	58,5	0,91	40,0	51,2	64,2	0,91
Düzce	39,3	48,2	60,0	0,94	45,1	55,9	66,3	0,90
Bolu	39,7	49,1	65,1	0,91	40,7	51,3	67,3	0,95
Yalova	42,7	54,2	69,7	0,90	42,9	54,6	72,4	0,92
BATI ANADOLU	32,3	41,9	58,5	0,93	34,8	44,6	61,6	0,93
Ankara	33,0	41,8	58,0	0,92	35,7	44,7	60,8	0,92
Konya	30,3	41,0	58,1	0,96	32,6	43,9	62,3	0,95
Karaman	38,4	51,1	71,9	0,90	37,7	49,8	71,6	0,90
AKDENİZ	37,4	48,0	64,8	0,93	39,5	50,8	67,7	0,93
Antalya	43,3	54,0	72,5	0,95	45,2	57,2	75,4	0,93
Isparta	42,1	53,3	74,1	0,96	41,2	52,6	73,6	0,95
Burdur	43,7	55,0	75,0	0,93	47,3	60,8	80,5	0,92
Adana	32,3	40,8	54,3	0,91	36,4	46,7	59,8	0,91
Mersin	43,6	55,4	70,4	0,93	46,3	58,7	73,5	0,93
Hatay	39,8	53,2	71,7	0,94	40,5	53,3	73,3	0,92
Kahramanmaraş	27,7	37,3	53,9	0,92	28,4	38,2	55,3	0,94
Osmaniye	28,6	38,0	57,5	0,94	29,6	38,7	58,7	0,92
ORTA ANADOLU	33,1	43,9	61,1	0,95	35,4	47,0	64,9	0,94
Kırıkkale	34,9	46,0	65,1	0,92	37,4	49,7	69,6	0,88
Aksaray	33,2	43,4	61,1	0,99	36,1	47,7	64,5	0,97
Niğde	32,8	44,6	63,2	0,97	35,3	47,5	66,5	0,98
Nevşehir	48,4	61,6	75,1	0,92	47,8	60,9	78,1	0,89
Kırşehir	38,1	50,2	73,8	0,97	37,7	49,8	72,2	0,98
Kayseri	30,3	40,9	59,3	0,95	33,3	45,1	63,9	0,95
Sivas	31,4	41,2	54,6	0,91	35,7	46,2	61,1	0,94
Yozgat	32,3	42,4	57,8	0,95	31,7	41,4	57,8	0,91

TABLO B5: OKUL ÖNCESİ EĞİTİME KATILIM (DEVAM)

BÖLGE / İL	2015-16				2016-17			
	NET OKULLULAŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI	NET OKULLULAŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI
	3-5 yaş	4-5 yaş	5 yaş	3-5 yaş	3-5 yaş	4-5 yaş	5 yaş	3-5 yaş
BATI KARADENİZ	39,8	50,0	63,6	0,93	42,3	53,7	67,7	0,94
Zonguldak	32,0	41,4	60,5	0,90	37,6	48,2	65,8	0,90
Karabük	38,5	48,7	66,1	0,94	43,3	55,8	73,2	1,01
Bartın	37,7	47,4	63,8	0,93	39,8	50,9	66,1	0,96
Kastamonu	37,2	46,8	60,5	0,94	38,7	49,3	64,2	0,96
Çankırı	40,2	49,6	65,7	0,99	42,0	51,9	67,4	0,97
Sinop	38,4	48,2	61,7	0,94	42,8	53,1	66,6	0,98
Samsun	40,3	51,2	62,6	0,93	42,7	54,7	66,4	0,95
Tokat	48,6	59,2	68,1	0,92	48,5	60,4	71,1	0,93
Çorum	36,3	45,9	62,0	0,90	37,8	47,9	65,1	0,90
Amasya	45,8	56,9	68,9	0,92	49,2	61,7	75,4	0,92
DOĞU KARADENİZ	41,2	52,2	64,6	0,92	43,4	55,0	67,9	0,94
Trabzon	43,9	55,5	66,7	0,90	44,3	56,2	69,6	0,94
Ordu	36,5	47,6	63,2	0,91	41,1	53,0	67,8	0,93
Giresun	50,3	61,1	71,2	0,97	51,7	63,0	72,7	0,96
Rize	41,1	51,9	64,5	0,92	45,3	57,6	69,9	0,93
Artvin	40,2	51,1	63,0	0,91	44,6	57,1	71,5	0,98
Gümüşhane	28,9	36,2	44,2	0,91	27,1	33,8	43,1	0,87
KUZEYDOĞU ANADOLU	29,6	38,1	42,9	0,94	32,1	41,3	47,5	0,91
Erzurum	29,0	37,9	45,4	0,93	32,5	42,2	50,8	0,91
Erzincan	41,0	51,1	63,5	0,92	54,4	68,9	82,8	0,94
Bayburt	34,0	41,1	49,6	0,89	30,8	37,6	47,6	0,89
Ağrı	25,3	32,9	33,6	0,92	25,8	33,4	35,7	0,91
Kars	31,2	39,8	44,1	0,96	32,0	40,2	45,2	0,94
Iğdır	31,6	40,7	45,8	0,98	33,1	43,6	50,8	0,92
Ardahan	36,1	45,0	50,4	0,93	38,8	48,0	49,9	0,85
ORTADOĞU ANADOLU	32,0	41,8	47,1	0,94	33,6	43,9	50,3	0,94
Malatya	34,1	44,6	60,0	0,94	35,7	46,9	64,9	0,93
Elazığ	36,5	47,6	58,3	0,88	36,6	47,6	60,0	0,94
Bingöl	29,6	39,5	48,9	0,98	33,5	44,4	54,9	0,91
Tunceli	47,9	61,0	73,2	0,95	52,2	63,5	72,2	0,96
Van	30,8	40,7	42,0	0,96	32,0	42,3	44,2	0,95
Muş	29,3	38,8	41,2	0,94	31,2	41,1	44,7	0,98
Bitlis	30,7	39,8	41,9	0,90	34,0	43,7	46,1	0,92
Hakkari	31,6	38,0	36,4	0,95	33,3	40,5	37,1	0,92
GÜNEYDOĞU ANADOLU	27,4	36,4	42,2	0,92	29,9	39,4	46,5	0,94
Gaziantep	25,8	35,1	48,3	0,93	28,8	38,9	54,3	0,93
Adıyaman	29,8	40,4	55,3	0,90	31,4	42,2	59,0	0,94
Kilis	37,5	49,2	60,0	0,89	42,7	56,7	70,4	0,94
Şanlıurfa	26,9	35,9	37,7	0,92	27,1	36,0	38,9	0,96
Diyarbakır	28,1	36,9	41,9	0,90	30,9	40,2	46,0	0,91
Mardin	27,0	35,6	38,3	0,93	28,3	37,8	42,3	0,94
Batman	25,9	34,2	38,4	0,91	36,0	45,8	50,0	0,93
Şırnak	24,6	31,5	27,3	0,92	30,0	37,7	32,3	0,96
Siirt	37,3	48,2	51,9	0,93	37,4	48,4	53,9	0,95

TABLO B6: İLKÖĞRETİME KATILIM

BÖLGE / İL	2015-16													
	İLKOKUL				ORTAOKUL					İLKÖĞRETİM (İLKOKUL+ORTAOKUL TOPLAM)				
	NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (6-9 YAŞ)*	NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (10-13 YAŞ)	KIZ / OĞLAN ORANI**	NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (6-13 YAŞ)*	KIZ / OĞLAN ORANI**
	TOPLAM	OĞLAN	KIZ		TOPLAM	OĞLAN	KIZ			TOPLAM	OĞLAN	KIZ		
TÜRKİYE	94,9	94,5	95,2	0,96	94,4	94,4	94,4	0,95	0,94	96,4	96,3	96,5	0,95	0,95
İSTANBUL	95,5	95,2	95,9	0,95	95,8	95,8	95,8	0,94	0,93	97,1	97,0	97,1	0,95	0,94
BATI MARMARA	93,5	93,2	93,8	0,96	95,3	95,2	95,4	0,94	0,93	96,3	96,2	96,4	0,95	0,94
Tekirdağ	93,9	93,7	94,2	0,95	95,2	95,1	95,2	0,93	0,92	96,4	96,5	96,4	0,94	0,93
Edirne	93,4	93,2	93,5	0,97	94,2	94,7	93,7	0,94	0,93	96,6	96,8	96,5	0,95	0,95
Kırklareli	93,8	93,7	93,9	0,95	95,1	94,7	95,6	0,95	0,95	96,6	96,6	96,7	0,95	0,95
Balıkesir	93,6	93,1	94,0	0,96	95,8	95,6	96,0	0,95	0,94	96,3	96,1	96,5	0,95	0,95
Çanakkale	92,1	91,9	92,4	0,98	95,3	95,4	95,3	0,94	0,93	95,6	95,5	95,7	0,96	0,95
EGE	93,6	93,2	94,1	0,95	95,5	95,4	95,7	0,94	0,94	96,1	95,9	96,2	0,95	0,94
İzmir	94,4	94,1	94,7	0,95	95,8	95,6	96,0	0,95	0,94	96,5	96,4	96,7	0,95	0,94
Aydın	93,8	93,7	93,8	0,95	95,8	95,4	96,2	0,95	0,94	96,3	96,2	96,3	0,95	0,94
Denizli	92,1	91,7	92,6	0,96	94,0	93,8	94,2	0,94	0,93	95,5	95,4	95,6	0,95	0,94
Muğla	92,4	91,8	93,0	0,95	94,5	94,4	94,6	0,95	0,94	95,1	94,9	95,3	0,95	0,94
Manisa	93,7	93,1	94,3	0,96	96,5	96,2	96,8	0,93	0,93	96,4	96,1	96,7	0,95	0,94
Afyonkarahisar	93,8	93,3	94,4	0,96	94,5	94,4	94,5	0,95	0,93	95,4	95,2	95,6	0,96	0,95
Kütahya	93,6	93,6	93,6	0,95	96,9	97,0	96,8	0,92	0,92	96,4	96,6	96,2	0,93	0,93
Uşak	92,2	91,3	93,2	0,95	95,7	95,4	96,0	0,94	0,93	95,4	95,0	95,8	0,95	0,94
DOĞU MARMARA	94,5	94,0	94,9	0,96	95,9	95,8	96,0	0,94	0,94	96,5	96,4	96,7	0,95	0,95
Bursa	94,9	94,5	95,4	0,96	95,9	95,8	96,0	0,94	0,93	97,0	96,8	97,2	0,95	0,94
Eskişehir	92,8	92,1	93,5	0,96	95,6	95,5	95,8	0,96	0,95	95,5	95,2	95,8	0,96	0,95
Bilecik	92,3	92,1	92,6	0,98	94,9	94,6	95,3	0,93	0,93	95,0	95,0	95,0	0,96	0,94
Kocaeli	94,9	94,4	95,4	0,95	96,6	96,6	96,7	0,94	0,93	96,8	96,6	97,0	0,95	0,94
Sakarya	94,7	94,3	95,1	0,96	95,8	95,9	95,7	0,95	0,94	96,5	96,4	96,6	0,95	0,95
Düzce	94,7	94,6	94,9	0,96	96,0	95,6	96,3	0,99	0,98	96,4	96,2	96,5	0,98	0,97
Bolu	92,5	92,5	92,5	0,94	94,8	94,4	95,2	0,96	0,95	94,9	94,9	94,9	0,95	0,94
Yalova	92,7	92,3	93,1	0,97	93,9	93,6	94,3	0,95	0,94	94,8	94,5	95,1	0,96	0,95
BATI ANADOLU	93,8	93,2	94,2	0,96	95,8	95,5	96,1	0,96	0,94	96,1	95,9	96,3	0,96	0,95
Ankara	93,5	93,1	93,9	0,95	96,1	95,8	96,4	0,96	0,95	96,0	95,8	96,1	0,95	0,95
Konya	94,5	93,4	95,0	0,96	95,2	94,9	95,6	0,95	0,94	96,4	96,1	96,6	0,96	0,95
Karaman	93,6	93,1	94,2	0,97	95,6	95,4	95,8	0,95	0,94	96,1	95,9	96,3	0,96	0,95
AKDENİZ	93,6	93,1	94,0	0,96	94,0	93,8	94,3	0,95	0,94	95,8	95,6	95,9	0,96	0,95
Antalya	92,0	91,4	92,6	0,96	94,0	93,7	94,4	0,95	0,94	94,9	94,7	95,2	0,95	0,94
Isparta	91,1	90,9	91,2	0,95	93,9	93,7	94,2	0,94	0,92	94,4	94,4	94,3	0,94	0,93
Burdur	90,8	89,9	91,7	0,96	91,0	90,4	91,6	0,96	0,93	94,5	94,1	94,9	0,96	0,94
Adana	94,4	94,0	94,9	0,96	93,7	93,6	93,9	0,95	0,94	96,3	96,2	96,5	0,95	0,95
Mersin	94,3	93,9	94,8	0,96	95,3	95,1	95,5	0,94	0,93	96,5	96,4	96,6	0,95	0,94
Hatay	94,7	94,5	95,0	0,96	95,1	95,0	95,2	0,96	0,95	96,2	96,1	96,2	0,96	0,95
Kahramanmaraş	94,1	93,7	94,5	0,95	93,6	93,1	94,1	0,96	0,94	95,7	95,4	95,9	0,96	0,94
Osmaniye	91,1	90,3	91,9	0,97	90,2	89,7	90,8	0,97	0,94	95,0	94,7	95,3	0,97	0,95
ORTA ANADOLU	93,7	93,4	94,1	0,96	94,5	94,4	94,7	0,96	0,95	95,5	95,4	95,5	0,96	0,95
Kırkkale	93,9	93,2	94,6	0,98	95,5	95,7	95,3	0,97	0,96	96,2	96,0	96,4	0,97	0,96
Aksaray	92,4	92,2	92,6	0,94	92,7	92,6	92,8	0,96	0,94	93,8	93,8	93,8	0,95	0,94
Niğde	94,6	94,1	95,0	0,95	95,0	94,6	95,4	0,96	0,94	96,1	95,9	96,3	0,95	0,94
Nevşehir	94,0	93,4	94,6	0,96	95,6	95,2	96,1	0,96	0,95	96,2	95,9	96,5	0,96	0,95
Kırşehir	91,2	90,5	92,0	0,98	93,3	93,0	93,5	0,97	0,96	93,9	93,7	94,1	0,97	0,96
Kayseri	94,6	94,3	95,0	0,95	95,8	95,7	96,1	0,95	0,94	96,7	96,6	96,8	0,95	0,95
Sivas	95,0	94,8	95,2	0,96	96,1	95,9	96,3	0,96	0,95	96,5	96,4	96,5	0,96	0,96
Yozgat	90,5	90,5	90,5	0,95	88,5	88,8	88,2	0,97	0,96	90,7	90,9	90,4	0,96	0,95

