

EĞİTİME BAKIŞ 2016

İZLEME VE DEĞERLENDİRME RAPORU

Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 68

Eğitim-Bir-Sen Adına Sahibi

Ali YALÇIN / Genel Başkan

Genel Yayın Yönetmeni

Şükrü KOLUKISA / Genel Başkan Yardımcısı

Proje Yöneticisi

Atilla OLÇUM / Genel Başkan Yardımcısı

Yayın Kurulu

Ali Yalçın

Latif Selvi

Ramazan Çakırcı

Mithat Sevin

Şükrü Kolumisa

Hasan Yalçın Yayla

Atilla Olçum

tasarım / ümare altun

baskı / semih ofset - 0312 341 40 75

baskı adeti / 5000

baskı tarihi / 1. baskı - Eylül 2016

ISBN: 978-975-6153-69-7



Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Oğuzlar Mahallesi Av. Özdemir Özok Sokak No: 5 Balgat/ANKARA

Tel: (0312) 231 23 06 - Faks: (0312) 230 65 28

www.egitimbirsen.org.tr

e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr

EĞİTİME BAKIŞ 2016

İZLEME VE DEĞERLENDİRME RAPORU

İçindekiler

Şekil, Tablo ve Harita Listesi	6
Kısaltmalar Listesi	12
Takdim	13
Önsöz	15
Giriş	16
Yönetici Özeti	18

BÖLÜM A EĞİTİME ERİŞİM VE KATILIM **50**

GÖSTERGE A1	OKULLAŞMA ORANLARI	52
GÖSTERGE A2	CİNSİYET ORANLARI	61
GÖSTERGE A3	EĞİTİM YÜKÜ VE NÜFUS BASKISI	67
GÖSTERGE A4	ÖĞRENCİ SAYILARI	76
GÖSTERGE A5	MESLEK LİSELERİ	80
GÖSTERGE A6	ÖZEL ÖĞRETİM	84
GÖSTERGE A7	AÇIKÖĞRETİM	90
GÖSTERGE A8	ÖZEL EĞİTİM	93

BÖLÜM B EĞİTİMİN ÇIKTILARI **96**

GÖSTERGE B1	NÜFUSUN TAHSİL DÜZEYİ	98
GÖSTERGE B2	ÖĞRENCİLERİN ULUSLARARASI PISA ARAŞTIRMASI (2012) PERFORMANSI	108
GÖSTERGE B3	EĞİTİM VE İŞGÜCÜ PİYASASI	114
GÖSTERGE B4	EĞİTİM VE EKONOMİK KAZANÇ	121

BÖLÜM C EĞİTİM-ÖĞRETİM ORTAMLARI **126**

GÖSTERGE C1	ŞUBE VE DERSLİK SAYILARI	128
GÖSTERGE C2	ORTALAMA SINIF MEVCUTLARI	132
GÖSTERGE C3	ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN ORANI	140
GÖSTERGE C4	İKİLİ EĞİTİM	147
GÖSTERGE C5	TAŞIMALI EĞİTİM	153
GÖSTERGE C6	OKULLARIN EĞİTİM KAYNAKLARI	159

BÖLÜM D ÖĞRETMENLER 160

GÖSTERGE D1	ÖĞRETMENLERİN SAYISI VE CİNSİYET İLE YAŞ PROFİLİ	162
GÖSTERGE D2	ÖĞRETMENLERİN TECRÜBEYE GÖRE DAĞILIMI	170
GÖSTERGE D3	ATAMA VE YER DEĞİŞTİRMELERE BAĞLI GELİŞEN ÖĞRETMEN SİRKÜLASYONU	173
GÖSTERGE D4	ÖĞRETMEN MAAŞLARI VE ÇALIŞMA KOŞULLARI	192
GÖSTERGE D5	ÖĞRETMEN ARZ VE TALEBİ	195

BÖLÜM E ÖĞRENCİLERİN KARARLILIĞI (İSTİKRARI) 204

GÖSTERGE E1	ÖĞRENCİ DEVAMSIZLIĞI	206
GÖSTERGE E2	ORTAÖĞRETİMDE SINIF TEKRARI	213
GÖSTERGE E3	ORTAÖĞRETİMDE MEZUNİYET	217
GÖSTERGE E4	ORTAÖĞRETİME VE YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ ORANLARI	220

BÖLÜM F FİNANSMAN 228

GÖSTERGE F1	EĞİTİME AYRILAN BÜTÇE	230
GÖSTERGE F2	ÖĞRENCİ BAŞINA YAPILAN HARCAMA	235
GÖSTERGE F3	EKONOMİK SINIFLANDIRMAYA GÖRE BÜTÇE DAĞILIMI	243
GÖSTERGE F4	EĞİTİM VE ÖĞRETİM DESTEĞİ (2014-2015)	248
GÖSTERGE F5	ŞARTLI EĞİTİM YARDIMI	250

BÖLÜM G GÜNCEL POLİTİKALAR VE GÜNCEL SORUNLAR 252

G1	SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI	254
G2	ADAY ÖĞRETMENLİK VE ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİ	255
G3	ÖZEL OKUL ÖĞRENCİLERİNE EĞİTİM-ÖĞRETİM DESTEĞİ	259
G4	TEMEL LİSELERE DÖNÜŞÜM	263
G5	TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ	265
G6	ULUSAL ÖĞRETMEN STRATEJİ BELGESİ	269
G7	YÖNETİCİ GÖREVLENDİRME	271
G8	MÜFREDAT	273
G9	SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ	274
G10	TERÖR VE EĞİTİM	277
G11	CİNSEL İSTİSMAR VE TACİZ VAKALARI	278

Kaynakça		279
----------	--	-----

Şekil, Tablo ve Harita Listesi

ŞEKİL	A.1.1	YAŞ GRUPLARINA VE CİNSİYETE GÖRE NET OKULLAŞMA ORANLARI (%) (2015)	52
ŞEKİL	A.1.2	İLLERE VE YAŞ GRUPLARINA GÖRE NET OKULLAŞMA ORANLARI (%) (2015-2016)	53
ŞEKİL	A.1.3	CİNSİYETE GÖRE OKULÖNCESİ (4-5 YAŞ) NET OKULLAŞMA ORANLARINDA (%) YAŞANAN DEĞİŞİM (2009-2015)	54
ŞEKİL	A.1.4.a	CİNSİYETE GÖRE İLKÖĞRETİMDE NET OKULLAŞMA ORANLARINDA (%) YAŞANAN DEĞİŞİM (1997-2015)	55
ŞEKİL	A.1.4.b	CİNSİYETE GÖRE İLKÖĞRETİMDE BRÜT OKULLAŞMA ORANLARINDA (%) YAŞANAN DEĞİŞİM (1997-2015)	55
ŞEKİL	A.1.5.a	CİNSİYETE GÖRE ORTAÖĞRETİMDE NET OKULLAŞMA ORANLARINDA (%) YAŞANAN DEĞİŞİM (1995-2015)	57
ŞEKİL	A.1.5.b	CİNSİYETE GÖRE ORTAÖĞRETİMDE BRÜT OKULLAŞMA ORANLARINDA (%) YAŞANAN DEĞİŞİM (1995-2015)	57
ŞEKİL	A.1.6	İLLERE GÖRE ORTAÖĞRETİM OKULLAŞMA ORANLARINDA (%) YAŞANAN DEĞİŞİM (2000 VE 2015)	58
ŞEKİL	A.1.7	FARKLI ÜLKELERDE YAŞ GRUPLARINA GÖRE OKULLAŞMA ORANLARI (%) (2013)	59
ŞEKİL	A.1.8	FARKLI ÜLKELERDE NÜFUSUN %90'INDAN FAZLASININ OKULLAŞTIĞI EN GENİŞ YAŞ ARALIĞI VE ZORUNLU EĞİTİM BAŞLANGIÇ VE BİTİŞ YAŞI (2013)	60
ŞEKİL	A.2.1	KADEMELERE GÖRE CİNSİYET ORANI (2000-2015)	61
ŞEKİL	A.2.2	İLLERE GÖRE İLKÖĞRETİM CİNSİYET ORANINDA YAŞANAN DEĞİŞİM (2000-2015)	62
ŞEKİL	A.2.3	İLLERE GÖRE ORTAÖĞRETİM CİNSİYET ORANINDA YAŞANAN DEĞİŞİM (2000-2015)	63
ŞEKİL	A.2.4	YAŞ GRUPLARINA GÖRE CİNSİYET ORANI (2015-2016)	64
TABLO	A.2.5	İLLERE VE YAŞ GRUPLARINA GÖRE NET OKULLAŞMA VE CİNSİYET ORANLARI (2015-2016)	65
ŞEKİL	A.3.1	6-17 VE 3-22 YAŞ GRUPLARI İÇİN EĞİTİM YÜKÜ (%) (2007-2015)	67
ŞEKİL	A.3.2	OKULÖNCESİ, İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSE ÇAĞ NÜFUSLARINDA EĞİTİM YÜKÜ (%) (2007-2015)	67
ŞEKİL	A.3.3	BÖLGELERE GÖRE EĞİTİM YÜKÜ (%) (2015)	68
ŞEKİL	A.3.4	İLLERE GÖRE 6-17 VE 3-22 YAŞ GRUPLARINDA EĞİTİM YÜKÜ (%) (2015)	69
ŞEKİL	A.3.5	BÖLGELERE GÖRE 0-5 YAŞ GRUBU NÜFUSTA YAŞANAN DEĞİŞİM (%) (2010-2015)	70
ŞEKİL	A.3.6	İLLERE GÖRE 0-5 YAŞ GRUBU NÜFUSTA YAŞANAN DEĞİŞİM (%) (2010-2015)	71
TABLO	A.3.7	BÖLGELERE VE KADEMELERE GÖRE ALT YAŞ GRUBU NÜFUS BASKISI (%) (2015)	72
TABLO	A.3.8	İLLERE VE KADEMELERE GÖRE ALT YAŞ GRUBU NÜFUS BASKISI (%) (2015)	73
TABLO	A.3.9	OKULÖNCESİ, İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSE ÇAĞ NÜFUSLARINDA EĞİTİM YÜKÜ (%) (2007-2015)	75
TABLO	A.3.10	BÖLGELERE GÖRE EĞİTİM YÜKÜ (%) (2015)	75
ŞEKİL	A.4.1	KADEMELERE GÖRE TOPLAM ÖĞRENCİ SAYILARINDA YAŞANAN DEĞİŞİM (1950-2015)	76
ŞEKİL	A.4.2	CİNSİYETE GÖRE TOPLAM ÖĞRENCİ SAYILARINDA YAŞANAN DEĞİŞİM (1950-2015)	77
ŞEKİL	A.4.3	KADEMELERE GÖRE KAYITLI ÖĞRENCİLER İÇİNDE CİNSİYET ORANI (KADIN/ERKEK) (1950-2015)	78
ŞEKİL	A.4.4	İLK VE ORTAÖĞRETİMDE YENİ KAYIT ÖĞRENCİ SAYISI (1990-2015)	79
ŞEKİL	A.4.5	İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE YENİ KAYIT YAPTIRAN ÖĞRENCİLER İÇİNDE CİNSİYET ORANI (KADIN/ERKEK) (%) (1990-2015)	79
ŞEKİL	A.5.1	OKUL TÜRÜNE GÖRE ORTAÖĞRETİMDE TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI (1990-2015)	80
ŞEKİL	A.5.2	CİNSİYETE GÖRE ORTAÖĞRETİMDE MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİ ORANI (%) (1990-2015)	80
ŞEKİL	A.5.3	AÇIK ÖĞRETİME KAYITLI ÖĞRENCİLER HARİÇ CİNSİYETE GÖRE ORTAÖĞRETİMDE MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİ ORANI (%) (2000-2015)	81
ŞEKİL	A.5.4	OKUL TÜRÜNE GÖRE ORTAÖĞRETİMDE CİNSİYET ORANI (KADIN/ERKEK) (%) (1990-2015)	82
ŞEKİL	A.5.5	CİNSİYETE GÖRE ORTAÖĞRETİMDE YENİ KAYIT YAPTIRAN ÖĞRENCİLERİN İÇİNDE MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİ ORANI (%) (1990-2015)	82
ŞEKİL	A.5.6	FARKLI ÜLKELERDE 15-19 YAŞ GRUBU ÖĞRENCİLERİN ORTAÖĞRETİM PROGRAM TÜRÜNE GÖRE ORANSAL (%) DAĞILIMI (2013)	83
ŞEKİL	A.6.1	KADEMELERE GÖRE ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRENCİ SAYISI (1990-2015)	84
ŞEKİL	A.6.2	KADEMELERE GÖRE ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI İÇİNDEKİ PAYI (%) (1990-2015)	85
ŞEKİL	A.6.3	İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE ÖZEL OKUL SAYISI (1990-2015)	85
ŞEKİL	A.6.4	İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE ÖZEL OKUL ŞUBE VE DERSLİK SAYISI (1990-2015)	86
ŞEKİL	A.6.5	İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE ÖZEL OKULLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMEN SAYISI (1990-2015)	86
ŞEKİL	A.6.6	İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE ÖZEL OKULLARDA ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYILARI (1990-2015)	87
ŞEKİL	A.6.7	İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE ÖZEL OKULLARDA ŞUBE BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYILARI (1990-2015)	87
ŞEKİL	A.6.8	FARKLI ÜLKELERDE KADEMELERE GÖRE ÖZEL ÖĞRETİM ÖĞRENCİ ORANLARI (%) (2013)	88

TABLO	A.6.9	BÖLGELERE GÖRE TEMEL LİSELERDE OKUL, ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN SAYILARI	89
ŞEKİL	A.6.10	TEMEL LİSELERDE ÖĞRENCİLERİN SINIFLARA GÖRE ORANTISAL DAĞILIMI (%) (2015-2016)	89
ŞEKİL	A.6.11	TEMEL LİSE KURUM, ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ORTAÖĞRETİM KURUM, ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN İÇİNDEKİ PAYI (%) (2015-2016)	89
ŞEKİL	A.7.1	AÇIKÖĞRETİM ORTAOKULU VE AÇIKÖĞRETİM LİSESİ ÖĞRENCİ SAYILARI (2000-2015)	90
ŞEKİL	A.7.2	İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE AÇIKÖĞRETİM ÖĞRENCİ ORANI (%) (2000-2015)	91
ŞEKİL	A.7.3	AÇIKÖĞRETİM LİSESİ ÖĞRENCİLERİ İÇERİSİNDE CİNSİYET ORANI (2000-2015)	91
ŞEKİL	A.7.4	AÇIK ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AÇIKÖĞRETİM GENEL VE AÇIKÖĞRETİM MESLEK LİSESİ ORANLARI (%) (2000-2015)	92
ŞEKİL	A.7.5	AÇIKÖĞRETİM LİSESİ MEZUN ÖĞRENCİ SAYILARI (2000-2014)	92
TABLO	A.8.1	YILLARA GÖRE OKULÖNCESİ, İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE ÖZEL EĞİTİM ALAN ÖĞRENCİ SAYISI (2010-2015)	93
ŞEKİL	A.8.2	ORTAÖĞRETİME DEVAM EDEN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN İLKÖĞRETİME DEVAM EDEN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNE ORANI (%) (2010-2015)	94
ŞEKİL	A.8.3	İLKÖĞRETİMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİ SAYISI VE ORANI (%) (2010-2015)	94
ŞEKİL	A.8.4	ORTAÖĞRETİMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİ SAYISI VE ORANI (%) (2010-2015)	95
ŞEKİL	A.8.5	İLKÖĞRETİM ÖZEL EĞİTİM SINIFLARINDAKİ ÖĞRENCİ SAYISI VE TOPLAM İLKÖĞRETİM ÖZEL ÖĞRENCİ SAYISI İÇİNDEKİ PAYI (%) (2010-2015)	95
ŞEKİL	B.1.1	CİNSİYETE GÖRE 18-21 YAŞ GRUBUNDA EN AZ LİSE MEZUNU OLANLARIN ORANININ DEĞİŞİMİ (%) (2009-2014)	98
ŞEKİL	B.1.2	BÖLGELERE VE CİNSİYETE GÖRE 18-21 YAŞ GRUBUNDA EN AZ LİSE MEZUNU OLANLARIN ORANI (%) (2009 VE 2014)	99
ŞEKİL	B.1.3	BÖLGELERE VE CİNSİYETE GÖRE GENÇ (18-21) VE ORTA YAŞ (40-44) NÜFUSTA EN AZ LİSE MEZUNU OLANLARIN ORANI (%) (2014)	101
ŞEKİL	B.1.4	CİNSİYETE GÖRE 25-29 YAŞ ARALIĞI NÜFUSTA EN AZ YÜKSEKOKUL MEZUNU OLANLARIN ORANININ DEĞİŞİMİ (%) (2009-2014)	102
ŞEKİL	B.1.5	BÖLGELERE VE CİNSİYETE GÖRE 25-29 YAŞ GRUBUNDA EN AZ YÜKSEKOKUL MEZUNU OLANLARIN ORANI (%) (2009 VE 2014)	103
ŞEKİL	B.1.6	BÖLGELERE VE CİNSİYETE GÖRE GENÇ (25-29) VE ORTA YAŞ (40-44) NÜFUSTA EN AZ YÜKSEKOKUL MEZUNU OLANLARIN ORANI (%) (2014)	104
ŞEKİL	B.1.7	FARKLI ÜLKELERDE 25-34 VE 45-54 YAŞ GRUPLARINDA EN AZ LİSE EĞİTİM DÜZEYİNE SAHİP OLANLARIN ORANLARI (%)	105
ŞEKİL	B.1.8	FARKLI ÜLKELERDE 25-34 VE 45-54 YAŞ GRUPLARINA GÖRE YÜKSEKOKUL VE ÜZERİ EĞİTİM SEVİYESİNE SAHİP OLANLARIN ORANI (%)	106
ŞEKİL	B.1.9	FARKLI ÜLKELERDE 25-34 YAŞ GRUBU NÜFUSTA EN AZ LİSE VE EN AZ YÜKSEKOKUL EĞİTİM SEVİYESİNE SAHİP OLAN ERKEKLERİN KADINLARDAN ORANSAL FARKI (%) (2013)	107
TABLO	B.2.1	ÜLKELERE GÖRE MATEMATİK, FEN VE OKUMA PUANI ORTALAMALARI (PISA 2012)	108
ŞEKİL	B.2.2	BÖLGELERE GÖRE MATEMATİK, FEN VE OKUMA PUANI ORTALAMALARI (PISA,2012)	110
ŞEKİL	B.2.3	OKUL TÜRÜNE GÖRE MATEMATİK, FEN VE OKUMA PUANI ORTALAMALARI (PISA 2012)	110
TABLO	B.2.4	OKUL TÜRLEERİNE GÖRE MATEMATİK, FEN VE OKUMA ALANLARINDA ARİTMETİK ORTALAMALAR VE STANDART SAPMALAR (PISA, 2012)	111
ŞEKİL	B.2.5	CİNSİYETE GÖRE MATEMATİK, FEN VE OKUMA PUANLARI (PISA, 2012)	111
TABLO	B.2.6	CİNSİYETE GÖRE MATEMATİK, FEN VE OKUMA ALANLARINDA ARİTMETİK ORTALAMALAR VE STANDART SAPMALAR (PISA, 2012)	111
ŞEKİL	B.2.7	OKUL TÜRLEERİ İÇİN MATEMATİK, FEN VE OKUMA PUANLARININ VARYANS BİLEŞENLERİ (PISA, 2012)	112
ŞEKİL	B.2.8	MATEMATİK, FEN VE OKUMA ALANLARINDA ÜST PERFORMANS GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN ORANI (PISA 2012)	113
ŞEKİL	B.2.9	MATEMATİK, FEN VE OKUMA ALANLARINDA DÜŞÜK PERFORMANS GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN ORANI (PISA, 2012)	113
ŞEKİL	B.3.1	LİSE ALTI, GENEL LİSE, LİSE DENGİ MESLEK OKULU VE FAKÜLTE YA DA MESLEK YÜKSEKOKULU EĞİTİM DÜZEYİNE SAHİP OLANLARIN İŞGÜCÜ İSTATİSTİKLERİNİN DEĞİŞİMİ (%) (2000 -2015)	114
ŞEKİL	B.3.2	20-29 VE 30-64 YAŞ GRUPLARI İÇİN EĞİTİM DÜZEYİNE GÖRE İŞGÜCÜ İSTATİSTİKLERİ (%) (2015)	115
ŞEKİL	B.3.3	20-29 VE 30-64 YAŞ GRUPLARI İÇİN EĞİTİM DÜZEYİNE VE CİNSİYETE GÖRE İŞGÜCÜ İSTATİSTİKLERİ (%) (2015)	116
ŞEKİL	B.3.4	15+ YAŞ GRUBUNDA EN AZ YÜKSEKOKUL MEZUNU OLANLARIN CİNSİYETE GÖRE İŞGÜCÜ İSTATİSTİKLERİNİN DEĞİŞİMİ (%) (2000-2015)	117
ŞEKİL	B.3.5	OECD ÜLKELERİNDE 25-64 YAŞ ERKEK VE KADINLARDA LİSE ALTI VE YÜKSEKÖĞRETİM EĞİTİM DÜZEYİ İSTİHDAM ORANLARI (%) (2014)	117
ŞEKİL	B.3.6	OECD ÜLKELERİNDE 25-64 YAŞ LİSE ALTI, LİSE VE YÜKSEKÖĞRETİM EĞİTİM DÜZEYİ İŞSİZLİK ORANLARI (%) (2014)	118
ŞEKİL	B.3.7	OECD ÜLKELERİNDE CİNSİYETE GÖRE 25-34 YAŞ ARALIĞINDA YÜKSEKÖĞRETİM DÜZEYİNDE EĞİTİME SAHİP OLANLARIN İŞSİZLİK ORANLARI (%) (2014)	119
ŞEKİL	B.3.8	OECD ÜLKELERİNDE CİNSİYETE GÖRE 20-24 YAŞ NÜFUSTA NE İŞTE NE DE EĞİTİMDE OLANLARIN ORANLARI (%) (2014)	119
ŞEKİL	B.4.1	ŞEKİL B.5.1 EĞİTİM DURUMUNA GÖRE ÇALIŞANLARIN YILLIK ORTALAMA BRÜT GELİRLERİ (2014)	121
ŞEKİL	B.4.2	CİNSİYET VE EĞİTİM DURUMUNA GÖRE ÇALIŞANLARIN YILLIK ORTALAMA BRÜT GELİRLERİ (2014)	122
ŞEKİL	B.4.3	KIDEM YILINA GÖRE ÇALIŞANLARIN YILLIK ORTALAMA BRÜT GELİRLERİ (2014)	122

ŞEKİL	B.4.4	ÇALIŞANLARIN KAZANCINDA 2006 YILINDAN 2014 YILINA KADAR YAŞANAN YILLIK BİRLEŞİK ARTIŞIN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE DEĞİŞİMİ (%)	123
ŞEKİL	B.4.5	FARKLI ÜLKELERDE 24-65 YAŞ GRUBUNDA OLUP LİSE ALTI İLE YÜKSEKOKUL VE ÜSTÜ EĞİTİM SEVİYESİNDE OLANLARIN GÖRECE NET KAZANÇLARI (LİSE MEZUNU OLANLARIN KAZANCI = 100)	124
ŞEKİL	B.4.6	FARKLI ÜLKELERDE YÜKSEKOKUL VE ÜSTÜ EĞİTİM DÜZEYİNE SAHİP OLANLARIN GÖRECE KAZANÇLARI VE NÜFUS İÇİNDEKİ YÜZDELERİ (2013)	124
ŞEKİL	B.4.7	25-64 YAŞ GRUBUNDA LİSE ALTI İLE EN AZ YÜKSEKOKUL VE ÜSTÜ EĞİTİM DÜZEYİNE SAHİP OLAN KADINLARIN KAZANÇLARININ AYNI YAŞ GRUBUNDAKİ ERKEKLERİN KAZANÇLARINA ORANI (%) (2013)	125
TABLO	C.1.1	KADEMELERE GÖRE DERSLİK VE ŞUBE SAYILARI (2006-2015)	128
TABLO	C.1.2	ORTAÖĞRETİMDE OKUL TÜRLERİNE GÖRE DERSLİK VE ŞUBE SAYILARI (2006-2015)	130
TABLO	C.1.3	YENİ YAPILAN DERSLİK SAYILARI (2003-2015)	131
ŞEKİL	C.2.1	İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE ŞUBE VE DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (1990-2015)	132
ŞEKİL	C.2.2	ORTAÖĞRETİMDE OKUL TÜRLERİNE GÖRE ŞUBE BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISININ DEĞİŞİMİ (1990-2015)	133
ŞEKİL	C.2.3	İLKÖĞRETİMDE BÖLGELERE GÖRE ŞUBE BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (2005, 2010 VE 2015)	134
ŞEKİL	C.2.4	ORTAÖĞRETİMDE BÖLGELERE GÖRE ŞUBE BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (2005, 2010 VE 2015)	135
ŞEKİL	C.2.5	İLKÖĞRETİMDE İLLERE GÖRE ŞUBE BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (2000, 2005, 2010 VE 20105)	136
ŞEKİL	C.2.6	ORTAÖĞRETİMDE İLLERE GÖRE ŞUBE BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (2000, 2005, 2010 VE 20105)	136
ŞEKİL	C.2.7	FARKLI ÜLKELERDE KADEMELERE GÖRE ORTALAMA SINIF MEVCUDU (2013)	138
ŞEKİL	C.2.8	BAZI ÜLKELERDE ORTAOKULDA ORTALAMA SINIF MEVCUDU İLE EĞİTİM/ÖĞRETİM İÇİN HARCANAN SÜRE ARASINDAKİ İLİŞKİ	139
ŞEKİL	C.2.9	BAZI ÜLKELERDE ORTAOKULDA ORTALAMA SINIF MEVCUDU İLE VE SINIF DİSİPLİNİNİ SAĞLAMAK İÇİN HARCANAN SÜRE ARASINDAKİ İLİŞKİ	139
ŞEKİL	C.3.1	KADEMELERE GÖRE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISININ DEĞİŞİMİ (1990-2015)	140
ŞEKİL	C.3.2	ORTAÖĞRETİMDE OKUL TÜRÜNE GÖRE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISININ DEĞİŞİMİ (1990-2015)	141
ŞEKİL	C.3.3	İLKÖĞRETİMDE BÖLGELERE GÖRE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (2005, 2010 VE 2015)	142
ŞEKİL	C.3.4	ORTAÖĞRETİMDE BÖLGELERE GÖRE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (2005, 2010 VE 2015)	143
ŞEKİL	C.3.5	İLKÖĞRETİMDE İLLERE GÖRE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (2000, 2005, 2010 VE 2015)	144
ŞEKİL	C.3.6	ORTAÖĞRETİMDE İLLERE GÖRE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (2000, 2005, 2010 VE 2015)	145
ŞEKİL	C.3.7	FARKLI ÜLKELERDE KADEMELERE GÖRE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (2013)	146
ŞEKİL	C.4.1	İLKÖĞRETİM GENELİNDE İKİLİ EĞİTİM YAPAN OKUL VE ÖĞRENCİ ORANLARI (%) (2010 VE 2015)	148
ŞEKİL	C.4.2	İLKOKUL VE ORTAOKUL KADEMELERİNDE İKİLİ EĞİTİM YAPAN OKUL VE ÖĞRENCİ ORANLARI (%) (2015)	148
ŞEKİL	C.4.3	İLKÖĞRETİMDE BÖLGELERE GÖRE İKİLİ EĞİTİM YAPAN OKUL VE ÖĞRENCİ ORANLARI (%) (2010 VE 2015)	149
ŞEKİL	C.4.4	İLKÖĞRETİMDE İLLERE GÖRE İKİLİ EĞİTİM YAPAN ÖĞRENCİ ORANLARI (%) (2010 VE 2015)	150
ŞEKİL	C.4.5	ORTAÖĞRETİMDE İKİLİ EĞİTİM YAPAN OKUL VE ÖĞRENCİ ORANLARI (%) (2010 VE 2015)	151
ŞEKİL	C.4.6	ORTAÖĞRETİMDE BÖLGELERE GÖRE İKİLİ EĞİTİM YAPAN OKUL VE ÖĞRENCİ ORANLARI (%) (2010 VE 2015)	151
ŞEKİL	C.4.7	ORTAÖĞRETİMDE İLLERE GÖRE İKİLİ EĞİTİM YAPAN OKUL VE ÖĞRENCİ ORANLARI (%) (2015)	152
ŞEKİL	C.5.1	İLKÖĞRETİMDE BÖLGELERE GÖRE TAŞIMALI EĞİTİM KAPSAMINDA TAŞINAN ÖĞRENCİ ORANLARI (%) (2015-2016)	153
HARİTA	C.5.2	İLKOKULDA TAŞIMALI EĞİTİM KAPSAMINDA TAŞINAN ÖĞRENCİ ORANLARININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%) (2015-2016)	154
HARİTA	C.5.3	ORTAOKULDA TAŞIMALI EĞİTİM KAPSAMINDA TAŞINAN ÖĞRENCİ ORANLARININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%) (2015-2016)	154
ŞEKİL	C.5.4	ORTAÖĞRETİMDE BÖLGELERE GÖRE TAŞIMALI EĞİTİM KAPSAMINDA TAŞINAN ÖĞRENCİ ORANLARI (%) (2015-2016)	155
HARİTA	C.5.5	ORTAÖĞRETİMDE TAŞIMALI EĞİTİM KAPSAMINDA TAŞINAN ÖĞRENCİ ORANLARININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%) (2015-2016)	156
ŞEKİL	C.5.6	KADEMELERE VE BÖLGELERE GÖRE TAŞIMALI EĞİTİM CİNSİYET ORANLARI (%) (2015-2016)	157
HARİTA	C.5.7	ORTAÖĞRETİMDE TAŞIMALI EĞİTİM CİNSİYET ORANLARININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%) (2015-2016)	158
ŞEKİL	C.6.1	FARKLI ÜLKELERDE OKUL KAYNAKLARININ KALİTE ENDEKSİNDE YAŞANAN DEĞİŞİM (PISA 2003 VE 2012 YÖNETİCİ ANKETİ)	159
ŞEKİL	D.1.1	KADEMELERE GÖRE ÖĞRETMEN SAYISI (1990-2015)	162
ŞEKİL	D.1.2	ÖZEL İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN SAYISI (1990-2015)	163
ŞEKİL	D.1.3	ÖZEL OKULLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN TÜM ÖĞRETMENLER İÇİNDEKİ ORANI (%) (1990-2015)	163
ŞEKİL	D.1.4	KADEMELERE GÖRE KADIN ÖĞRETMEN ORANI (%) (1990-2015)	164
ŞEKİL	D.1.5	ÖZEL İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKULLARINDAKİ KADIN ÖĞRETMEN ORANLARI (%) (1990-2015)	165
ŞEKİL	D.1.6	DEVLET OKULLARINDAKİ KADIN ÖĞRETMEN ORANLARININ BÖLGELERE GÖRE DAĞILIMI (%) (2016)	165
HARİTA	D.1.7	DEVLET OKULLARINDAKİ KADIN ÖĞRETMEN ORANLARININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (2016, %)	166
ŞEKİL	D.1.8	İLLERİN KADIN ÖĞRETMEN ORANLARININ (2015) SEGE 2011 PUANLARINA GÖRE DAĞILIMI	166
ŞEKİL	D.1.9	FARKLI ÜLKELERDE KADEMELERE GÖRE KADIN ÖĞRETMEN ORANLARI (2013, %)	167