*66-68 Aylık öğrencileri de kapsamaktadır.

** Açıköğretim hariç.

2016-17															BÖLGE / İL
İLKOKUL				ORTAOKUL					İLKÖĞRETİM (İLKOKUL+ORTAOKUL TOPLAM)						
NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (6-9 YAŞ)*	NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (10-13 YAŞ)	KIZ / OĞLAN ORANI**	NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (6-13 YAŞ)*	KIZ / OĞLAN ORANI**		
TOPLAM	OĞLAN	KIZ		TOPLAM	OĞLAN	KIZ			TOPLAM	OĞLAN	KIZ				
91,2	91,1	91,2	0,95	95,7	95,6	95,8	0,95	0,95	96,5	96,4	96,6	0,95	0,95	TÜRKİYE	
91,9	91,8	92,1	0,95	96,8	96,8	96,7	0,94	0,94	97,2	97,0	97,3	0,95	0,95	İSTANBUL	
91,1	91,0	91,2	0,95	96,1	96,0	96,3	0,95	0,94	96,3	96,2	96,4	0,95	0,94	BATI MARMARA	
91,8	91,7	92,0	0,94	96,4	96,5	96,2	0,93	0,93	96,6	96,6	96,6	0,94	0,94	Tekirdağ	
91,2	91,1	91,3	0,95	94,8	94,6	95,1	0,96	0,95	96,4	96,4	96,5	0,95	0,95	Edirne	
91,5	91,3	91,8	0,96	95,8	95,2	96,5	0,94	0,95	96,3	96,1	96,6	0,95	0,95	Kırklareli	
90,7	90,8	90,6	0,94	96,8	96,6	97,0	0,95	0,94	96,3	96,3	96,3	0,94	0,94	Balıkesir	
89,9	89,7	90,1	0,98	95,3	94,9	95,6	0,96	0,95	95,5	95,4	95,6	0,96	0,96	Çanakkale	
90,2	90,1	90,3	0,95	96,3	96,0	96,6	0,95	0,94	96,0	95,8	96,2	0,95	0,94	EGE	
90,0	90,0	90,0	0,95	96,3	96,0	96,6	0,95	0,95	96,1	96,0	96,2	0,95	0,95	İzmir	
91,1	90,9	91,2	0,95	96,4	96,2	96,8	0,95	0,94	96,3	96,0	96,5	0,95	0,94	Aydın	
89,5	89,3	89,7	0,95	95,9	95,8	96,0	0,94	0,94	95,5	95,4	95,6	0,95	0,94	Denizli	
89,9	89,8	90,1	0,94	95,7	95,3	96,2	0,95	0,94	95,3	95,2	95,6	0,94	0,94	Muğla	
90,8	90,6	91,0	0,95	96,8	96,6	97,1	0,94	0,94	96,4	96,2	96,6	0,94	0,94	Manisa	
90,6	90,6	90,5	0,95	95,8	95,3	96,3	0,96	0,96	95,9	95,7	96,1	0,96	0,95	Afyonkarahisar	
90,5	90,1	91,0	0,95	97,7	98,0	97,4	0,93	0,93	96,4	96,2	96,6	0,94	0,94	Kütahya	
89,5	89,5	89,5	0,95	96,4	95,9	97,0	0,94	0,93	95,7	95,6	95,8	0,94	0,93	Uşak	
90,7	90,5	90,9	0,95	96,5	96,4	96,6	0,94	0,94	96,4	96,2	96,6	0,95	0,95	DOĞU MARMARA	
90,1	89,9	90,3	0,95	96,2	96,2	96,2	0,94	0,94	96,3	96,1	96,4	0,94	0,94	Bursa	
90,5	90,1	90,9	0,95	96,2	96,1	96,3	0,96	0,96	95,7	95,5	96,0	0,95	0,95	Eskişehir	
89,6	89,4	89,8	0,95	96,1	95,8	96,4	0,94	0,93	95,2	94,9	95,5	0,94	0,94	Bilecik	
91,5	91,2	91,9	0,95	97,3	97,3	97,2	0,94	0,94	96,9	96,8	97,1	0,94	0,94	Kocaeli	
91,2	91,3	91,2	0,94	96,6	96,5	96,7	0,95	0,95	96,9	96,8	97,0	0,95	0,95	Sakarya	
91,1	91,1	91,1	0,97	96,7	96,5	97,0	0,98	0,98	96,3	96,2	96,4	0,98	0,97	Düzce	
90,5	90,0	91,1	0,94	95,5	95,0	96,0	0,96	0,96	95,3	95,0	95,6	0,94	0,94	Bolu	
90,0	90,1	89,9	0,95	96,4	96,0	96,7	0,94	0,95	96,0	95,7	96,3	0,95	0,95	Yalova	
90,3	90,2	90,4	0,95	96,4	96,1	96,6	0,95	0,95	96,0	95,9	96,2	0,95	0,95	BATI ANADOLU	
90,9	90,7	91,0	0,95	96,6	96,3	97,0	0,95	0,95	96,2	96,0	96,3	0,95	0,95	Ankara	
89,0	89,0	89,1	0,95	95,7	95,6	95,8	0,95	0,95	95,8	95,5	96,0	0,95	0,95	Konya	
90,1	89,6	90,6	0,96	97,0	96,8	97,2	0,95	0,95	95,9	95,4	96,4	0,96	0,95	Karaman	
90,2	90,0	90,3	0,95	95,8	95,6	96,0	0,95	0,95	96,0	95,8	96,2	0,95	0,95	AKDENİZ	
89,2	89,0	89,4	0,95	95,4	95,1	95,7	0,94	0,94	95,1	94,9	95,3	0,95	0,94	Antalya	
89,2	88,9	89,6	0,96	95,5	95,5	95,5	0,94	0,93	95,2	95,1	95,3	0,94	0,94	Isparta	
87,5	86,8	88,3	0,93	93,1	92,6	93,6	0,96	0,95	94,2	93,7	94,7	0,94	0,94	Burdur	
90,9	90,9	90,9	0,95	96,0	95,9	96,0	0,95	0,95	96,5	96,4	96,6	0,95	0,95	Adana	
90,6	90,5	90,8	0,95	96,4	96,3	96,5	0,96	0,95	96,8	96,6	96,9	0,96	0,95	Mersin	
90,9	90,9	90,9	0,95	96,0	95,9	96,2	0,96	0,96	96,4	96,2	96,5	0,96	0,95	Hatay	
90,7	90,7	90,7	0,95	96,0	95,6	96,4	0,96	0,94	95,9	95,7	96,1	0,95	0,94	Kahramanmaraş	
87,7	86,8	88,7	0,96	94,4	94,2	94,6	0,96	0,94	94,8	94,2	95,3	0,96	0,95	Osmaniye	
90,1	90,0	90,1	0,95	95,9	95,7	96,1	0,96	0,95	95,6	95,4	95,8	0,95	0,95	ORTA ANADOLU	
90,5	89,9	91,1	0,96	96,8	97,0	96,5	0,97	0,96	96,8	96,7	96,9	0,97	0,96	Kırıkkale	
89,0	88,9	89,0	0,95	94,7	94,4	95,1	0,94	0,94	94,5	94,3	94,8	0,95	0,95	Aksaray	
91,2	91,3	91,0	0,94	96,9	96,7	97,1	0,95	0,95	96,5	96,4	96,6	0,95	0,94	Niğde	
89,8	90,0	89,7	0,94	96,6	96,1	97,1	0,97	0,96	96,1	96,0	96,2	0,96	0,95	Nevşehir	
89,6	89,9	89,3	0,96	95,0	94,8	95,2	0,96	0,95	94,8	94,9	94,7	0,96	0,95	Kırşehir	
90,5	90,3	90,8	0,94	96,9	96,6	97,1	0,96	0,95	96,4	96,1	96,7	0,95	0,95	Kayseri	
91,3	91,6	91,1	0,95	96,9	96,9	97,0	0,95	0,96	96,7	96,6	96,8	0,95	0,95	Sivas	
86,8	86,9	86,8	0,95	90,4	90,4	90,4	0,96	0,96	91,0	91,0	91,0	0,96	0,95	Yozgat	

TABLO B6: İLKÖĞRETİME KATILIM

BÖLGE / İL	2015-16													
	İLKOKUL				ORTAOKUL						İLKÖĞRETİM (İLKOKUL+ORTAOKUL TOPLAM)			
	NET OKULLULAŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (6-9 YAŞ)*	NET OKULLULAŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (10-13 YAŞ)	KIZ / OĞLAN ORANI**	NET OKULLULAŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (6-13 YAŞ)*	KIZ / OĞLAN ORANI**
	TOPLAM	OĞLAN	KIZ		TOPLAM	OĞLAN	KIZ			TOPLAM	OĞLAN	KIZ		
BATI KARADENİZ	93,0	92,5	93,7	0,86	95,2	95,1	95,4	0,95	0,94	95,3	95,1	95,6	0,96	0,95
Zonguldak	94,7	94,3	95,2	0,97	97,7	97,5	97,9	0,95	0,95	97,0	96,8	97,3	0,96	0,96
Karabük	93,7	93,2	94,3	0,95	96,2	96,0	96,4	0,79	0,79	96,3	96,0	96,6	0,86	0,86
Bartın	95,2	94,7	95,7	0,98	99,2	99,5	98,8	0,92	0,91	97,9	97,9	97,8	0,95	0,94
Kastamonu	93,7	93,3	94,1	0,96	95,1	95,1	95,1	0,98	0,97	95,5	95,4	95,6	0,97	0,96
Çankırı	87,3	86,9	87,8	0,95	88,6	87,8	89,5	0,98	0,97	89,5	89,1	90,0	0,97	0,96
Sinop	94,1	93,6	94,5	0,98	95,7	95,9	95,6	0,94	0,93	96,2	96,1	96,3	0,96	0,95
Samsun	95,0	94,7	95,4	0,96	96,6	96,6	96,6	0,95	0,95	96,7	96,7	96,8	0,96	0,95
Tokat	89,3	89,0	89,7	0,51	90,6	90,5	90,7	0,96	0,95	91,4	91,3	91,5	0,98	0,97
Çorum	92,0	91,7	92,3	0,96	93,8	93,2	94,4	0,97	0,95	94,9	94,7	95,2	0,96	0,95
Amasya	94,6	94,5	94,7	0,95	97,2	97,1	97,4	0,94	0,93	97,1	97,1	97,1	0,95	0,94
DOĞU KARADENİZ	92,8	92,4	93,1	0,96	94,9	95,1	94,8	0,96	0,95	94,6	94,8	94,6	0,96	0,95
Trabzon	94,7	94,3	95,1	0,96	96,8	97,2	96,4	0,97	0,96	96,8	96,8	96,8	0,96	0,96
Ordu	93,5	93,2	93,8	0,95	95,9	95,3	96,6	0,96	0,95	95,4	95,1	95,6	0,95	0,95
Giresun	92,9	93,0	92,9	0,96	94,9	94,9	94,9	0,95	0,95	94,7	94,8	94,5	0,96	0,95
Rize	94,3	94,1	94,5	0,94	97,7	99,0	96,4	0,94	0,93	96,8	97,4	96,1	0,94	0,93
Artvin	95,0	94,5	95,5	0,98	97,1	97,2	97,0	0,96	0,95	96,7	96,6	96,9	0,97	0,96
Gümüşhane	73,1	71,7	74,6	1,00	72,1	73,5	70,7	0,91	0,90	73,3	75,3	73,2	0,96	0,95
KUZEYDOĞU ANADOLU	96,7	96,4	96,9	0,96	92,1	92,2	91,9	0,96	0,96	97,1	96,9	97,2	0,96	0,96
Erzurum	96,1	95,8	96,4	0,96	93,4	93,2	93,5	0,98	0,99	96,7	96,5	97,0	0,97	0,97
Erzincan	93,6	92,8	94,4	0,99	94,0	94,0	94,1	0,93	0,92	95,1	94,8	95,4	0,96	0,95
Bayburt	90,7	90,4	91,0	0,97	90,7	90,7	90,7	0,94	0,93	91,4	91,4	91,3	0,96	0,95
Ağrı	97,6	97,4	97,9	0,95	89,0	89,3	88,6	0,95	0,96	97,8	97,6	98,1	0,95	0,96
Kars	98,0	98,1	98,0	0,96	94,2	94,5	94,0	0,95	0,94	97,9	98,0	97,7	0,95	0,95
İğdir	97,8	97,8	97,7	0,96	92,2	92,4	91,9	0,95	0,94	97,5	97,8	97,2	0,95	0,94
Ardahan	97,2	96,7	97,6	0,96	95,7	95,7	95,7	0,96	0,94	97,3	97,1	97,4	0,96	0,95
ORTADOĞU ANADOLU	96,7	96,5	96,9	0,96	90,5	90,9	90,0	0,94	0,94	96,5	96,5	96,4	0,95	0,95
Malatya	94,8	94,3	95,4	0,97	95,9	95,7	96,0	0,94	0,94	96,7	96,5	96,8	0,96	0,95
Elazığ	95,8	95,4	96,2	0,95	95,6	96,1	95,2	0,94	0,93	96,8	96,8	96,7	0,94	0,94
Bingöl	96,9	96,8	97,0	0,97	93,0	93,5	92,6	0,96	0,97	96,5	96,7	96,4	0,96	0,97
Tunceli	92,8	93,4	92,2	0,95	94,6	94,5	94,7	0,96	0,94	94,7	95,1	94,3	0,95	0,94
Van	98,1	98,0	98,3	0,96	88,6	89,2	88,0	0,95	0,95	97,3	97,4	97,2	0,96	0,96
Muş	97,0	96,9	97,1	0,95	87,0	87,7	86,3	0,94	0,95	96,0	96,2	95,9	0,95	0,95
Bitlis	97,1	96,9	97,4	0,94	91,1	91,9	90,3	0,92	0,93	96,7	96,8	96,6	0,93	0,94
Hakkari	95,3	95,7	94,9	0,95	82,5	82,9	82,0	0,95	0,96	92,5	92,9	92,1	0,95	0,96
GÜNEYDOĞU ANADOLU	97,3	97,2	97,5	0,96	92,2	92,4	92,1	0,95	0,95	97,6	97,6	97,6	0,96	0,96
Gaziantep	96,3	96,0	96,6	0,97	94,1	94,1	94,2	0,96	0,95	97,2	97,2	97,3	0,96	0,96
Adıyaman	95,5	95,4	95,7	0,98	95,0	94,9	95,0	0,95	0,94	96,8	96,9	96,7	0,97	0,96
Kilis	95,8	95,3	96,3	0,94	94,0	93,7	94,3	0,97	0,97	96,6	96,3	96,9	0,96	0,95
Şanlıurfa	98,4	98,4	98,5	0,96	90,3	90,9	89,7	0,93	0,95	98,1	98,1	98,2	0,95	0,96
Diyarbakır	97,5	97,4	97,6	0,96	92,9	93,0	92,7	0,95	0,95	97,7	97,8	97,7	0,96	0,96
Mardin	97,9	97,7	98,1	0,97	92,2	92,5	91,9	0,96	0,97	97,4	97,4	97,3	0,96	0,97
Batman	96,9	96,7	97,1	0,97	92,7	92,7	92,8	0,95	0,95	97,2	97,2	97,2	0,96	0,95
Şırnak	98,1	98,1	98,2	0,95	89,5	89,2	89,8	0,95	0,97	97,7	97,7	97,6	0,95	0,96
Siirt	96,9	96,9	96,9	0,97	90,5	90,9	90,0	0,93	0,95	97,3	97,3	97,2	0,96	0,96

*66-68 Aylık öğrencileri de kapsamaktadır.

** Açıköğretim hariç.

2016-17															BÖLGE / İL
İLKOKUL				ORTAOKUL					İLKÖĞRETİM (İLKOKUL+ORTAOKUL TOPLAM)						
NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (6-9 YAŞ)*	NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (10-13 YAŞ)	KIZ / OĞLAN ORANI**	NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (6-13 YAŞ)*	KIZ / OĞLAN ORANI**		
TOPLAM	OĞLAN	KIZ		TOPLAM	OĞLAN	KIZ			TOPLAM	OĞLAN	KIZ				
89,8	89,6	89,9	0,95	96,2	96,0	96,4	0,95	0,95	95,6	95,4	95,8	0,95	0,95	BATI KARADENİZ	
90,9	90,8	91,0	0,95	97,7	97,6	97,8	0,95	0,95	96,8	96,6	97,0	0,95	0,95	Zonguldak	
89,8	89,7	89,9	0,94	97,2	97,4	97,1	0,94	0,93	96,4	96,4	96,5	0,94	0,94	Karabük	
91,6	91,4	91,9	0,97	98,5	98,5	98,5	0,90	0,90	97,6	97,4	97,7	0,93	0,93	Bartın	
90,3	91,1	89,4	0,94	96,5	96,3	96,7	0,97	0,98	96,1	96,2	96,0	0,96	0,96	Kastamonu	
85,7	85,1	86,3	0,94	90,3	89,8	90,8	0,99	0,99	90,3	89,7	91,0	0,96	0,96	Çankırı	
91,7	91,8	91,5	0,95	97,1	97,0	97,3	0,95	0,95	97,1	97,1	97,1	0,95	0,95	Sinop	
90,8	90,6	91,1	0,96	97,7	97,6	97,9	0,95	0,95	97,0	96,7	97,3	0,95	0,95	Samsun	
85,4	84,9	86,0	0,95	91,0	90,8	91,3	0,96	0,96	90,9	90,5	91,3	0,96	0,96	Tokat	
90,1	89,9	90,2	0,95	96,2	95,9	96,5	0,95	0,95	95,6	95,4	95,8	0,95	0,95	Çorum	
90,8	90,7	90,9	0,95	97,6	97,4	97,8	0,95	0,95	96,8	96,7	96,9	0,94	0,94	Amasya	
87,2	87,2	87,3	0,95	93,3	93,6	93,1	0,95	0,95	92,6	92,7	92,6	0,95	0,95	DOĞU KARADENİZ	
90,8	90,5	91,0	0,94	97,5	98,0	97,0	0,96	0,95	96,6	96,7	96,5	0,95	0,95	Trabzon	
88,6	88,6	88,6	0,94	94,8	94,6	95,0	0,95	0,95	94,0	93,7	94,2	0,95	0,95	Ordu	
86,2	86,3	86,0	0,96	91,3	91,2	91,3	0,96	0,96	90,8	90,9	90,7	0,96	0,95	Giresun	
90,1	90,3	89,8	0,93	98,0	99,1	96,9	0,94	0,94	96,7	97,3	96,0	0,94	0,93	Rize	
90,8	91,0	91,0	0,95	98,2	98,4	98,1	0,96	0,96	97,1	96,9	97,2	0,96	0,96	Artvin	
59,0	58,2	59,8	1,01	61,2	61,4	60,9	0,92	0,92	61,7	61,5	61,9	0,96	0,96	Gümüşhane	
92,2	92,3	92,0	0,95	94,5	94,4	94,7	0,96	0,97	97,1	97,0	97,2	0,96	0,96	KUZEYDOĞU ANADOLU	
92,4	92,5	92,3	0,95	95,4	95,0	95,8	0,98	0,99	97,1	96,8	97,4	0,97	0,97	Erzurum	
89,5	89,7	89,3	0,97	95,5	95,3	95,7	0,96	0,96	95,3	95,2	95,4	0,96	0,96	Erzincan	
77,6	78,0	77,2	0,97	82,4	82,7	82,1	0,94	0,95	83,0	83,0	82,9	0,97	0,96	Bayburt	
93,2	93,3	93,1	0,95	93,0	93,0	93,0	0,95	0,96	98,1	98,2	98,1	0,95	0,96	Ağrı	
92,9	92,9	92,8	0,96	96,4	96,3	96,5	0,97	0,96	98,0	97,8	98,2	0,97	0,96	Kars	
93,6	93,8	93,3	0,94	95,1	95,2	94,9	0,95	0,94	98,0	98,1	97,9	0,95	0,94	Iğdır	
92,8	93,5	92,0	0,97	98,8	98,8	98,8	0,94	0,93	98,5	98,9	98,1	0,95	0,95	Ardahan	
92,7	92,8	92,6	0,95	96,6	96,5	96,8	0,95	0,96	95,2	95,6	94,9	0,95	0,96	ORTADOĞU ANADOLU	
90,3	90,3	90,2	0,95	96,9	97,0	96,8	0,94	0,95	96,7	96,6	96,8	0,95	0,95	Malatya	
91,0	91,0	91,0	0,94	96,9	96,5	97,3	0,95	0,95	97,2	96,9	97,4	0,94	0,94	Elazığ	
90,9	90,7	91,0	0,97	95,1	95,6	94,6	0,98	0,98	96,8	96,9	96,7	0,98	0,98	Bingöl	
90,4	90,0	90,7	0,97	94,8	95,3	94,2	0,93	0,93	94,7	94,8	94,6	0,95	0,95	Tunceli	
94,7	94,7	94,7	0,95	92,5	92,6	92,3	0,96	0,97	98,4	98,4	98,4	0,96	0,96	Van	
93,6	93,5	93,7	0,94	90,5	91,2	89,8	0,93	0,96	96,7	97,0	96,4	0,94	0,95	Muş	
93,2	93,5	92,9	0,94	94,2	94,1	94,4	0,93	0,93	97,7	97,6	97,9	0,94	0,94	Bitlis	
91,6	92,2	91,0	0,93	86,9	87,6	86,3	0,95	0,97	93,8	94,4	93,3	0,95	0,96	Hakkari	
93,2	93,3	93,1	0,96	94,4	94,5	94,3	0,95	0,96	97,8	97,8	97,9	0,96	0,96	GÜNEYDOĞU ANADOLU	
92,1	92,0	92,1	0,96	95,7	95,7	95,7	0,96	0,96	97,1	97,0	97,2	0,96	0,96	Gaziantep	
90,3	90,4	90,2	0,96	96,7	96,5	96,9	0,95	0,95	97,0	96,8	97,2	0,96	0,96	Adıyaman	
89,8	89,9	89,6	0,94	94,9	94,1	95,8	0,95	0,96	96,6	96,3	97,0	0,94	0,94	Kilis	
94,7	94,9	94,6	0,95	92,4	92,8	92,0	0,94	0,95	98,5	98,6	98,5	0,95	0,96	Şanlıurfa	
93,7	93,7	93,6	0,95	94,7	94,6	94,7	0,96	0,96	97,9	97,9	97,9	0,96	0,96	Diyarbakır	
92,9	92,7	93,0	0,96	94,7	94,7	94,6	0,97	0,98	97,9	97,9	98,0	0,96	0,97	Mardin	
92,5	92,5	92,5	0,95	95,9	95,8	96,1	0,96	0,95	97,9	97,8	98,1	0,96	0,95	Batman	
94,3	94,8	93,7	0,94	93,2	93,0	93,4	0,95	0,96	98,2	98,3	98,1	0,95	0,95	Şırnak	
93,8	94,1	93,5	0,96	93,7	94,1	93,3	0,95	0,96	98,1	98,2	97,9	0,96	0,96	Siirt	