ŞEKİL	D.1.10	DEVLET OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN YAŞLARINA GÖRE FREKANS DAĞILIMI (2016)	168
ŞEKİL	D.1.11	DEVLET OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN YAŞ ARALIKLARINA GÖRE DAĞILIMI (2016)	168
ŞEKİL	D.1.12	FARKLI ÜLKELERDE İLKOKUL DÜZEYİNDE ÖĞRETMENLERİN YAŞ DAĞILIMI (2013, %)	169
ŞEKİL	D.2.1	DEVLET OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN HİZMET SÜRELERİNE (KIDEM) GÖRE DAĞILIMI (2016)	170
ŞEKİL	D.2.2	BÖLGELERE GÖRE DEVLET OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN HİZMET SÜRESİ ORTALAMASI (2016)	171
HARİTA	D.2.3	DEVLET OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN HİZMET SÜRESİ ORTALAMALARININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (2016)	171
ŞEKİL	D.2.4	İLLERİN ORTALAMA ÖĞRETMEN HİZMET SÜRELERİNİN (2016) SEGE (2011) PUANLARINA GÖRE DAĞILIMI	172
ŞEKİL	D.3.1	İSTEĞE BAĞLI VE ÖZÜR GRUBUNDAN AYRILAN ÖĞRETMENLERİN BÖLGELERE GÖRE YÜZDESEL DAĞILIMI (2014 VE 2015 YILI YER DEĞİŞTİRME TOPLAMI)	174
ŞEKİL	D.3.2	İSTEĞE BAĞLI VE ÖZÜR GRUBUNDAN BAŞKA İLE TAYİN OLAN ÖĞRETMENLERİN TAYİN OLDUKLARI İL BAZINDA BÖLGELERE GÖRE YÜZDESEL DAĞILIMI (2014 VE 2015 YILI YER DEĞİŞTİRME TOPLAMI)	174
ŞEKİL	D.3.3	BÖLGELERE GÖRE İSTEĞE BAĞLI VE ÖZÜR GRUBUNDAN AYRILAN ÖĞRETMENLERİN BÖLGE İÇERİSİNDEKİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISINA ORANI (%) (AYRILAN ÖĞRETMEN ORANI)	175
ŞEKİL	D.3.4	BÖLGELERE GÖRE BÖLGE İÇERİSİNDEKİ HER 1000 ÖĞRENCİYE DÜŞEN İSTEĞE BAĞLI VE ÖZÜR GRUBUNDAN AYRILAN ÖĞRETMEN SAYISI	175
HARİTA	D.3.5	İSTEĞE BAĞLI VE ÖZÜR GRUBUNDAN AYRILAN ÖĞRETMENLERİN İL İÇERİSİNDEKİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISINA ORANININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%) (AYRILAN ÖĞRETMEN ORANI)	176
HARİTA	D.3.6	İL İÇERİSİNDEKİ HER 1000 ÖĞRENCİYE DÜŞEN İSTEĞE BAĞLI VE ÖZÜR GRUBUNDAN AYRILAN ÖĞRETMEN SAYISININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI	177
ŞEKİL	D.3.7	İLLERİN YILLIK ÖĞRETMEN SİRKÜLASYON ORANLARININ (2014 VE 2015 YILLARI ORTALAMASI) SEGE (2011) PUANLARINA GÖRE DAĞILIMI	178
ŞEKİL	D.3.8	İLLERİN HER 1000 ÖĞRENCİYE DÜŞEN İLLER ARASI YER DEĞİŞTİRME İLE AYRILAN ÖĞRETMEN ORANININ (2014 VE 2015 YILLARI ORTALAMASI) SEGE (2011) PUANLARINA GÖRE DAĞILIMI	178
ŞEKİL	D.3.9	İLK ATAMA İLE ATANAN ÖĞRETMENLERİN BÖLGELERE GÖRE ORANSAL (%) DAĞILIMI (2014 VE 2015 YILI ATAMA TOPLAMI)	179
ŞEKİL	D.3.10	BÖLGELERE GÖRE İLK ATAMA VE İLLER ARASI YER DEĞİŞTİRME İLE ATANAN (TAYİN OLAN) ÖĞRETMENLERİN BÖLGE İÇİNDEKİ ORANSAL DAĞILIMI (2014 VE 2015 ATAMALARI TOPLAMI)	180
ŞEKİL	D.3.11	BÖLGELERE GÖRE İLK ATAMA İLE ATANAN YENİ ÖĞRETMENLERİN BÖLGE İÇERİSİNDEKİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISINA ORANI (%)	181
ŞEKİL	D.3.12	BÖLGELERE GÖRE İLLER ARASI YER DEĞİŞTİRME İLE ATANAN DENEYİMLİ ÖĞRETMENLERİN BÖLGE İÇERİSİNDEKİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISINA ORANI (%)	181
ŞEKİL	D.3.13	BÖLGELERE GÖRE BÖLGE İÇERİSİNDEKİ HER 1000 ÖĞRENCİYE DÜŞEN YENİ ÖĞRETMEN (İLK ATAMA) SAYISI	182
ŞEKİL	D.3.14	BÖLGELERE GÖRE HER 1.000 ÖĞRENCİYE DÜŞEN İLLER ARASI YER DEĞİŞTİRME İLE ATANAN DENEYİMLİ ÖĞRETMEN SAYISI	182
HARİTA	D.3.15	İLK ATAMA İLE ATANAN ÖĞRETMENLERİN İL İÇERİSİNDEKİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISINA ORANININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%)	183
HARİTA	D.3.16	İLLER ARASI YER DEĞİŞTİRME İLE ATANAN DENEYİMLİ ÖĞRETMENLERİN İL İÇERİSİNDEKİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISINA ORANININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%)	184
HARİTA	D.3.17	İL İÇERİSİNDEKİ HER 1000 ÖĞRENCİYE DÜŞEN YENİ ÖĞRETMEN (İLK ATAMA) SAYISININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI	185
HARİTA	D.3.18	HER 1000 ÖĞRENCİYE DÜŞEN İLLER ARASI YER DEĞİŞTİRME İLE ATANAN DENEYİMLİ ÖĞRETMEN SAYISININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI	185
ŞEKİL	D.3.19	İLLERİN YENİ ATANAN ÖĞRETMEN ORANLARININ SEGE (2011) PUANLARINA GÖRE DAĞILIMI	186
ŞEKİL	D.3.20	İLLERİN HER 1000 ÖĞRENCİYE DÜŞEN YENİ ÖĞRETMEN SAYILARININ SEGE (2011) PUANLARINA GÖRE DAĞILIMI	187
ŞEKİL	D.3.21	İLLERİN İLLER ARASI YER DEĞİŞTİRME İLE ATANAN DENEYİMLİ ÖĞRETMEN ORANININ SEGE (2011) PUANLARINA GÖRE DAĞILIMI	187
ŞEKİL	D.3.22	İLLERİN HER 1000 ÖĞRENCİYE DÜŞEN İLLER ARASI YER DEĞİŞTİRME İLE ATANAN DENEYİMLİ ÖĞRETMEN SAYISININ SEGE (2011) PUANLARINA GÖRE DAĞILIMI	188
TABLO	D.3.23	İLK ATAMA İLE ATANAN TÜM ADAY ÖĞRETMENLERİN BÖLGELERE GÖRE KPSS PUAN ORTALAMALARI VE STANDART SAPMALAR	189
TABLO	D.3.24	İLK ATAMA İLE ATANAN ADAY ÖĞRETMENLERİN BAZI TEMEL BRANŞLAR VE SINIF ÖĞRETMENLİĞİ İÇİN BÖLGELERE GÖRE KPSS PUAN ORTALAMALARI	189
HARİTA	D.3.25	İLK ATAMA İLE ATANAN ÖĞRETMENLERİN KPSS PUAN ORTALAMALARININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (2014, 2015 VE 2016 ATAMALARI)	189
TABLO	D.3.26	BRANŞ BAZINDA TÜRKİYE GENELİNDE OLUŞAN KPSS PUAN ORTALAMALARI, EN DÜŞÜK ATAMA PUANI VE ATANAN ÖĞRETMEN ADAY SAYISI (2014, 2015 VE 2016 ATAMALARI)	190
ŞEKİL	D.3.27	İLLERİN İLK ATAMA İLE ATANAN ÖĞRETMENLERİN KPSS PUAN ORTALAMASININ (2014, 2015 VE 2016 ATAMALARI) SEGE (2011) PUANLARINA GÖRE DAĞILIMI	191
ŞEKİL	D.4.1	FARKLI ÜLKELERDE ÖĞRETMENLİĞE YENİ BAŞLAYAN VE 15 YIL DENEYİM SAHİBİ ÖĞRETMENLERİN MAAŞLARI	192
ŞEKİL	D.4.2	FARKLI ÜLKELERDE ÖĞRETMENLERİN MAAŞLARINDA YAŞANAN DEĞİŞİM (GENEL ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİ) (2005, 2009, 2013)	193
ŞEKİL	D.4.3	FARKLI ÜLKELERDE İLKOKUL VE LİSE DÜZEYİNDE NET ÖĞRETİM SAATİ (2013)	194
ŞEKİL	D.5.1	YILLARA GÖRE EMEKLİ OLAN VE İLK ATAMA İLE ATANAN ÖĞRETMEN SAYILARI (2011-2015)	196

TABLO	D.5.2	ÖĞRETMENLİKTE AYRILANLARIN AYRILMA SEBEPLERİNE VE YILLARA GÖRE DAĞILIMI (2011-2015)	196
TABLO	D.5.3	BÖLGELERE GÖRE YILLIK ORTALAMA ÖĞRETMENLİKTE AYRILAN SAYISI VE BÖLGE İÇİNDE HER 1000 ÖĞRETMEN İÇİN ORTALAMA AYRILAN ÖĞRETMEN ORANI (2011-2015 YILLARI ORTALAMASI)	197
ŞEKİL	D.5.4	İLLERİN MESLEKTEN AYRILAN ÖĞRETMEN ORANININ (2014 VE 2015 YILLARI ORTALAMASI) SEGE (2011) PUANLARINA GÖRE DAĞILIM	197
TABLO	D.5.5	ALAN BAZLI ÖĞRETMEN İHTİYAÇ ANALİZİ (2016)	199
ŞEKİL	D.5.6	YILLARA GÖRE KPSS EĞİTİM BİLİMLERİ TESTİNE GİREN ADAY SAYILARI (2005-2015)	200
ŞEKİL	D.5.7	YILLARA GÖRE KPSS ÖĞRETMENLİK ALAN BİLGİSİ TESTİNE GİREN ADAY SAYILARI (2013-2015)	200
ŞEKİL	D.5.8	ALANLARA GÖRE ÖĞRETMENLİK ALAN BİLGİSİ TESTİNE GİREN ADAY SAYISI VE NET ÖĞRETMEN İHTİYACI SAYISI (2015 KPSS ÖABT)	201
ŞEKİL	D.5.9	EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRENCİ SAYISI VE KADIN ÖĞRENCİ ORANLARI (2005-2014)	202
ŞEKİL	D.5.10	EĞİTİM FAKÜLTELERİNE YENİ KAYIT YAPTIRAN ÖĞRENCİ SAYISI VE YENİ KAYITLAR İÇİNDEKİ KADIN ÖĞRENCİ ORANLARI (2005-2014)	202
ŞEKİL	D.5.11	EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEN MEZUN OLAN ÖĞRENCİ SAYISI VE MEZUNLAR İÇİNDEKİ KADIN ÖĞRENCİ ORANLARI (2005-2014)	203
ŞEKİL	E.1.1.a	KADEMELERE GÖRE 21 GÜN DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN ORANI (%) (2014-2015)	206
ŞEKİL	E.1.1.b	KADEMELERE GÖRE 41 + GÜN DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN ORANI (%) (2014-2015)	206
TABLO	E.1.2	İLKÖĞRETİMDE BÖLGELERE GÖRE DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN ORANI (%) (2014-2015)	207
TABLO	E.1.3	ORTAÖĞRETİMDE BÖLGELERE GÖRE DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN ORANI (%) (2014-2015)	207
HARİTA	E.1.4	İLKOKULDA 41 VE ÜSTÜ GÜN DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN ORANININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%) (2014-2015)	208
HARİTA	E.1.5	ORTAOKULDA 41 VE ÜSTÜ GÜN DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN ORANININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%) (2014-2015)	209
HARİTA	E.1.6	ORTAÖĞRETİMDE 21 VE ÜSTÜ GÜN ÖZÜRLÜ VE ÖZÜRSÜZ DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN ORANININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%) (2014-2015)	209
HARİTA	E.1.7	ORTAÖĞRETİMDE 41 VE ÜSTÜ GÜN ÖZÜRLÜ VE ÖZÜRSÜZ DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN ORANININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%) (2014-2015)	210
ŞEKİL	E.1.8	İLLERİN ORTAÖĞRETİMDE 41 VE ÜSTÜ GÜN DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİ ORANLARININ SEGE 2011 PUANLARINA GÖRE DAĞILIMI	210
ŞEKİL	E.1.9	FARKLI KADEMELERDE 21 + GÜN DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN SINIFLARA GÖRE ORANSAL DAĞILIMI (%) (2014-2015)	211
ŞEKİL	E.1.10	FARKLI KADEMELERDE 41 + GÜN DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN SINIFLARA GÖRE DAĞILIMI (%) (2014-2015)	212
ŞEKİL	E.1.11	ORTAÖĞRETİMDE 21 + GÜN ÖZÜRSÜZ DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN SINIFLARA GÖRE DAĞILIMI (%) (2014-2015)	212
ŞEKİL	E.1.12	ORTAÖĞRETİMDE 10 + GÜN ÖZÜRSÜZ DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN SINIFLARA GÖRE DAĞILIMI (%) (2014-2015)	212
ŞEKİL	E.2.1	ORTAÖĞRETİMDE CİNSİYETE GÖRE SINIF TEKRARI ORANLARI (%) (2010 VE 2014)	213
ŞEKİL	E.2.2	ORTAÖĞRETİMDE SINIF TEKRARI YAPANLARIN SINIFLARA GÖRE ORANSAL DAĞILIMI (%) (2010 VE 2014)	213
ŞEKİL	E.2.3	ORTAÖĞRETİMDE SINIFLARA GÖRE SINIF TEKRARI ORANLARI (%) (2010 VE 2014)	214
ŞEKİL	E.2.4	ORTAÖĞRETİMDE SINIF TEKRARI YAPANLARIN OKUL TÜRÜNE GÖRE ORANSAL DAĞILIMI (%) (2010 VE 2014)	214
ŞEKİL	E.2.5	OKUL TÜRÜ VE CİNSİYETE GÖRE SINIF TEKRARI ORANLARI (%) (2010 VE 2014)	215
ŞEKİL	E.2.6	ORTAÖĞRETİMDE BÖLGELERE VE CİNSİYETE GÖRE SINIF TEKRARI ORANLARI (%) (2010 VE 2014)	215
HARİTA	E.2.7	ORTAÖĞRETİMDE SINIF TEKRARI ORANLARININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%) (2014-2015)	216
ŞEKİL	E.2.8	İLLERİN ORTAÖĞRETİMDE SINIF TEKRARI YAPAN ÖĞRENCİ ORANLARININ SEGE 2011 PUANLARINA GÖRE DAĞILIMI	216
ŞEKİL	E.3.1	ORTAÖĞRETİMDE MEZUNİYET ORANLARININ DEĞİŞİMİ (%) (2008-2014)	217
ŞEKİL	E.3.2	ORTAÖĞRETİMDE BÖLGELERE VE CİNSİYETE GÖRE MEZUNİYET ORANLARI (%) (2014)	217
HARİTA	E.3.3	ORTAÖĞRETİMDE MEZUNİYET ORANLARININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%) (2014-2015)	218
ŞEKİL	E.3.4	İLLERİN ORTAÖĞRETİM MEZUNİYET ORANLARININ SEGE (2011) PUANLARINA GÖRE DAĞILIMI	219
ŞEKİL	E.3.5	FARKLI ÜLKELERDE ORTAÖĞRETİM MEZUNİYET ORANLARI (%) (2013)	219
ŞEKİL	E.4.1	CİNSİYETE GÖRE ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ ORANLARI (%) (2001-2015,%)	220
ŞEKİL	E.4.2	ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVINA BAŞVURAN ÖĞRENCİ SAYISI VE BAŞVURANLARIN LİSE MEZUNİYET VE DAHA ÖNCE YERLEŞME DURUMUNA GÖRE ORANSAL DAĞILIMI (%) (2006-2015)	221
ŞEKİL	E.4.3	FARKLI YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMLARINA YERLEŞEN ÖĞRENCİLERİN ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVINA BAŞVURAN ÖĞRENCİ SAYISINA ORANI (%) (2006-2015)	222
ŞEKİL	E.4.4	LİSE SON SINIFTA ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVINA BAŞVURAN VE SONRASINDA BİR YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMINA YERLEŞEN ÖĞRENCİLERİN, LİSE SON SINIFTA ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVINA BAŞVURAN ÖĞRENCİ SAYISINA ORANI (%) (2006-2015)	222
ŞEKİL	E.4.5	LİSE SON SINIFTA ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVINA BAŞVURAN VE BİR YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMINA YERLEŞEN ÖĞRENCİLERİN YÜKSEKÖĞRETİME YERLEŞEN TÜM ÖĞRENCİLER İÇİNDEKİ ORANI (%) (2006-2015)	223
ŞEKİL	E.4.6	ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVINA BAŞVURANLARIN MEZUN OLDUKLARI LİSE TÜRÜNE GÖRE DAĞILIMI (%) (2006-2015)	224
ŞEKİL	E.4.7	LİSE TÜRÜNE GÖRE ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVINA BAŞVURANLARIN İÇİNDE BİR YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMINA YERLEŞENLERİN ORANI (%) (2006-2015)	225

ŞEKİL	E.4.8	LİSE TÜRÜNE GÖRE ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVI BAŞVURANLARIN İÇİNDE BİR LİSANS PROGRAMINA YERLEŞENLERİN ORANI (%) (2006-2015)	225
ŞEKİL	E.4.9	LİSE TÜRÜNE GÖRE ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVINA BAŞVURANLARIN İÇİNDE BİR ÖNLİSANS PROGRAMINA YERLEŞENLERİN ORANI (%) (2006-2015)	226
ŞEKİL	E.4.10	LİSE TÜRÜNE GÖRE ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVINA BAŞVURANLARIN İÇİNDE BİR YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMINA YERLEŞENLERİN ORANI (%) (2015)	227
ŞEKİL	F.1.1	MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI'NIN TOPLAM BÜTÇESİ VE BU BÜTÇENİN GSYH'YE VE KONSOLİDE/MERKEZİ YÖNETİM BÜTÇESİNE ORANI (%) (2000-2015) (YÜKSEKÖĞRETİM BÜTÇESİ HARİÇ)	230
ŞEKİL	F.1.2	FARKLI ÜLKELERDE KADEMELERE GÖRE EĞİTİME YAPILAN TOPLAM HARCAMANIN GSYH'YE ORANI (%) (2012)	231
ŞEKİL	F.1.3	FARKLI ÜLKELERDE EĞİTİME YAPILAN HARCAMANIN TOPLAM BÜTÇEYE ORANI (%) (2012)	232
ŞEKİL	F.1.4	FARKLI ÜLKELERDE YÜKSEKÖĞRETİM HARİÇ TÜM KADEMELERDE EĞİTİME YAPILAN TOPLAM HARCAMANIN GSYH'YA ORANINDA YAŞANAN DEĞİŞİM (%) (2000-2012)	232
ŞEKİL	F.1.5	FARKLI ÜLKELERDE EĞİTİME YAPILAN TOPLAM HARCAMA İÇİNDE KAMU VE ÖZEL HARCAMALARIN ORANI (%) (2012)	233
ŞEKİL	F.1.6	FARKLI ÜLKELERDE YÜKSEKÖĞRETİM HARİÇ TÜM KADEMELERDE EĞİTİME YAPILAN KAMU VE ÖZEL HARCAMALARIN GSYH'YE ORANI (%) (2012)	234
ŞEKİL	F.2.1	KADEMELERE GÖRE ÖĞRENCİ BAŞINA YAPILAN HARCAMA (TL) (2006-2015) (2015 YILI ARALIK AYI SABİT FİYATLARI İLE)	235
ŞEKİL	F.2.2	ORTAÖĞRETİMDE LİSE TÜRÜNE GÖRE ÖĞRENCİ BAŞINA YAPILAN HARCAMA TUTARI (TL) (2006-2015) (2015 YILI ARALIK AYI SABİT FİYATLARI İLE)	236
ŞEKİL	F.2.3	İLLERE GÖRE YÜKSEKÖĞRETİM DÂHİL TÜM KADEMELERDE ÖĞRENCİ BAŞINA YAPILAN HARCAMA (TL) (2015)	238
ŞEKİL	F.2.4	İLLERİN İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYILARI ORTALAMASININ, ÖĞRENCİ BAŞINA YAPILAN HARCAMA TUTARLARINA GÖRE DAĞILIMI	239
ŞEKİL	F.2.5	FARKLI ÜLKELERDE KADEMELERE GÖRE ÖĞRENCİ BAŞINA YAPILAN HARCAMA TUTARI (DOLAR) (2012)	239
ŞEKİL	F.2.6	FARKLI ÜLKELERDE İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM GENELİNDE ÖĞRENCİ SAYISI, EĞİTİM HARCAMALARI VE ÖĞRENCİ BAŞINA YAPILAN HARCAMADA YAŞANAN DEĞİŞİM (2005, 2012) (2005 YILINDAN 2012 YILINA DEĞİŞİM ENDEKSİ; 2005=100; 2012 SABİT FİYATLARI ÜZERİNDEN)	240
ŞEKİL	F.2.7	ÖĞRENCİ BAŞINA YAPILAN HARCAMANIN KİŞİ BAŞINA GELİRE ORANI (%) (2006-2015)	241
ŞEKİL	F.2.8	FARKLI ÜLKELERDE KADEMELERE GÖRE ÖĞRENCİ BAŞINA YAPILAN HARCAMANIN KİŞİ BAŞINA GELİRE ORANI (%) (2012)	242
ŞEKİL	F.3.1	MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI BÜTÇESİNİN EKONOMİK SINIFLANDIRMAYA GÖRE DAĞILIMI (%) (2005-2015)	243
ŞEKİL	F.3.2	MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI BÜTÇESİNDE CARİ VE SERMAYE/YATIRIM GİDERLERİNİN DAĞILIMI (%) (2005-2015)	244
ŞEKİL	F.3.3	KONSOLİDE BÜTÇE YATIRIMLARINDAN MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI YATIRIMLARINA AYRILAN PAY (%)	244
ŞEKİL	F.3.4	MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI BÜTÇESİNDE PERSONEL GİDERLERİNİN CARİ GİDERLER İÇERİSİNDEKİ PAYI (%) (2005-2015)	245
ŞEKİL	F.3.5	FARKLI ÜLKELERDE YÜKSEKÖĞRETİM VE OKULÖNCESİ HARİCİNDE DİĞER KADEMELERDE YAPILAN HARCAMALARIN CARİ VE SERMAYE GİDERLERİNE GÖRE DAĞILIMI (%) (2012)	246
ŞEKİL	F.3.6	FARKLI ÜLKELERDE YÜKSEKÖĞRETİM VE OKULÖNCESİ HARİCİNDE DİĞER KADEMELERDE PERSONEL GİDERLERİNİN YAPILAN HARCAMALARIN CARİ GİDERLER İÇİNDEKİ PAYI (%) (2012)	247
TABLO	F.4.1	EĞİTİM VE ÖĞRETİM DESTEĞİNDEN YARARLANAN ÖĞRENCİ SAYISI VE ÖZEL OKULLARA ÖDENEN/ÖDENECEK OLAN DESTEK TUTARLARI (2014-2015 VE 2015-2016)	248
ŞEKİL	F.4.2	EĞİTİM VE ÖĞRETİM DESTEĞİNDEN YARARLANAN ÖĞRENCİLERİN KADEMELERE GÖRE SAYISAL VE ORANSAL DAĞILIMI (TEMEL LİSELER ORTAÖĞRETİMDEN AYRI VERİLMİŞTİR) (2014-2015 VE 2015-2016)	249
TABLO	F.5.1	BÖLGELERE GÖRE 2003-2015 YILLARI ARASINDA İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM GENELİNDE ŞARTLI EĞİTİM YARDIMINDAN YARARLANAN ÖĞRENCİ SAYISI, YARDIM TUTARI	250
ŞEKİL	F.5.2	BÖLGELERE GÖRE 2003-2015 YILLARI ARASINDA İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM GENELİNDE ŞARTLI EĞİTİM YARDIMINDAN YARARLANAN ÖĞRENCİ ORANI (%) (13 YILIN YILLIK ORTALAMASI)	251
HARİTA	F.5.3	2003-2015 YILLARI ARASINDA İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM GENELİNDE ŞARTLI EĞİTİM YARDIMINDAN YARARLANAN ÖĞRENCİ ORANLARININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%) (13 YILIN YILLIK ORTALAMASI)	251
TABLO	G.3.1	EĞİTİM ÖĞRETİM DESTEĞİ VERİLECEK ÖĞRENCİ SAYISININ VE VERİLECEK DESTEK TUTARLARININ KADEMELERE GÖRE DAĞILIMI (2014-2015 VE 2015-2016)	260
TABLO	G.5.1	2015-2016 TEOG YERLEŞTİRMESİ NAKİL DÖNEMLERİNE İLİŞKİN SAYISAL VERİLERİ	267
TABLO	G.9.1	TÜRKİYE'DE EĞİTİME ERİŞİMİ SAĞLANAN ZORUNLU EĞİTİM ÇAĞI SURİYELİ SİĞİNMACI ÖĞRENCİ SAYILARI (2015 KASIM)	275
ŞEKİL	G.9.2	OKULA DEVAM EDEN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN KADEMELERE GÖRE ORANSAL DAĞILIMI (%) (2015-2016)	275
ŞEKİL	G.9.3	GEÇİCİ BARINMA MERKEZİ İÇİNDE VE DIŞINDAKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN OKULLAŞMA DURUMU	276

Kısaltmalar Listesi

ADEY	Aşamalı Devamsızlık Yönetimi
DİE	Devlet İstatistik Enstitüsü
EU21	1 Mayıs 2004 tarihinde 10 aday ülkenin katılımından önceki bütün Avrupa Birliği ülkeleri ile dört Doğu Avrupa OECD üye ülkesi
G20	Dünyanın en büyük ekonomilerine sahip 19 ülke artı Avrupa Birliği Komisyonu (<i>Group of 20</i>)
GEM	Geçici Eğitim Merkezi
GSYH	Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla
İBBS	İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması
İDAP	İlköğretimde Devam Oranlarının Artırılması Projesi
KPSS	Kamu Personel Seçme Sınavı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (<i>Organization for Economic Co-operation Development</i>)
OKS	Ortaöğretim Kurumları Sınavı
ÖABT	Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (<i>Programme for International Student Assessment</i>)
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
SEGE	Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksi
SRAP	Sosyal Riski Azaltma Projesi
ŞEY	Şartlı Eğitim Yardımları
ŞNT	Şartlı Nakit Transferi
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi
TTKB	Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
YEĞİTEK	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

TAKDİM

Eğitim, diğer sosyal kurumlarla doğrudan etkileşim halinde olduğu için, yüzyıllardır toplumların en önemli ve en vazgeçilmez sosyal kurumları arasında olagelmıştir. Toplumun diğer sosyal kurumları ile barışık, toplumsal taleplere cevap üretebilen, sosyal ve ekonomik alanda yaşanan değişimlere ayak uydurabilen, kapsayıcı ve eşitlikçi eğitim sistemleri, toplumların yükselmesinde ve müreffeh hale gelmesinde etkin rol almışlardır. Bu durumun aksine, diğer sosyal kurumlarla kavgalı, antidemokratik uygulamalarla toplumun demokratik taleplerine karşı kapalı, toplumsal değişimlere ayak uyduramayan, statükocu, farklılıkları dışlayan, eşitsizlik üzerine kurulu eğitim sistemleri ise toplumların çözülmesi ve çökmesine n ayak olmuşlardır.