TABLO B7: ORTAÖĞRETİME KATILIM

BÖLGE / İL	2015-16						2016-17					
	NET OKULLULAŞMA ORANI (%)			KADIN / ERKEK ORANI			NET OKULLULAŞMA ORANI (%)			KADIN / ERKEK ORANI		
	TOPLAM	ERKEK	KADIN	ORTAÖĞ-RETİM TOPLAM	GENEL ORTAÖĞ-RETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	TOPLAM	ERKEK	KADIN	ORTAÖĞ-RETİM TOPLAM	GENEL ORTAÖĞ-RETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM
TÜRKİYE	79,8	79,4	80,2	0,96	1,06	0,88	82,5	82,7	82,4	0,94	1,05	0,86
İSTANBUL	83,0	81,6	84,5	0,97	0,97	0,97	86,4	85,6	87,3	0,96	0,95	0,96
BATI MARMARA	84,9	84,3	85,4	0,94	1,16	0,75	86,5	86,2	86,8	0,94	1,13	0,76
Tekirdağ	81,9	81,2	82,8	0,94	1,14	0,76	83,9	83,6	84,2	0,92	1,08	0,78
Edirne	84,7	83,8	85,7	0,96	1,16	0,81	87,6	87,9	87,2	0,93	1,19	0,67
Kırklareli	86,9	88,2	85,4	0,95	1,20	0,72	87,6	89,1	86,1	0,92	1,13	0,70
Balıkesir	86,0	85,0	87,1	0,92	1,16	0,71	87,7	86,7	88,8	0,97	1,13	0,82
Çanakkale	86,9	87,3	86,5	0,97	1,16	0,82	87,7	87,8	87,5	0,94	1,19	0,68
EGE	84,4	83,0	86,0	0,96	1,16	0,78	86,9	86,2	87,6	0,96	1,13	0,81
İzmir	85,1	83,5	86,8	0,93	1,18	0,69	87,2	86,3	88,2	0,96	1,11	0,83
Aydın	83,4	81,7	85,2	0,98	1,14	0,84	86,7	86,7	86,7	0,95	1,11	0,77
Denizli	84,8	82,8	86,8	0,99	1,14	0,87	88,5	87,8	89,2	0,97	1,10	0,85
Muğla	83,8	82,6	85,1	0,96	1,09	0,82	86,6	86,1	87,2	0,94	1,13	0,72
Manisa	84,1	83,3	84,9	0,97	1,09	0,88	85,6	85,3	85,8	0,95	1,17	0,78
Afyonkarahisar	78,4	77,2	79,7	0,98	1,21	0,75	80,7	80,5	80,9	0,96	1,17	0,80
Kütahya	90,9	90,5	91,3	0,97	1,19	0,82	93,9	93,3	94,5	0,95	1,10	0,83
Uşak	86,2	82,0	90,6	0,97	1,17	0,82	88,2	85,1	91,6	1,02	1,16	0,85
DOĞU MARMARA	86,6	86,1	87,2	0,96	1,12	0,83	90,2	90,1	90,1	0,94	1,09	0,81
Bursa	85,1	84,5	85,7	0,94	1,08	0,83	88,7	88,7	88,7	0,93	1,05	0,85
Eskişehir	90,9	90,7	91,0	1,05	1,20	0,87	94,1	94,3	93,9	0,95	1,21	0,67
Bilecik	90,5	88,9	92,2	0,93	1,09	0,83	96,9	97,9	95,7	0,92	1,19	0,77
Kocaeli	87,0	86,1	88,0	0,95	1,08	0,88	90,6	90,1	91,1	0,95	1,05	0,87
Sakarya	85,3	84,3	86,3	0,94	1,23	0,69	88,6	88,3	88,9	0,95	1,16	0,80
Düzce	84,9	84,6	85,1	0,98	1,16	0,88	87,1	86,8	87,5	0,96	1,15	0,84
Bolu	95,2	99,2	91,1	0,98	1,06	0,91	100,0	100,0	93,2	0,88	1,17	0,56
Yalova	85,4	85,9	84,9	0,95	1,16	0,82	90,1	91,1	89,0	0,91	1,02	0,79
BATI ANADOLU	86,5	85,0	88,2	0,93	1,18	0,78	89,8	89,1	90,5	0,97	1,03	0,91
Ankara	88,8	87,1	90,6	0,95	1,13	0,85	92,3	91,7	92,9	0,96	1,06	0,86
Konya	81,7	80,6	82,9	0,88	1,27	0,65	84,7	83,9	85,5	0,98	0,95	1,00
Karaman	87,8	85,3	90,4	0,99	1,12	0,86	90,2	88,0	92,5	1,04	1,14	0,91
AKDENİZ	80,5	80,0	81,2	0,98	1,09	0,89	83,4	83,2	83,6	0,95	1,08	0,83
Antalya	84,3	82,6	86,2	0,97	1,02	0,93	87,9	86,8	89,0	0,97	1,08	0,83
Isparta	94,7	93,0	96,6	0,99	1,07	0,91	96,8	95,4	98,2	0,98	1,14	0,83
Burdur	88,4	87,6	89,2	0,99	0,96	1,01	91,9	91,7	92,0	0,96	1,16	0,76
Adana	78,7	78,8	78,6	1,02	1,07	0,95	81,3	81,6	81,0	0,95	1,09	0,79
Mersin	81,4	80,9	81,8	0,96	1,10	0,85	84,5	84,2	84,8	0,95	1,07	0,83
Hatay	78,9	78,9	78,8	0,99	1,09	0,88	81,0	81,3	80,7	0,95	1,07	0,84
Kahramanmaraş	73,3	72,7	74,1	0,98	1,15	0,84	76,8	76,8	76,9	0,94	1,02	0,88
Osmaniye	81,6	80,6	82,7	0,97	1,19	0,77	83,4	82,8	84,0	0,97	1,12	0,85
ORTA ANADOLU	82,9	81,7	84,0	0,98	1,14	0,85	86,4	86,3	86,6	0,97	1,13	0,83
Kırıkkale	90,5	90,0	91,0	0,96	1,12	0,81	92,8	93,2	92,3	0,95	1,13	0,83
Aksaray	75,1	73,9	76,3	0,98	1,12	0,85	85,0	88,6	81,3	0,89	1,18	0,67
Niğde	78,4	77,0	80,0	0,96	1,09	0,85	80,0	78,1	82,0	1,01	1,18	0,84
Nevşehir	83,6	82,4	84,9	0,99	1,08	0,94	84,9	84,0	85,9	1,00	1,11	0,89
Kırşehir	90,0	91,2	88,7	0,97	1,11	0,87	91,5	92,3	90,8	0,94	1,10	0,81
Kayseri	85,2	83,6	86,9	0,98	1,14	0,82	88,6	87,7	89,5	0,98	1,10	0,88
Sivas	83,3	82,5	84,1	0,99	1,22	0,85	87,3	87,5	87,1	0,97	1,10	0,85
YOZGAT	78,0	76,8	79,2	1,01	1,15	0,88	80,3	79,8	80,7	1,00	1,23	0,81

TABLO B7: ORTAÖĞRETİME KATILIM (DEVAM)

BÖLGE / İL	2015-16						2016-17					
	NET OKULLULAŞMA ORANI (%)			KADIN / ERKEK ORANI			NET OKULLULAŞMA ORANI (%)			KADIN / ERKEK ORANI		
	TOPLAM	ERKEK	KADIN	ORTAÖĞRETİM TOPLAM	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	TOPLAM	ERKEK	KADIN	ORTAÖĞRETİM TOPLAM	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM
BATI KARADENİZ	86,5	85,7	87,3	0,97	1,18	0,79	89,3	89,3	89,3	0,96	1,17	0,80
Zonguldak	88,7	87,9	89,5	0,97	1,15	0,82	90,3	89,7	90,9	0,96	1,26	0,72
Karabük	91,6	92,1	91,1	0,96	1,07	0,86	95,6	95,9	95,2	0,92	1,10	0,74
Bartın	92,1	90,7	93,6	0,95	1,10	0,05	93,1	91,9	94,4	1,01	1,20	0,90
Kastamonu	87,7	87,6	87,9	0,98	1,10	0,88	91,9	93,0	90,7	0,95	1,24	0,78
Çankırı	80,7	80,7	80,6	0,96	1,12	0,84	83,7	83,6	83,8	0,94	1,28	0,72
Sinop	88,1	87,5	88,6	0,99	1,22	0,82	90,0	89,6	90,4	0,97	1,18	0,80
Samsun	86,5	85,4	87,6	0,98	1,19	0,83	88,9	88,4	89,4	0,98	1,16	0,82
Tokat	81,3	80,5	82,1	0,98	1,27	0,76	85,2	87,1	83,1	0,92	1,13	0,78
Çorum	82,6	81,2	84,1	0,96	1,17	0,77	86,3	85,2	87,4	1,01	1,15	0,87
Amasya	94,9	94,9	94,8	0,99	1,17	0,90	96,7	97,2	96,2	0,95	1,14	0,81
DOĞU KARADENİZ	89,6	88,9	90,0	0,97	1,23	0,79	90,2	90,0	90,5	0,96	1,13	0,83
Trabzon	93,3	92,0	94,7	0,96	1,24	0,81	95,5	94,2	96,8	0,99	1,08	0,91
Ordu	84,8	83,3	86,3	0,96	1,33	0,73	87,7	87,8	87,6	0,97	1,23	0,80
Giresun	91,5	93,0	89,8	0,97	1,20	0,80	89,1	90,2	87,8	0,92	1,13	0,77
Rize	100,0	100,0	97,8	0,98	1,16	0,84	100,0	100,0	100,0	0,95	1,12	0,77
Artvin	92,8	91,8	93,9	0,96	1,14	0,85	96,6	95,5	97,7	0,97	1,15	0,80
Gümüşhane	66,3	65,6	67,0	1,00	1,16	0,86	58,2	58,7	57,7	0,92	0,92	0,91
KUZEYDOĞU ANADOLU	65,2	65,4	64,9	0,95	1,15	0,81	67,4	67,4	67,4	0,95	1,05	0,84
Erzurum	68,9	69,5	68,2	0,95	1,15	0,82	72,6	73,8	71,4	0,93	0,98	0,88
Erzincan	87,6	89,1	86,0	0,99	1,16	0,86	89,4	91,2	87,5	0,91	1,12	0,76
Bayburt	83,8	83,6	84,0	0,99	1,10	0,90	77,1	77,6	76,6	0,90	1,07	0,78
Ağrı	49,7	51,8	47,6	0,98	1,22	0,84	51,6	52,2	50,9	0,92	1,00	0,84
Kars	64,6	63,3	65,9	0,91	1,11	0,78	67,2	65,8	68,6	0,95	1,10	0,82
İğdır	72,2	68,0	76,6	0,92	1,09	0,74	73,8	68,5	79,5	1,09	1,26	0,87
Ardahan	81,0	78,5	83,7	0,94	1,12	0,78	82,7	79,7	85,9	1,00	1,25	0,85
ORTADOĞU ANADOLU	65,6	66,8	64,4	0,96	1,04	0,88	68,4	70,0	66,8	0,91	0,93	0,89
Malatya	86,9	86,0	87,8	0,96	0,92	0,99	92,2	92,3	92,1	0,95	1,04	0,87
Elazığ	86,2	86,8	85,5	0,93	1,03	0,85	87,3	88,3	86,3	0,95	1,02	0,87
Bingöl	71,9	73,8	69,9	0,93	0,96	0,89	73,7	75,4	71,9	0,89	0,83	0,96
Tunceli	80,6	80,9	80,4	0,87	1,07	0,74	85,2	85,8	84,5	0,93	1,01	0,77
Van	55,0	55,8	54,2	0,96	1,06	0,87	58,7	59,5	57,8	0,93	0,88	0,97
Muş	47,8	50,8	44,8	0,88	0,97	0,80	50,1	53,3	46,7	0,83	0,92	0,78
Bitlis	58,9	64,5	53,0	0,99	1,12	0,86	60,4	67,2	53,2	0,75	0,70	0,81
Hakkari	61,4	60,2	62,7	1,10	1,22	0,94	63,2	63,0	63,5	0,97	1,08	0,90
GÜNEYDOĞU ANADOLU	66,2	68,2	64,2	0,94	1,00	0,90	68,2	70,6	65,8	0,89	0,96	0,83
Gaziantep	72,4	72,4	72,5	1,01	1,21	0,91	75,8	75,4	76,2	0,96	1,05	0,85
Adıyaman	78,6	77,0	80,3	0,92	0,94	0,90	82,3	81,4	83,2	0,98	1,05	0,92
Kilis	79,9	80,2	79,6	1,02	1,10	0,96	77,0	77,2	76,9	1,04	1,47	0,80
Şanlıurfa	59,0	63,8	54,1	0,95	1,03	0,87	60,1	66,0	53,9	0,78	0,85	0,72
Diyarbakır	64,4	65,7	63,1	0,90	0,86	0,94	67,7	69,4	65,9	0,90	0,93	0,88
Mardin	65,5	68,3	62,6	0,97	1,07	0,85	66,7	69,9	63,4	0,88	0,95	0,82
Batman	70,9	71,7	69,9	0,93	0,86	0,98	72,0	73,0	71,0	0,93	0,95	0,90
Şırnak	60,7	62,4	58,9	0,85	0,96	0,79	58,9	61,1	56,7	0,90	1,10	0,78
Siirt	62,6	67,5	57,3	0,77	0,74	0,81	65,3	70,6	59,7	0,79	0,71	0,86