Sosyal hayatta ve toplumsal kalkınmada bu denli önemli rolü olmasına karşın; eğitim, sonuçları kısa vadede alınamayan, uzun vadeye yayılmış bir yol haritasının takibini zorunlu kılan bir alandır. Bundan dolayı, eğitim alanında yaşanan değişimlerin ve gelişmelerin, güncel verilere dayalı olarak kararlı bir şekilde izlenmesi günümüzde oldukça önem kazanmıştır. Birçok ülkede, eğitim alanında ortaya koyulan hedeflere ne denli ulaşıldığını izlemek ve bu alanda yaşanan gelişmeleri görmek için çeşitli kurum ve kuruluşlara kanunla izleme ve raporlama yetkisi verilmiştir. Yine OECD ve UNESCO gibi çeşitli uluslararası kuruluşlar, eğitim alanında yaşanan gelişmeleri yayınladıkları kapsamlı raporlarla izlemeye ve ortaya koymaya çalışmaktadır.

Türkiye'nin en büyük eğitim sendikası olarak, Türkiye'nin en stratejik ve en hassas meselesinin eğitim olduğuna inanıyoruz. Demokratikleşme yolunda kararlı adımlarla ilerleyen, hem ekonomik hem de siyasal alanda küresel bir aktör olma hedefleri ile hareket eden Türkiye'nin eğitime daha fazla önem vermesi gerektiğini dşnyoruz. Aslında, son on yılda eğitim sistemimizde yaşanan gelişmeler, nesnel bir şekilde incelendiğinde; okullaşma oranlarının yükselmesi, okulların fizik ve teknolojik kapasitesinin gelişmesi, ğretmen açığının her geçen gün azalması ve GSYH'den eğitime ayrılan kaynağın katlanarak artması hususlarında ciddi iyileşmelerin gerçekleştiğini görmek mümkündür. Ayrıca, eğitim sistemimizin toplumsal taleplere karşı duyarlılığı her geçen gün daha da artmaktadır. Diğer taraftan, eğitimin niteliğine ilişkin kaygılar halen mevcudiyeti korumaktadır ve eğitim sisteminin neredeyse bütün paydaşları tarafından ısrarla dile getirilmektedir. Dolayısıyla, bu aşamadan sonra ülke olarak odaklanmamız gereken alan, eğitimin içeriğini zenginleştirmek ve niteliğini artırmak olmalıdır. Geliştirilecek eğitim politikalarının ve izlenecek yolların bu amaca yönelik olması gerekmektedir.

Eğitim-Bir-Sen olarak, Türkiye'de eğitimin kalitesini artırmak için bize düşen en önemli görevlerden başlıcalarının, öğretmenlik mesleğinin itibarını yükseltmek, eğitim çalışanlarının sesi olmak ve daha da önemlisi eğitimin mevcut durumu sivil bir gözle izleyip değerlendirmek olduğunu dşnyoruz. Buradan hareketle, eğitimde kalite arayışının önemli bir parçası olarak, izlenen eğitim politikaları ve eğitim pratiklerinde gün be gün yaşanan tüm gelişmelerin, kapsamlı bir biçimde, şeffaflık ve hesap verebilirliğe dayalı bir etkileşimle kamuoyu ile paylaşılması gerektiğini dşnyoruz.

Bu amaçla hazırladığımız bu kapsamlı eğitim raporuyla, ülkemizin eğitim politikaları üzerine dşnmeyi, mevcut ve potansiyel sorun alanlarını tanımlamayı, eğitimin önemi hakkında toplumsal bilinç ve farkındalık oluşturmayı, Milli Eğitim Bakanlığı ile eğitim hizmetinden faydalanan vatandaşlar arasında işbirliği sağlamayı, siyasi

karar alıcıları doğru yönlendirmeyi ve kamunun sunduğu eğitim hizmetinin verimliliğini gözlemleyip eleştirel bir akılla değerlendirmeye tabi tutmayı hedefliyoruz.

Tarafsız ve yapıcı bir yaklaşımla kaleme alınan bu rapor, bundan sonra düzenli olarak yayınlamayı planladığımız eğitim izleme raporlarımızın ilkinin oluşturmaktadır. Önümüzdeki yıllarda da eğitimde izleme ve değerlendirmeyi sistematik hale getirmek, yarına ışık tutmak amacıyla eğitime dair tüm verileri düzenli olarak analize tabi tutmaya devam edeceğiz. Bu sayede sendikamız, Türkiye’de eğitimin mevcut durumunu ve küresel görünümünü, sürekli ve istikrarlı bir disiplinle mercek altına almış olacaktır.

Bu çerçevede hazırlanan raporun hazırlanmasında emeği geçen ve bu süreçte değerli zamanlarını bizimle paylaşan herkese teşekkür ediyor, raporun tüm ülkemize ve eğitim paydaşlarına faydalı olmasını temenni ediyorum.

Ali Yalçın
Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen
Genel Başkanı

ÖNSÖZ

Eğitim kurumları ve programlarının herhangi bir ayrımcılık olmaksızın herkes için erişilebilir olması; eğitimin, toplumların ve toplulukların değişen ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir ve farklı sosyal ve kültürel ortamlardaki öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilir nitelik taşıması, eğitim hakkının temel unsurları arasında kabul edilmektedir. Temel bir insan hakkı olan eğitim hakkının takibi ve sürekli izlenebilirliği, konuyla ilgili verilerin kamuoyu ile şeffaflık ilkesi içerisinde paylaşılması sayesinde mümkün olabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim-öğretime dair çok sayıda veriyi uzun yıllardır kamuoyu ile paylaşmaktadır. Türkiye'nin en büyük örgütlü sivil güçlerinden olan sendikamız, oluşturduğu ekiple paylaşılan bu eğitim verilerinin dökümünü ve analizini yapmaya başlamıştır. Paylaşılan bu verilerin dışarıdan bir gözle analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanmasının, eğitimdeki gelişmeleri izleme noktasında önemli bir boşluğu dolduracağına inanıyoruz. Bu inançla hazırladığımız elinizdeki bu raporun, eğitimde denetim ve denge mekanizmasının oluşması için önemli bir veri kaynağı oluşturacağını ve politika geliştirmek isteyen karar vericilere yeni referans noktaları oluşturacağını düşünüyoruz.

Eğitim sistemimizin genel bir profilini ve mevcut halini titizlikle ortaya koyan, okulöncesinden ortaöğretime kadar bütün eğitim kademelerini kapsayan bu rapor yedi bölümden oluşmaktadır. Raporun ilk altı bölümünde eğitime katılım, eğitimin çıktıları, eğitim ortamları, öğretmenler, öğrenci kararlılığı ve eğitimin finansmanı üst başlıkları altında eğitim ile ilgili birçok farklı konu hakkında değişik göstergelere yer verilmiştir. Son bölümde ise eğitim sisteminde izlenen güncel politikalara ve eğitimle ilgili güncel sorunlara ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.

İlk altı bölümde sunulan göstergeler hazırlanırken MEB, TÜİK ve OECD başta olmak üzere farklı kurum ve kuruluşların yayınladığı verilerden istifade edilmiştir. Her bir gösterge altında yapılan analizlerde, veriler el verdiği ölçüde yıllara, okul türüne, cinsiyete, bölgelere ve illere göre incelemeler yapılmıştır ve ayrıca uluslararası karşılaştırmalara yer verilmiştir. Raporda kullanılan tablo, şekil ve haritalar, konuyla ilgili uluslararası raporlarda kullanılan formatlar dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Bu raporla ilgili olarak temel sendikal hedefimiz, eğitimle ilgili ulaşılabilen tüm verileri, sistematik olarak analize tabi tutmak, uygulamaları makro düzeyde izlemek, eğitime ve ülkeye artı değer katmaktır. Başarıları görüp takdir etmek ve bunun yanında muhtemel tehlikelere, zayıflıklara ve tehditlere dikkat çekmeyi sendikal misyonumuzun bir parçası olarak görüyoruz. Yapıcı ve olumlu düşünmeyi öne çıkaran bir tutumun ürünü olan bu raporun, eğitimle ilgili sorunların çözümüne yönelik politikaların geliştirilmesinde etkili bir veri kaynağı olarak kabul görmesini umut ediyoruz.

Atilla Olçum
Genel Başkan Yardımcısı

GİRİŞ

Eğitime, eğitim s¼reçlerine ve eğitimin ¼ıktılarına atfedilen normatif ¼nem 21. y¼zyılda giderek artmaktadır. Sistemik bakıldığında eğitim, diğer pek ¼ok sosyal kurumla, ¼zellikle ekonomi ile ¼ok yakından ilişkilidir. Ayrıca eğitim sadece ekonomik bağlamda değerlendirilmemekte, siyasi ve sosyal politikaların da ayrılmaz bir par¼ası haline gelmiş bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim s¼reçlerinin, girdi ve ¼ıktılarının ve bunların diğer kurumlar a¼ısından i¼erimlerinin değerlendirilmesi de ayrıca ¼nem kazanmıştır.

Tarihsel olarak eğitim T¼rkiye'de her zaman ¼ncelikli politika alanı olarak değerlendirilmiş ve değerliş d¼nemlerde ¼zerinde en fazla d¼zenleme yapılan bir alan olmuştur. Eğitime verilen ¼nem ve ¼ncelik kendini yapılan tarihsel d¼zenlemelerde g¼stermekte ve gelecekte nasıl bi¼imlendirileceđi ve ne t¼r eğitimsel stratejilerin belirleneceğine dair tartışmaların ka¼ınılmaz olarak odağında yer almıştır ve gelecekte de artan şekilde yer alması beklenmektedir. Dolayısı ile T¼rkiye'de eğitimin g¼n¼m¼zdeki durumunun ortaya konulması ve tarihsel gelişiminin kapsamlı bir şekilde veri temelli incelenmesi ka¼ınılmaz bir gereklilik halini almıştır.

AMAÇ VE KAPSAM

Bu araştırmanın ¼ncelikli amacı, T¼rkiye'de eğitim sisteminde yaşanan gelişmelerin ve g¼ncel durumunun b¼t¼nc¼l ve kapsamlı bir şekilde veri temelli incelenmesi ve değerlendirilmesidir. T¼rk eğitim sisteminin sorunlarının ve darboğazlarının ve iyi ¼rneklerinin ortaya konması ve gelecekte ortaya ¼ıkması muhtemel sorunların ¼öz¼m¼ i¼in yapılacak olan politika ¼nerilerinin temellendirilmesi i¼in b¼t¼nleřik ve nesnel bir yaklaşımın ortaya konması ¼alıřmayı y¼nlendiren temel motivasyondur. B¼ylelikle bu ¼alıřma ge¼miřte uygulanmış, g¼n¼m¼zde uygulanan eğitim politikalarındaki aksaklıkları ve başarımları olgusal olarak sunarak, ¼öz¼m odaklı eğitim politika stratejilerinin geliştirilmesinde ¼nemli katkılar sağlamayı hedeflemektedir.

Araştırmanın diğer ama¼ları arasında, T¼rkiye'de eğitim sisteminin s¼rekli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi gereksiniminin karşılanması i¼in oluşturulacak kapsamlı bir izleme değerlendirme sisteminin ¼erçevesinin oluşturulması yer almaktadır. ¼alıřmada benimsenen g¼sterge y¼nelimli analiz yaklaşımı, ileride eğitimin durumundaki değerlişimlerin izlenmesi ve değerlendirmelerin yapılabilmesi i¼in g¼stergeler ¼zerinde karşılaştırmalı analizlerin yapılmasına olanak sağlayacaktır.

Bu raporda oluşturulan g¼stergeler temel eğitim kademeleri (okul¼ncesi, ilkokul ve ortaokul), orta¼đretim kademesi (lise) ve bazı konularda y¼ksek¼đretim kademesini kapsamaktadır. Her bir kademedede incelenen başlığa uygun olan durumlarda, incelenen g¼stergenin cinsiyet, b¼lge ve yıllara g¼re dağılım ve değerlişimleri verilmiştir. Ayrıca gerekli g¼r¼len yerlerde uluslararası karşılaştırmalar da yapılmıştır. Elde edilen verilerin kaynakları, geliştirilebilecek g¼stergelerin oluşturulması ve geliştirilen g¼stergeler ¼zerinde yapılabilecek analizlerin t¼r¼ ¼zerinde kısıtlamalar koymakla beraber, bu araştırmada kapsamın toplanan ikincil verilerin izin verdiği ¼l¼de geniş tutulmasına dikkat edilmiştir.

Y¼NTEM

Bu araştırma, nicel araştırma y¼nelimine sahip olan tepkisiz ve betimsel araştırma ¼zelliđine sahiptir. Araştırma ge¼miřten g¼n¼m¼ze meydana gelen değerlişimleri de ele aldığından hem kesitsel hem de boylamsal niteliktedir.

Veri kaynaklarının çoğu (PISA dışında) ikincil olduğundan, kullanılan analiz teknikleri de ikincil veri analizine uygun olarak seçilmiştir. Veri analizinde görsel tekniklerin yanı sıra tablolama teknikleri de yer almaktadır. Kullanılan teknikler arasında özellikle sıklık dağılımları, yüzde dağılımları, oran ve orantı istatistikleri, ortalama değişim hızı, yüzde değişim istatistikleri, merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri, kategoriler arası karşılaştırmalar için çapraz tablo analiz tekniklerini içermektedir. Bütün bunlara ek olarak PISA verilerinin analizinde varyans bileşenleri analizi gibi özelleşmiş tekniklere de yer verilmiştir.

Ayrıca, değişkenler arası ilişkilerin ortaya çıkarılması için korelasyon ve regresyon teknikleri kullanılmıştır. İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksi (SEGE) puanı ile farklı değişkenler için aldığı değerler arasında il düzeyinde yapılan Pearson Korelasyon analizlerinde, İstanbul'un SEGE puanı çok yüksek olduğu için uç değer (outlier) olarak değerlendirildiğinden analiz dışında tutulmuştur.

Analizlerde izlenen yol iki aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle konu alanındaki içkin durumun ortaya konması için uygun olan göstergeler seçilip oluşturulmuş ve daha sonra göstergeler temelinde ikincil veriler derlenmiştir. Birçok göstergede tarihsel gelişimi görmek için geçmiş yılların verilerine de yer verilmiştir. Bu süreçte aynı veya farklı kaynaklardan binlerce veri süzülerek bir araya getirilmiştir. İkinci aşamada sonra bu göstergelerin değerlendirilmesine uygun olan veri analiz teknikleri seçilerek analizler yapılmıştır. Farklı kaynaklardan derlenen veriler, göstergelerin ölçülmesine uygun olan tekniğin kullanılabilmesine olanak verecek şekilde modifiye edilmiştir. Verilerin derlenmesinde ortaya çıkabilecek maddi hataların önlenmesi için bağımsız üç okuyucu tarafından analizlerin ve sayıların kontrol edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca bir uzman her veri tablosu için rastlantısal satır ve sütun seçimleri yaparak veriyi kontrol etmiştir. Son olarak, verilen analiz için işlendikten sonra, analiz/yorumlama sürecinde tutarsız gözükken veriler yeniden gözden geçirilmiştir. Ancak yine de gözden kaçan maddi hataların bulunması muhtemel olduğundan, okuyucular bu konuda uyarılmaktadır. Ayrıca bazı durumlarda, yuvarlama hataları nedeni ile resmi istatistiklerle raporda sunulan istatistikler arasında da göz ardı edilebilir farklılıklar bulunabilir.

Analizlerde kullanılan tekniğin gereklerine uygun olarak farklı yazılımlar ve programlar kullanılmıştır. Grafiklerin oluşturulması ve verilerin modifiye edilmesinde temel olarak Microsoft Excel kullanılmıştır. MapInfo programının 15.3 versiyonu harita içeren şekillerin oluşturulmasında tercih edilen yazılım olmuştur. Veri modifiye işlemlerinin bazılarında ve özelleşmiş analiz tekniklerinin uygulanmasında (örneğin yıllık ortalama değişim hızı, Venn şemalarının oluşturulması için gerekli yanıt profillerinin oluşturulması, yüzde değişim istatistiklerinin hesaplanması gibi) R Programlama Dili kullanılmıştır. PISA verilerinin analizinde ise IBM SPSS 23 istatistik paket programının ilgili prosedürleri uygulanmıştır.

TEMEL VERİ KAYNAKLARI

Bu raporda kullanılan veriler çeşitli kaynaklardan elde edilmiştir. Belli bir yıla kadar DIE ve TÜİK tarafından yayımlanan, daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı'nın yıllık olarak yayımladığı Milli Eğitim İstatistikleri başlıca veri kaynakları arasındadır. Araştırmamızın amacına ve kapsamına uygun olarak, TÜİK işgücü ve kazanç istatistikleri, OECD istatistikleri ve uluslararası PISA araştırması birincil verileri yararlanılan kaynaklar arasında yer almaktadır. Eğitim finansmanı ile ilgili veriler için Milli Eğitim Bakanlığı'nın yıllık bütçe raporları da yararlanılan kaynaklar arasında yer almaktadır. Yukarıdaki kaynaklardan derlenemeyen bazı veriler Milli Eğitim Bakanlığı'ndan elde edilmiştir.

YÖNETİCİ ÖZETİ

BÖLÜM A: EĞİTİME ERİŞİM VE KATILIM

Gösterge A1 ve A2: Okullaşma ve Cinsiyet Oranları

- Okullaşma oranları eğitime katılımın en önemli göstergelerinden birisidir. Ülkemizde son yıllarda bütün eğitim kademelerinde okullaşma oranlarında kayda değer büyüme kaydedilmiştir. Buna bağlı olarak, 2015-2016 eğitim öğretim yılında, ilkokul çağını kapsayan 6-9 teorik yaş grubu ile ortaokul çağını kapsayan 10-13 teorik yaş gruplarında net okullaşma oranlarının hem kız hem de erkek öğrenciler için neredeyse % 100 seviyesine ulaştığı görülmektedir. Diğer taraftan, ortaöğretimi kapsayan 14-17 teorik yaş grubunda okullaşma oranları hem kız hem de erkek öğrenciler için % 85'ler düzeyindedir. Okulöncesi eğitim çağını kapsayan 3-5 teorik yaş grubunda ise okullaşma oranı her iki cinsiyet için % 40 civarında gerçekleşmiştir (bk. Şekil A.1.1).
- Ortaöğretimin 2012 yılından itibaren zorunlu eğitim kapsamına alınması ile bu kademedeki okullaşma oranları son yıllarda ciddi artış göstermiştir. Ancak, söz konusu kademe için tanımlanan yaş grubundaki her 100 öğrenciden yaklaşık 15'inin herhangi bir şekilde eğitime devam etmiyor olması, bu yaş grubundaki öğrencilerin okullaşmasını artıracak yeni politikaların geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.
- Ayrıca, bu yaş grubunu kapsayan ortaöğretim kademesinde okullaşma oranlarında önceden beri süregelen bölgeler arası farklılıklar azalmış olmasına rağmen halen devam etmektedir (bk. Şekil A.1.6 ve Şekil A.1.2). Örneğin, 14-17 yaş grubu net okullaşma oranlarının % 75'in altında gerçekleştiği 12 ilin 11'i doğu bölgelerinde bulunan illerdir (Muş, Ağrı, Van, Bitlis, Hakkâri, Şanlıurfa, Mardin, Şırnak, Kars, Diyarbakır, Siirt). Dolayısıyla, ortaöğretimde okullaşma oranlarını artırmak için izlenecek politikalarda bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.
- Diğer eğitim kademeleri için önemli bir ön hazırlık aşaması olarak düşünüldüğünde, Türkiye genelinde okulöncesi çağ nüfusunda (3-5 yaş) yer alan her 10 çocuktan 6'sının eğitim dışında olması, önemli bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Bu kademedeki okullaşmayı artıracak gerekli finansal/fiziksel altyapının güçlendirilmesi için önümüzdeki yıllarda daha kararlı politikaların izlenmesi önem arz etmektedir.
- Toplam nüfusun okullaşma oranında Türkiye (% 29) OECD ortalamasının (% 24) üzerindedir (bk. Şekil A.1.7). Bunun nedeni Türkiye'de özel ya da kamu kurumlarında tam zamanlı ya da yarı-zamanlı eğitim görmek için kayıtlı olan öğrenci sayısının toplam nüfus içindeki oranının yüksek olmasıdır (eğitim yükünün yüksek olmasında dolayı). 5-14 yaş okullaşma oranları Türkiye dâhil hemen hemen tüm ülkelerde birbirine yakın düzeylerde olup % 94 ile % 100 arasında değişmektedir. 15-19 yaş okullaşma oranlarında bu durum değişmektedir. Türkiye 15-19 yaş okullaşma oranında (% 69) OECD ortalamasının (% 84) oldukça altında yer almaktadır.
- Cinsiyet oranı eğitime erişim ve katılımı toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yansıtan bir istatistiksel göstergedir. Bu istatistik belirli bir öğretim yılında ilgili eğitim kademesi (veya yaş grubu) kız çocuk okullaşma oranının, aynı öğretim yılında ilgili eğitim kademesi (veya yaş grubu) erkek çocuk okullaşma oranına göre büyüklüğünün 100 ile çarpılması ile hesaplanmaktadır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, okulöncesi (3-5 yaş grubu), ilkokul (6-9 yaş grubu), ortaokul (10-13 yaş grubu) ve lise (14-17 yaş grubu) kademeleri için

tanımlanan yaş grupları için hesaplanan cinsiyet oranları, eğitime katılımında cinsiyetler arası eşitsizliğin ortadan kalktığını göstermektedir. Yaş grubu cinsiyet oranları ilkokul (6-9 yaş) ve lise çağı (14-17) yaş gruplarında sırasıyla % 100,2 ve % 100,4 olarak az miktarda kızlar lehine, okul öncesi (3-5 yaş) ve ortaokul çağı (10-13 yaş) yaş gruplarında ise sırasıyla % 99,5 ve % 99,9 olarak az miktarda erkekler lehine gerçekleşmiştir (bk. Şekil A.2.4).

- Eğitime katılımında Türkiye genelinde toplumsal cinsiyet eşitsizliği önemli ölçüde azalmış olmasına karşın, özellikle ortaöğretimde bazı doğu illerinde söz konusu eşitsizliklerin bir sorun olarak mevcudiyetini koruduğu görülmektedir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Siirt, Şanlıurfa ve Bitlis illerinde 14-17 yaş grubunda cinsiyet oranının % 90'ın altında olduğu görülmektedir (bk. Tablo A.2.5).

Gösterge A3: Eğitim Yükü ve Nüfus Baskısı

- Eğitim yükü, okul çağındaki nüfusun genel nüfusa oranlanması ile elde edilen ve eğitim çağındaki nüfusu niteleyen önemli bir göstergedir. Bu raporda, eğitim yükü hem zorunlu eğitim teorik çağ nüfusunu kapsayan 6-17 yaş grubu ve hem de okulöncesi ve yükseköğretim dâhil tüm kademelerin teorik çağ nüfusunu kapsayan 3-22 yaş grubu için 2007 yılından itibaren hesaplanmıştır. 2007 ile 2015 arasında her iki yaş grubu için eğitim yükünde küçük de olsa bir azalma yaşanmıştır (bk. Şekil A.3.1). 6-17 yaş grubunda olanların toplam nüfusa oranı 2007 yılında %21 iken 2015'te bu oran %19'a düşmüştür. 3-22 yaş grubunda ise aynı referans dönemde söz konusu oran %36'dan %33'e gerilemiştir. Özetle, ülkemizde genç nüfusta yaşanan azalmaya bağlı olarak okul çağındaki eğitilebilir nüfus 2007 yılından 2015 yılına kadar azalma eğilimi göstermiştir.
- Türkiye'de eğitim yükü bölgelere ve illere göre farklılık arz etmektedir (Bkz. Şekil A.3.3). Genel olarak, Doğu bölgelerinde eğitim yükü oranları hem 6-17 hem de 3-22 yaş grupları için Türkiye geneline ve diğer bölgelere göre oldukça daha yüksektir. 2015 yılı nüfus sayımlarına göre, eğitim yükü Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu Bölgeleri'nde 6-17 yaş grubu için % 24 ila % 28 aralığında, 3-22 yaş grubu için ise % 40 ila % 44 aralığında değişmekte iken; Türkiye genelinde eğitim yükü 6-17 yaş grubu için % 19, 3-22 yaş grubu için ise % 33 seviyesindedir.
- İl düzeyinde incelendiğinde (bk. Şekil A.3.4), eğitim yükü 6-17 yaş grubu için % 25'in; 3-22 yaş grubu için % 40'ın üzerinde olan illerin hepsi Doğu bölgesindeki illerdir (Şırnak, Siirt, Ağrı, Hakkari, Şanlıurfa, Muş, Van, Batman, Bitlis, Mardin, Diyarbakır, Iğdır, Gaziantep). Doğu bölgelerinde eğitim imkânlarının hali hazırda diğer bölgelere göre daha kısıtlı olduğu düşünüldüğünde, bu bölgelerde eğitim yükünün daha fazla olması kaliteli eğitime erişimde fırsat eşitliği açısından ortaya çıkabilecek muhtemel sorunlara işaret etmektedir.
- 0-5 yaş grubunda yıllar içinde yaşanan yüzde değişim ileriye dönük olarak zorunlu eğitim kademelerine giriş yapacak kuşakların oluşturacağı eğitim yükünü incelemeye olanak vermektedir. Türkiye genelinde 0-5 yaş grubu nüfus 2010 yılından 2015 yılına kadar yaklaşık % 3 oranında artış göstermiştir (bk. Şekil A.3.5). Yüzde değişimin pozitif olması nedeniyle önümüzdeki yıllarda zorunlu eğitim yaş gruplarında eğitim yükünün artması beklenmektedir.
- 0-5 yaş grubu nüfusta 2010-2015 yılları arasında yaşanan değişim bölgelere göre farklılık arz etmektedir (bk. Şekil A.3.5). Söz konusu yıllar arasında artışın en fazla gerçekleştiği bölgeler Doğu Marmara (% 8), İstanbul (% 7) ve Batı Marmara (% 7) bölgeleri olmuştur. Batı Karadeniz (% -8), Orta Anadolu (% -7) ve Doğu Karadeniz (% -5) bölgelerinde ise aynı dönemde 0-5 yaş grubu nüfusta ciddi azalma yaşanmıştır.

- Bir eğitim kademesine alt eğitim kademelerinden gelen nüfus baskısı¹, o eğitim kademesinin yakın gelecekteki eğitim yükünde yaşanacak değişime işaret edeceğinden önemli bir istatistiksel göstergedir. Buna göre, önümüzdeki 3-5 yıllık dönemde Türkiye genelinde (mevcut öğrenci sayıları ile kıyaslandığında) okulöncesi çağ nüfusunun % 3,3 oranında artması, ilkökul çağ nüfusunun %1,8 oranında azalması, ortaokul çağ nüfusunun % 4,7 oranında artması ve lise çağ nüfusunun ise % 8,0 oranında azalması beklenmektedir (bk. Tablo A.3.7).
- Alt eğitim kademelerinden gelen nüfus baskısı bölgelere göre farklılık arz etmektedir (bk. Tablo A.3.7). 14-17 yaş grubunda tüm bölgelerde alt kademe nüfus baskısı azalırken, 0-5 yaş grubu için en fazla alt kademe nüfus baskısı Güneydoğu Anadolu (% 6,8) ve İstanbul (% 5,8) bölgelerinde; 6-9 yaş grubu için en fazla baskı Kuzeydoğu Anadolu (% 4,0) ve Güneydoğu Anadolu (% 2,2) bölgelerinde; 10-13 yaş grubunda ise Güneydoğu Anadolu (% 7,4) ve Akdeniz (% 6,8) bölgelerinde yaşanması beklenmektedir.
- Alt-yaş nüfus baskısı oranı istatistiği değerlendirilirken dikkat edilmesi gereken bir konu bir kademedeki baskının etkisi 3-5'er yıllık dönemlerde sıralı bir şekilde üst kademelerin hepsine yansiyacak olmasıdır. Örneğin 2015 yılı okulöncesi nüfus baskısı diğer kademelere görece büyük pozitif bir değere sahipse, bu baskı okulöncesi yaş grubu üst kademe yaş gruplarına geçtikçe geçtikleri yaş grubu nüfus baskısını artıracaktır. Bir diğer önemli konu ise nüfus baskısının göç nedeniyle aynı il veya bölge içerisinde kalmama ihtimalidir.

Gösterge A4: Öğrenci Sayıları

- Artan okullaşma oranlarına paralel olarak ülkemizde öğrenci sayısı da sürekli artış eğiliminde olmuştur. Öğrenci sayısındaki artış okullaşma oranlarının görece düşük olduğu okulöncesi ve ortaöğretim kademelerinde belirgin ve doğrusal bir şekilde gerçekleşmiştir. Okullaşma oranlarının geçmiş yıllardan itibaren görece yüksek olduğu ilköğretim kademesinde ise öğrenci sayısı çok az artmış ve bazı dönemlerde durağan bir seyir izlemiştir (bk. Şekil A.4.1).
- Okulöncesi öğrenci sayısı 1990 yılında 120 bin civarında iken, bu sayı 2000 yılında 227 bine; 2010 yılında 1 milyon 115 bine; 2015 yılında ise 1 milyon 209 bine yükselmiştir. Okulöncesi öğrenci sayısındaki artış özellikle 2000'li yılların başından itibaren hızlanmıştır. İlköğretim öğrenci sayısı 1990 yılında 9 milyon 243 bin iken, 2000 yılında 10 milyon 481 bine; 2010 yılında 10 milyon 981 bine yükselmiş; 2015 yılında ise biraz azalarak 10 milyon 572 bine gerilemiştir. Ortaöğretim öğrenci sayısı 1990 yılında 1 milyon 427 bin iken, 2000 yılında 2 milyon 363 bine; 2010 yılında 4 milyon 749 bine; 2015 yılında ise 5 milyon 808 bine yükselmiştir. Ortaöğretim öğrenci sayısı özellikle ortaöğretimin 4 yıla çıkarılması ile 2008 yılından itibaren daha hızlı artmıştır (bk. Şekil A.4.1).
- Öğrenci sayıları cinsiyet özelinde incelendiğinde, kız öğrenci sayısındaki artış erkek öğrenci sayısındaki artışa göre az da olsa daha hızlı gerçekleşmiştir (bk. Şekil A.4.2). Buna bağlı olarak kız-erkek öğrenci oranı özellikle ortaöğretimde olmak üzere bütün kademelerde artış eğiliminde olmuştur (bk. Şekil A.4.3). Bu olumlu tablonun ortaya çıkmasında kız öğrencilerin okullaştırılmasına yönelik izlenen politikaların etkisi büyük olmuştur.