C. ÖĞRETMENLER VE ÖĞRENME SÜREÇLERİ

TABLO C1: ORTALAMA YILLIK DERS SAATİ

	2014-15	2015-16	2016-17
İLKÖĞRETİM			
İlkokul	720	720	720
Ortaokul	840	840	840
İmam-hatip ortaokulu	864	864	864
GENEL ORTAÖĞRETİM			
Genel lise	840	840	840
Anadolu lisesi	960	960	960
Anadolu lisesi (hazırlık var ise)	931	931	931
Fen lisesi	960	960	960
Sosyal bilimler lisesi	931	931	931
Güzel sanatlar lisesi	960	960	960
Spor lisesi	960	960	960
Anadolu öğretmen lisesi	960	960	960
Özel temel lise	840	840	840
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM			
Anadolu imam-hatip lisesi	960	960	960
Anadolu meslek programı	978-1.026	978-1.026	978-1.026
Anadolu teknik programı	1.056-1.062	1.062	1.062

TABLO C2: ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI

BÖLGE/İL	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM			İLKÖĞRETİM						ORTAÖĞRETİM					
				İLKOKUL			ORTAOKUL			GENEL ORTAÖĞRETİM			MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM		
	2014-15	2015-16	2016-17	2014-15	2015-16	2016-17	2014-15	2015-16	2016-17	2014-15	2015-16	2016-17	2014-15	2015-16	2016-17
TÜRKİYE	17	17	17	18	18	17	17	15	16	14	12	13	14	13	12
İSTANBUL	16	16	16	23	21	21	22	20	21	14	11	13	17	16	14
BATI MARMARA	16	17	17	16	15	14	15	14	15	13	12	12	12	11	9
Tekirdağ	17	18	19	19	19	18	20	18	18	14	13	13	15	14	11
Edirne	16	19	17	14	13	12	14	12	13	12	10	10	11	9	8
Kırklareli	20	22	20	16	16	15	16	14	15	14	13	13	13	11	9
Balıkesir	15	15	16	14	14	13	13	12	13	13	11	12	11	10	9
Çanakkale	16	15	15	14	13	13	13	12	13	13	12	12	10	9	8
EGE	16	16	16	15	15	14	14	13	14	13	11	12	12	12	10
İzmir	17	16	16	16	16	15	14	13	15	12	11	12	12	12	10
Aydın	16	16	16	14	14	13	13	12	13	12	10	11	11	10	9
Denizli	15	14	15	14	14	13	13	12	13	13	10	12	12	11	10
Muğla	14	15	14	14	13	13	13	12	13	12	10	11	11	10	8
Manisa	17	17	17	16	15	14	15	13	15	13	12	12	13	12	12
Afyonkarahisar	16	15	16	15	14	14	15	13	14	13	13	13	14	12	11
Kütahya	16	16	17	14	13	13	14	12	14	14	13	14	12	11	10
Uşak	15	16	16	14	13	13	13	12	14	13	12	12	12	12	11
DOĞU MARMARA	18	17	18	18	17	17	17	15	16	14	12	13	13	13	11
Bursa	20	18	18	19	18	18	18	16	18	14	11	12	14	13	11
Eskişehir	15	15	16	15	14	13	14	13	14	13	11	12	11	10	8
Bilecik	20	18	17	17	16	16	17	16	15	14	11	13	12	12	11
Kocaeli	19	18	18	19	18	17	17	16	16	15	13	14	15	14	12
Sakarya	18	17	18	18	17	16	17	16	16	15	14	15	14	15	13
Düzce	15	15	16	16	16	14	16	13	15	13	13	14	14	13	12
Bolu	15	14	15	15	14	14	14	12	13	13	12	12	12	11	10
Yalova	17	17	17	16	15	15	13	12	14	14	12	12	11	10	10
BATI ANADOLU	14	14	14	17	16	15	15	14	15	13	10	12	12	12	10
Ankara	13	13	14	17	16	16	15	14	15	13	10	11	11	11	10
Konya	17	16	16	17	16	15	15	13	15	15	12	13	14	12	11
Karaman	15	15	16	16	15	14	15	14	15	15	13	14	16	14	10
AKDENİZ	19	18	18	17	16	16	17	15	16	15	13	14	14	13	12
Antalya	17	16	16	16	16	15	16	14	15	14	11	12	14	13	11
Isparta	15	14	15	14	13	13	12	11	13	11	10	12	9	9	8
Burdur	16	15	16	12	12	11	11	10	11	13	12	13	10	10	9
Adana	19	18	19	19	18	17	19	17	17	16	14	14	14	14	12
Mersin	19	19	19	15	15	15	15	14	15	15	12	13	13	13	11
Hatay	26	22	23	18	17	17	19	17	18	17	13	14	18	16	15
Kahramanmaraş	19	19	21	19	18	18	17	16	18	17	16	17	15	15	14
Osmaniye	17	17	17	17	16	15	16	14	16	15	13	15	15	14	13
ORTA ANADOLU	16	16	16	16	15	15	14	13	15	14	12	13	12	12	11
Kırıkkale	15	15	15	14	13	13	13	12	14	12	10	11	11	11	10
Aksaray	17	16	18	16	16	15	15	14	15	14	13	14	14	13	13
Niğde	16	16	16	15	15	14	14	13	14	13	13	15	12	12	11
Nevşehir	18	16	16	14	14	13	13	12	13	14	12	13	11	11	9
Kırşehir	13	13	13	11	11	11	11	10	11	13	11	12	10	10	9
Kayseri	16	16	16	18	18	17	17	15	17	15	12	14	13	13	12
Sivas	16	19	19	16	16	15	13	13	14	13	13	13	13	12	11
Yozgat	16	16	16	14	14	13	12	12	14	14	13	13	12	11	10

TABLO C2: ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (DEVAM)

BÖLGE/İL	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM			İLKÖĞRETİM						ORTAÖĞRETİM					
				İLKOKUL			ORTAOKUL			GENEL ORTAÖĞRETİM			MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM		
	2014-15	2015-16	2016-17	2014-15	2015-16	2016-17	2014-15	2015-16	2016-17	2014-15	2015-16	2016-17	2014-15	2015-16	2016-17
BATI KARADENİZ	16	15	16	14	14	13	14	13	13	14	12	13	12	12	10
Zonguldak	16	17	16	15	15	14	16	15	15	14	13	14	13	12	10
Karabük	15	14	13	14	14	13	13	12	12	13	12	13	10	9	8
Bartın	16	16	16	15	14	13	14	13	13	13	12	13	12	11	9
Kastamonu	15	15	15	15	14	14	14	13	13	13	12	13	11	11	10
Çankırı	18	16	17	16	16	16	15	14	16	13	13	13	10	10	9
Sinop	14	13	15	15	15	14	15	13	13	12	11	12	10	10	9
Samsun	15	14	15	14	14	13	14	13	13	14	12	13	12	12	10
Tokat	21	19	18	14	14	13	13	12	13	15	13	14	14	13	11
Çorum	17	16	16	15	15	14	14	13	14	13	12	13	12	11	9
Amasya	16	15	15	12	13	13	12	11	11	13	12	13	11	12	10
DOĞU KARADENİZ	17	17	16	15	15	14	13	12	12	13	12	12	11	11	9
Trabzon	17	17	17	15	15	14	12	11	12	13	12	13	12	11	9
Ordu	16	16	16	15	15	14	14	13	13	13	11	12	12	12	10
Giresun	18	18	17	16	15	14	13	12	12	12	12	12	10	10	9
Rize	17	16	16	14	14	13	14	13	13	13	12	12	12	12	9
Artvin	18	16	18	14	13	13	11	11	13	14	12	13	9	9	7
Gümüşhane	15	17	21	15	15	13	10	10	11	13	13	13	9	10	9
KUZEYDOĞU ANADOLU	18	17	18	19	16	16	15	13	15	15	14	15	14	13	12
Erzurum	18	18	18	17	18	15	15	14	14	15	13	14	13	12	11
Erzincan	16	17	19	13	13	12	12	11	11	13	11	11	12	11	9
Bayburt	15	20	17	14	15	14	11	12	12	16	14	14	11	12	10
Ağrı	21	17	19	24	21	18	20	16	20	18	15	17	20	15	16
Kars	17	17	16	19	18	15	14	12	14	15	14	15	16	13	13
Iğdır	20	19	20	19	19	16	14	14	15	16	16	15	16	15	13
Ardahan	16	16	16	15	16	13	12	12	13	15	16	17	11	11	9
ORTADOĞU ANADOLU	18	18	19	20	19	17	17	15	17	16	13	14	14	13	12
Malatya	17	17	18	15	15	14	13	12	13	14	11	12	12	12	10
Elazığ	18	17	17	17	16	15	15	15	15	14	13	13	12	12	9
Bingöl	17	18	19	19	19	16	15	14	15	15	13	13	13	12	11
Tunceli	14	14	16	11	12	11	10	9	9	10	8	11	7	6	5
Van	20	19	20	24	22	19	21	17	20	17	15	16	18	16	14
Muş	19	20	21	22	21	18	18	16	18	18	16	17	16	14	14
Bitlis	19	18	20	21	19	16	17	14	17	17	14	17	15	13	13
Hakkari	18	22	25	25	21	19	19	16	20	21	15	17	19	16	17
GÜNEYDOĞU ANADOLU	20	20	21	24	23	21	20	18	20	19	16	16	18	16	14
Gaziantep	20	21	22	23	23	21	21	20	20	19	17	16	18	17	14
Adıyaman	17	17	18	17	17	16	16	15	15	15	13	14	15	15	12
Kilis	18	20	24	19	19	20	17	16	19	18	17	15	14	14	13
Şanlıurfa	21	20	21	27	26	23	23	19	21	18	16	17	19	15	14
Diyarbakır	22	21	22	23	22	20	21	18	19	22	16	16	19	18	16
Mardin	19	21	20	23	22	19	20	17	18	20	17	16	17	15	13
Batman	18	16	23	24	23	19	20	16	19	19	16	17	17	15	13
Şırnak	19	18	23	31	26	23	19	16	21	18	17	18	22	16	17
Siirt	21	20	19	20	21	18	19	19	19	17	15	16	15	15	13

D. EĞİTİMİN İÇERİĞİ

TABLO D1: DERS SAATLERİNİN DERS TÜRLERİNE DAĞILIMI (2016-17, %)

	İLKÖĞRETİM			GENEL ORTAÖĞRETİM								
	İLKOKUL	ORTAOKUL	İMAM-HATİP ORTAOKULU	GENEL LİSE	ANADOLU LİSESİ	FEN LİSESİ	SOSYAL BİLİMLER LİSESİ	SPOR LİSESİ	GÜZEL SANATLAR LİSESİ	ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ	ÖZEL TEMEL LİSE	
Türkçe becerileri ve edebiyat	30,0	15,7	15,3	14,3	12,5	12,5	21,9	12,5	12,5	12,5	14,3	
Matematik	16,7	14,3	13,9	8,6	7,5	15,0	15,0	6,3	7,5	7,5	8,6	
Fen bilimleri ve teknoloji bilgisi	5,0	17,1	16,7	10,0	8,8	22,5	8,8	7,5	7,5	8,8	8,6	
Sosyal bilimler ve felsefe	13,3	7,9	7,6	8,6	7,5	7,5	27,5	7,5	7,5	7,5	8,6	
Yabancı dil	5,0	10,0	15,3	6,4	16,3	15,0	14,4	5,6	5,6	16,3	12,9	
Din bilgisi	1,7	5,7	17,4	2,9	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,9	
Güzel sanatlar	6,7	5,7	5,6	2,9	2,5	5,0	2,5	2,5	42,5	2,5	2,9	
Sağlık bilgisi	14,2	5,7	2,8	6,4	5,6	0,6	0,6	46,9	3,1	5,6	0,7	
Rehberlik etkinlikleri	0,0	0,7	0,7	2,9	2,5	2,5	2,5	0,6	2,5	2,5	2,9	
Diğer	7,5	0,0	0,0	0,7	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,7	
Seçmeli dersler	0,0	17,1	4,9	36,4	33,8	16,3	3,8	7,5	8,1	27,5	37,1	
				MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM								
	ANADOLU İMAM-HATİP LİSESİ	ANADOLU MESLEK PROGRAMI	ANADOLU TEKNİK PROGRAMI									
Türkçe becerileri ve edebiyat	12,5	11,7	11,3									
Matematik	7,5	7,0	13,6									
Fen bilimleri ve teknoloji bilgisi	8,8	8,2	16,9									
Sosyal bilimler ve felsefe	7,5	7,0	6,8									
Yabancı dil	12,5	10,5	10,2									
Din bilgisi	0,0	2,3	2,3									
Güzel sanatlar	0,0	0,6	0,6									
Beden eğitimi spor ve temel sağlık bilgisi	2,5	4,1	4,0									
Rehberlik etkinlikleri	1,3	2,3	2,3									
Mesleki ve teknik dersler	25,6	38,6	27,7									
Diğer	1,3	2,3	0,6									
Seçmeli dersler	20,6	5,3	4,0									