Gösterge A5: Ortaöğretim Okul Türü

- Ortaöğretimde okullar program türüne göre genel ve mesleki olmak üzere genel olarak ikiye ayrılmaktadır. Mesleki eğitim kapsamına giren okul türlerine devam eden öğrencilerin tüm öğrenciler içerisindeki payını

¹ Alt yaş grubu nüfus baskısı oranı, bir eğitim kademesinin tanımlı çağ nüfus toplamının o kademedeki yaş aralığına bölünmesi ile elde edilen sonucun, bir alt eğitim kademesi için tanımlı çağ nüfus toplamının o kademedeki yaş aralığına bölünmesi ile elde edilen sonuca oranlanması ile hesaplanmıştır.

ifade eden meslek lisesi öğrenci oranı 1990-1997 yılları arasında % 45 seviyesinde seyretmiştir. 28 Şubat sürecinde alınan katsayı kararına bağlı olarak, meslek lisesi öğrenci oranı 2002 yılına kadar sürekli azalmış ve % 35 seviyesine gerilemiştir. Daha sonraki yıllarda söz konusu oran 2014 yılına kadar sürekli artış göstermiş ve % 50 seviyesine ulaşmıştır. 2015-2016 eğitim öğretim yılı itibarıyla meslek liselerine devam eden öğrencilerin oranı % 48 düzeyindedir² (bk. Şekil A.5.2).

- Meslek lisesi öğrenci oranları cinsiyet özelinde incelendiğinde (bk. Şekil A.5.2), 1990 yılında kız ve erkek öğrencilerin meslek lisesi oranları arasındaki fark oldukça büyük iken (kız: % 37; erkek: % 48) 2015 yılı itibarıyla bu fark büyük oranda kapanmıştır (kız: % 47; erkek: % 48). Bu değişimde hem kızların okullaşma oranlarında yaşanan artışın hem de meslek liselerinin kız öğrencilere hitap eden türlerinin sayısındaki artışın etkili olduğu düşünülmektedir.
- Ülkemizde son yıllarda ortaöğretim öğrencileri içerisinde Açıköğretime kayıtlı öğrenci sayısında ciddi artış olmuştur (bk. Gösterge A.7). Eğer açıköğretime kayıtlı öğrenciler hariç tutulunca meslek lisesi öğrenci oranı daha da fazla çıkmaktadır. Açıköğretim öğrencileri hariç meslek lisesi öğrenci oranı 2000 yılında % 39 iken, söz konusu oran 2015 yılında % 57 olmuştur (bk. Şekil A.5.3).
- Türkiye’de 15-19 yaş grubu ortaöğretim öğrencilerinin genel ve meslek lisesi program türüne göre oransal dağılımı bazı ülkelerle karşılaştırıldığında, 2013 yılı için Türkiye’de meslek lisesi öğrenci oranının (% 47), OECD geneli meslek lisesi öğrenci oranının (% 41) biraz üzerinde olduğu görülmektedir (bk. Şekil A.5.6).

Gösterge A6: Özel Öğretim

- Türkiye’de özel öğretim kurumlarının sayısı ve bu kurumlara devam eden öğrenci sayısı birkaç yıl istisna olmak üzere 1990 yılından itibaren sürekli artış göstermiştir. Okul sayısındaki artış incelendiğinde, 1990 yılında sayısı 355 olan özel ilköğretim kurum sayısı, 2000 yılında 716’ya, 2010 yılında 898’e; 2015 yılında ise 2944’e yükselmiştir. Ortaöğretim kademesinde ise 1990 yılında 178 olan özel ortaöğretim kurum sayısı, 2000 yılında 484’e; 2010 yılında 798’e; 2015 yılında ise 2923’e yükselmiştir (bk. Şekil A.6.3).
- Okulöncesi ortaöğretime tüm kademeler göz önünde bulundurulduğunda, 1990 yılında 157 bin civarında olan özel öğretim kurumu öğrenci sayısı, 2000 yılında 272 bin seviyesine; 2010 yılında 498 bin seviyesine; 2015 yılında ise 1 milyon 174 bin seviyesine çıkmıştır (bk. Şekil A.6.1). Oransal olarak bakıldığında özel öğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin açıköğretim öğrencileri dâhil tüm öğrenciler içerisindeki payı 1990 yılında % 1,5 civarında iken, 2000 yılında % 2,1 seviyesine; 2010 yılında % 3,0 seviyesine; 2015 yılında ise % 6,7 seviyesine yükselmiştir (bk. Şekil A.6.2).
- 2013 yılı verilerine göre farklı kademelerdeki özel öğretim öğrenci oranı ülkelere göre incelendiğinde, Türkiye’de söz konusu oran diğer ülkelere göre oldukça düşük kaldığı görülmektedir (bk. Şekil A.6.8). Söz konusu oran ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinde 2013 yılında % 3 civarında gerçekleşmişken, OECD genelinde bu oranlar sırasıyla % 10, % 14 ve % 19 olarak gerçekleşmiştir. Her ne kadar 2015 yılında ülkemizde söz konusu oranlarda artış olsa bile halen OECD genelini ve gelişmiş ülkelerin hemen hepsinin gerisindedir.
- Özel öğretim kurum ve öğrenci sayısında en hızlı artışın yaşandığı dönem 2012 sonrası dönem olmuştur. Bu dönemde yaşanan hızlı artışta, özel okul öğrencilerine eğitim-öğretim desteğinin diğer teşviklerin büyük etkisi olmuştur. Buna ek olarak, ortaöğretim kurum ve öğrenci sayısındaki artışta, özel dershanelerin temel liselere dönüşümünün önemli katkısı olmuştur.

² Bu orana Din Öğretimi Genel Müdürlüğü kapsamındaki İmam Hatip Liseleri öğrencileri dâhildir.

- 2015-2016 eğitim öğretim yılında dershanelerden dönüşen toplam 1.205 temel lise bulunmaktadır. Bu kurumlarda toplam 22.067 öğretmen çalışmış ve 182.876 öğrenci eğitim görmüştür (bk. Tablo A.6.9). Temel liselerin tüm özel öğretim kurumları içerisindeki payı % 41; temel liselerdeki öğrencilerin özel öğretim kurumlarına giden tüm öğrenciler içerisindeki payı % 39 ve temel liselerde çalışan öğretmenlerin özel öğretim kurumlarında çalışan tüm öğretmenler içerisindeki payı ise % 38 civarındadır (bk. Şekil A.6.11).
- Söz konusu eğitim-öğretim yılında temel liselere devam eden öğrencilerin sınıflara göre dağılımı incelendiğinde oldukça çarpıcı bir tablo ortaya çıkmaktadır. İlgili Yönetmelikte temel liselerin her sınıf düzeyinde kayıtlı öğrenci sayısının toplam kontenjanın yüzde 40'ını geçemeyeceği belirtilmiş olmasına rağmen, 12. sınıfa devam eden öğrenci sayısı, toplam kayıtlı öğrencilerin %58'ine denk düşmektedir. Başka bir ifadeyle, temel liseye kayıtlı öğrencilerin yaklaşık beşte üçü 12. sınıf öğrencisidir (bk. Şekil A.6.10).
- Temel liselerin Türkiye'deki dağılımına bakıldığında en fazla temel lise İstanbul bölgesinde açılmıştır. İstanbul'da tüm temel liselerin %22'si temel lise öğrencilerinin ise %27'si bulunmaktadır. Batı Anadolu ve Akdeniz bölgeleri İstanbul'dan sonra en fazla temel lise kurum ve öğrenci sayısına sahip bölgeler olmuştur. Temel liselerin ve toplam öğrenci sayısının yarıya yakınının bu üç bölgede toplandığı görülmektedir. Temel liseler en az Kuzey Doğu Anadolu bölgesinde bulunmaktadır. Bu bölgede 19 temel lisede sadece 3 bin civarında öğrenci eğitim görmektedir (bk. Tablo A.6.9).
- Özel öğretim kurumlarında şube başına düşen öğrenci sayıları incelendiğinde, ilköğretim ve ortaöğretimde söz konusu sayının (ortalama sınıf mevcudunun) 1990 yılından 2000'li yılların başına kadar düştüğü sonraki yıllarda görece durağan bir seyir izlediği görülmektedir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı itibarı ile özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında ortalama sınıf mevcudu sırasıyla 18 ve 16 olarak gerçekleşmiştir (bk. Şekil A.6.7). Bu sayılar, Türkiye genelindeki tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının ortalama sınıf mevcudundan (sırasıyla 22 ve 20) daha düşüktür (bk. Şekil C.2.1).
- Özel öğretim kurumlarında öğretmen başına düşen öğrenci sayıları incelendiğinde ise ilköğretimde 1997 yılından itibaren söz konusu sayının düşüş eğiliminde olduğu, ortaöğretimde ise inişli-çıkışlı bir seyir izlediği görülmektedir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı itibarı ile özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı sırasıyla 9 ve 8 olarak gerçekleşmiştir (bk. Şekil A.6.6). Bu sayılar, Türkiye genelindeki tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısında (sırasıyla 16 ve 13) daha düşüktür (bk. Şekil C.3.1).

Gösterge A7: Açıköğretim

- Açıköğretimde (ortaokul ve lise) öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 2007 yılından itibaren sürekli artış göstermektedir (Şekil A.7.1). Özellikle açık ortaöğretim öğrenci sayılarında 2007'den itibaren sürekli artış yaşanmaktadır. 2015 yılında toplam 1.874.210 açıköğretim öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 1.536.135'i açık ortaöğretim öğrencisi, 338.075'i ise açıköğretim ortaokulu öğrencisidir (bk. Şekil A.7.1).
- Açıköğretim öğrenci sayılarındaki artışın aynı kademedeki toplam öğrenci sayılarına oranları, açıköğretimin örgün öğretime görece durumunun değerlendirilmesine katkı sağlayacak bulgular sağlamaktadır. Açıköğretim öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısına yüzde oranları 2007 yılından itibaren bir artış eğilimine girmiştir. Özellikle ortaöğretimde, 2015 yılı başında açıköğretim öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısına oranı %26,45'i bulmuştur (bk. Şekil A.7.2). Başka bir deyişle, ortaöğretim öğrencisi olan her dört öğrenciden biri açık ortaöğretimin öğrencisidir (aktif ya da pasif).

- 2015-2016 eğitim-öğretim yılında açık ortaöğretimde kayıtlı öğrencilerin içerisinde her 100 erkek öğrenciye karşın yaklaşık 77 kız öğrenci bulunmaktadır (bk. Şekil A.7.3). Açık ortaöğretim öğrencilerinin öğrencilerin % 79'u Açıköğretim Genel Lisesine, % 21'i ise Açıköğretim Meslek Lisesine kayıtlıdır (bk. Şekil A.7.4).
- Açıköğretimden mezun olan öğrenci sayıları göz önünde bulundurulduğunda, açıköğretimde mezuniyet oranlarının oldukça düşük kaldığı görülmektedir (bk. Şekil A.7.5). Örneğin Açıköğretim Genel Lisesinde, 2000 yılından itibaren en fazla mezun verilen 2014 yılında yaklaşık 112 bin öğrenci mezun olmuştur. 2012 ve 2013 yıllarında ise 65 bin civarında öğrenci mezun olmuştur. Toplam öğrenci sayısı kıyaslandığında mezun öğrenci sayısı oldukça düşüktür.
- Geçtiğimiz yıl yapılan değişikliklerle, TEOG yerleştirmelerinde herhangi bir örgün öğretim kurumuna yerleşemeyen öğrenciler zorunlu olarak açık öğretim lisesine yerleştirilmektedir. Ayrıca, iki yıl üst üste sınıf tekrarı yapan lise öğrencileri de açık ortaöğretime kaydırılmaktadır. Buna bağlı olarak, açık öğretim öğrencileri için nitelikli bir alternatif olmaktan ziyade sistemde başarısız öğrencilerin yönlendirildiği depo kurum haline gelmiştir.

Gösterge A8: Özel Eğitim

- 2010-2015 döneminde toplam örgün özel eğitim öğrenci sayıları sürekli artış göstermiştir. Bu durum özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitime erişiminin artmasına işaret eden olumlu bir gelişmedir (bk. Tablo A.8.1). Bununla beraber, toplamdaki bu artış eğitim kademelerinde farklılaşmaktadır. Özellikle okulöncesi eğitime ve ortaöğretime erişim ilköğretime erişime göre özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için kısıtlıdır. Türkiye'de özel eğitimin olabildiğince erken yaşta başlamadığı öne çıkan bir bulgudur. Gereksinimi olan çocuklar özel eğitime çoğunlukla ilköğretim kademesinde giriş yapmaktadır.
- Ortaöğretime devam eden özel eğitim öğrencilerinin ilköğretime devam eden öğrencilere oranı³ özel eğitim gereksinimi olan çocukların ortaöğretime devam durumlarının beklenen düzeyin altında kaldığını göstermektedir. Yani, ilköğretimde eğitime devam eden özel eğitim öğrencilerinin çoğu ortaöğretime geldiklerinde eğitim dışında kalmaktadır. 2010'da özel eğitim Ortaöğretime devam eden özel eğitim öğrencilerinin ilköğretime devam eden özel eğitim öğrencilerine oranı % 24; 2015'te ise % 46'dır (bk. Şekil A.8.2).
- Okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde özel eğitim alan erkek öğrencilerin sayılarının kız öğrencilerden oldukça fazla olması, özel eğitime erişimde kız çocukların erkeklere göre daha dezavantajlı olduğuna işaret etmektedir.
- İlköğretimde özel eğitim öğrencileri içinde kaynaştırma eğitimi alanların oranları 2010 yılına göre 2015'te önemli ölçüde artmıştır (bk. Şekil A.8.3). 2010'da ilköğretim özel eğitim öğrencilerinin % 67'si kaynaştırma eğitimi alırken, 2015'te bu oran % 75'e çıkmış bulunmaktadır. Ortaöğretimde ilköğretimin aksine bir durum ortaya çıkmıştır. 2015'te ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sayısının artmasına rağmen, bu öğrencilerin özel eğitim öğrencileri içindeki oranı 2010 yılına göre düşmüştür (bk. Şekil A.8.4). 2015'te ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler, toplam özel eğitim öğrencilerinin yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin oranlarının düşük olması, ortaöğretim kurumlarının kaynaştırma eğitimi için ilköğretim kurumlarına göre yetersiz olduğunu göstermektedir.

³ Ortaöğretime devam eden özel eğitim öğrencilerinin ilköğretime devam eden özel eğitim öğrencilerine oranı hesaplanırken eğitim süresinde dikkate alınarak ortaöğretim öğrenci sayısı ilköğretim öğrenci sayısının yarısına bölünmüş ve 100 ile çarpılmıştır

BÖLÜM B: EĞİTİMİN ÇIKTILARI

Gösterge B1: Nüfusun Tahsil Düzeyi

- Nüfusun tahsil düzeyini ölçen değişkenlerden birisi olan eğitimsel kazanım (educational attainment) tamamlanan en yüksek eğitimi temsil eden göstergedir. Bir ülkede eğitimsel kazanım oranı ülkedeki eğitim sisteminin performansına dair önemli bilgi sunmaktadır. Ayrıca, eğitimsel kazanım oranının yıllara ve kuşaklara göre değişiminin incelenmesi, uygulanan eğitim politikalarının amacına ulaşip ulaşmadığı ve istenilen sonucun elde edilip edilmediğine dair çıkarsama yapılmasına imkân vermektedir. Ülkemizde artan okullaşma oranlarına paralel olarak vatandaşların eğitimsel kazanımları da artmaktadır. Bu rapor için veri sağlanabilen 2009-2014 yılları arasında belirlenen yaş gruplarında hem en az lise mezunu olanların (18-21 yaş grubunda) hem de en az yükseköğretim mezunu olanların (25-29 yaş grubunda) oranı artış göstermiştir (bk. Şekil B.1.1 ve Şekil B.1.4).
- Ortaöğretim için tanımlanan teorik yaş grubu olan 14-17 yaş grubundan sonra gelen 18-21 yaş grubu nüfus içinde en az lise mezunu olanların oranı 2009 yılında % 51 iken 2014 yılında % 56'ya yükselmiştir (bk. Şekil B.1.1). Bu süre zarfında bu yaş grubundaki kadınların eğitimsel kazanımı erkeklere oranla daha hızlı gerçekleşmiştir. En az lise mezunu olan erkeklerin oranı % 52'den % 54'e yükselmişken; kadınların oranı % 51'den % 58'e yükselmiştir. Yani, 2014 yılı itibarı ile 18-21 yaş grubu içerisinde yer alan kadınlardan en az lise mezunu olanların oranı erkeklere göre daha fazladır. Ortaöğretimde erkek öğrencilerin geleneksel olarak kız öğrencilerden daha fazla okullaştığı düşünüldüğünde, ortaya çıkan bu tablo kız öğrencilerin ortaöğretimi tamamlama noktasında daha iyi performans sergilediklerine işaret etmektedir.
- 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranları bölgelere göre ciddi farklılık göstermektedir (bk. Şekil B.1.2). Okullaşma oranlarının geleneksel olarak düşük olduğu doğu bölgelerinde söz konusu oran da oldukça düşüktür. 2014 yılı için söz konusu oran Güney Doğu (% 35), Orta Doğu (% 42) ve Kuzey Doğu (% 44) Anadolu bölgelerinde, Türkiye ortalamasının (% 56) oldukça altındadır. Diğer taraftan, kızların okullaştırılması yönünde yürütülen çalışmalara bağlı olarak 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olan kadınların oranında 2009-2014 yılları arasında en hızlı artış bu dezavantajlı bölgelerde yaşanmıştır. Ancak buna rağmen, 2014 yılı esas alındığında, Türkiye genelinde 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olan kadınların oranının erkeklerden düşük olduğu bölgeler sadece Güney Doğu ve Orta Doğu Anadolu bölgeleri olmuştur.
- Genç olarak kabul ettiğimiz yaş grubu (18-21 yaş) ve orta yaş olarak kabul ettiğimiz yaş grubunda (40-44 yaş) en az lise mezunu olma durumunun karşılaştırılması, Türkiye'deki eğitim sisteminin uzun soluklu performans analizi için önem arz etmektedir. Buna göre, 2014 yılı için 18-21 genç yaş nüfusundaki en az lise mezunu olma oranı (% 56), 40-44 orta yaş nüfusundaki en az lise mezunu olma oranına (% 36) göre oldukça yüksektir (bk. Şekil B.1.3). İki grup arasındaki 20 puan yüzde farkı, mevcut eğitim sistemimizin 20-25 yıl öncesine göre eğitime erişimde çok daha fazla imkân sunduğunu göstermektedir.
- 2014 yılı için 18-21 yaş ve 40-44 yaş nüfus arasındaki eğitimsel kazanım farkı (en az lise mezunu olanların oranı için) cinsiyet değişkeni özelinde incelendiğinde, eğitime erişim ve eğitimsel kazanımda kadınların aleyhine olan cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kalktığı ve hatta kadınların lehine bir gelişme sergilediği gözlemlenmektedir (bk. Şekil B.1.3). 40-44 yaş orta yaş nüfusta en az lise mezunu olan erkeklerin oranı (% 43) ile kadınların oranı (% 29) arasındaki fark kadınların aleyhine 14 puan iken; 18-21 yaş genç nüfusta en az lise mezunu olan erkeklerin oranı (% 54) ile kadınların oranı (% 58) arasındaki fark kadınların lehine 4 puan olmuştur.

- Yükseköğretim için tanımlanan teorik yaş grubu olan 18-22 yaş grubundan sonra gelen en yakın 25-29 yaş grubu nüfus içinde en az yüksekokul mezunu olanların oranı 2009 yılında % 16 iken 2014 yılında % 29'ya yükselmiştir (bk. Şekil B.1.4). Bu artışta son yıllarda yükseköğretim kurumu sayısı ve kontenjanlarında yaşanan büyümenin büyük etkisi olmuştur. Bu süre zarfında bu yaş grubundaki kadınların eğitsel kazanımı erkeklere oranla görece az miktar hızlı gerçekleşmiştir. En az yüksekokul mezunu olan erkeklerin oranı % 17'den % 29'a yükselmişken; kadınların oranı % 16'dan % 29'a yükselmiştir ve cinsiyetler arası fark kapanmıştır.
- 22-29 yaş grubunda en az yüksekokul mezunu olanların oranları bölgelere göre farklılık göstermektedir (bk. Şekil B.1.5). 2014 yılı için söz konusu oran Güney Doğu Anadolu bölgesinde (% 20), diğer bölgelere ve Türkiye ortalamasına (% 29) göre oldukça düşük seviyededir. Yine, kadın ve erkekler arasındaki eğitsel kazanım (en az yüksekokul mezunu oranı) farkının kadınların aleyhine yüksek olduğu bölgeler, Güney Doğu Anadolu ve Orta Doğu Anadolu bölgeleridir. Diğer taraftan, 2009-2014 yılları arasında 22-29 yaş grubunda en az yüksekokul mezunu olanların oranında en hızlı artışın (yüzde değişim) her iki cinsiyet içinde (özellikle kadınlar için) bu bölgelerde yaşanmış olması oldukça olumlu bir gelişmedir.
- 2014 yılı için 25-29 genç yaş nüfusundaki en az yüksekokul mezunu olanların oranının (% 29) 45-49 orta ve üstü yaş nüfustaki en az yüksekokul mezunu olanların oranına (% 13) göre oldukça yüksektir (bk. Şekil B.1.6). Kuşaklar arası ortaya çıkan bu fark yükseköğretime erişimdeki olumlu gelişmeye işaret etmektedir. Ayrıca, 25-29 yaş ve 45-49 yaş nüfus arasındaki eğitsel kazanım farkı (en az yüksekokul mezunu olanların oranı için) cinsiyet değişkeni özelinde incelendiğinde, yükseköğretime erişim ve eğitsel kazanımda kadınların aleyhine olan cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kalktığı gözlemlenmektedir. 45-49 orta ve üstü yaş nüfusta en az yüksekokul mezunu olan erkeklerin oranı (% 16) ile kadınların oranı (% 10) arasındaki fark kadınların aleyhine 6 puan iken; 25-29 yaş genç nüfusta en az yüksekokul mezunu olan erkeklerin ve kadınları oranı eşit olarak % 29 seviyesinde gerçekleşmiş ve fark kapanmıştır.
- Türkiye'de hem en az lise mezunu olan hem de en az yüksekokul mezunu olan nüfusun oranı geçmiş yıllara göre ciddi oranda artış göstermesine karşın, eğitsel kazanım noktasında gelişmiş ülkelerin halen çok gerisindedir (bk. Şekil B.1.7 ve Şekil B.1.8). 2013 yılı verilerine göre Türkiye'de 25-34 yaş grubu içinde en az lise mezunu olanların oranı % 50 iken OECD genelinde bu oran % 83'dür. OECD ülkeleri içerisinde Türkiye, Meksika'dan sonra söz konusu oranda en kötü performansa sahip ikinci ülke konumundadır. Aynı durum yükseköğretimle ilgili kazanım için de geçerlidir. 2013 yılı verilerine göre Türkiye'de 25-34 yaş grubu içinde en az yüksekokul mezunu olanların oranı % 25 iken OECD genelinde bu oran % 41'dir.
- Diğer taraftan Türkiye'de 25-34 yaş grubu ile 45-54 yaş grubu arasındaki en az lise ve en az yüksekokul mezunu olanların yüzde farkının diğer birçok ülkeye göre ve OECD ortalamasına göre yüksek olması, Türkiye'de eğitim sisteminin performansındaki iyileşmeye ve ilerlemeye işaret etmektedir.

Gösterge B2: Türkiye'nin Uluslararası PISA Araştırması (2012) Performansı

- 2000 yılında başlatılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment, PISA), 15 yaşındaki öğrencilerin beceri ve bilgilerini sınyarak eğitim sistemlerinin uluslararası değerlendirmesini amaçlamaktadır. Türkiye üç yılda bir yapılan PISA araştırmasına 2003 yılından itibaren düzenli olarak katılmaktadır. Türkiye'nin PISA 2012 matematik, fen ve okuma testleri ortalama puanları (sırasıyla 448, 463 ve 475), OECD ülkeleri ortalamalarının (sırasıyla 494, 501 ve 496) oldukça altında kalmıştır (bk. Tablo B.3.1). Buna bağlı olarak, ülke sıralamalarında Türkiye'nin üç alanda da ortalama puan sıralamalarının düşük olduğu görülmektedir. Türkiye matematik alanında 44. sırada, fen alanında 43. Sırada ve okuma alanında 42. sırada yer almaktadır.

- PISA araştırmasında ortaya çıkan önemli bir bulgu, PISA matematik, fen ve okuma puan ortalamalarının Türkiye’de bölgelere göre belirgin farklılık göstermesidir. Özellikle Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinde her üç okuryazarlık alanlarında alınan puanların ortalamaları, Türkiye ve diğer bölgelerin puan ortalamalarından oldukça düşük düzeydedir (bk. Şekil B.3.2).
- Okul türlerine göre matematik, fen ve okuma alanlarındaki ortalama başarı puanları bölgeler arası farklılıklardan daha büyük ölçüde farklılıklar göstermektedir (bk. Şekil B.3.3). Özellikle fen lisesi ve Polis Koleji öğrencilerinin diğer okul türlerinde okuyan öğrencilere göre oldukça yüksek performans sergilemiştir. Henüz ortaöğretime başlamamış ilköğretimdeki 15 yaş grubu öğrenciler hariç tutulacak olursa, PISA sınavında en başarısız olan okul türleri çok programlı liseler, meslek liseleri, genel liseler ve teknik liseler olmuştur.
- Cinsiyet kategorileri içinde matematik, fen ve okuma okuryazarlık alanlarında ortalama test puanları farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin okuma ve fen alanlarındaki ortalama puanları erkeklerden daha yüksek iken matematik alanındaki ortalama puanları erkeklerden daha düşüktür (Şekil B.3.5). Fen ve okuma alanlarında kızların ortalama puanları sırası ile 469 ve 499 iken erkeklerin puanları 458 ve 453’dür. Matematik alanında erkekler 452 puan almışken, kız öğrencilerin bu alandaki ortalama puanı 444’dür.
- Okul türlerine göre PISA başarı puanlarının önemli ölçüde farklılaşması matematik, fen ve okuma alanlarındaki yeterlik düzeylerinin okul türü ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Yapılan varyans bileşeni analizleri sonuçlarına göre, Türkiye’de PISA 2012 matematik, fen ve okuma puanlarının varyanslarının yarısından fazlası okullar arası farklılıktan kaynaklanmaktadır (Şekil B.3.7). PISA 2012 testi sonuçlarına göre, Türkiye’de okuma başarı puanları varyansının %58’i, fen puanları varyansının %57,5’i ve matematik puanları varyansının ise %61,7’si okullar arası farktan kaynaklanmaktadır. Bir alanda alınan puanların varyansının okul içi farklılıklardan ziyade okullar arası farklılıklar nedeni ile ortaya çıkması, okulların ilgili alandaki bilgi ve becerileri kazandırmada ne kadar ayrıştığını ifade etmektedir.
- PISA araştırmasında yüksek başarı gösterenler ile düşük başarı gösterenlerin oranları ülkenin PISA araştırmasında gösterdiği performansın bir göstergesidir. Bunun için PISA testlerinde 6 yeterlik düzeyi tanımlanmıştır. PISA testlerinde beşinci yeterlik düzeyi ve üzerindeki öğrenciler üst performans grubu (top performers) olarak adlandırılmaktadır. İkinci yeterlik düzeyinin altında puan alan öğrenciler ise düşük performans grubu (low achievers) olarak adlandırılmaktadır.
- PISA araştırmasında Türkiye’den katılan öğrenciler içerisinde matematik, fen ve okuma alanlarında üst performans gösteren öğrencilerin oranı sırasıyla % 5,9; % 1,8 ve % 4,3 iken OECD ülkeleri genelinde söz konusu oranlar sırasıyla % 13,1; % 8,4 ve % 8,8 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye’de matematik, fen ve okuma alanlarının en az birisinden üst performans gösteren öğrencilerin oranı % 7,9 iken hepsinde üst performans gösterenlerin oranı sadece % 1,0’dür. OECD ülkeleri genelinde söz konusu oranlar sırası ile % 16,2 ve % 4,4 olarak gerçekleşmiştir.
- PISA araştırmasına Türkiye’den katılan öğrenciler içerisinde matematik, fen ve okuma alanlarında düşük performans gösteren öğrencilerin oranı sırasıyla % 41,9; % 26,0 ve % 21,5 iken OECD ülkeleri genelinde söz konusu oranlar sırasıyla % 22,2; %17,8 ve % 17,7 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye’de matematik, fen ve okuma alanlarının en az birisinden düşük performans gösteren öğrencilerin oranı % 46,1 iken hepsinde üst performans gösterenlerin oranı ise % 15,4’tür.

Gösterge B3: Eğitim ve İşgücü Piyasası

- Türkiye’de eğitim düzeyi arttıkça işgücüne katılım ve istihdam oranları da belirgin bir şekilde artmaktadır (bk. Şekil B.3.1). 2000-2015 arası bütün yıllarda yüksekokul ya da fakülte mezunu olanların işgücüne katılım ve istihdam oranları, genel lise mezunu, lise dengi meslek okulu mezunu ve lise altı eğitim düzeyine sahip olanlara göre oldukça yüksek gerçekleşmiştir. 2015 yılı için işgücüne katılım oranları yüksekokul ya da fakülte mezunlarında % 80; lise dengi meslek okulu mezunlarında % 65; genel lise mezunlarında % 54; lise altı eğitim düzeyinden mezunlarda ise % 43 olarak gerçekleşmiştir. Söz konusu yıl için istihdam oranları yüksekokul ya da fakülte mezunlarında % 71; lise dengi meslek okulu mezunlarında % 58; genel lise mezunlarında % 47; lise altı eğitim düzeyinden mezunlarda ise % 39 olarak gerçekleşmiştir.
- Burada vurgulanması gereken önemli bir nokta, lise dengi meslek okulu mezunu olanların 2000-2015 döneminde işgücüne katılım ve istihdam oranının genel lise mezunu olanlara göre daha yüksek olmasıdır. Bu durum zaten beklenen bir durumdur. Meslek liselerinin temel amacı öğrencilere meslek edindirmek ve işgücü piyasasına girmelerini sağlamaktır. Bunu yanında genel liselerin öncelikli amacı işgücüne piyasasına katılmadan ziyade yükseköğretime geçişi sağlamasıdır.
- Eğitim düzeyi ile işsizlik oranları arasındaki ilişki incelendiğinde, eğitim düzeyi ile işgücüne katılım ve istihdam oranları arasındaki ilişkiden farklı bir örüntü ortaya çıkmaktadır (bk. Şekil B.3.1). Genel olarak bakıldığında, işsizlik oranları tüm eğitim düzeyleri için birbirine çok yakın oranlarda gerçekleşmiştir. 2015 yılı için işsizlik oranları yüksekokul ya da fakülte mezunlarında % 11; lise dengi meslek okulu mezunlarında % 12; genel lise mezunlarında % 10; lise altı eğitim düzeyinden mezunlarda ise % 10 olarak gerçekleşmiştir. 2000 yılı verileri ile kıyaslandığında 2015 yılına gelindiğinde işsizlik oranlarındaki en fazla artış 4,2 puan (yüzde farkı) ile lise altı eğitim düzeyi mezunlarında ve 4,0 puan ile yüksekokul ya da fakülte mezunlarında yaşanmıştır.
- İşgücüne katılım, istihdam ve işsizlik oranlarının eğitim düzeyi, cinsiyet kategorileri ve yaş grupları içinde karşılaştırılması yapıldığında; eğitim düzeyinin işgücüne katılım, istihdam ve işsizlik oranlarına etkisinin cinsiyet ve yaş kategorilerine göre değiştiği görülmektedir (bk. Şekil B.3.3). Öncelikle, aynı eğitim düzeyine sahip erkeklerin, tüm istihdam göstergeleri için her iki yaş grubunda da kadınlara göre daha avantajlı olduğu görülmektedir.
- Diğer taraftan, eğitimin -özellikle de yükseköğretimin- hem genç (20-29) hem de orta yaş ve üstü (30-64) kadınların işgücüne katılımında ve istihdamında oldukça fazla dönüştürücü gücü bulunmaktadır. Yani her iki yaş kategorisinde de kadınların eğitim düzeyi arttıkça işgücüne katılma ve istihdam oranları belirgin bir şekilde artmaktadır. Özellikle 30-64 yaş nüfusta olan kadınlarda yüksekokul ya da fakülte mezunu olan kadınların işgücüne katılma ve istihdam oranları daha düşük eğitim düzeyindeki kadınların işgücüne katılma ve istihdam oranlarından yaklaşık iki kat daha yüksektir (bk. Şekil B.3.3). Erkeklerde söz konusu oranlar için yükseköğretim ile alt eğitim kademeleri mezunlarda kadınlar kadar uçurum fark bulunmamaktadır.
- İşsizlik oranlarına bakıldığında, 20-29 yaş genç nüfusta hem erkeklerde hem de kadınlarda işsizlik oranları yüksekokul ya da fakülte mezunlarında alt eğitim kademe mezunlarına göre daha yüksek çıkmaktadır (bk. Şekil B.3.3). Bunda hem işgücü piyasasının sayıları giderek artan yüksekokul ya da fakülte mezunlarına yeterince hitap edememesinin hem de yüksekokul ya da fakülte mezunlarının (diğer alt kademelerden mezun olanlara göre) daha nitelikli iş için daha uzun soluklu iş arayışında olmasının etkisi olabilir.
- Ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu ise hem genç (20-29) hem de orta yaş ve üstü (30-64) nüfusta lise ve altı eğitim kademelerinden mezun olanlar hariç bütün eğitim düzeyleri için kadınların işsizlik oranının erkeklerin yaklaşık iki katına sahip olmasıdır (bk. Şekil B.3.3). Yani, eğitimin kadınların işgücüne katılımında

ve istihdamındaki pozitif etkisi, işsizlik oranlarında etkisini yitirmektedir. Daha açık ifade etmek gerekirse, lise ve üstünde aynı düzeyde herhangi bir eğitim düzeyine sahip kadın ve erkekler içinde kadınların işsiz kalma ihtimali erkeklere oranla yaklaşık iki kat daha yüksektir denilebilir. Bu işgücü piyasasının yapısıyla ilgili olabileceği gibi cinsiyete dayalı iş tercihlerinden de kaynaklanan bir durum olabilir.

- Yüksekokul ve üstü eğitim düzeyine sahip olan 15 yaş ve üstü nüfusta işgücü durumu cinsiyet özelinde incelendiğinde, erkeklerin istihdam noktasında kadınlardan daha avantajlı olduğu net bir şekilde görülmektedir (bk. Şekil B.3.4). Özellikle 2000'li yılların ortasından itibaren yüksekokul ve üstü eğitim düzeyine sahip olan 15 yaş ve üstü nüfusta erkeklerin işgücüne katılım ve istihdam oranı kadınlara oranla daha hızlı artış göstermiştir. Buna bağlı olarak aynı dönemde kadınlar ile erkeklerin işsizlik oranları arasındaki fark kadınların aleyhine açılmıştır. 2000 yılında söz konusu nüfusta kadın ve erkek işsizlik oranları arasındaki yüzde farkı 3,2 puan (Erkek: % 5,9; Kadın: % 9,1) iken bu fark 2005 yılında 6,2'ye (Erkek: % 7,9; Kadın: % 14,1), 2010 yılında 7,9'a (Erkek: % 8,0; Kadın: % 15,9), 2015 yılında ise 8,7'ye (Erkek: % 7,6; Kadın: % 16,3) yükselmiştir.
- OECD ülkeleri genelinde, hem lise altı hem de yükseköğretim düzeyi eğitime sahip nüfusta erkeklerin istihdam oranları kadınlarınkinden daha yüksektir (bk. Şekil B.3.5). Türkiye'de bu fark (yüzde fark) her iki eğitim düzeyine sahip nüfus içinde OECD geneline göre daha fazladır. Özellikle lise altı eğitim düzeyine sahip nüfus içinde kadınlarla erkeklerin istihdam oranları arasındaki farkın (kadınların aleyhine) en yüksek olduğu ülke Türkiye'dir. Bu fark Türkiye'de 48 puan (erkek ve kadın oran farkı) iken OECD genelinde 20 puandır.
- Bazı OECD ülkeleri eğitimin işsizlik üzerindeki etkisi açısından incelendiğinde, 2014 yılı için Türkiye'de eğitimin işsizlik üzerindeki etkisinin OECD ortalamasından lise altı, lise düzeylerinde kısmen daha yüksek, yüksekokul eğitim düzeyinde ise daha düşük olduğu görülmektedir (bk. Şekil B.3.6). Türkiye'de lise altı, lise ve yüksekokul düzeyinde eğitim alanlarda işsizlik oranları hemen hemen aynı olup %8,2 ile %9,1 aralığında değişmektedir. OECD ortalamasında farklı eğitim düzeyleri arasında işsizlik oranları bakımından belirgin bir fark varken, Türkiye'de bu durumdan bahsedilemez. Bunun en önemli nedenlerinden birisi lise ve altı eğitim düzeyine sahip olanların işgücüne katılımının daha az olmasıdır. Muhtemel bir diğer nedeni ise Türkiye'nin mevcut işgücü piyasasında halen en çok vasıfsız ve yükseköğretim gerektirmeyen alt beceri düzeyine sahip kişilere ihtiyaç duyulması olabilir.
- Eğitim ve işgücüne katılım istatistikleri değerlendirilirken ne işte ne de okulda olanların oranlarının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu gösterge eğitimden iş piyasasına geçişin ne derece hızlı olduğu hakkında bilgi sağlamaktadır. Özellikle iş piyasasının elverişsiz olması durumunda gençlerin eğitimde daha uzun süreler durmaktadır. Dolayısı ile bir işte çalışmayan ancak eğitime de devam etmeyen gençlerin oranı gençlerin iş ararken karşılaştıkları kişisel ve yapısal güçlüklerin bir ölçüsüdür. 2014 yılı verilerine göre, OECD genelinde 20-24 yaş nüfusta ne işte ne de eğitimde olan toplam nüfusun oranı yaklaşık %18'dir (bk. Şekil B.3.8). Yine OECD ülkeleri ortalamalarına göre 20-24 yaş nüfusta kadınlarda bu oranın erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu göstereye göre kadınların oranı %19,4 iken, erkeklerin oranı kadınlara göre düşerek %16,4 değerini almıştır. Türkiye oranları ise OECD ortalamalarından hem toplam da hem de cinsiyet kategorilerinde oldukça yüksektir. 2014 yılı için Türkiye'de ne işte ne de eğitimde olan 20-24 yaş grubu toplam oranı %36,3 gibi çok yüksek bir kesimi kapsamaktadır. Cinsiyet kategorileri göz önünde bulundurulduğunda bu oranın kadın ve erkek grupları arasında büyük farklılık göstermektedir. Türkiye'de ne işte ne de eğitimde olan erkek nüfusun oranı % 20,5 değerle OECD ortalamasına oldukça yakındır. Ancak aynı yaş grubundaki kadın nüfusun yarısından fazlası (% 51) 2014 yılında ne işte ne de eğitimde yer almaktadır. Türkiye 20-24 yaş grubunda ne işte ne de okulda olan nüfusta cinsiyet açıklığı en yüksek olan ülkedir.

- Zorunlu eğitim dönemi sonunda iş aramayan yani aktif olmayan ya da iş arayıp bulamayan ama buna rağmen yükseköğretime de devam etmeyenlerden oluşan 20-24 yaş nüfusun oranını büyüklüğü Türkiye’de eğitimden iş piyasasına geçişte iş piyasasının yapısından kaynaklanan güçlüklerin olduğunu göstermektedir.

Gösterge B4: Eğitim ve Ekonomik Kazanç

- Türkiye’de eğitim düzeyi arttıkça ekonomik kazanç da beklendiği üzere artmaktadır (bk. Şekil B.4.1). 2014 yılı TÜİK verilerine göre genel lise mezunu olma referans noktası olarak alındığında, yüksekokul ve üstü olanların yıllık gelirlerinin genel lise mezunu olanların gelirinden 2,4 kat daha fazla olduğu görülmektedir. Meslek lisesi mezunu olmanın, genel lise mezunu olmaya göre yıllık brüt gelir açısından avantaj sağladığı da belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır. Yıllık ortalama brüt gelir temelinde, meslek lisesi mezunu olmak 2014 yılında genel lise mezunu olmaya göre 1,3 kat avantaj sağlamaktadır.
- Türkiye’de olduğu gibi diğer OECD ülkelerinde de yüksekokul ve üstü eğitim önemli ekonomik fayda sağlamaktadır (bk. Şekil B.4.5). 2014 yılı OECD verilerine göre Türkiye’de en az yüksekokul ve üstü eğitime sahip olanlar lise eğitim seviyesinde olanlara göre % 88 daha fazla kazanmaktadır. Lise altı eğitime sahip olanlar ise lise eğitimi tamamlayanlardan % 35 daha az kazanç elde etmektedir. OECD genelinde ise en az yüksekokul ve üstü eğitime sahip olanlar lise eğitim seviyesinde olanlara göre % 60 daha fazla; lise altı eğitime sahip olanlar ise lise eğitimi tamamlayanlardan % 23 daha az kazanç elde etmektedir. Özetle, Türkiye’de en az yüksekokul mezunu olmanın kazanç üzerindeki etkisi OECD ortalamasından daha yüksektir.
- 2014 yılı TÜİK verilerine göre kadınların yıllık ortalama brüt geliri tüm eğitim düzeyleri için erkeklere göre daha düşüktür (bk. Şekil B.4.2). Başka bir deyişle, aynı eğitim düzeyine sahip olsalar bile kadınlar erkeklerden daha az kazanmaktadır. Erkeklere göre kadınların yıllık ortalama brüt gelir oran yüzdeleri ilköğretim ve ortaokul eğitim düzeyinde % 81 (erkekler 100 TL kazanıyorsa kadınlar 81 TL kazanıyor), ilköğretim ve ortaokul eğitim düzeyinde % 84, genel lise düzeyinde % 91, meslek lisesi düzeyinde % 77 ve yüksekokul ve üstü eğitim düzeyinde % 82’dir. Eğitim düzeyi gözetmeksizin tüm çalışanlar göz önünde bulundurulduğunda, erkeklerin yıllık ortalama brüt gelirleri kadınlarla aynı düzeydedir (yıllık yaklaşık 28 bin TL). Bunun muhtemel nedeni kadın çalışanlar içerisindeki kazancı görece yüksek olan yüksekokul ve üstü eğitim düzeyinde olanların oranının erkek çalışanlara göre daha yüksek olmasıdır.
- Türkiye’de yükseköğretim mezunu kadınların erkeklere kıyasla görece kazancı diğer OECD ülkelerine göre oldukça yüksektir (bk. Şekil B.4.7). 2013 OECD verilerine göre Türkiye’de yükseköğretim mezunu kadınların kazancı aynı eğitim seviyesindeki erkeklerin kazancının % 82’si kadardır. OECD genelinde ise yükseköğretim mezunu kadınların kazancı aynı eğitim seviyesindeki erkeklerin kazancının % 73’ü kadardır.
- Lise altı eğitim düzeyinde durum tersine dönmektedir. Türkiye’de lise altında eğitim düzeyine sahip kadınların aynı eğitim düzeyindeki erkeklere kıyasla görece kazancı diğer OECD ülkelerine göre oldukça düşüktür (bk. Şekil B.4.7). 2013 OECD verilerine göre Türkiye’de lise altında eğitim düzeyine sahip kadınların kazancı aynı eğitim seviyesindeki erkeklerin kazancının % 69’u kadardır. OECD genelinde ise % 77’si kadardır.
- Özetle, Türkiye’de kadınların yüksekokul ve üstü düzey eğitim almış olmaları erkeklerle aralarındaki gelir farkını azaltma noktasında diğer ülkelere göre daha fazla avantaj sağlamaktadır. Diğer taraftan, yüksekokul ve üstü eğitim düzeyini tamamlayan kadınların, aynı eğitim düzeyi ve aynı yaş grubunda erkeklerin kazançlarının % 82’sini elde etmeleri, eğitimin sosyal ve ekonomik eşitsizlikleri ortadan kaldırılması için tek başına yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Kadınlar eğitime erişim bakımından son yıllarda görece eşitliği sağlamış olsalar bile iş yaşamında gelir adaleti konusunda sorun yaşamaktadırlar.

BÖLÜM C: EĞİTİM-ÖĞRETİM ORTAMLARI

Gösterge C1: Şube ve Derslik Sayıları

- Ülkemizde tüm kademelerdeki toplam derslik sayısı son 10 yılda yaklaşık % 50 civarında artış göstermiştir (bk. Tablo C.1.1). Söz konusu süre içerisinde tüm kademelerdeki toplam öğrenci sayısında yaşanan artışın % 18 olduğu göz önünde bulundurulduğunda; yapılan yeni derslikler, sayıları artan öğrencilere yer sağlamanın yanında sınıf mevcutlarını ve ikili eğitim yapan kurum sayılarını azaltmaya yönelik politikaların da bir yansıması olarak değerlendirilebilir.
- Sınıf mevcutlarını ve ikili eğitim yapan kurum sayılarını azaltmaya yönelik politikaların etkisi en belirgin olarak ilköğretimde ortaya çıkmaktadır. 2006 yılından itibaren bu kademedeki öğrenci sayısı az oranlarda da (% 4) olsa azalmasına rağmen, derslik sayısı ciddi oranda (% 33) artış göstermiştir. Ortaöğretimde ise aynı dönemde öğrenci sayıları ciddi oranlarda (% 71) artmış olmasına rağmen derslik sayılarındaki artış (% 85) öğrenci sayısındaki bu artıştan daha hızlı olmuştur. Bu veriler, bu kademelerde sınıf mevcutları ve ikili eğitim uygulamasının azaltılmasına yönelik iyileşmeye işaret etmektedir.
- Okulöncesi için bunun tersine bir durum gelişmiştir. Son on yılda okulöncesinde derslik sayılarında % 75 oranında artış sağlanmasına karşın, bu artış öğrenci sayısında yaşanan % 89'luk artışın gerisinde kalmıştır. Bu verilere dayalı olarak, okulöncesinde ikili eğitim ve/veya sınıf mevcutları ile ilgili olumsuz bir gelişme olduğu söylenebilir.
- Okulöncesi ve ilköğretimde şube sayısı ile derslik sayısı arasındaki fark bize kabaca ikili eğitim yapılan derslik sayısını vermektedir. İkili eğitim uygulamasına son verebilmek için -sınıf mevcutları (ve ortaokullarda açık öğretim öğrenci oranları) aynı kalmak koşulu ile- en az şube sayısı ile derslik sayısının farkı kadar ek dersliğe ihtiyaç var demektir. Dolayısıyla, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı başı verilerine göre, okulöncesinde ikili eğitimi sonlandırabilmek için yaklaşık 14 bin, ilköğretimde ise 60 bin dersliğe ihtiyaç vardır (Not: Ortaöğretimde, özellikle meslek liselerinde, program yapısı değişik olduğu için şube sayısı ve derslik sayısı arasındaki fark ikili eğitim hakkında sağlıklı bilgi vermemektedir).
- Özel okullarda derslik sayılarının şube sayılarından fazla olması, bu kurumlarda kullanılmayan derslik kapasitesinin olduğuna işaret etmektedir. Derslik ve şube sayıları oranlandığında, 2015 yılında hem özel ilköğretimde hem de özel ortaöğretimde mevcut üç derslikten birisinin kullanılmadığı görülmektedir (bk. Tablo C.1.1). Aynı yıl için özel ortaöğretim kurumları lise türü özelinde incelendiğinde, genel özel ortaöğretim kurumlarında dersliklerin % 23'ünün; mesleki özel ortaöğretim kurumlarında ise % 60'ının kullanılmadığı görülmektedir.
- Özel okullarda farklı gerekçelerle kullanılmayan bu atıl kapasitenin eğitim sistemine kazandırılması önem arz etmektedir. Özel okullara giden öğrencilere verilen eğitim-öğretim desteği bu doğrultuda önemli bir adımdır. Ancak, son yıllarda özel okulların derslik sayılarında yaşanan artışla birlikte kullanılmayan kapasitelerde de artış yaşanmış olması, verilen desteğin özel okulları yeni okul açmaya teşvik ettiğine ama öğrenci ve velileri aynı nispette özel okullara teşvik etmediğine işaret etmektedir.

Gösterge C2: Ortalama Sınıf Mevcutları

- Sınıf mevcutları ile öğrenci başarısı arasında zayıf bir ilişki olmasına karşın; küçük mevcutlu sınıflarda öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ile daha fazla ilgilenebildiği ve yenilikçi eğitim-öğretim yöntem ve yaklaşımlarını daha kolay benimseyip uygulayabildiği belirtilmektedir. Ayrıca, OECD tarafından gerçekleştirilen TALIS 2013 öğretmen araştırmasında, sınıf mevcutları ile eğitim-öğretime ayrılan zaman arasında

güçlü negatif yönlü bir ilişki; sınıf disiplinini sağlamak için harcanan süre arasında ise güçlü pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir (bk. Şekil C.2.8 ve Şekil C.2.9).

- Türkiye’de hem ilköğretim hem de ortaöğretimde ortalama sınıf mevcutları 1990 yılından itibaren azalma eğiliminde olmuştur (bk. Şekil C.2.1). 1990 yılında ilköğretim ve ortaöğretimde sırasıyla 34 ve 42 olan ortalama sınıf mevcutları 2000 yılında her iki kademe için 30’a gerilemiş; 2015 yılında ise sırasıyla 22 ve 20’ye kadar düşmüştür. Her iki kademede de ortalama sınıf mevcutlarının bu denli azalmış olması oldukça olumlu bir gelişmedir. Ortaöğretimde öğrenci sayısı 2000’li yılların başından itibaren ciddi artış göstermiş olmasına rağmen sınıf mevcutlarında azalma olması ayrıca belirtilmesi gereken önemli bir gelişme olmuştur.
- Sınıf mevcutlarının azaltmaya yönelik izlenen politikalarda bölge/il düzeyinde farklılıklar gözlemlenmiştir ve buna bağlı olarak ortalama sınıf mevcutlarında bölgeler ve iller arası farklılıklar (eşitsizlikler) son 10-15 yıllık dönemde ciddi boyutlarda azalmıştır (bk. Şekil C.2.3, Şekil C.2.4, Şekil C.2.5, Şekil C.2.6). Ancak, söz konusu gösterge için bölgeler ve iller arası eşitsizlikler halen devam etmektedir. Nüfusu büyük ölçüde başka illerden aldığı göçe bağlı olarak artış eğiliminde olan büyükşehirlerde ve doğu bölgelerindeki bazı illerde sınıf mevcutları diğer illere göre halen oldukça yüksektir. Sınıf mevcutlarını azaltmaya yönelik izlenen mevcut politikaların kararlılıkla devam etmesi durumunda bu farklılıkların yakın zamanda iyice azalacağı söylenebilir.
- 2013 yılı OECD verileri esas alındığında, ilkökul ve ortaokul düzeylerinde Türkiye’de ortalama sınıf mevcutları (sırasıyla 23 ve 28) OECD ortalamasının (sırasıyla 21 ve 24) üzerindedir. Son yıllarda yaşanan gelişmelere bağlı olarak Türkiye 2015 yılında OECD’nin 2013 yılı ortalamasını yakalamıştır.

Gösterge C3: Öğrenci-Öğretmen Oranı

- Türkiye’de öğrenci-öğretmen oranı ilköğretim kademesinde 1990’lı yılların başında önce artış göstermiş, 2000 yılından itibaren ise birkaç yıl haricinde sürekli azalmıştır (bk. Şekil C.3.1). Söz konusu oran ortaöğretim kademesinde de 1990’lı yılların başında önce artış göstermiştir. Sonrasında 2010 yılına kadar inişli çıkışlı seyir izlemiş, 2010 yılından sonra ise belirgin bir düşüş yaşamıştır. Söz konusu oranda ortaöğretim düzeyinde 2000’li yılların başında yaşanan artış, ilköğretimin sekiz yıl zorunlu hale getirilmesi sonrası ortaöğretime devam eden öğrenci sayısında yaşanan artışla; 2008 yılı sonrası yaşanan artış ise liselerin dört yıla çıkarılması sonrası artan öğrenci sayısı ile ilişkilidir.
- Öğrenci-öğretmen oranı her iki kademede de 2010 yılından sonra istikrarlı bir şekilde azalmaktadır. 2010 yılında ilköğretim ve ortaöğretimde sırasıyla 21 ve 18 olan söz konusu oran, 2015 yılında sırasıyla 16 ve 13’e düşmüştür. Söz konusu oranın son yıllarda belirgin bir şekilde azalmasında, geçtiğimiz on yıllık süre zarfında oldukça fazla sayıda öğretmen istihdam edilmesinin etkisi büyük olmuştur.
- Sınıf mevcutlarında olduğu gibi öğrenci-öğretmen oranında da bölgeler ve iller arası farklılıklar (eşitsizlikler) son 10-15 yıllık dönemde ciddi boyutlarda azalmıştır (bk. Şekil C.3.3, Şekil C.3.4, Şekil C.3.5 ve Şekil C.3.6). Buna rağmen söz konusu gösterge için bölgeler ve iller arası eşitsizlikler halen devam etmektedir. 2015 yılında, İstanbul’da ve doğu bölgelerindeki illerde (özellikle büyük şehirlerde) öğrenci-öğretmen oranı hem ilköğretimde hem de ortaöğretimde diğer bölge illerine göre hala oldukça yüksektir. Bu durumun oluşmasında bu bölgelerdeki öğretmen ihtiyacının çeşitli gerekçelerle karşılanamamasının ve/veya bu bölgelere atanan öğretmenlerin bölgede ihtiyaç ölçüsünde durmaması yani yaşanan öğretmen sirkülasyonunun büyük etkisi olduğu düşünülmektedir.
- 2013 yılı verilerine göre, Türkiye başta ilkökul düzeyinde olmak üzere tüm kademelerde OECD ülkeleri arasında öğrenci-öğretmen oranının yüksek olduğu ülkeler arasında yer almıştır (Şekil C.3.7). Son yıllarda

kaydedilen ilerlemeye bağlı olarak 2015 yılında, ortaöğretimde 2013 yılı OECD ortalamasını yakaladığı, ilkokul ve ortaokullarda ise 2013 yılı OECD ortalamasına yaklaştığı görülmektedir.

- Bu genel iyileşme görüntüsüne karşın, birkaç önemli hususu belirtmekte fayda bulunmaktadır. Bunlardan ilki, öğrenci-öğretmen oranı hesaplanırken açıköğretim öğrenci sayıları hesaba dâhil edilmediği göz önünde bulundurulduğunda, son yıllarda öğrenci-öğretmen oranının düşmesinde açıköğretim öğrenci sayısındaki artışın da etkisi olduğu söylenebilir. Nitekim 2010 yılında % 16 olan açıköğretim öğrenci oranı, 2015 yılında %26'ya yükselmiştir (bk. Gösterge A.7).
- İkinci önemli husus ise özellikle ilkokul (veya burada verilen ilköğretim) kademesindeki öğrenci öğretmen oranlarını olduğundan düşük gösteren öğretmen verileri ile ilgilidir. Her yıl MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri'ne göre okul öncesi öğretmenleri kadrolarının bulunduğu kurumların öğretmen sayılarına dâhil edilmektedir. Yani ilkokullar ve bazı ortaöğretim kurumları bünyesinde bulunan anasınıfı öğretmenleri bu kademedeki öğretmen sayılarına dâhil edilmektedir. Örneğin, 2015-2016 eğitim öğretim yılında 39.765 okul öncesi öğretmeni kadrolarının bulunduğu kurumların öğretmen sayılarında gösterilmiştir (MEB, 2016). Bunların önemli bir kısmı ilkokul bünyesindeki anasınıflarında çalışan öğretmenlerdir. Buna bağlı olarak, ilkokul kademesindeki öğretmen sayısı olduğundan yüksek gösterilmekte, bu kademedeki öğrenci öğretmen oranı ise olduğundan daha düşük çıkmaktadır.

Gösterge C4: İkili Eğitim

- İkili eğitim uygulaması Türkiye'de uzun yıllardır izlenmekte olan bir modeldir. Doğum hızına ve aynı zamanda göçe bağlı olarak kent merkezlerinde okul çağı nüfusta yaşanan hızlı artış karşısında, hem finansal kısıtlar hem de zaman kısıtına bağlı olarak yeterli ve zamanında derslik yapılamaması ikili eğitim uygulamasını kent merkezlerinde, özellikle yoğun göç alan büyük şehirlerde zorunlu hale getirmiştir.
- İlköğretim kademesinde ikili eğitim yapan okul ve öğrenci oranları 2010 yılından (sırasıyla % 22 ve % 51) 2015 yılına (sırasıyla % 19 ve % 46) az miktarda düşüş göstermiştir (bk. Şekil C.4.1). Aslında aynı dönemde öğrenci sayısı % 4 oranında azalmış (bk. Gösterge B4), derslik sayısı ise % 21 oranında artmıştır. Bu veriler üzerinden değerlendirildiğinde, ikili eğitim okul ve öğrenci oranlarının daha fazla düşmesi beklenirdi. Ancak Bakanlığın ilköğretim kademesinde tercihini, ikili eğitim uygulamasının boyutunu küçültmekten ziyade sınıf mevcutlarını düşürmekten yana kullandığı görülmektedir. Gösterge C.1'de belirtildiği gibi 2015 yılında dersliklerin %16'sında ikili eğitim yapıldığı tahmin edilmektedir. Bu ise yaklaşık 60 bin derslik yapmaktadır. Yani, sınıf mevcutları ve okullaşma oranları ile ilgili veriler sabit kalması durumunda ilköğretimde ikili eğitim uygulamasında son verebilmek için yaklaşık 60 bin derslik ihtiyacı vardır.
- Ortaöğretim kademesinde ikili eğitim yapan okul oranları 2010 yılından 2015 yılına az miktarda artış göstermiş olmasına karşın, öğrenci oranlarında kayda değer bir düşüş (% 32'den % 10'a) yaşanmıştır (bk. Şekil C.4.5). İkili eğitim okul oranı fazla değişmezken öğrenci oranının keskin bir şekilde düşmesinin, sınıf mevcutlarında yaşanan düşüşten (Gösterge C2) ve ikili eğitim yapan büyük öğrenci nüfusuna sahip okulların normal eğitime, küçük öğrenci nüfusuna sahip normal eğitim yapan okulların ise ikili eğitime geçmesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.
- Ortaöğretimde 2010 yılından 2015 yılına kadar öğrenci sayısı açıköğretim dâhil % 22, açıköğretim hariç % 8 oranında artmışken; aynı dönemde derslik sayısı % 55 oranında artmıştır. İkili eğitim oranları hesaplanırken açıköğretim öğrencilerinin hesaba katılmadığı göz önünde bulundurulursa, derslik sayısındaki oransal artış öğrenci sayısındaki oransal artışın oldukça üzerinde gerçekleştiği görülmektedir. Yani ortaöğretimde ikili

eğitim öğrenci oranlarının (ve sınıf mevcutlarının) düşmesi bu gelişmelere göre beklendik bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Şunu da ifade etmek gerekir ki, son yıllarda açıköğretim öğrenci oranında yaşanan artışın hem sınıf mevcutları hem de ikili eğitim öğrenci oranlarının düşük çıkmasında büyük etkisi vardır. Yani, açıköğretim öğrenci sayılarının beklenenin çok üzerindedir ve bu öğrencilerin normal örgün eğitime geçmeleri durumunda ciddi bir derslik ihtiyacıyla karşı karşıya kalınacaktır.