TABLO D2: TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİN OKUL TÜRLERİNE DAĞILIMI (%)

		2007-08			2008-09			2009-10			2010-11		
		TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK
GENEL ORTAÖĞRETİM	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı akademik seçicilik uygulayan liseler (anadolu, fen, sosyal bilimler, güzel sanatlar, spor)	12,5	13,5	11,7	11,4	12,0	10,9	10,6	11,6	9,8	16,3	18,2	14,8
	Anadolu öğretmen liseleri	1,6	1,7	1,6	1,6	1,6	1,5	1,5	1,7	1,4	1,6	1,8	1,4
	Genel liseler	36,5	39,2	34,2	33,9	37,0	31,4	32,2	35,4	29,5	24,2	25,1	23,6
	Özel liseler	2,9	2,9	2,8	2,9	2,9	2,9	2,8	2,6	2,9	2,7	2,6	2,8
	Açıköğretim	7,6	7,0	8,1	9,4	8,3	10,4	9,9	8,9	10,8	11,5	11,0	11,9
	Genel ortaöğretim toplam	61,1	64,3	58,4	59,2	61,8	57,1	57,1	60,2	54,4	56,4	58,6	54,5
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	Mesleki ve Teknik Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı mesleki ve teknik liseler, polis kolejleri, konservatuvarlar	32,1	28,0	35,4	33,0	29,5	36,0	33,8	29,7	37,4	33,6	30,1	36,4
	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı liseler (imam-hatip, anadolu imam-hatip)	4,0	4,7	3,4	3,7	4,4	3,2	4,7	5,3	4,2	5,0	5,7	4,4
	Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı liseler	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2
	Özel liseler	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Açıköğretim	2,7	2,8	2,6	3,8	4,2	3,5	4,2	4,7	3,8	4,9	5,4	4,5
	Mesleki ve teknik ortaöğretim toplamı	38,9	35,7	41,6	40,8	38,2	42,9	42,9	39,8	45,6	43,6	41,4	45,5

	2011-12			2012-13			2013-14			2014-15			2015-16			2016-17		
	TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK
	17,0	19,0	15,3	19,3	21,6	17,2	18,5	21,1	16,4	21,0	23,6	18,6	22,9	25,9	20,1	27,4	31,4	23,8
	1,8	2,1	1,6	1,9	2,3	1,6	2,1	2,5	1,8	1,5	1,7	1,2	0,9	1,0	0,7	0,5	0,6	0,4
	20,1	20,6	19,6	15,2	15,3	15,0	8,1	8,6	7,8	5,7	6,2	5,2	1,4	1,6	1,3	0,3	0,2	0,3
	2,8	2,6	3,0	2,8	2,6	2,9	2,7	2,6	2,8	2,9	2,8	3,0	6,4	6,4	6,5	7,1	6,7	7,4
	14,3	13,5	15,0	15,4	14,4	16,3	19,6	18,0	21,1	20,0	17,8	22,0	20,9	18,5	23,1	17,6	15,3	19,6
	56,1	57,9	54,4	54,5	56,3	53,0	51,2	52,8	49,9	51,0	52,2	49,9	52,5	53,4	51,7	52,8	54,2	51,5
	32,5	29,6	35,2	32,4	29,4	35,0	32,4	29,3	35,1	31,8	29,4	34,1	30,2	28,1	32,2	29,6	27,3	31,6
	5,6	6,4	5,0	7,6	8,5	6,8	9,2	10,2	8,3	9,6	10,7	8,6	9,6	10,8	8,4	9,4	10,7	8,2
	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,2	0,4	0,4	0,3	0,5	0,5	0,4	0,6	0,4	0,3	0,5
	0,1	0,1	0,1	0,4	0,4	0,3	1,1	1,2	1,0	1,3	1,4	1,3	1,7	1,8	1,7	2,0	1,9	2,1
	5,5	5,9	5,1	4,9	5,3	4,6	5,7	6,1	5,4	5,9	6,1	5,6	5,6	5,6	5,5	5,8	5,5	6,0
	43,9	42,1	45,6	45,5	43,7	47,0	48,8	47,2	50,1	49,0	47,8	50,1	47,5	46,6	48,3	47,2	45,8	48,5

TABLO D3: İLLERE GÖRE ÖĞRENCİLERİN ORTAÖĞRETİMDE PROGRAM TÜRLERİNE DAĞILIMI (%)

BÖLGE/İL	2014-15		2015-16		2016-17	
	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM
TÜRKİYE	51,0	49,0	52,5	47,5	52,8	47,2
İSTANBUL	49,2	50,8	49,9	50,1	50,1	49,9
BATI MARMARA	52,8	47,2	55,7	44,3	56,5	43,5
Tekirdağ	52,7	47,3	55,3	44,7	55,9	44,1
Edirne	55,2	44,8	58,8	41,2	59,4	40,6
Kırklareli	51,1	48,9	55,7	44,3	59,7	40,3
Balıkesir	51,3	48,7	54,1	45,9	54,4	45,6
Çanakkale	56,6	43,4	58,2	41,8	59,4	40,6
EGE	52,5	47,5	55,1	44,9	55,6	44,4
İzmir	52,2	47,8	54,6	45,4	55,6	44,4
Aydın	55,9	44,1	60,4	39,6	60,1	39,9
Denizli	51,2	48,8	53,4	46,6	54,0	46,0
Muğla	59,5	40,5	62,0	38,0	62,9	37,1
Manisa	49,5	50,5	50,1	49,9	49,9	50,1
Afyonkarahisar	47,8	52,2	52,5	47,5	52,6	47,4
Kütahya	47,7	52,3	52,3	47,7	53,2	46,8
Uşak	62,3	37,7	63,8	36,2	62,3	37,7
DOĞU MARMARA	45,9	54,1	48,2	51,8	49,0	51,0
Bursa	42,7	57,3	45,1	54,9	46,1	53,9
Eskişehir	53,2	46,8	56,9	43,1	59,2	40,8
Bilecik	47,2	52,8	46,8	53,2	45,6	54,4
Kocaeli	47,6	52,4	49,7	50,3	50,1	49,9
Sakarya	44,4	55,6	46,9	53,1	47,8	52,2
Düzce	43,3	56,7	45,2	54,8	45,4	54,6
Bolu	47,2	52,8	48,7	51,3	46,9	53,1
Yalova	54,5	45,5	57,3	42,7	57,3	42,7
BATI ANADOLU	51,8	48,2	53,7	46,3	54,1	45,9
Ankara	54,2	45,8	55,8	44,2	56,2	43,8
Konya	45,8	54,2	48,3	51,7	48,5	51,5
Karaman	55,1	44,9	59,7	40,3	61,2	38,8
AKDENİZ	53,6	46,4	54,3	45,7	55,2	44,8
Antalya	59,3	40,7	60,9	39,1	61,9	38,1
Isparta	50,2	49,8	52,1	47,9	54,6	45,4
Burdur	54,1	45,9	56,2	43,8	58,8	41,2
Adana	58,8	41,2	56,1	43,9	56,7	43,3
Mersin	51,9	48,1	52,9	47,1	53,5	46,5
Hatay	48,9	51,1	52,0	48,0	52,7	47,3
Kahramanmaraş	45,3	54,7	46,9	53,1	47,6	52,4
Osmaniye	46,5	53,5	48,4	51,6	50,5	49,5
ORTA ANADOLU	51,4	48,6	53,2	46,8	52,8	47,2
Kırıkkale	45,4	54,6	45,2	54,8	45,5	54,5
Aksaray	53,7	46,3	56,5	43,5	55,2	44,8
Niğde	51,1	48,9	54,7	45,3	56,0	44,0
Nevşehir	53,9	46,1	55,4	44,6	56,2	43,8
Kırşehir	53,1	46,9	53,2	46,8	52,7	47,3
Kayseri	51,5	48,5	52,6	47,4	51,1	48,9
Sivas	51,1	48,9	54,3	45,7	54,6	45,4
Yozgat	51,1	48,9	53,0	47,0	53,5	46,5

TABLO D3: İLLERE GÖRE ÖĞRENCİLERİN ORTAÖĞRETİMDE PROGRAM TÜRLERİNE DAĞILIMI (%) (DEVAM)

BÖLGE/İL	2014-15		2015-16		2016-17	
	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM
BATI KARADENİZ	50,8	49,2	52,1	47,9	52,3	47,7
Zonguldak	50,5	49,5	52,8	47,2	52,9	47,1
Karabük	53,8	46,2	55,9	44,1	55,7	44,3
Bartın	41,7	58,3	44,6	55,4	44,2	55,8
Kastamonu	48,4	51,6	50,3	49,7	49,0	51,0
Çankırı	48,3	51,7	51,4	48,6	51,0	49,0
Sinop	53,3	46,7	54,2	45,8	54,3	45,7
Samsun	52,9	47,1	53,5	46,5	54,4	45,6
Tokat	48,5	51,5	48,2	51,8	47,6	52,4
Çorum	53,8	46,2	55,6	44,4	56,7	43,3
Amasya	46,9	53,1	48,9	51,1	49,9	50,1
DOĞU KARADENİZ	45,9	54,1	48,0	52,0	48,4	51,6
Trabzon	46,4	53,6	49,0	51,0	50,0	50,0
Ordu	42,2	57,8	44,7	55,3	45,4	54,6
Giresun	46,2	53,8	48,5	51,5	48,1	51,9
Rize	46,6	53,4	47,4	52,6	46,4	53,6
Artvin	53,0	47,0	54,9	45,1	56,3	43,7
Gümüşhane	51,2	48,8	52,5	47,5	54,0	46,0
KUZEYDOĞU ANADOLU	53,0	47,0	55,3	44,7	55,6	44,4
Erzurum	55,1	44,9	57,2	42,8	56,3	43,7
Erzincan	51,5	48,5	51,9	48,1	51,8	48,2
Bayburt	53,7	46,3	51,2	48,8	49,8	50,2
Ağrı	50,0	50,0	54,1	45,9	56,1	43,9
Kars	54,3	45,7	56,5	43,5	56,7	43,3
İğdır	59,1	40,9	61,4	38,6	61,1	38,9
Ardahan	38,4	61,6	41,6	58,4	44,3	55,7
ORTADOĞU ANADOLU	51,2	48,8	51,6	48,4	51,2	48,8
Malatya	53,9	46,1	52,1	47,9	51,3	48,7
Elazığ	54,8	45,2	56,8	43,2	56,5	43,5
Bingöl	55,2	44,8	57,3	42,7	56,1	43,9
Tunceli	60,3	39,7	62,3	37,7	67,2	32,8
Van	45,9	54,1	47,8	52,2	48,1	51,9
Muş	44,6	55,4	45,6	54,4	44,5	55,5
Bitlis	57,4	42,6	58,1	41,9	57,5	42,5
Hakkari	49,9	50,1	45,6	54,4	46,3	53,7
GÜNEYDOĞU ANADOLU	53,0	47,0	53,9	46,1	54,1	45,9
Gaziantep	54,3	45,7	55,9	44,1	57,5	42,5
Adıyaman	49,5	50,5	48,3	51,7	48,7	51,3
Kilis	48,6	51,4	46,6	53,4	44,8	55,2
Şanlıurfa	50,9	49,1	54,0	46,0	54,1	45,9
Diyarbakır	52,0	48,0	50,6	49,4	51,2	48,8
Mardin	56,8	43,2	58,8	41,2	57,3	42,7
Batman	60,3	39,7	61,0	39,0	62,2	37,8
Şırnak	46,0	54,0	47,6	52,4	45,5	54,5
Siirt	56,7	43,3	56,4	43,6	53,0	47,0