- İlköğretim kademesinde ikili eğitim okul ve öğrenci oranları bölge ve il düzeyinde belirgin bir şekilde farklılık göstermektedir (bk. Şekil C.4.3 ve Şekil C.4.4). Bu farklılık 2010 yılından 2015 yılına kadar biraz azalmıştır. 2015 yılı için ilköğretimde ikili eğitim öğrenci oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan illerin önemli bir kısmı Güney Doğu bölgesindeki illerken, geri kalan illerin büyük çoğunluğu ise farklı bölgelerde büyükşehir statüsündeki illerdir. Örneğin, Türkiye'nin en büyük üç şehri olan İzmir (% 62), İstanbul (% 57) ve Ankara'da (% 56) ilköğretimde ikili eğitim yapan öğrencilerin oranı oldukça yüksektir.
- Ortaöğretim kademesinde ikili eğitim okul ve öğrenci oranları bölge ve il düzeyinde ilköğretim kademesindeki kadar farklılaşmamaktadır (bk. Şekil C.4.6 ve Şekil C.4.7). Bu kademe de ikili eğitim öğrenci oranında bölge ve il düzeyindeki farklılıklar 2010 yılından 2015 yılına kadar belirgin bir şekilde azalmıştır. 2015 yılında 45 ilde ikili eğitim yapılmadığı görülmektedir. İlköğretimde olduğu gibi bu kademe de ikili eğitim öğrenci oranların yüksek olduğu iller doğu bölgelerindeki iller ve İstanbul, Antalya, Ankara ve Bursa gibi büyükşehirlerdir.

Gösterge C5: Taşımali Eğitim

- Türkiye'de 1980'li yılların sonundan itibaren uygulanmaya başlanan taşımali eğitim kapsamında, nüfus yoğunluğunun az olduğu dağınık/kırsal yerleşim birimlerindeki öğrenciler kendilerine en yakın il, ilçe veya kasabalardaki merkez okullara günöbirlik taşınmaktadır. Taşımali eğitim olarak adlandırılan bu uygulama, ölkemizde son birkaç on yıllık dönemde kırdan kente göç hareketlerinin hızlanması neticesinde dağınık kırsal yerleşim yerlerinde okulların yeterli sayıda öğrenci bulamaması ile yaygınlaşmaya başlamıştır.
- Taşımali eğitim, söz konusu yerleşim yerlerinde ikamet eden öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanmasında en düşük eğitim birim maliyeti sunduğu için avantajlı bir uygulamadır. 2015-2016 eğitim öğretim yılı için Türkiye genelinde ilköğretimdeki öğrencilerin yaklaşık % 8'inin; ortaöğretimdeki öğrencilerin yaklaşık % 11'inin taşımali eğitim kapsamında merkez okullara taşınmaktadır (bk. Şekil C.5.1).
- Söz konusu eğitim öğretim yılında ilköğretim kademesinde hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinde taşımali eğitim öğrenci oranlarının en yoğun olduğu illerin görece dağınık yerleşim birimlerine sahip olan Doğu ve Batı Karadeniz bölgelerindeki iller olduğu görülmektedir (bk. Şekil C.5.1). Bu bölgeleri, kırsal yerleşim yerlerinin yoğun olduğu Orta Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgeleri takip etmektedir. Ortaöğretim kademesinde ise taşımali eğitim öğrenci oranlarının en yüksek olduğu illerin Kuzey Doğu ve Orta Doğu Anadolu bölgelerindeki illerdir.
- Taşımali eğitim, dağınık kırsal yerleşim yerlerinde ikamet eden öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanmasında en düşük eğitim birim maliyeti sunduğu için avantajlı bir uygulamadır. Ancak, özellikle ortaöğretim kademesindeki taşımali eğitimden yararlanan öğrenciler içerisindeki kız-erkek oranının okullaşma cinsiyet oranlarının düşük olduğu doğu bölgelerinde düşük olması, taşımali eğitimin bu bölgelerdeki kız öğrencilerin eğitime kazandırılmasında -erkek öğrencilere göre- daha verimsiz olduğu anlamı taşımaktadır. Ayrıca, taşımali eğitim kapsamındaki öğrencilerin gerek kendi yaşadıkları köy/mahalle gerekse de devam ettikleri okul ile etkileşimleri olumsuz etkilenmektedir.

BÖLÜM D: ÖĞRETMENLER

Gösterge D1: Öğretmenlerin Sayısı ve Cinsiyet ile Yaş Profili

- Türkiye’de öğretmen sayısı 2000 yılından 2015 yılına kadar yaklaşık iki kat artmıştır (bk. Şekil D.1.1). Bu artışta başta ortaöğretim olmak üzere tüm kademelerde artan okullaşma oranlarının etkisi büyük olmuştur. Bunun yanında sınıf mevcutlarını azaltmaya yönelik politikaların da öğretmen sayısının artmasında büyük etkisi olmuştur. Nitekim her iki gelişme de öğretmen ihtiyacını artırmıştır.
- 2016 yılının Ocak ayı itibarıyla MEB’in yaklaşık 90 bin öğretmen ihtiyacı olduğu göz önünde bulundurulduğunda (bk. Tablo D.5.5) önümüzdeki yıllarda bu sayının artma eğilimini sürdüreceği öngörülmektedir. Mevcut ihtiyacın yanı sıra bu öngörüğü destekleyecek diğer bazı faktörler de vardır. Öncelikle, ortaöğretim ve özellikle okul öncesinde okullaşma oranlarının halen uluslararası düzeyde olmadığı ve artış gösterme potansiyeli olduğu unutulmamalıdır. Okullaşmada yaşanması muhtemel bu artışın, öğretmen ihtiyacını artırması beklenmektedir. Ayrıca, tüm kademelerde sınıf mevcutlarının az da olsa halen OECD ortalamasının üzerinde olduğu ve söz konusu gösterge için bölgelere ve illere göre de ciddi farklılıklar olduğu unutulmamalıdır. Önümüzdeki yıllarda sınıf mevcutlarını azaltmaya ve bölgeler arası eşitliği sağlamaya yönelik politikaların da öğretmen ihtiyacını arttırması muhtemeldir.
- Kadın öğretmenlerin oranı geçtiğimiz yüzyıl boyunca birçok ülkede artış göstermiştir. Bunun başlıca sebepleri arasında şunlar sayılabilir: sanayileşme ve kentleşme ile birlikte okulun geleneksel ailenin çocuk yetiştirmedeki rolünü devralmış olması; öğretmenlik işi ile geleneksel olarak annenin daha çok rol üstlendiği çocuk yetiştirme işi arasında nispeten yüksek bir uyumun olması; ve öğretmenlik mesleğinin çalışma saat ve günlerinin diğer meslek kollarına göre kadınlar için daha cazip olması (hafta sonu ve yaz tatilleri vb.).
- Türkiye’de de kadın öğretmen oranları her geçen yıl artış göstermektedir (bk. Şekil D.1.4). Bütün öğretmenler içerisinde kadın öğretmenlerin oranı 1990 yılında % 41 seviyesinde iken bu oran 2015 yılında % 55 seviyesine çıkmıştır. Kadın öğretmen oranında puan bazında yaşanan % 14’lük bu artışın yaklaşık % 12’lik kısmı 2002 yılından sonra gerçekleşmiştir.
- Yukarıda bahsedilen temel faktörlere bağlı olarak, öğretmenlik –özellikle alt kademeler için- Türkiye’de de kadınlar tarafından daha fazla tercih edilen bir meslek koludur. Gelecekteki öğretmen arzını ifade eden eğitim fakültelerine yeni kayıt olan öğrencilerin içindeki kadın-erkek cinsiyet oranının son on yılda yaklaşık iki kat artış gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda (bk. Gösterge D.5) ve bu mezunların zamanla mesleğe dâhil olacakları dikkate alındığında, kadın öğretmen oranlarının bundan sonraki yıllarda (özellikle 5 yıl sonrasında) daha da artması beklenmektedir.
- Öğretmenin cinsiyeti ile onun etkinliği veya öğrenci başarısı arasında doğrudan ilişki olmamakla birlikte, rol model yaklaşımına bağlı olarak kadın öğretmenlerin kız öğrencilerin okullaşması ve eğitim ve bilime karşı yaklaşımı üzerindeki olumlu etkisi üzerinde durulmaktadır (UNESCO, 2015). Türkiye’de kadın öğretmen oranlarının bölgelere ve illere göre dağılımı bu açıdan bazı riskler barındırmaktadır. Nitekim kadın öğretmen oranları görece az gelişmiş bölgelerde -ki bu bölgelerde genelde kızların okullaşma oranları daha düşüktür- Türkiye ortalamasının altındadır ve gelişmiş bölgelere göre daha düşüktür (bk. Şekil D.1.6).
- İllerin sosyo-ekonomik gelişmiş düzeyleri ile illerdeki kamu okullarında çalışan kadın öğretmenlerin oranları arasında bir ilişki olup olmadığını test etmek için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. İllerin gelişmişlik düzeyi için Kalkınma Bakanlığı tarafından yürütülen İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması (SEGE) 2011 araştırması sonuçlarında illere verilen SEGE puanları kullanılmıştır. İlgili analiz so-

nuçlarına göre illerin gelişmişlik düzeyi ile kadın öğretmen oranları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmuştur, $r(78) = 0,62$, $p < 0,001$. Buna göre sosyo-ekonomik gelişmiş düzeyi (SEGE puanı) yüksek olan illerde, kadın öğretmen oranları da yüksek olma eğilimindedir (bk. Şekil D.1.8).

- Türkiye’de öğretmenlerin çoğunluğunun 2000 yılından sonra atanmış olması ve özellikle son yıllarda çok sayıda yeni öğretmen işe alınmış olmasına bağlı olarak, ülkemiz OECD ülkelerin içerisinde en genç öğretmen nüfusuna sahip ülkeler arasında yer almaktadır (bk. Şekil D.1.12). Türkiye’de devlet okullarında çalışan yaklaşık 900 bin öğretmenin % 45’inin genç ve genç yetişkin yaş gruplarını kapsayan 34 yaş ve altında olduğu görülmektedir. Buna karşın, öğretmenlerin sadece % 11’lik kesimi 50 yaş ve üzerindedir. Geri kalan yaklaşık %44’lük dilimi azalan oranlarla 35-39 (%19,1), 40-44 (% 14,6) ve 45-49 (% 10,5) yaş gruplarına dağılmıştır (bk. Şekil D.1.11).
- Bu durum, özellikle eğitimde yapılan yeni düzenlemelere ve gelişmelere uyum açısından, bir avantaj olarak değerlendirilmelidir. Diğer taraftan, genç öğretmenlerin mesleğe uyum ve mesleki eğitimle ilgili ihtiyaçlarının giderilmesi için daha nitelikli programların düzenlenmesi önem taşımaktadır.

Gösterge D2: Öğretmenlerin Tecrübeye Göre Dağılımı

- Türkiye’de yaklaşık her üç öğretmenden birisi 5 yılın altında; yaklaşık her iki öğretmen birisi ise 10 yılın altında tecrübeye sahiptir (bk. Şekil D.2.1). Okullaşma oranlarının ve buna bağlı olarak öğrenci sayısının hızlı bir şekilde arttığı ve dahası bütün zorunlu eğitim kademelerinde sınıf mevcutlarının azaltılması yönünde politikaların izlendiği ülkemizde son yıllarda oldukça fazla sayıda öğretmen sisteme dâhil edilmiştir. Öğretmen nüfusu içerisinde az tecrübeli öğretmenlerin yoğunluğu bu durumun bir yansıması olarak okunmalıdır.
- Ancak, öğretmenlerin tecrübe açısından bölgelere ve illere göre dengesiz dağılımı, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında endişe verici boyuttadır. Doğu bölgelerindeki (Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu) öğretmen hizmet yılı ortalamaları diğer bölgelerin öğretmen hizmet yılı ortalamalarının % 40 ila % 50 arasında değişen oranlarda daha altındadır (bk. Şekil D.2.2). Türkiye genelinde kamu çalışanı öğretmenlerin hizmet süresi ortalaması 11,7 yıl iken Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde sırasıyla 6,0; 6,7 ve 7,2’dir.
- Öğretmen hizmet yılı ortalamalarındaki farklılaşma il düzeyinde daha da artmaktadır. En yüksek öğretmen hizmet yılı ortalamasına sahip on ilin hizmet yılı ortalamaları, en düşük hizmet yılı ortalamasına sahip on ilin ortalamalarından 2,7 ila 8,6 kat daha yüksektir. Öğretmen hizmet süresi ortalamasının en yüksek olduğu iller sırasıyla İzmir (15,6), Aydın (15,5), Karabük (14,9), Ankara (14,9), Yalova (14,8) ve Balıkesir (14,8) iken, en düşük olduğu iller sırasıyla Şırnak (1,8), Hakkâri (2,0), Ağrı (2,8), Muş (3,1) ve Bitlis (3,9)’dir. Genel olarak, öğretmen hizmet yılı ortalaması Türkiye ortalamasının altında kalan illerin büyük çoğunluğu, en düşük hizmet yılı ortalamasına sahip 10 ilin ise tamamı doğu bölgelerindeki az gelişmiş illerdir (bk. Şekil D.2.3).
- Illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi (SEGE puanı) ile illerdeki kamu okullarında çalışan öğretmenlerin ortalama hizmet yılı arasında bir ilişki olup olmadığını test etmek için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. İlgili analiz sonuçlarına göre illerin gelişmişlik düzeyi ile öğretmenlerin ortalama hizmet yılı arasında pozitif yönlü oldukça güçlü bir ilişki bulunmuştur, $r(78) = 0,82$, $p < 0,001$. Buna göre, gelişmişlik düzeyi düşük olan illerdeki öğretmenlerin ortalama hizmet süreleri de düşük olma eğilimindedir (bk. Şekil D.2.4).
- Türkiye’de öğretmen tecrübesinin bölgelere ve illere göre bu denli dengesiz dağılımı hem sebepleri hem de sonuçları bağlamında dikkatlice değerlendirilmelidir. Illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi (SEGE puanı) ile illerdeki kamu okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet yılı ortalamaları arasında tespit edilen pozitif

yönlü güçlü ilişki, illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinin öğretmenlerin dengesiz dağılımında önemli bir belirleyici faktör olabileceğini göstermektedir. Bunun ötesinde, doğu illerinde yaşanan öğretmen sirkülasyonunun ve bu sirkülasyonu teşvik eden mevcut öğretmen atama ve yer değiştirme politikalarının da öğretmenlerin tecrübeye göre bölgeler ve iller arasında dengesiz dağılımına yol açtığı bilinmektedir (Özoğlu, 2015a, 2015b).

- Sonuçları itibarıyla değerlendirildiğinde, öğretmen dağılımındaki mevcut dengesizlikler ülke genelinde eğitimde fırsat eşitliğini sağlama noktasında önemli bir tehdit olarak değerlendirilmektedir. Doğu bölgelerindeki ve az gelişmiş kırsal kesimlerdeki öğrenciler zaten sosyo-ekonomik olarak ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında birçok açıdan dezavantajlı konumdadır. Bu bölgelerdeki öğrenciler diğer bölgelerdeki öğrencilere göre daha düşük performans sergilemektedir (bk. Gösterge B.2). Öğretmenin, eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesini ve dolayısıyla öğrenci başarısını belirleyen en önemli okul-içi faktörlerden birisi göz önünde bulundurulduğunda, bu bölgelerdeki öğrencilerin tecrübeli öğretmenlerden daha az istifade etmesi onların dezavantajını daha da artırmakta ve eğitsel başarı özelinde mevcut bölgeler arası eşitsizlikleri daha da derinleştirme riski bulunmaktadır.
- Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik politikaların, eğitimin en temel ve en belirleyici unsurlarından birisi olan öğretmenlerin tecrübeye göre ülke genelinde dengeli dağılımını sağlayacak öğretmen atama ve yer değiştirme politikaları ile desteklenmesi gerekmektedir.

Gösterge D3: Atama ve Yer Değiştirmelere Bağlı Gelişen Öğretmen Sirkülasyonu

- Türkiye’de okullarda oluşan öğretmen ihtiyacı ekseriyetle öncelikle iller arası (veya il içi) yer değiştirmeye bağlı öğretmen tayinleri ile karşılanmaktadır. Sonrasında oluşan yeni ihtiyaçlar veya yer değiştirmelerle kapatılmayan ihtiyaçlar ise ilk atamalar ile karşılanmaktadır. Öğretmen atama ve yer değiştirmesinde tercih edilen bu sıra, başta doğu bölgelerindeki iller olmak üzere az gelişmiş birçok ilde ciddi boyutlarda öğretmen sirkülasyonuna neden olmaktadır (Özoğlu, 2015b).
- İsteğe bağlı veya özür grubundan iller arası yer değiştirme ile yer değiştiren her iki öğretmenden birisi doğu bölgelerindeki illerden ayrılan öğretmenlerdir (bk. Şekil D.3.1). Bunun tam tersine, söz konusu yöntem ile iller arası yer değiştiren her üç öğretmenden ikisi Akdeniz, Ege, İstanbul, Batı Anadolu veya Doğu Marmara bölgelerindeki illere gitmektedir (tayin olmaktadır) (bk. Şekil D.3.2). Yani, doğu bölgelerindeki belirli seviyelerde tecrübe kazanmış deneyimli öğretmenlerin önemli bir kısmı iller arası yer değiştirme ile buldukları illerden ayrılarak batı bölgelerindeki illere gitmektedir.
- İsteğe bağlı veya özür grubundan iller arası yer değiştirmeye bağlı oluşan ayrılan öğretmen oranları Kuzey Doğu Anadolu, Orta Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde sırasıyla % 18,4; %14,7 ve % 13,0 iken, diğer bölgelerde söz konusu oran % 2,6 ila % 6,6 arasında değişmektedir (bk. Şekil D.3.3). Öğrenci sayıları esas alındığında, doğu bölgelerinde her 1000 öğrenciye düşen ayrılan öğretmen sayısı 5,9 ila 10,7 arasında değişirken, diğer bölgelerde bu sayı 1,2 ila 4,6 arasında değişmektedir (bk. Şekil D.3.4).
- İllerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri ile iller arası yer değiştirme ile ayrılan oranları ve her 1000 öğrenciye düşen iller arası yer değiştirme ile ayrılan öğretmen sayısı arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek için Pearson Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiştir. İlgili analiz sonuçlarına göre illerin gelişmişlik düzeyini gösteren SEGE puanları ile illerin yıllık öğretmen sirkülasyon oranı arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü güçlü bir ilişki bulunmuştur; $r(78) = -0,78, p < 0,001$ (bk. Şekil D.3.7). Benzer şekilde, illerin SEGE puanları ile illerde her bin öğrenciye düşen isteğe bağlı yer değiştirme ile ayrılan öğretmen

sayısı arasında da istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü güçlü bir ilişki bulunmuştur; $r(78) = -0,71, p < 0,001$. Yani, sosyo-ekonomik gelişmişlik seviyesi düşük illerde, iller arası yer değiştirme ile ayrılan öğretmen oranları, dolayısıyla da her 1000 öğrenci başına düşen iller arası yer değiştirme ile ayrılan öğretmen sayısı daha fazla olma eğilimindedir.

- İller arası yer değiştirme ile ayrılan oranlarının yüksek olduğu doğu bölgelerinde ve sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi düşük olan illerde ayrılan öğretmenlerin yerleri büyük oranda yeni atanan öğretmenlerle doldurulmaktadır. İlk atama ile atanan yeni öğretmenlerin % 73'ü doğu bölgelerindeki illere yapılmaktadır (bk. Şekil D.3.9). İller arası yer değiştirmeye bağlı atamalar ve ilk atamalar birlikte değerlendirildiğinde, doğu bölgelerindeki öğretmen ihtiyacı % 90 ve üzeri oranlarda ilk atamalarla atanan yeni öğretmenlerle karşılanırken, diğer bölgelerde % 49 ila % 75 arasında değişen oranlarda iller arası yer değiştirme ile atanan deneyimli öğretmenlerle karşılanmaktadır (bk. Şekil D.3.10).
- Buna bağlı olarak, ilk atama ile atanan yeni öğretmenlerin bölge içerisindeki toplam öğretmen sayısına oranı (yeni öğretmen oranı) Kuzey Doğu Anadolu (% 20,5), Orta Doğu Anadolu (% 18,7) ve Güney Doğu Anadolu (% 17,3) bölgelerinde oldukça yüksektir. Diğer bölgelerde söz konusu oran % 0,9 ila % 3,1 arasında değişmektedir. Yani ilk atama ile atanan yeni öğretmen oranı doğu bölgelerinde diğer bölgelere göre yaklaşık 3 ila 20 kat arasında değişen oranlardan daha fazladır (bk. Şekil D.3.11).
- İllerin gelişmişlik düzeyi ile ilk atama ile atanan yeni öğretmenlerin bölge içerisindeki toplam öğretmen sayısına oranı arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi kullanılarak test edilmiştir. İlgili analiz sonuçlarına göre illerin gelişmişlik düzeyini gösteren SEGE puanları ile illerdeki ilk atama ile atanan yeni öğretmen oranları arasında ($r(78) = -0,75, p < 0,001$) ve her bin öğrenciye düşen ilk atama ile atanan yeni öğretmen sayıları arasında ($r(78) = -0,76, p < 0,001$) istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Yani, sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi düşük olan illerde yeni öğretmen oranları, dolayısıyla da her 1000 öğrenciye düşen yeni öğretmen sayısı yüksek olma eğilimindedir.
- Özet olarak, öğretmen ilk ataması ve iller arası yer değiştirmeleri ile ilgili analizler birlikte değerlendirildiğinde, doğu bölgelerinde ve az gelişmiş illerde, iller arası yer değiştirmeye bağlı ayrılan öğretmen oranlarının oldukça yüksek olduğu; buralardan ayrılan öğretmenlerden boşalan kadroların ise büyük oranlarda ilk atamalarla atanan yeni öğretmenlerle doldurulduğu görülmektedir.
- Öğretmenin, eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesini belirleyen en önemli okul-içi faktörlerden birisi olduğu ve ilaveten tecrübeli öğretmenlerin tecrübesiz (yeni) öğretmenlerden daha etkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, doğu bölgelerindeki ve az gelişmiş illerdeki zaten birçok açıdan dezavantajlı konumda olan öğrencilerin daha fazla oranda yeni öğretmenle eğitim görmesi, onların dezavantajını daha da artırma ve eğitsel başarı özelinde bölgeler arası mevcut eşitsizlikleri daha fazla derinleştirme riski taşımaktadır.
- Yeni öğretmen oranının yüksek olmasının verdiği dezavantajın ötesinde, öğretmen sirkülasyonunun yüksek olmasından dolayı öğrencilerin sıklıkla öğretmen değiştirmesinin de eğitim-öğretim süreçlerinin olumsuz etkilediği unutulmamalıdır. Nitekim, okul müdürleriyle öğretmen sirkülasyonunun sebep ve sonuçları üzerine gerçekleştirilen nitel bir araştırmada, görece az gelişmiş bölge ve illerdeki okullarda yaşanan ve süreklilik arz eden öğretmen sirkülasyonunun (yeni atanan öğretmenlerin belirli bir süre sonra tecrübe kazanarak ayrılması ve yerine tekrar yeni öğretmen atanması) öğrencilerin performanslarını, öğretmenlerin motivasyon ve bağlılığını, eğitim programlarının planlamasını, idari süreçleri ve okul iklimini olumsuz etkilediğini tespit edilmiştir (Özoğlu, 2015b).

- Bütün bu olumsuz etkileri göz önünde bulundurulduğunda, MEB'in ve ilgili kurumların dezavantajlı bölgelerde ve illerde yaşanan öğretmen sirkülasyonunu ve bu sirkülasyonun olumsuz etkilerini azaltma yönünde adımlar atması gerekmektedir. Aslında bu doğrultuda bazı hedefler bazı politika belgelerinde ortaya konulmuştur. Onuncu Kalkınma Planında (2014-2018) "Deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde ve okullarda uzun süreli çalışması özendirilecektir" hedefine yer verilmiştir. Hakeza MEB'in bir önceki Stratejik Planında (2010-2014) "Öğretmenlerin bölgelere ve yerleşim yerlerine göre dengeli dağılımı sağlanarak, özlük haklarında hizmet yaptıkları yerleşim yerleri, görev bölgeleri ve görev alanları esas alınarak gerekli düzenlemeler yapılacaktır" hedefe yer verilmiştir. Ancak, bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik somut adımların atılması ve uygulamaya konulması gerekmektedir.
- Onuncu Kalkınma Planında belirlenen hedef doğrultusunda, öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde ve okullarda uzun süreli çalışması özendirilecek birtakım düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Özellikle öğretmenlerin özlük hakları ile ilgili bir düzenlemenin bu doğrultuda etkili bir politika aracı olacağı düşünülmektedir.
- Dezavantajlı bölge ve illerde çalışan öğretmenlerin bu bölgelerde kalmalarını teşvik etmek amacıyla özlük haklarında yapılacak iyileştirmelerin, doğrudan maliyet hesabı üzerinden değil fırsat maliyeti üzerinden yapılması gerekmektedir. Öğretmen sirkülasyonunun dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin üzerinde eğitim-öğretim süresince ve sonrasında hayatları boyunca oluşturduğu olumsuz etki önemli bir fırsat maliyeti olarak göz ardı edilmemelidir (Özoğlu, 2015b).
- 2016 yılında ilk defa uygulanmaya başlanan aday öğretmen yetiştirme sürecine bağlı olarak yeni atanan aday öğretmenler daha tecrübeli olarak göreve başlayacaklardır. Bundan dolayı bu sürecin, öğretmen sirkülasyonunun, dezavantajlı bölgelerdeki öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltıp azaltmayacağı izlenmelidir.

Gösterge D4: Öğretmen Maaşları ve Çalışma Koşulları

- Türkiye'de son yıllarda öğretmen maaşlarında kayda değer artış yaşanmıştır. Türkiye öğretmen maaşlarını en fazla ve en istikrarlı şekilde artıran beş OECD ülkesinden birisidir (bk. Şekil D.4.2). 2005 yılından 2013 yılına kadar OECD ülkeleri genelinde öğretmen maaşlarında % 4 oranında artış sağlanmışken, Türkiye'de öğretmen maaşlarında % 12 civarında artış olmuştur. Buna rağmen ülkemizde öğretmenler gelişmiş birçok ülkenin ve OECD ortalamasının altında ücret almaktadır.
- Buna ek olarak, Türkiye'de öğretmen maaşlarında tecrübeye dayalı ücret artışı diğer birçok gelişmiş ülkeye kıyasla oldukça düşüktür (bk. Şekil D.4.1). OECD ülkeleri genelinde kariyerlerinin 15. yılında öğretmenlerin maaşı, başlangıç maaşına oranla % 33 civarında daha fazla iken Türkiye'de sadece % 7 oranında artış olmaktadır.
- Ülkemizde öğretmen maaşlarında tecrübeye dayalı ücret artışının diğer birçok gelişmiş ülkeye kıyasla düşük kalmasının farklı nedenleri vardır. İlk olarak, Türkiye'deki mevcut kamu personel rejiminde, kamu çalışanlarının maaşlarında genellikle tecrübeye (kıdem yılına) göre çok fazla artış olmamaktadır. Yani sadece öğretmenlerin değil diğer meslek kollarında çalışanların kamu personelinin maaşlarında da tecrübeye göre fazla artış yaşanmamaktadır. Kamuda böyle olmasına karşın, Gösterge B.4'de ele alındığı üzere Türkiye genelinde özel sektör dâhil tüm çalışanların maaşları kıdem yılına göre ciddi artış göstermektedir. İşe yeni başlayanlar ile 10-20 yıl kıdem yılına sahip olanlar arasında 2,3 kat; 20 yıl ve üstü kıdem yılına sahip olanlar arasında ise 3,6 kat fark vardır (bk. Şekil B.4.3).
- Ayrıca, kamuda istihdam ve ücretlendirme politikalarındaki merkezîyetçi yaklaşım sadece tecrübeye göre değil diğer birçok koşullar için ücretlendirmede çeşitlenmeye fazla müsaade etmemektedir. Örneğin, Ame-

rika Birleşik Devletlerinde aynı eyalet içerisinde farklı okul bölgelerinde ve hatta aynı okul bölgesindeki farklı okullarda kaliteli öğretmenleri sistemde tutabilmek için farklı ücret çizelgeleri uygulanabilmektedir. Ancak, Türkiye'deki mevcut kamu personel rejimi ve ücretlendirme politikaları çerçevesinde böyle bir uygulama çok mümkün gözükmemektedir. Öğretmen ücretlerinin tecrübeye göre önemli düzeyde artmamasının bir diğer nedeni ise öğretmenlik mesleğinin halen bir kariyer mesleği olarak kurgulanamamış olmasıdır. Uzun yıllardır tartışılmasına rağmen öğretmenlik mesleğinde henüz kariyer sistemi getirilememiştir. Diğer bazı meslek kollarında (örneğin; polislik veya öğretim üyeliği) meslek içerisinde kariyer basamaklarında yükselmek mümkünken, öğretmenlikte yöneticilik dışında öğretmen olarak meslek içinde çalışacak şekilde bir kariyer opsiyonu bulunmamaktadır.