E. ÖĞRENME ORTAMLARI

TABLO E1: DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI

BÖLGE/İL	İLKÖĞRETİM						ORTAÖĞRETİM					
	İLKOKUL			ORTAOKUL			GENEL ORTAÖĞRETİM			MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM		
	2014-15	2015-16	2016-17	2014-15	2015-16	2016-17	2014-15	2015-16	2016-17	2014-15	2015-16	2016-17
TÜRKİYE	23	22	20	34	30	31	26	20	22	29	27	23
İSTANBUL	33	30	27	44	38	39	27	19	21	37	34	28
BATI MARMARA	18	17	16	28	27	28	23	20	21	24	22	18
Tekirdağ	23	22	22	36	35	39	22	18	20	29	25	21
Edirne	13	13	12	26	23	23	22	19	23	23	19	16
Kırklareli	16	15	14	22	22	24	20	21	22	24	20	16
Balıkesir	17	16	15	26	25	24	25	21	22	25	23	20
Çanakkale	15	15	14	28	25	26	23	19	20	18	18	13
EGE	19	18	17	27	24	25	24	19	21	27	25	21
İzmir	25	23	22	33	29	30	25	19	23	30	29	23
Aydın	17	16	15	22	22	23	21	18	19	26	24	19
Denizli	16	18	16	29	22	24	25	18	19	24	23	20
Muğla	17	16	14	24	21	23	23	18	19	24	22	16
Manisa	17	18	17	27	23	24	23	21	22	28	27	22
Afyonkarahisar	15	14	13	25	21	21	21	20	22	24	18	17
Kütahya	16	14	14	22	19	19	24	20	20	23	20	19
Uşak	17	17	16	22	20	21	25	19	19	28	22	20
DOĞU MARMARA	21	21	20	34	30	30	24	20	22	28	27	23
Bursa	24	24	24	46	40	39	24	18	21	30	27	24
Eskişehir	19	19	17	34	31	33	25	18	21	27	24	20
Bilecik	15	14	13	31	30	24	18	14	17	19	21	20
Kocaeli	22	21	20	28	27	28	26	21	23	29	28	24
Sakarya	25	24	23	23	21	22	24	23	23	33	32	27
Düzce	13	15	13	33	25	25	23	23	26	22	24	22
Bolu	11	13	12	65	34	30	24	21	22	21	20	18
Yalova	16	16	15	34	21	24	23	23	23	30	26	18
BATI ANADOLU	24	23	21	31	28	29	26	17	19	32	25	21
Ankara	27	25	23	33	29	29	25	17	18	32	27	23
Konya	21	20	19	29	27	28	30	20	20	32	22	19
Karaman	15	15	14	23	20	25	22	18	21	22	19	15
AKDENİZ	22	21	20	37	32	33	27	21	23	30	28	24
Antalya	19	19	17	36	30	32	25	19	20	27	25	21
Isparta	17	21	17	17	14	15	21	18	22	19	18	16
Burdur	11	12	12	20	19	20	22	17	23	19	18	13
Adana	28	25	24	42	35	37	30	24	24	35	31	25
Mersin	20	19	18	50	47	46	27	21	23	28	28	24
Hatay	21	20	19	38	35	36	29	21	24	38	33	28
Kahramanmaraş	29	25	23	35	29	28	32	23	25	33	29	25
Osmaniye	26	22	20	35	27	30	26	21	24	32	31	26
ORTA ANADOLU	17	17	15	27	25	26	24	20	21	22	21	19
Kırıkkale	14	14	14	21	20	20	21	16	17	22	21	18
Aksaray	17	17	15	21	20	21	25	19	21	23	24	24
Niğde	21	21	19	15	16	17	23	21	23	24	24	19
Nevşehir	16	15	14	17	17	17	21	19	20	25	18	17
Kırşehir	13	13	12	27	22	21	24	19	20	21	18	17
Kayseri	20	20	18	45	39	42	27	20	22	25	25	22
Sivas	17	15	14	24	23	23	23	21	21	22	20	20
Yozgat	10	12	10	34	27	31	22	20	20	17	17	14

TABLO E1: DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (DEVAM)

BÖLGE/İL	İLKÖĞRETİM						ORTAÖĞRETİM					
	İLKOKUL			ORTAOKUL			GENEL ORTAÖĞRETİM			MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM		
	2014-15	2015-16	2016-17	2014-15	2015-16	2016-17	2014-15	2015-16	2016-17	2014-15	2015-16	2016-17
BATI KARADENİZ	18	17	15	24	22	22	22	19	21	24	23	19
Zonguldak	21	20	19	21	20	21	22	20	22	24	23	18
Karabük	18	18	16	20	19	18	19	17	18	22	20	15
Bartın	14	15	13	18	16	16	16	14	18	24	23	20
Kastamonu	96	15	14	25	21	21	21	21	21	20	19	17
Çankırı	14	16	14	22	16	19	19	18	19	19	16	14
Sinop	15	14	13	25	22	22	23	18	17	16	18	17
Samsun	19	19	18	26	25	24	24	21	23	28	26	23
Tokat	15	21	13	26	21	22	25	21	20	28	29	24
Çorum	14	14	13	32	28	26	22	16	20	24	19	15
Amasya	16	15	15	20	18	18	22	19	20	22	21	18
DOĞU KARADENİZ	16	16	15	24	22	22	23	19	21	21	20	17
Trabzon	16	16	15	25	23	24	25	22	23	24	22	18
Ordu	21	19	18	25	23	24	22	18	20	25	23	21
Giresun	14	14	13	24	22	23	20	19	20	18	16	14
Rize	14	14	11	23	23	20	22	16	18	20	18	17
Artvin	11	11	10	24	21	25	21	20	20	15	14	14
Gümüşhane	12	17	16	15	11	12	19	22	23	18	16	13
KUZEYDOĞU ANADOLU	19	18	16	29	26	26	27	22	23	28	25	20
Erzurum	20	18	16	27	25	26	28	22	23	25	23	18
Erzincan	14	13	13	17	17	18	19	16	19	21	19	16
Bayburt	15	18	23	13	12	11	23	21	20	18	20	16
Ağrı	22	20	16	47	38	41	31	25	25	44	37	25
Kars	16	15	14	24	22	21	24	26	23	27	27	23
İğdır	23	20	16	35	30	27	33	25	30	35	33	24
Ardahan	13	14	12	18	16	16	27	15	16	25	17	16
ORTADOĞU ANADOLU	22	20	18	37	30	33	28	22	24	28	26	23
Malatya	22	20	18	30	27	26	28	20	22	23	26	23
Elazığ	22	21	20	34	31	35	26	22	24	30	24	21
Bingöl	20	19	18	25	22	23	26	21	23	29	24	19
Tunceli	12	11	10	21	18	13	16	16	13	8	8	6
Van	24	21	20	47	38	51	27	24	26	28	29	25
Muş	19	19	17	36	27	25	27	23	29	30	24	23
Bitlis	16	15	13	38	29	29	27	24	28	31	27	23
Hakkari	26	26	21	47	34	45	51	27	32	46	38	35
GÜNEYDOĞU ANADOLU	30	28	26	42	37	37	33	25	27	34	29	25
Gaziantep	36	32	31	41	35	36	35	23	26	42	32	27
Adıyaman	28	26	24	27	27	27	29	25	27	30	29	25
Kilis	31	25	23	20	18	20	26	27	26	25	23	17
Şanlıurfa	32	31	29	49	39	41	27	25	28	29	24	22
Diyarbakır	28	26	24	54	48	47	42	27	26	41	37	31
Mardin	28	23	22	53	34	34	35	26	25	28	27	23
Batman	24	22	20	53	43	39	34	28	29	36	29	23
Şırnak	37	55	27	24	21	27	30	25	27	38	31	28
Siirt	21	21	18	41	40	35	27	22	30	24	23	22

F. EĞİTİMİN ÇIKTILARI

TABLO F1: EĞİTİM SİSTEMİNDEN ERKEN AYRILMA

BÖLGE İL	15-19 YAŞ ARASINDA OLUP İLKÖĞRETİM DİPLOMASI OLMAYANLAR								20-24 YAŞ ARASINDA OLUP ORTAÖĞRETİM DİPLOMASI OLMAYANLAR					
	2014				2015				2014			2015		
	TOPLAM	ERKEK	KADIN	DİPLOMASI OLMAYANLARIN İÇİNDE DEVAM EDENLERİN ORANI	TOPLAM	ERKEK	KADIN	DİPLOMASI OLMAYANLARIN İÇİNDE DEVAM EDENLERİN ORANI	TOPLAM	ERKEK	KADIN	TOPLAM	ERKEK	KADIN
TÜRKİYE	8,2	6,0	10,4	16,5	8,2	6,6	10,0	20,7	47,4	45,2	49,5	46,5	46,2	46,7
İstanbul	7,1	7,0	7,4	14,7	8,7	7,8	9,6	15,5	41,9	41,5	42,4	41,6	42,2	41,0
Edirne, Tekirdağ, Kırklareli	4,6	2,7	6,9	17,9	4,4	5,8	2,5	25,6	40,1	36,6	44,5	38,3	34,1	43,5
Balıkesir, Çanakkale	4,0	2,9	5,3	44,1	2,2	1,6	3,0	31,8	38,6	39,3	37,7	34,5	33,9	35,2
İzmir	3,6	2,8	4,5	20,7	3,6	2,3	5,1	35,3	37,2	41,7	32,4	37,1	40,2	34,1
Denizli, Aydın, Muğla	2,1	1,3	3,0	20,5	3,6	3,0	4,5	30,2	47,9	51,0	44,8	42,3	44,3	39,8
Manisa, Afyonkarahisar, Kütahya, Uşak	2,0	3,0	1,1	31,6	2,5	2,3	2,7	35,3	44,6	40,9	48,1	41,7	37,4	45,8
Bursa, Eskişehir, Bilecik	2,7	2,1	3,4	6,9	3,8	3,4	4,2	18,1	35,4	35,1	35,8	38,6	42,0	35,2
Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu, Yalova	1,9	1,1	2,7	12,1	2,3	1,6	3,0	26,0	40,5	38,7	42,1	37,1	41,2	33,2
Ankara	1,2	0,8	1,6	52,9	2,8	3,1	2,5	24,6	30,5	30,9	30,0	32,9	35,8	30,3
Konya, Karaman	5,4	4,9	6,0	30,8	3,5	3,5	3,4	18,3	50,3	50,1	50,6	48,9	49,1	48,7
Antalya, Isparta, Burdur	1,8	1,3	2,5	31,9	1,5	1,1	2,0	52,5	39,1	38,2	39,9	39,8	45,9	33,8
Adana, Mersin	11,4	8,5	14,4	16,0	10,2	7,0	13,5	18,1	48,2	50,7	46,0	49,9	52,5	47,2
Hatay, Kahramanmaraş, Osmaniye	7,4	5,9	9,0	24,5	7,9	7,9	7,9	37,7	55,3	52,1	58,2	53,3	54,7	52,2
Nevşehir, Aksaray, Niğde, Kırıkkale, Kırşehir	3,7	4,7	2,8	44,2	5,1	5,8	4,5	33,1	47,3	46,4	48,1	48,5	50,6	46,1
Kayseri, Sivas, Yozgat	2,0	1,3	2,7	28,8	3,6	3,4	3,9	27,0	43,7	41,4	45,9	46,7	45,6	47,6
Zonguldak, Karabük, Bartın	1,4	1,7	1,1	51,5	1,3	1,1	1,5	75,0	44,0	38,5	47,9	38,5	33,1	43,9
Kastamonu, Çankırı, Sinop	1,1	1,2	0,9	32,4	1,8	1,5	2,0	55,1	46,2	38,4	53,0	46,2	39,4	53,3
Samsun, Tokat, Çorum, Amasya	4,2	4,7	3,7	22,7	3,4	4,3	2,4	45,4	49,1	41,3	55,3	45,1	43,4	46,5
Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin, Gümüşhane	1,8	1,7	1,8	16,2	1,7	1,6	1,9	52,6	36,6	36,4	36,7	35,0	37,9	31,8
Erzurum, Erzincan, Bayburt	9,4	4,3	13,8	17,0	9,5	5,8	12,5	23,7	53,3	47,6	58,3	51,7	42,4	60,7
Kars, Ağrı, Iğdır, Ardahan	26,6	18,0	35,8	11,0	22,4	16,0	28,8	19,9	71,3	63,0	78,6	69,8	64,5	74,6
Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli	5,0	3,9	6,2	37,2	4,0	2,5	5,7	51,5	37,5	30,2	43,5	36,8	31,6	41,7
Van, Muş, Bitlis, Hakkari	22,6	13,4	31,5	14,2	25,9	19,2	32,3	20,9	73,5	63,4	81,6	74,1	66,8	80,6
Gaziantep, Adıyaman, Kilis	11,2	8,7	14,0	24,0	8,2	7,2	9,5	31,7	58,4	55,8	60,8	50,4	50,4	50,4
Diyarbakır, Şanlıurfa	29,2	19,4	39,4	11,4	24,8	16,9	32,9	10,9	75,6	72,1	78,5	73,8	70,4	76,7
Siirt, Mardin, Batman, Şırnak	13,8	6,0	21,2	10,8	13,6	10,6	16,8	18,8	74,5	65,8	81,1	70,4	65,1	75,0

TABLO F2: EĞİTİM DURUMUNA GÖRE İŞGÜCÜNE KATILIM VE İŞSİZLİK (%)