- Öğretmenlerin en önemli iş yükünü aktif olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüttükleri ders saatleri oluşturmaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin yıllık net ders yükü ilkokul düzeyinde 720, lise düzeyinde ise 504 saattir. OECD genelinde öğretmenlerin yıllık net ders yükü ilkokullarda 772 saat, lisede ise 643 saattir (bk. Şekil D.4.3). Bu sayılar üzerinden değerlendirildiğinde Türkiye'de öğretmenlerin ders yükü az görünse bile, Türkiye'de sınıf mevcutlarının OECD ortalamasına göre daha kalabalık olması nedeniyle, ders dışı süreçlerde (derse hazırlık, planlama, değerlendirme vb.) öğretmenlerin iş yükü OECD ülkelerine göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Gösterge D5: Öğretmen Arz ve Talebi

- Türkiye'de öğretmen talebi (ihtiyacı) büyük ölçüde eğitim sisteminin genelinde veya parçalarında yaşanan büyüme ile ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim sistemindeki büyüme farklı faktörlere bağlı olarak gelişmektedir. Bu faktörlerin başlıcaları şunlardır: Okullaşma oranlarında yaşanan artış (özellikle okul öncesi ve ortaöğretimde), ortaöğretimde eğitim süresinin 4 yıla çıkarılması, eğitime katılımı artıran zorunlu eğitimin süresinin ortaöğretime de kapsayacak şekilde 12 yıla çıkarılması ve lise türleri öğrenci sayılarını etkileyen politikalar (son yıllarda din öğretimi dâhil tüm meslek liselerinde öğrenci oranları artmış buna bağlı olarak öğretmen ihtiyacı da artmıştır). Eğitim sistemindeki büyümeye ek olarak, sınıf mevcutlarının azaltılması ve müfredatta yapılan değişiklikler de (ders saatlerinin değiştirilmesi, seçmeli derslerin getirilmesi vs.) öğretmen ihtiyacını artırmaktadır.
- Öğretmen nüfusu görece yaşlı olan birçok gelişmiş ülkenin aksine, Türkiye'de öğretmen nüfusu genç olduğu için emekliliğe bağlı olarak gelişen öğretmen ihtiyacı diğer faktörlere göre oldukça düşüktür. 2011-2015 yılları arasında yıllık ortalama 47 bin 500 öğretmen atanırken, yıllık ortalama 6 bin 400 civarında öğretmen emekli olmuştur (bk. Şekil D.5.1). Yani söz konusu yıllar arasında emekli olan öğretmenlerin, atanması yapılan öğretmenlere oranı 0,13 olmuştur. Yani bu sürede ihtiyacın en fazla % 13'ü emekliliğe bağlı olarak gelişmiştir.
- Diğer taraftan okullaşma oranlarının %100'e yaklaşması nedeniyle eğitim sistemindeki büyümenin önümüzdeki yıllarda yavaşlayacağı öngörülmektedir. Buna ek olarak, büyük ölçüde mali gerekçelerle kapatılmayan mevcut öğretmen ihtiyaçlarının da zamanla kapatılacağı düşünüldüğünde, bundan 5-10 yıl sonrasında ve sonrasındaki dönemlerde öğretmen ihtiyacının büyük ölçüde emekliliğe bağlı olarak gelişeceği tahmin edilmektedir. Nitekim öğretmenlerin yaş aralıklarına göre dağılımı (bk. Şekil D.1.11) önümüzdeki yıllarda emekliliği gelen öğretmen sayısının giderek artacağına işaret etmektedir.
- Türkiye'de öğretmen arzı, mevcut öğretmen talebini ve önümüzdeki yıllarda oluşacak talebi karşılayacak niceliktedir. Hatta özellikle bazı alanlarda oluşan öğretmen talebini karşılamakta güçlük çeken birçok gelişmiş ülkenin aksine, Türkiye'de öğretmen arz fazlalığı bulunmaktadır. Medyada atanamayan öğretmen sorunu olarak yer bulan bu durum, hem Bakanlık hem de hükümet üzerinde baskı oluşturmaya devam etmektedir.

- 2015 yılında farklı alanlarda KPSS Eğitim Bilimleri Testine yaklaşık 417 bin öğretmen adayı girmiştir. Bu veri, Türkiye’de öğretmen adayı havuzunun 400 binin üzerinde adayı içerdiğini göstermektedir. Buna karşın, 2016 yılı Şubat ayı itibarıyla kurum bazlı öğretmen ihtiyacı 130 bin civarındadır. Norm fazlası öğretmen sayısı bu sayıdan düşülecek olursa net öğretmen ihtiyacı yaklaşık 90 bin civarındadır (bk. Tablo D.5.5).
- Eğitim fakültelerindeki mevcut öğrenci sayıları (bk. Şekil D.5.9), yeni kayıt öğrenci sayıları (bk. Şekil Şekil D.5.10) ve mezun sayıları (bk. Şekil D.5.11) birlikte değerlendirildiğinde ve ayrıca fen edebiyat fakültelelerinin mezunlarına verilen pedagojik formasyon sertifikalarının sayısı göz önünde bulundurulduğunda, önümüzdeki yıllarda da öğretmen arzının birçok alanda öğretmen talebinden daha fazla olacağı öngörülmektedir. Hali hazırdaki genel öğretmen arz fazlalığının aksine bazı alanlarda öğretmen talebi mevcut arzdan yüksektir. Son yıllarda daha fazla önem verilen rehberlik, özel eğitim ve okul öncesi alanlarında öğretmen arzının artırılması veya bazı alan mezunlarının sertifikalandırılmak suretiyle bu alanlara kaydırılması uygun olacaktır.
- Diğer taraftan, günümüzden 20-25 yıl sonrasında itibaren mevcut genç öğretmen nüfusunun yaşlanmasına bağlı olarak büyük bir emeklilik dalgası oluşacağı öngörülmektedir. Her ne kadar günümüzdeki öğretmen arzı fazlalığı politika yapımcılar üzerinde rahatsızlık verecek düzeyde baskı oluşturuyor olsa bile, bundan 20-25 yıl sonrasında büyük bir emeklilik dalgası ile oluşacak yeni ihtiyacın önceden planlanması gerekmektedir. Nitekim mevcut arz fazlası öğretmen adaylarının o dönemde öğretmen adayı havuzunda yer alma ihtimalinin (yaşlanma başka mesleklere kayma gibi nedenlerle) düşük olması nedeniyle yeni öğretmen arzı oluşturulması gerekecektir. Dahası, şu an çok ciddi bir sorun olmasa bile, gelecekte hem pratikte hem de algı boyutunda öğretmenlik mesleğinin statüsünde her hangi bir olumsuzluk yaşanması durumunda, yeni arz oluşturmak zorlaşabilecektir.
- Öğretmen ihtiyacı ile ilgili önemli bir nokta şudur: Kamu okullarında çalışan 40 bin civarında norm fazlası öğretmen bulunmaktadır. Kurum (okul) bazlı 130 bin öğretmen ihtiyacı varken öğretmenlerin % 5’inin ihtiyaç fazlası olarak ihtiyacı olmayan okullarda görev yapıyor olması eğitimde fırsat eşitliği bağlamında ve kamu kaynaklarının etkin ve verimli kullanımı açısından son derece sorunlu bir durumdur. Anayasal haklar kapsamında tanınan aile bütünlüğünün korunması ve sağlık ihtiyaçlarının giderilmesi gibi haklar ihlâl edilmeden bu sorunun çözümüne yönelik politikalar geliştirilmelidir.
- ABD gibi bazı gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında, Türkiye’de meslekten ayrılan öğretmenlerin oranı oldukça düşüktür. 2011-2015 yılları arasında meslekten ayrılan öğretmenlerin yıllık ortalama oranı % 0,17’dir (bk. Tablo D.5.3). Bu oran çok düşük olduğu için hali hazırda endişe verici bir durum olmamasına karşın, ayrılan öğretmen oranının bölge ve il düzeyinde farklılaşması, bu oranın yükselmesi durumunda ayrılan öğretmenlerden doğu bölgelerinin ve özellikle bu bölgelerdeki az gelişmiş illerin daha fazla etkileneceğini göstermektedir.

BÖLÜM E: ÖĞRENCİLERİN KARARLILIĞI (İSTİKRARI)

Gösterge E1: Öğrenci Devamsızlık Oranları (2014-2015)

- Öğrencilerin eğitimden tam fayda sağlayabilmesi için eğitime erişimlerinin sağlanması tek başına yeterli bir durum değildir. Okullaştırılan öğrencilerin okula düzenli devamının sağlanması da bu açıdan önem arz etmektedir. Devamsızlık ya da okula devamda yaşanan düzensizlik, öğrencilerin eğitimden beklenen yararı sağlamasını ve eğitsel başarı elde etmesini zorlaştıracak gibi okul terkine yönelik risklerini de artmaktadır.

- Öğrenci devamsızlığı ile ilgili veriler, özellikle liselerde özürli ya da özürsüz 21 gün ve üstü devamsızlık yapan öğrencilerin oranlarının yüksek olduğunu göstermektedir⁴. 2014-2015 yılı verilerine göre, her 100 lise öğrencisinin yaklaşık 19'u 21 gün ve üzeri devamsızlık yapmıştır. Ortaokul ve ilkokul kademelerinde 21 gün ve üstü devamsızlık yapan öğrencilerin oranları liselere göre daha düşüktür. Ortaokullarda her 100 öğrenciden 10'u; ilkokullarda ise her 100 öğrenciden 5'i 21 gün ve üstü devamsızlık yapmıştır (bk. Şekil E.1.1.a).
- 41 gün ve üstü devamsızlık yapan öğrencilerin oranı özellikle ortaöğretim olmak üzere tüm kademelerde düşmektedir (bk. Şekil E.1.1.b). Söz konusu oran özellikle ortaokul kademesinde oldukça yüksek düzeydedir. 2014-2015 yılı verilerine göre, her 100 ortaokul öğrencisinin yaklaşık 5'i 41 gün ve üzeri devamsızlık yapmıştır. İlkokullarda her 100 öğrenciden yaklaşık 3'ü; liselerde ise her 100 öğrenciden yaklaşık 2'si 41 gün ve üzeri devamsızlık yapmıştır. Liselerde 41 gün ve üstü devamsızlık oranının daha düşük çıkması, bu kademede devamsızlıktan kalmanın (45 gün ve üstü için) kesin hükme bağlı olmasından kaynaklanmaktadır.
- Cinsiyete göre devamsızlık oranları incelendiğinde, hem 21 gün ve üstü devamsızlıklarda hem de 41 gün ve üstü devamsızlıklarda, ortaokul ve lise kademelerinde erkek öğrencilerde kız öğrencilere görece daha yüksek oranlarda devamsızlık yaptığı görülmektedir (bk. Şekil E.1.1.a ve Şekil E.1.1.b). İlkokullarda cinsiyet farkı sadece 21 gün ve üstü devamsızlıklarda belirgin olmayacak şekilde ortaya çıkmaktadır.
- Devamsızlık oranları bölge düzeyinde incelendiğinde, hem 21 gün ve üstü hem de 41 gün ve üstü devamsızlık yapanların oranının ilkokul ve ortaokul kademelerinde Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (bk. Tablo E.1.2). Özellikle ortaokul kademesinde bu fark çok daha belirgindir. Devamsızlık oranlarının en yüksek olduğu Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ortaokul kademesinde 21 gün ve üstü ile 41 gün ve üstü devamsızlık yapanların oranı sırasıyla yaklaşık % 21 ve % 12 iken, Türkiye genelinde bu oranlar sırasıyla % 10 ve % 5 civarındadır.
- Ortaöğretim kademesinde bölge düzeyi analizlerde ortaya çıkan durum biraz daha değişmektedir. Liselerde özürli ve özürsüz toplam 21+ gün devamsızlık yapanların oranı, ilköğretimin tersine, az gelişmiş doğu bölgelerinde gelişmiş batıdaki bölgelere göre daha düşüktür. Bu devamsızlık kategorisinde devamsızlık oranı en fazla olan bölge Batı Marmara (% 25), en az olan ise Güneydoğu Anadolu (% 15) bölgesidir. Diğer taraftan, 41 ve üstü özürsüz devamsızlık oranları Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde daha yüksektir. Bu devamsızlık kategorisinde devamsızlık oranı en fazla Güneydoğu Anadolu (% 3,8), en az ise Doğu Karadeniz (% 0,6) bölgesinde gerçekleşmiştir (bk. Tablo E.1.3).
- Ortaöğretimde ortaya çıkan bu ilginç tablonun üniversiteye hazırlık ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Nitekim üniversite hazırlık aşamasında olan 12. sınıf öğrencilerinin devamsızlık oranı diğer sınıflara göre oldukça yüksektir. 12. sınıflarda devamsızlık yapan öğrenciler bütün sınıfların toplamı içinde % 45'lik kesimi oluşturmaktadır (bk. Şekil E.1.9). Bu öğrenciler üniversite hazırlık aşamasında sınıfta kalmayacak şekilde tüm devamsızlık haklarını kullanma eğilimindedir. Bu öğrencilerin oranı ise gelişmiş batı bölgelerinde daha fazla çıkmaktadır. Diğer taraftan, sınıf tekrarı gerektiren devamsızlık gün sayısına yaklaşıldıkça, devamsızlık oranlarının az gelişmiş doğu bölgelerinde diğer bölgelere göre daha yüksek çıktığı görülmektedir. Bunda öğrenci motivasyonu ve mevsimlik tarım işçiliğinin önemli rolü olduğu düşünülmektedir.
- İl düzeyinde yapılan devamsızlık analizlerinde, illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri ile ilkokul ve ortaokul devamsızlık oranları arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon Analizi kullanılarak bakılmıştır. Buna göre, ilkokullarda illerin hem 21 gün ve üstü devamsızlık oranları ile Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksi

⁴ Lise devamsızlık verileri özürli ve özürsüz devamsızlık yapan tüm öğrencileri kapsamaktadır. Temel eğitimde özürli/özürsüz ayrımlı tutulmadığından veriler tüm devamsızlık yapan öğrencileri kapsamaktadır.

(SEGE) değerleri arasında ($r(78) = -0,41, p < 0,001$) hem de 41 gün ve üstü devamsızlık oranları ile SEGE değerleri arasında ($r(78) = -0,44, p < 0,001$) orta derece güçte negatif bir ilişki söz konusudur. Ortaokullarda her iki devamsızlık kategorisi için bu ilişki aynı yönde ve daha güçlü olarak kendini göstermiştir (21 gün ve üstü için $r(78) = -0,54, p < 0,001$; 41 gün ve üstü için $r(78) = -0,56, p < 0,001$). Yani, hem ilkokullarda hem de ortaokullarda sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi düşük olan illerde devamsızlık oranları daha yüksek olma eğilimindedir ve bu eğilim ortaokullarda daha da artmaktadır.

- Ortaöğretimde il düzeyinde yapılan analizlerde durum değişmektedir. Bu kademedeki özürsüz ve özürsüz 21 gün ve üstü devamsızlık oranları ile SEGE skorları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir, $r(78) = 0,48, p < 0,001$. Yani, illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi arttıkça özürsüz ve özürsüz olarak 21 gün ve üstünde devamsızlık oranları da artma eğilimindedir. Diğer taraftan, illerin SEGE skorları ile 41 gün ve üstü özürsüz ve özürsüz devamsızlık oranları arasındaki korelasyonun yönü değişmekte ve ilişkinin gücü artmaktadır, $r(78) = -0,57, p < 0,001$ (bk. Şekil E.1.6). Yani, illerin sosyoekonomik gelişmişlik azaldıkça 41 gün ve üstü özürsüz ve özürsüz devamsızlık oranları artma eğilimindedir.
- Devamsızlık yapan öğrencilerin kademe ve sınıflara göre analizi farklı devamsızlık kategorileri için farklı bulgular sunmaktadır (bk. Şekil E.1.10 ve Şekil E.1.11). İlkokul kademesinde devamsızlık yapan tüm öğrencilerin içinde birinci sınıfların payı hem 21 gün ve üstü devamsızlıklarda (% 41) hem de 41 gün ve üstü devamsızlıklarda (% 53) oldukça yüksektir. Bu durumun ilkokula yeni başlayan öğrencilerin okula uyum aşamasında yaşadıkları sorunlarla ilgili olduğu düşünülmektedir.
- Ortaokul kademesinde devamsızlık yapan öğrencilerin sınıflara göre oransal dağılımı, hem 21 gün ve üstü devamsızlıklarda hem de 41 gün ve üstü devamsızlıklarda, ilkokul ve liselere göre daha dengelidir. Ancak yine de her iki devamsızlık kategorisinde de devamsızlık yapanlar içinde 8. Sınıf öğrencilerinin payı biraz daha yüksektir.
- En çarpıcı tablo ise ortaöğretim kademesinde devamsızlık yapan öğrencilerin sınıflara göre dağılımında ortaya çıkmaktadır. Bu kademedeki 21 gün ve üstü devamsızlık yapan yaklaşık 1 milyon öğrenci vardır. Bu öğrencilerin % 45'i 12. sınıf öğrencisidir. Yani, lisede 21 gün ve üstü devamsızlık yapan her 100 öğrenciden 45'i 12. sınıf öğrencisidir. Diğer taraftan, 41 gün ve üstü devamsızlık yapan öğrenci sayısı keskin bir şekilde 100 bin civarına düşmektedir. Bununla birlikte, bu öğrencilerin % 77'sini 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Gösterge E2: Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı Oranları (2010-2011 ve 2014-2015)

- Sınıf tekrarı öğrenci ve eğitim sisteminin başarısının değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerden birisidir. Sınıf tekrarı azaltılmasının eğitimin verimliliği ve kalitesini arttırmaya yönelik önemli bir politika olarak değerlendirilmektedir (EURYDICE, 2011). Ayrıca, ülkelerarası karşılaştırmalı analizlerde sınıf tekrarı için büyük ekonomik maliyet yarattığı ve sınıf tekrarı yüksek olduğu ülkelerde genel öğrenci performansının düşük olduğu ortaya çıkmaktadır (OECD, 2011).
- Bu raporda ortaöğretimdeki sınıf tekrarı oranları son beş yıldaki değişimi görmek için 2010-2011 ve 2014-2015 yılları esas alınarak incelenmiştir. Buna göre, ortaöğretimde sınıf tekrarı oranı 2010 yılından 2014 yılına kadar geçen süre zarfında belirgin bir şekilde artmıştır. 2010 yılında % 4,3 olan söz konusu oran 2014 yılına % 5,7'ye yükselmiştir (bk. Şekil E.2.1). Ortaöğretimde sınıf tekrarı oranlarının artması, ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ve öğrencilerin zorunlu olarak ortaöğretime devamının sağlanması nedeniyle oluşmuş olabileceği düşünülmektedir.

- Ortaöğretimde sınıf tekrarı erkek öğrenciler arasında kız öğrencilere göre daha yaygındır. 2014-2015 eğitim öğretim yılı esas alındığında, kız öğrencilerde % 4,1 olan sınıf tekrarı oranı, erkek öğrencilerde % 7,2 düzeyindedir (bk. Şekil E.2.1). Yani, ortaöğretimde kız öğrencilerinin okullaştırılmasında yaşanan zorluk ve sorunlar, kızlara göre daha fazla okullaşan erkek öğrencilerde kendisini daha fazla okul devamsızlığı veya sınıf tekrarı gibi farklı sorunlara bürünerek göstermektedir.
- Sınıf tekrarı yapanların sınıflara göre oransal dağılımı incelendiğinde, sınıf tekrarının özellikle 9. sınıf öğrencileri arasında yaygın olduğu görülmektedir (bk. Şekil E.2.2). 2010'da sınıf tekrarı yapan 9. sınıf öğrencilerin sınıf tekrarı yapan tüm öğrenciler içindeki oranı %77,7 iken 2014 başında bu oran az bir düşüşle %72,5 seviyesinde gerçekleşmiştir. Sınıf tekrarı yapan her dört ortaöğretim öğrencisinden yaklaşık üçünün 9. sınıfta olması, ortaöğretime başlangıçla birlikte öğrencilerin yaşadığı önemli bir soruna işaret etmektedir.
- Sınıf tekrarı yapanların okul türüne göre dağılımı incelendiğinde oldukça çarpıcı bir tablo ortaya çıkmaktadır (Şekil E.2.4). 2010-2011 eğitim-öğretim yılında sınıf tekrarı yapan tüm öğrencilerin içerisindeki meslek lise öğrencilerin oranı % 57 iken, bu oran 2014 yılı başı itibari ile % 87 gibi oldukça yüksek orana ulaşmıştır.
- Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin oranı her bir lise türü için kendi içinde incelendiğinde (bk. Şekil E.2.5), yine meslek liseleri ile ilgili olumsuz gelişme ile karşılaşmaktadır. 2010 yılında genel lise öğrencileri içerisinde öğrencilerin % 3,2'si sınıf tekrarı yapmışken; meslek lisesi öğrencileri içerisinde öğrencilerin % 5,6'sı sınıf tekrarı yapmıştır. 2014 yılında bu oranlar genel liselerde % 1,5'e gerilemişken, meslek liselerinde % 10,1'e yükselmiştir.
- Her iki analiz türünde de ortaya çıkan meslek liselerinin aleyhine yaşanan gelişmenin en önemli nedenlerinden birisinin, ortaöğretime geçişte yaşanan değişikliğin olduğu düşünülmektedir. TEOG sonrası yerleştirmelerde, tüm okullara öğrencilerin TEOG yerleştirme puanına göre yerleştirilmesi, genelde meslek liselerine yerleştirme puanı ve motivasyonu düşük öğrencilerin gitmesine yol açmıştır. Bu okul türünde sınıf tekrarı yapan öğrencilerin oranında yaşanan artışta bu gelişmenin etkisi olduğu düşünülmektedir.
- Sınıf tekrarı oranları bölge düzeyinde incelendiğinde, devamsızlık oranlarında olduğu gibi, sınıf tekrarı oranları da Güneydoğu Anadolu (% 8,7), Kuzey Doğu Anadolu (% 8,6) ve Orta Doğu Anadolu (% 7,5) Bölgeleri'nde Türkiye genelinden (% 5,7) ve diğer bölgelerden belirgin bir şekilde daha yüksektir (bk. Şekil E.2.6).
- İl düzeyinde yapılan devamsızlık analizlerinde, illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri ile sınıf tekrarı oranları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Buna göre, illerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksi (SEGE) değerleri ile sınıf tekrarı oranları arasında oldukça güçlü negatif yönlü bir ilişki söz konusudur ($r(78) = -0,61$, $p < 0,001$). Yani, illerin gelişmişlik düzeyi azaldıkça sınıf tekrarı oranları artma eğilimindedir.

Gösterge E3: Ortaöğretim Mezuniyet Oranları

- Ortaöğretimin amaçları arasında öğrencilere iş piyasasına ya da yükseköğretime girmek için gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılması, birincil konumda yer almaktadır. Mezuniyet oranları sadece öğrenci başarısının bir göstergesi değil aynı zamanda ortaöğretimin öğrencileri yükseköğretime ve iş piyasasına hazırlamada gösterdiği kurumsal performansla da ilişkilidir. Bu nedenle bütün dünya da ortaöğretime tamamlayan öğrenci sayılarının artırılmasına yönelik ülkelerin kendine has koşullarına uygun politikalar geliştirilmekte ve uygulanmaktadır.
- Ülkemizde ortaöğretim okullaşma oranlarındaki artışın yanında mezuniyet oranları da artış göstermektedir (bk. Şekil E.3.2). 2008-2014 arasındaki ortaöğretim mezuniyet oranlarında yaşanan değişim incelendiğinde, 2008 yılında % 53,4 olan toplam mezuniyet oranı 2014 yılında % 79,5'e yükselmiş bulunmaktadır. Bu

süreçte kız ve erkek öğrenci mezuniyet oranlarında yaşanan değişim benzer bir örüntü sergilemiştir. Diğer taraftan, kız öğrencilerin mezuniyet oranları erkek öğrencilerin mezuniyet oranlarından 2008-2014 arası bütün yıllarda daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. 2014 yılı esas alındığında kız öğrencilerin mezuniyet oranı (% 90) erkek öğrencilerin mezuniyet oranından (% 71) belirgin şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

- Bölgeler arasında mezuniyet oranları önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Toplam mezuniyet oranlarının düşük olduğu Güneydoğu Anadolu (% 70,6) ve Kuzeydoğu Anadolu (% 71,2) bölgeleri iken, en yüksek mezuniyet oranlarına sahip bölgeler Batı Anadolu (% 84,4) ve Batı Marmara (% 84,1) bölgeleri olmuştur (bk. Şekil E.3.2). Kız ve erkek öğrenciler arasında kızların lehine olan mezuniyet oranlarındaki farkların doğu bölgelerde artması, gelişmiş batı bölgelerde azalması ise mezuniyet oranları açısından ortaya çıkan önemli bulgulardan bir diğeridir (bk. Şekil E.3.2).
- Türkiye genelinde ve bütün bölgelerde kız öğrencilerin mezuniyet oran farklarının erkeklerden büyük ölçüde yüksek olması kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında, doğu bölgelerinde kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın yüksek olmasının muhtemel nedeni, okullaşmada cinsiyetler arası oluşan farklılık olabilir. Doğu bölgelerde kızların okullaşması erkek öğrencilere göre daha düşüktür. Bu nedenle gerçekten okumak isteyen motivasyonu yüksek kız öğrencilerin ortaöğretime devam ettiği iddia edilebilir.
- Mezuniyet oranları il düzeyinde de önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Söz konusu oranda oluşan bölgesel farklılıklara paralel olarak, Türkiye’de söz konusu oranın en düşük olduğu illerin hemen hepsi doğu bölgelerinde bulunan illerdir (bk. Harita E.3.3). Mezuniyet oranının en düşük olduğu iller sırasıyla Hakkari (% 59), Kars (% 62), Ağrı (% 63), Gaziantep (% 64) ve Şanlıurfa (% 64) illeridir. Genelde batı illerinde ve Karadeniz kıyısında yer alan illerde mezuniyet oranlarının % 80 üzerinde gerçekleşmiştir.
- İllerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri ile ortaöğretim mezuniyet oranları arasındaki ilişki incelendiğinde, illerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksi (SEGE) değerleri ile mezuniyet oranları arasında orta güçlükte pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur ($r(78) = 0,55, p < 0,001$). Yani, illerin gelişmişlik düzeyi azaldıkça ortaöğretim mezuniyet oranları da azalma eğilimindedir (bk. Şekil E.3.4).
- Türkiye’de ortaöğretim mezuniyet oranları artıyor olmasına karşın, ülkelerarası karşılaştırmalar ortaöğretim mezuniyet oranları açısından Türkiye için kötü bir resim çizmektedir. OECD 2013 verilerine göre, Türkiye’de ortaöğretim mezuniyet oranı (% 64), mezuniyet oranı OECD ortalamasının (% 85) oldukça altındadır (bk. Şekil E.3.5). Yeni Zelanda, Portekiz, İrlanda ve Japonya gibi bazı ülkelerde ortaöğretim mezuniyet oranlarının % 100’e yakın gerçekleşmiş olması Türkiye’deki olumsuz durumu daha da belirginleştirmektedir. Diğer taraftan, hemen hemen bütün ülkelerde kız öğrencilerin ortaöğretim mezuniyet oranlarının erkek öğrencilerin ortaöğretim mezuniyet oranlarından yüksek olması Türkiye ile benzerlik taşımaktadır.

Gösterge E4: Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Oranları

- 2001-2015 yılları arasında göre ortaöğretime geçiş oranları 2011 yılına kadar % 82 ila % 86 aralığında inişli çıkışlı bir seyir izlemiş, 2012 yılından itibaren artış göstermeye başlamış ve 2013 yılından itibaren ise % 100’e ulaşmıştır (bk. Şekil E.4.1). Son yıllarda yaşanan artışın nedeni zorunlu eğitim yaşı politikaları ile ilgilidir. 2012’de zorunlu eğitim yaşının 17’ye çıkarılması ile birlikte ilköğretim mezunlarının zorunlu olarak ortaöğretime devam etmek durumunda olması nedeni ile ortaöğretime geçiş oranı %100’e ulaşmıştır.
- 2011 yılına kadar görülen ortaöğretim geçiş oranlarındaki değişim eğilimi cinsiyet özelinde incelendiğinde, zorunlu eğitim yaşının 17’ye çıkarılması öncesi bu dönemde erkeklerin ortaöğretime geçiş oranlarının kızla-

ra göre daha fazla olduğu ama cinsiyetler arası farkın 2009 yılı itibarıyla kapanmaya başladığı görülmektedir. 2013 yılından itibaren ise cinsiyetler arası ortaöğretim geçiş oranları arasındaki fark tamamen kapanmıştır ve bu yıldan itibaren her iki cinsiyet kategorisinde %100 geçiş oranı sağlanmıştır.