		KADIN				ERKEK			
		2013	2014	2015	2016	2013	2014	2015	2016
OKURYAZAR OLMAYANLAR	İşgücüne katılım oranı	17,4	16,0	16,1	15,2	33,8	33,6	30,9	30,4
	İşsizlik oranı	2,3	3,0	2,9	3,2	11,6	13,6	11,3	11,8
OKURYAZAR OLUP BİR OKUL BİTİRMEMİŞ OLANLAR	İşgücüne katılım oranı	20,8	21,3	21,6	21,7	58,2	57,3	55,9	56,4
	İşsizlik oranı	6,9	7,3	7,9	8,9	13,3	13,9	14,4	14,0
İLKOKUL MEZUNLARI	İşgücüne katılım oranı	29,5	28,1	28,9	29,6	73,3	71,9	71,6	71,7
	İşsizlik oranı	7,5	7,7	7,9	9,1	7,5	7,9	8,4	8,2
ORTAOKUL VEYA İLKÖĞRETİM MEZUNLARI	İşgücüne katılım oranı	21,5	24,0	28,0	33,2	56,0	63,8	72,3	82,7
	İşsizlik oranı	15,6	13,4	15,1	16,3	14,5	14,0	14,5	14,1
ORTAOKUL VEYA DENGİ MESLEKİ OKUL MEZUNLARI	İşgücüne katılım oranı	27,5	22,7	20,3	19,5	79,8	70,4	61,6	56,8
	İşsizlik oranı	14,9	15,1	16,6	15,0	8,1	7,8	8,6	9,3
GENEL LİSE MEZUNLARI	İşgücüne katılım oranı	32,1	31,9	32,7	33,7	70,1	71,0	71,3	71,2
	İşsizlik oranı	20,1	19,1	20,3	21,1	9,0	9,3	9,5	10,5
MESLEKİ VEYA TEKNİK LİSE MEZUNLARI	İşgücüne katılım oranı	39,3	39,8	40,8	41,4	81,3	80,4	81,1	81,6
	İşsizlik oranı	20,4	19,3	18,1	20,6	7,5	8,0	7,7	8,7
YÜKSEKÖĞRETİM MEZUNLARI	İşgücüne katılım oranı	72,2	71,3	71,6	71,3	86,1	85,0	86,2	86,4
	İşsizlik oranı	15,1	15,5	16,3	16,9	7,4	7,6	7,6	8,8

TABLO F3: EĞİTİM DÜZEYİ VE MESLEK (%)

		2014			2015		
		TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK
OKURYAZAR OLMAYANLAR	Kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler	0,1	0,1	0,3	0,1	0,0	0,4
	Profesyonel meslek mensupları	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,2
	Yardımcı profesyonel meslek mensupları	0,1	0,0	0,3	0,1	0,0	0,2
	Büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0	0,3
	Hizmet ve satış elemanları	11,1	11,1	11,2	13,0	13,7	11,1
	Nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık ve su ürünleri çalışanları	59,4	63,7	48,5	55,7	59,5	45,2
	Sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar	4,6	2,8	9,1	5,2	3,1	11,0
	Tesis ve makine operatörleri ve montajcıları	1,3	0,7	2,8	1,2	0,7	2,5
	Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	23,4	21,7	27,7	24,7	23,0	29,3
OKURYAZAR OLUP BİR OKUL BİTİRMEMİŞ OLANLAR	Kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler	1,0	0,1	1,7	0,9	0,1	1,4
	Profesyonel meslek mensupları	0,2	0,1	0,2	0,1	0,0	0,2
	Yardımcı profesyonel meslek mensupları	0,4	0,1	0,6	0,4	0,2	0,5
	Büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar	0,4	0,3	0,5	0,3	0,1	0,5
	Hizmet ve satış elemanları	13,5	13,5	13,6	13,8	14,3	13,4
	Nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık ve su ürünleri çalışanları	40,0	48,0	33,9	38,5	47,4	31,1
	Sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar	13,1	7,5	17,3	13,0	5,4	19,5
	Tesis ve makine operatörleri ve montajcıları	5,9	4,7	6,9	5,9	4,5	7,0
	Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	25,5	25,7	25,3	27,1	27,8	26,5
İLKOKUL MEZUNLARI	Kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler	3,1	0,4	4,1	3,0	0,4	4,0
	Profesyonel meslek mensupları	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
	Yardımcı profesyonel meslek mensupları	1,5	0,5	1,8	1,4	0,4	1,8
	Büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar	1,3	0,9	1,5	1,3	0,9	1,5
	Hizmet ve satış elemanları	15,8	18,7	14,7	15,8	18,6	14,7
	Nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık ve su ürünleri çalışanları	26,5	31,7	24,5	26,6	30,3	25,1
	Sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar	18,1	8,3	21,9	17,5	7,7	21,4
	Tesis ve makine operatörleri ve montajcıları	12,9	4,6	16,1	12,7	4,7	15,9
	Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	20,8	34,9	15,3	21,6	37,0	15,4
ORTAOKUL VEYA İLKÖĞRETİM MEZUNLARI	Kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler	2,9	0,7	3,4	2,8	0,5	3,4
	Profesyonel meslek mensupları	0,4	0,8	0,3	0,4	0,7	0,3
	Yardımcı profesyonel meslek mensupları	2,7	2,0	2,9	2,8	2,3	3,0
	Büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar	4,1	5,9	3,6	4,0	6,2	3,5
	Hizmet ve satış elemanları	22,4	26,8	21,3	23,5	30,0	21,8
	Nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık ve su ürünleri çalışanları	12,7	20,4	10,7	12,1	18,2	10,5
	Sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar	21,6	9,4	24,7	20,6	8,3	23,9
	Tesis ve makine operatörleri ve montajcıları	13,3	8,7	14,5	13,5	7,2	15,1
	Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	19,9	25,2	18,6	20,2	26,5	18,6

TABLO F3: EĞİTİM DÜZEYİ VE MESLEK (%) (DEVAM)

		2014			2015		
		TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK
GENEL LİSE MEZUNLARI	Kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler	6,7	3,6	7,7	7,2	3,7	8,3
	Profesyonel meslek mensupları	1,8	1,3	2,0	1,9	2,0	1,8
	Yardımcı profesyonel meslek mensupları	8,2	9,3	7,9	8,3	8,2	8,3
	Büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar	14,5	25,3	11,0	14,3	25,0	10,8
	Hizmet ve satış elemanları	31,9	34,1	31,2	31,6	33,9	30,8
	Nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık ve su ürünleri çalışanları	6,1	5,0	6,5	6,0	5,2	6,2
	Sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar	11,2	5,5	13,0	10,9	5,6	12,7
	Tesis ve makine operatörleri ve montajcılar	8,5	3,3	10,2	8,7	3,5	10,4
	Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	11,0	12,6	10,5	11,2	12,9	10,6
MESLEKİ VEYA TEKNİK LİSE MEZUNLARI	Kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler	4,8	2,3	5,5	4,4	2,0	5,1
	Profesyonel meslek mensupları	3,8	7,6	2,8	3,8	7,7	2,7
	Yardımcı profesyonel meslek mensupları	12,2	13,1	12,0	12,1	12,3	12,1
	Büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar	12,6	23,7	9,7	12,7	22,7	9,9
	Hizmet ve satış elemanları	23,6	30,1	21,9	23,9	31,8	21,7
	Nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık ve su ürünleri çalışanları	4,7	3,5	5,0	5,0	3,7	5,4
	Sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar	17,9	6,4	21,0	17,3	5,6	20,6
	Tesis ve makine operatörleri ve montajcılar	10,8	3,9	12,7	10,5	3,3	12,5
	Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	9,5	9,5	9,5	10,1	10,8	9,9
YÜKSEKÖĞRETİM MEZUNLARI	Kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler	12,2	6,7	15,3	11,9	6,3	15,2
	Profesyonel meslek mensupları	43,4	52,7	38,1	42,7	52,4	37,0
	Yardımcı profesyonel meslek mensupları	11,8	10,7	12,5	11,9	11,1	12,4
	Büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar	14,0	19,5	10,8	14,3	19,6	11,2
	Hizmet ve satış elemanları	11,6	7,4	14,0	12,0	7,3	14,7
	Nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık ve su ürünleri çalışanları	1,3	0,6	1,7	1,3	0,6	1,7
	Sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar	2,7	0,9	3,7	2,8	1,0	3,8
	Tesis ve makine operatörleri ve montajcılar	1,5	0,4	2,1	1,4	0,4	2,0
	Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	1,6	1,2	1,9	1,8	1,3	2,0
TOPLAM	Kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler	5,2	2,3	6,4	5,2	2,3	6,5
	Profesyonel meslek mensupları	9,2	13,5	7,4	9,7	14,3	7,6
	Yardımcı profesyonel meslek mensupları	5,4	4,7	5,7	5,5	4,9	5,8
	Büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar	6,7	9,5	5,5	6,9	9,8	5,7
	Hizmet ve satış elemanları	18,3	18,0	18,5	18,6	18,7	18,6
	Nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık ve su ürünleri çalışanları	16,7	22,8	14,1	15,9	20,8	13,8
	Sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar	14,2	5,7	17,8	13,7	5,2	17,4
	Tesis ve makine operatörleri ve montajcılar	9,3	3,6	11,7	9,2	3,3	11,7
	Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	15,1	20,0	13,0	15,3	20,7	13,0

TABLO F4: EĞİTİM DÜZEYİ VE ÜCRETLER (TL)

		2014								2015							
		TOPLAM		KADIN		ERKEK		KADIN / ERKEK	KADIN / ERKEK	TOPLAM		KADIN		ERKEK		KADIN / ERKEK	KADIN / ERKEK
		Saatlik ücret	Aylık ücret	Saatlik ücret	Aylık ücret	Saatlik ücret	Aylık ücret	Saatlik ücret	Aylık ücret	Saatlik ücret	Aylık ücret	Saatlik ücret	Aylık ücret	Saatlik ücret	Aylık ücret	Saatlik ücret	Aylık ücret
OKURYAZAR OLMAYANLAR	Ortalama	3,13	651	2,80	573	3,55	752	0,79	0,76	3,29	716	2,95	657	3,75	800	0,79	0,82
	Ortanca	2,84	730	2,41	700	3,53	840	0,68	0,83	3,08	790	2,60	770	3,85	900	0,68	0,86
OKURYAZAR OLUP BİR OKUL BİTİRMEMİŞ OLANLAR	Ortalama	3,42	765	3,13	669	3,56	813	0,88	0,82	3,83	848	3,25	707	4,12	921	0,79	0,77
	Ortanca	3,57	850	3,15	760	3,72	900	0,85	0,84	3,85	949	3,30	800	4,15	1.000	0,79	0,80
İLKOKUL MEZUNLARI	Ortalama	4,65	1.003	3,83	736	4,89	1.079	0,78	0,68	5,14	1.103	4,31	842	5,39	1181	0,80	0,71
	Ortanca	4,33	950	4,04	850	4,62	1.000	0,88	0,85	4,81	1.000	4,57	950	5,03	1.100	0,91	0,86
ORTAOKUL VEYA İLKÖĞRETİM MEZUNLARI	Ortalama	4,40	963	3,57	740	4,57	1.011	0,78	0,73	4,91	1.062	4,01	819	5,12	1.118	0,78	0,73
	Ortanca	4,12	900	3,78	850	4,20	950	0,90	0,89	4,62	1.000	4,22	950	4,81	1.000	0,88	0,95
GENEL LİSE MEZUNLARI	Ortalama	6,39	1.309	5,75	1.136	6,63	1.372	0,87	0,83	7,02	1.436	6,08	1.204	7,36	1.519	0,83	0,79
	Ortanca	5,13	1.100	4,81	1.000	5,30	1.200	0,91	0,83	5,77	1.200	5,29	1.040	6,00	1.300	0,88	0,80
MESLEKİ VEYA TEKNİK LİSE MEZUNLARI	Ortalama	6,59	1.365	5,83	1.141	6,81	1.430	0,86	0,80	7,22	1.477	6,38	1.248	7,48	1.546	0,85	0,81
	Ortanca	5,42	1.200	4,87	1.000	5,77	1.200	0,84	0,83	6,06	1.300	5,42	1.100	6,29	1.400	0,86	0,79
YÜKSEKÖĞRETİM MEZUNLARI	Ortalama	13,72	2.464	12,55	2.165	14,42	2.651	0,87	0,82	14,63	2.617	13,39	2.299	15,40	2.821	0,87	0,82
	Ortanca	12,59	2.300	11,54	2.100	12,98	2.500	0,89	0,84	13,27	2.500	12,02	2.250	13,85	2.500	0,87	0,90
TOPLAM	Ortalama	7,25	1.445	7,26	1.349	7,25	1.480	1,00	0,91	8,01	1.584	7,96	1.475	8,03	1.627	0,99	0,91
	Ortanca	5,00	1.100	4,81	1.000	5,13	1.200	0,94	0,83	5,77	1.200	5,38	1.050	5,77	1.300	0,93	0,81



Koordinasyon

Yeliz Düşkün

Yazarlar

Aysel Madra
Burcu Meltem Arık Akyüz
Didem Aksoy
Ertuğrul Polat
Yeliz Düşkün

Eğitim İzleme Göstergeleri

Pelin Karakoca
Yeliz Düşkün



Yayına Hazırlayanlar

Bige Akar
Didem Aksoy
E. Özge Karakaya
Yeliz Düşkün

Kapak Görseli

Gökçe İrten ve Sedat Girgin

Yapım

MYRA

Koordinasyon

Engin Doğan

Yayın Kimliği Tasarımı

Alper San

Sayfa Tasarımı

Gülderen Rençber Erbaş

İstanbul, Eylül 2017

ISBN 978-605-2095-00-3