- Yükseköğretime geçiş ile ilgili analizler, yükseköğretime geçiş sınavına başvuran ve sonrasında yükseköğretim programlarına yerleşen adaylar üzerinden gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, üniversite giriş sınavına başvuran öğrenci sayısı ve başvuruların lise mezuniyet ve daha önce yerleşme durumuna göre oransal dağılımı 2006 yılından itibaren son 10 yıl için incelenmiştir. Buna göre, 2010 yılından itibaren yükseköğretime yerleşmek için üniversite giriş sınavına giren aday sayısı sürekli artış göstermiştir. 2015-2016 öğretim yılında toplam 2 milyon 127 bin aday sınava başvurmuştur.
- Ortaöğretimin 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren dört yıla çıkarılmasına bağlı olarak ortaöğretim mezunu verilmeyen 2008 yılı hariç tutulacak olursa başvuran adaylar içerisinde lise son sınıf öğrencisi (başvurduğu yıl mezun olacak) olanların oranı % 40 ila % 45 aralığında olmuştur. Liseden önceki yıllarda mezun olmasına rağmen bir yükseköğretim programına yerleşemeyenlerin oranı 2006 yılında % 42 civarında iken son yıllarda azalarak 2015 yılında % 27 seviyesine gerilemiştir (bk. Şekil E.4.2).
- Daha önce bir yükseköğretim kurumuna yerleşmiş olup üniversiteye giriş sınavına başvuranların toplam başvuru yapan öğrencilerin içindeki oranlarının görece yüksekliği dikkat çekicidir. 2006 yılında % 13 olan daha önce bir yükseköğretim programına yerleşmiş olup tekrar başvuru yapan öğrencilerin toplam başvuru yapanların içindeki oranı, 2015 yılında % 23'e ulaşmıştır (bk. Şekil E.4.2). Yani, üniversite giriş sınavına başvuran yaklaşık dört öğrenciden birinin daha önceden bir yükseköğretim programına yerleşenlerden oluştuğunu göstermektedir. Bu artış öğrencilerin yerleştirildikleri program veya üniversiteyle ilgili memnuniyetsizliklerindeki artıştan kaynaklanıyor olabilir.
- Üniversite giriş sınavına başvuran adayların içinde bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranı 2011 yılından itibaren % 45 seviyesinde seyretmektedir (bk. Şekil E.4.3). 2015 yılında başvuranların % 19,6'sı lisans programına, % 17,3'ü ön lisans programına ve % 9,3'ü açıköğretim programlarına olmak üzere toplamda % 46,2'si bir yükseköğretim programına yerleştirilmiştir.
- Üniversite giriş sınavına başvuran lise son sınıf düzeyindeki adayların yükseköğretim programlarına yerleşme oranı oldukça önemli bir göstergedir. Söz konusu oran 2006 ve 2007 yıllarında oldukça düşük (% 25 civarında) iken, 2008 yılından itibaren % 50 bandını aşmıştır. 2015 yılında bu oran % 53,4 olarak gerçekleşmiştir. Bu yerleşme oranının program türüne göre dağılımı lisans programları için % 25,5; ön lisans programları için % 23,2 ve açıköğretim için % 4,7 şeklinde olmuştur (bk. Şekil E.4.4). Beklendiği gibi, lise son sınıfta üniversite giriş başvuranların yerleşme oranları, tüm öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, lise son sınıfta olanların lisans ve ön lisans programlarına yerleşme oranı genele göre daha yüksektir.
- Yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre analizi incelendiğinde, lise son sınıf düzeyinde başvuran adaylar içerisinde herhangi bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranı meslek lisesi mezunlarında genel lise mezunlarına göre daha yüksektir (bk. Şekil E.4.7). 2015 yılında lise son sınıf düzeyinde başvuran adaylardan meslek lisesi öğrencileri içerisinde yerleşme oranı % 56,8 iken genel lise öğrencileri içerisinde bu oran % 51,2 olarak gerçekleşmiştir. Önceki yıllarda söz konusu oran farkı yüksek iken giderek azalmıştır.
- Bu durumun ortaya çıkmasında ön lisans programlarına geçişte meslek lisesi mezunlarına tanınan sınavsız geçiş hakkının büyük etkisi vardır. Lisans ve ön lisans programlarına yerleşenlerin oranının lise türüne göre ayrı ayrı incelenmesinden elde edilen bulgu bu tezi güçlendirmektedir. Genel liselerin son sınıfında sınava

başvuran adayların için lisans programlarına yerleşenlerin oranı 2015 yılında % 36 iken, bu oran meslek lisesi son sınıf öğrencileri için % 10 olarak gerçekleşmiştir. Diğer taraftan, ön lisans programları için yerleşme oranları genel lise son sınıf öğrencileri için % 11 iken meslek lisesi son sınıf öğrencileri için % 42'dir.

- Yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre detaylı analizi üniversiteye geçişte lise türleri arasındaki başarı farkını açıkça ortaya koymaktadır (bk. Şekil E.4.10). 2015 yılı yerleştirme sonuçlarına göre, lisans programlarına yerleşme oranı açısından, Sosyal Bilimler Lisesi, Özel Fen Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi⁵ ve Özel Lise (yabancı dil eğitim verenler), Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi diğer tüm lise türlerine göre belirgin bir şekilde daha başarılı olmuştur. Lise türlerine göre lisans programlarına yerleşme oranlarındaki uçurum, yükseköğretime geçişteki fırsat eşitsizliğini açıkça ortaya çıkmaktadır.

BÖLÜM F: FİNANSMAN

Gösterge F1: Eğitime Ayrılan Bütçe

- Ülkelerin eğitim harcamalarını değerlendirmek açısından en önemli göstergelerden biri eğitim yapılan harcamaların GSYH içindeki payıdır. Türkiye'de yükseköğretim hariç Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin GSYH'ye oranı 2000'li yılların başlarından itibaren artış eğilimi göstermiştir (bk. Şekil F.1.1). 2000 yılında söz konusu oran % 2 düzeyinde iken, 2005 yılında % 2,3'e; 2010 yılında % 2,6'ya; 2016 yılında ise bu oran % 3,5'e yükselmiştir.
- 2000 yılından 2012 yılına eğitim harcamalarının GSYH içindeki oranında yaşanan değişime bakıldığında, Türkiye OECD ülkeleri arasında oransal artışın en yüksek olduğu ikinci ülkedir (bk. Şekil F.1.4). Bu gelişmeye rağmen ülkemiz, GSHY'den eğitim harcamalarına ayrılan pay açısından OECD ülkeleri arasında en son sıralarda yer almaktadır (bk. Şekil F.1.2). 2012 yılı verilerine göre Türkiye'de yükseköğretim hariç eğitim harcamalarının GSYH'ye oranı % 3 iken, OECD genelinde bu oran % 3,7'dir. Türkiye'de eğitim çağındaki genç nüfus oranının gelişmiş birçok ülkeye göre oldukça yüksek olduğu düşünüldüğünde eğitime daha fazla bütçe ayırması gerekmektedir.
- Türkiye'de yükseköğretim hariç MEB bütçesinin GSYH içindeki payı artarken, konsolide bütçe içerisindeki payı da artış eğiliminde olmuştur. 2000 yılında MEB bütçesinin konsolide bütçeye oranı % 7,2 iken bu oran 2016 yılında % 13,4'e yükselmiştir (bk. Şekil F.1.1). Diğer bir ifadeyle merkezi bütçeden eğitime ayrılan pay geçen 15 yıl içinde neredeyse iki kat artmıştır.
- Bu artışla birlikte, Türkiye toplam kamu harcamaları içinde eğitime ayırdığı pay açısından OECD ortalamasının üzerindedir. 2012 yılı itibarıyla merkezi bütçenin % 11,2'sini eğitime aktaran Türkiye, OECD ülkeleri arasında en yüksek payı ayıran dördüncü ülke olmuştur (bk. Şekil F.1.3).

Gösterge F2: Öğrenci Başına Yapılan Harcama

- Türkiye'de temel eğitim ve ortaöğretim genelinde öğrenci başına harcama düzenli olarak artış eğilimindedir (bk. Şekil F.2.1). Yükseköğretim hariç tüm kademelerde 2006 yılında 2.012 TL olan öğrenci başı harcama tutarı 2015 yılında 2.932 TL'ye yükselmiştir. Beklendiği üzere ortaöğretimde öğrenci başına yapılan harcama temel eğitimin üzerinde gerçekleşmiştir. Temel eğitimde 2006 yılında 1.632 TL olan öğrenci başına yapılan harcama sürekli artış göstererek 2015 yılında 2.684 TL'ye çıkmıştır. Ortaöğretimde ise 2006 yılında 2.599 TL iken 2015 yılında 3.435 TL'ye yükselmiştir. Ortaöğretimde öğrenci başına yapılan harcama 2007-2010 arasında öğrenci sayısındaki hızlı artışa bağlı olarak düşme eğilimi göstermiştir.

⁵ Bu lise türleri geçtiğimiz yıllarda kapatılmış olup halen mezun verdiği için istatistiklere dahil edilmiştir.

- Ortaöğretimde göre öğrenci başına yapılan harcamalar okul türüne göre karşılaştırıldığında genel ortaöğretim ile mesleki ve teknik orta öğretim arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir (bk. Şekil F.2.2). 2006-2015 yılları arasında genel ortaöğretimde öğrenci başına harcamalarda önemli bir değişim meydana gelmemişken, mesleki ve teknik eğitimde öğrenci başına yapılan harcamanın özellikle 2011 yılından itibaren önemli bir artış eğilimine girdiği görülmektedir. 2015 yılı itibarıyla mesleki ve teknik eğitimde öğrenci başına harcama 4.484 TL olarak gerçekleşmiş iken, genel ortaöğretimde bu tutar 2.484 TL olmuştur. OECD ülkeleri genelinde olduğu gibi ülkemizde de mesleki ortaöğretimde öğrenci başına yapılan harcama genel ortaöğretimden daha yüksektir.
- Öğrenci başına yapılan harcama açısından iller bazında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir (bk. Şekil F.2.3). Genel olarak yükseköğretim dâhil tüm eğitim kademeleri için Türkiye’de öğrenci başına yapılan ortalama harcama 2015 yılı için 4.164 TL olarak gerçekleşmiştir. Türkiye’de öğrenci başına yapılan harcamanın en düşük olduğu il İstanbul (2.440 TL) olduğu görülmektedir. Öğrenci sayısının yüksek olmasının bunun temel nedeni olduğu söylenebilir. Öğrenci başına toplam harcama, özellikle göç alan büyük şehirlerde ve ortaöğretim çağı nüfusu yoğun olan doğu illerinde nispeten daha düşüktür. Bunun sebebi derslik/öğretmen başına düşen öğrenci sayısının söz konusu bölgelerde yüksek olması ve öğretmenlerin kalabalık sınıflarda derse girmesidir.
- Öğrenci başına harcamanın en yüksek olduğu il ise 9.297 TL ile Ankara olmuştur. Ankara tutarın bu denli yüksek olmasının, merkezi yönetimin (Bakanlığın) bu ilde olması ve merkezi yönetimin bütçesinin de eğitim bütçesi içerisinde sayılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenci başına harcamanın en yüksek olduğu diğer illere bakıldığında ise genellikle yerleşimin dağınık olduğu ve nüfus yoğunluğunun düşük olduğu Bayburt, Ardahan, Tunceli, Artvin gibi iller olduğu görülmektedir. Bu illerin derslik başına düşen öğrenci sayısı açısından da Türkiye ortalamasının altında oldukları görülmektedir.
- İl düzeyinde yapılan korelasyon analizine göre öğrenci başına yapılan harcama ile öğretmen başına düşen öğrenci sayısı arasında negatif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur $r(81) = -0.62$ $p < 0,05$ (bk. Şekil F.2.4). Öğretmen maaşları eğitim harcamaları içinde önemli bir paya sahip olduğundan, beklendiği üzere, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının yüksek olduğu illerde öğrenci başına yapılan harcama tutarı azalma eğilimindedir.
- 2005-2012 yılları arasında Türkiye, hem öğrenci sayısında hem de öğrenci başına yapılan harcamada en fazla artış sağlayan ülkeler arasındadır (bk. Şekil F.2.6). Böylece Türkiye hem öğrenci sayısını hem de öğrenci başına yapılan harcamayı artıran az sayıda ülkeden biri olmuştur. Ancak burada Türkiye’nin böyle bir gelişme göstermesi Türkiye’nin eğitim harcamaları ve öğrenci başına harcama bakımından gelişmiş ülkelerin oldukça gerisinde olmasından kaynaklanmaktadır.
- 2012 yılı verilerine göre, öğrenci başına yapılan harcama açısından Türkiye, OECD ülkeleri arasında son sıralarda yer almaktadır. İlkokul ve ortaokul kademelerinde Türkiye’de öğrenci başına yapılan harcama sırasıyla 2.577 ve 2.448 dolar iken, OECD genelinde ortalama harcama tutarı sırasıyla 8.247 dolar ve 9.627 dolardır. Ortaöğretim kademesinde ise Türkiye’de 3.524 dolar iken OECD genelinde 9.876 dolardır. Bu veriler, Türkiye’de eğitim kalitesiyle ilişkili olduğu kabul edilen öğrenci başına harcamanın halen yeterli düzeyde olmadığı ve artırılması gerektiğini göstermektedir.

Gösterge F3: Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Bütçe Dağılımı

- Devletin eğitime yaptığı harcamalar yatırım, cari ve transfer harcamaları olarak üçe ayrılarak incelenmektedir. Yatırım harcamaları; okul yapımı, okullardaki laboratuvar, makine, taşıt alımı türünden harcamalardan oluşmaktadır. Yatırım harcaması uzun vadeli yatırımlar olup, eğitimin kapasitesini artırma ve uzun dönemli olarak sürdürme ile ilgili yatırımlardır. Cari harcamalar ise çalışanların maaşları, kırtasiye alımları, aydınlatma, su giderleri, tedavi yardımları gibi belli bütçe döneminde belirli bir faydaya yönelik olarak yapılan parasal harcamalardan oluşur. Transfer harcamaları, cari ve yatırım harcaması kapsamına girmeyen parasal kaynakların belli kurumlara aktarımı şeklinde oluşur.
- Eğitim harcamalarının ekonomik sınıflandırmaya göre dağılımları incelendiğinde, merkezi yönetim harcamalarının en büyük kısmını personel giderlerinin oluşturduğu görülmektedir (bk. Şekil F.3.1). MEB bütçesinden personel giderlerine ayrılan kısım 2005 yılında MEB bütçesinin % 64.8'i iken bu oran 2015 yılında % 68.1 olarak gerçekleşmiştir. Merkezi yönetim harcamalarının geri kalan kısmını devlet primi giderleri, sermaye giderleri ve mal ve hizmet alım giderleri arasında benzer oranlarda dağılmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin cari gider ve sermaye giderlerine ilişkin harcamalarının oransal karşılaştırması yapıldığında, cari giderlerinin oranının sermaye giderlerinden çok daha yüksek olduğu görülmektedir (bk. Şekil F.3.2). Genel olarak, 2016 yılında MEB bütçesinin % 92 civarındaki bir kısmı personel giderlerine % 8 civarında olan bir kısmı ise sermaye giderlerine harcanmıştır. Sermaye giderlerinde 2012'den itibaren oransal olarak önemli bir artış başlamış ve % 8'in üzerine çıkmıştır. Bu artışta, özellikle son yıllarda ortaöğretimde yaşanan öğrenci sayısındaki artışı karşılayacak okul/derslik yapımlarının büyük etkisi olduğu düşünülmektedir.
- 2012 yılı verilerine göre, OECD ülkelerinin eğitim harcamalarının ortalama % 93'ü cari giderlere, % 7'si ise sermaye giderlerine harcanmıştır. Türkiye'de eğitim harcamalarının % 94.2'si cari giderlere, % 5.8'i sermaye giderlerine harcanmıştır (bk. Şekil F.3.5). Türkiye'deki sermaye giderlerinin toplam gider içerisindeki payı, OECD ülkelerinin çoğundan daha düşüktür. Türkiye özellikle son yıllarda öğretmen istihdamındaki artıştan dolayı MEB bütçesinin önemli bir kısmı doğrudan personel giderlerine ayrılmaktadır.

Gösterge F4: Eğitim ve Öğretim Desteği (2014-2015)

- Eğitim ve öğretim desteği uygulamasının çocuklarının özel okula göndermek isteyen aileler için önemli bir destek sağladığı söylenebilir. 2015 yılında destekten yararlanan toplam öğrenci sayısı 338.730 ve bu öğrenciler için yapılan destek miktarı 1.165.006.860 TL olarak gerçekleşmiştir (bk. Tablo F.4.1). Uygulamanın ikinci yılında MEB tarafından açıklanan kontenjanların tamamı dağıtılmıştır. Bu da uygulamanın aileler ve özel okullar tarafından ilgi gördüğünü göstermektedir. Dershanelerle ilgili düzenlemelerin ardından, hem dershanelerin özel okullara dönüşmesini teşvik etmek, hem de ailelerin çocuklarını bu okullara göndermeye teşvik etmek açısından eğitim ve öğretim desteği önemli bir katkı sağlamıştır.
- Eğitim ve öğretim desteğinden yararlanma durumu eğitim kademelerine göre karşılaştırıldığında, 2014-2015 ve 2015-2016 yılları arasında çok önemli farklılıklar olduğu görülmektedir (bk. Şekil F.4.2). 2014-2015 yılında okulöncesi kademedeki 27.772 öğrenci için destek sağlanmış iken bu sayı 2015-2016 yılında 19.524 öğrenciye düşmüştür. İlkokul, ortaokul ve ortaöğretimde destek verilen öğrenci sayısı yine yaklaşık iki kat artmıştır. Temel liseler için ise 2014-2015 yılında 3.441 öğrenciye destek verilmiş iken bu sayının 2015-2016 yılında 71.800 öğrenci olduğu görülmektedir.

- Bu durum eğitim öğretim desteğinden yararlanmada en önemli artışın temel liselerde olduğunu göstermektedir. Bu desteğin artması ile dershaneden liseye dönüşen temel liselerin desteklenmesinin amaçlandığı anlaşılıyor. Türkiye’de ilkokul ve ortaokul düzeyinde okullaşma problemi olmamasına karşılık ortaöğretimde ve özellikle okulöncesinde önemli sorunlar olduğu söylenebilir. Okulöncesi kademedeki eğitime katılımda ailelerin artan ilgisi söz konusuysen, eğitim-öğretim desteğinin bu kademe için hem sayı hem de oransal olarak azaltılmasının doğru bir politik tercih olup olmadığı tartışılmalıdır.
- Özel okul desteği teşvikinden yararlanmada dar gelirlilere öncelik tanınıyor olmakla birlikte uygulamada dar gelirlilere herhangi bir avantaj sağlamadığı, buna karşılık çocuğunu özel okula gönderen veya gönderebilecek durumda olan daha yüksek gelir grubundaki ailelere avantaj sağladığı söylenebilir. Teşvikin dar gelirlilerin özel okula gitmelerini sağlayabildiği söylenemese de, özel okullara öğrenci gönderen aileler için teşvik edici olduğu ve özel okullardaki öğrenci sayısının artışı sağladığı söylenebilir. Buna karşılık toplumun dezavantajlı kesimlerinin de iyi eğitim almasını sağlamaya yönelik olarak eğitim ve öğretim desteğinin kısıtlılıklarının olduğu ve bu nedenle eğitimde fırsat ve imkan eşitliği açısından olumsuz sonuçlarının söz konusu olabileceği söylenebilir.

Gösterge F5: Şartlı Eğitim Yardımı (Şartlı Nakit Transferi)

- Şartlı Eğitim Yardımı (ŞNT), ülkemizde “eğitimde imkân ve fırsat eşitliği” ilkesi çerçevesinde, eşitsizlikleri azaltmayı yönelik önemli bir uygulama olarak nitelendirilebilir. 2003-2015 yılları arasında şartlı eğitim yardımı kapsamında toplam 3.494.602 öğrencinin velisine 4.211.363.785 TL yardım yapılmıştır.
- Ülkemizde zorunlu eğitim parasızdır, buna karşılık bu durum dar gelirli ailelerin çocuklarını okula göndermelerini ya da okula gidenlerin başarılı olmasını yeterli düzeyde sağlayamamaktadır. Çünkü dar gelirli ailelerden gelen öğrenciler içinde buldukları ekonomik ve sosyal koşulların bireyse oluşturduğu çaresizlik, ümitsizlik ve özgüven eksikliği gibi nedenlerle okul eğitiminde başarılı olamamaktadırlar. Tüm bu nedenler göz önüne alındığında ŞNT gibi eğitim yardımlarının dar gelirli ailelerin çocuklarının eğitimini sürdürmeleri açısından önemli olduğu söylenebilir.
- Şartlı eğitim yardımından daha çok Doğu Anadolu veya Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki öğrencilerin yararlandığı görülmektedir (bk. Şekil F.5.2). Bu bölgeler Türkiye’de okullaşma oranlarının en düşük olduğu ve özellikle kız çocuklarının okullaşma oranlarının düşük olduğu bölgelerdir. Şartlı eğitim yardımı aracılığıyla bu bölgelerdeki çocukların okula gitmesi, devamsızlıklarının azaltılması ve okul başarılarının yükseltilmesinin amaçlandığı ve teşvik edilmesine ağırlık verildiği anlaşılmaktadır.

BÖLÜM

A

EĞİTİME ERİŞİM VE KATILIM

- | | |
|-------------|------------------------------|
| GÖSTERGE A1 | OKULLAŞMA ORANLARI |
| GÖSTERGE A2 | CİNSİYET ORANLARI |
| GÖSTERGE A3 | EĞİTİM YÜKÜ VE NÜFUS BASKISI |
| GÖSTERGE A4 | ÖĞRENCİ SAYILARI |
| GÖSTERGE A5 | MESLEK LİSELERİ |
| GÖSTERGE A6 | ÖZEL ÖĞRETİM |
| GÖSTERGE A7 | AÇIKÖĞRETİM |
| GÖSTERGE A8 | ÖZEL EĞİTİM |



Eğitime erişim, mevcut eğitim kurumlarının ve politikalarının eğitilebilir yaştaki ağ nüfusun eğitim olanaklarından adil ve eşit şekilde faydalanmaları için gerekli olan fırsatları sağlamadaki başarısını göstermektedir. Eğitime erişimin nasıl gerçekleştiği eğitime katılımın niteliğini belirlemektedir. Dolayısıyla eğitime erişimin artması bazı gruplar için eğitime katılımın önündeki gerçek ya da olası engellerin ortadan kaldırılması anlamına gelmektedir. Özellikle, öğrencilerin önceki eğitim hayatı, cinsiyeti, sosyo-ekonomik statüsü, engellilik durumu gibi birtakım faktörler bazı grupları eğitime katılım noktasında dezavantajlı duruma sokmaktadır. Demokratik bir siyasette bütün vatandaşlar eğitim olanaklarından eşit ve adil bir şekilde faydalanmalı ve aynı kalitede eğitim almalıdır.

Eğitime katılım, eğitim imkânlarına erişimi analiz ederken kullanılabilen en temel göstergelerden birisidir. Ayrıca, eğitime katılımda yaşanan değişimlerin eğitimin diğer bileşenleri üzerinde doğrudan etki potansiyeli bulunmaktadır. Nitekim eğitim talebi olan tüm öğrencilere kaliteli bir eğitim verebilmek için gerek duyulan öğretmen, okul, derslik, eğitim materyalleri vb. gibi eğitimin temel girdi bileşenlerine olan ihtiyaçlar ve bunlara bağlı olarak gelişen finansman ihtiyacı büyük ölçüde eğitime katılım düzeyi ile şekillenmektedir. Bütün bunlar göz önüne alındığında, zorunlu eğitim çağını kapsayan tüm eğitim kademelerinde yaşanan değişimleri zaman içerisinde incelemenin bütüncül bir eğitim gelişimi değerlendirmesi için göz ardı edilemez bir önemi bulunmaktadır.

Raporun bu bölümünde verilen göstergeler, zorunlu eğitim çağını kapsayan tüm eğitim kademeleri (okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) için eğitime katılımda yaşanan gelişmeleri ve eğilimleri analiz ederek sunmaktadır.

Okullaşma oranları eğitime katılımın en önemli göstergelerinden birisidir. Bu gösterge altında öncelikle her bir kademe için tanımlanan yaş grupları¹ için 2015-2016 eğitim öğretim yılında elde edilen net okullaşma oranları² cinsiyet ayırımına göre incelenmiştir. Daha sonra, her bir kademe için hesaplanan net ve brüt okullaşma³ oranlarının yıllar içerisindeki gelişimi cinsiyet ayırımında incelenmiştir. Ayrıca, ortaöğretim kademesinde okullaşma oranları açısından iller arası farklılıklar halen önemli ölçüde devam ettiği için, söz konusu kademede net okullaşma oranlarının gelişimi il düzeyinde incelenmiştir. Son olarak, Türkiye'nin okullaşma oranları noktasında diğer ülkeler arasındaki konumunu görmek açısından bazı uluslararası göstergelere yer verilmiştir.

¹ MEB resmi istatistiklerinde, okulöncesi teorik yaş 3-5, ilkokulda teorik yaş 6-9, ortaokulda teorik yaş 10-13, ortaöğretimde teorik yaş 14-17 ve yükseköğretimde teorik yaş ise 18-22 olarak tanımlanmıştır.

² Yaş gruplarına göre net okullaşma oranları; öğrencinin ait olduğu eğitim kademesine (öğrenim türüne) bakılmaksızın, ilgili yaş grubunda bulunan toplam öğrenci sayısının, ilgili yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ve sonucun 100 ile çarpılması ile hesaplanmaktadır. Bu hesap kademeler için hesaplanan net ve brüt okullaşma oranlarına göre daha sağlıklı bilgi sunmaktadır. İlk olarak 2015-2016 yılından itibaren sağlanmaya başlanmıştır.

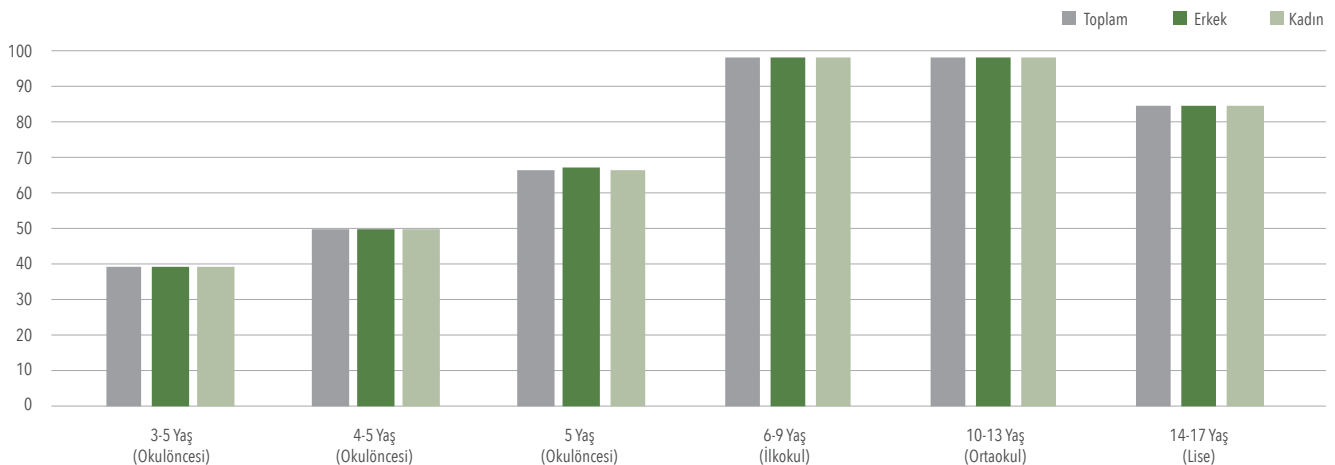
³ Okullaşma oranları 2015-2016 eğitim öğretim yılına kadar kademelere göre brüt ve net olarak hesaplanmıştır. Her bir kademe için hesaplanan net okullaşma oranı, ilgili kademe için tanımlanan teorik yaş grubunda bulunup ilgili kademede eğitim gören öğrencilerin, ilgili kademe için tanımlanan teorik yaş grubundaki toplam nüfusa (çağ nüfusa) bölünmesi ve 100 ile çarpılması sonucunda elde edilen istatistiktir. Her bir kademe için hesaplanan brüt okullaşma oranı ise, ilgili kademede tüm öğrencilerin ilgili kademe için tanımlanan teorik yaş grubundaki toplam nüfusa (çağ nüfusa) bölünmesi ve 100 ile çarpılması ile bulunan istatistiktir.

Yaş Gruplarına Göre Net Okullaşma Oranları (2015-2016)

2015-2016 eğitim öğretim yılında cinsiyet ve yaş gruplarına göre okullaşma oranları istatistikleri incelendiğinde (bk. Şekil A.1.1), 6-9 (ilkokul) ve 10-13 (ortaokul) yaş gruplarında net okullaşma oranlarının hem kız hem de erkek öğrenciler için % 99 civarında olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, 14-17 (ortaöğretim) yaş grubunda okullaşma oranları hem kız hem de erkek öğrenciler için % 85'ler düzeyindedir. Okulöncesi eğitim çağını kapsayan 3-5 yaş grubunda ise okullaşma oranı her iki cinsiyet için % 50 civarında gerçekleşmiştir. Okulöncesi eğitime katılımın diğer kademelere göre oldukça düşük düzeyde kalması, okulöncesi eğitime verilen önemin halen yeterli düzeye ulaşmadığını göstermektedir. İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinin zorunlu eğitim kapsamında olması, bu kademeler için tanımlanan yaş gruplarındaki okullaşma oranlarının okulöncesi yaş grubu okullaşma oranından daha yüksek olmasını açıklayan önemli bir etmendir.

14-17 yaş grubundaki okullaşma oranlarının, ilk ve ortaokul için tanımlanan yaş gruplarındaki okullaşma oranlarından görece düşük olmasında birkaç faktörün etkili olduğu düşünülmektedir. Öncelikle, ortaöğretim kademesi 2012 yılından itibaren zorunlu eğitim kapsamına alındığından, bu kademe için tanımlanan yaş grubundaki okullaşma oranlarının, uzun yıllardır zorunlu eğitim kapsamında olan ilk ve ortaokul kademelerine göre düşük olması beklendik bir durumdur. Bir diğer önemli faktör ise, çalışma hayatına katılma potansiyeli olduğu için bu yaş grubundaki öğrencilerde okul devamsızlık ve terk riskinin yüksek olmasıdır.

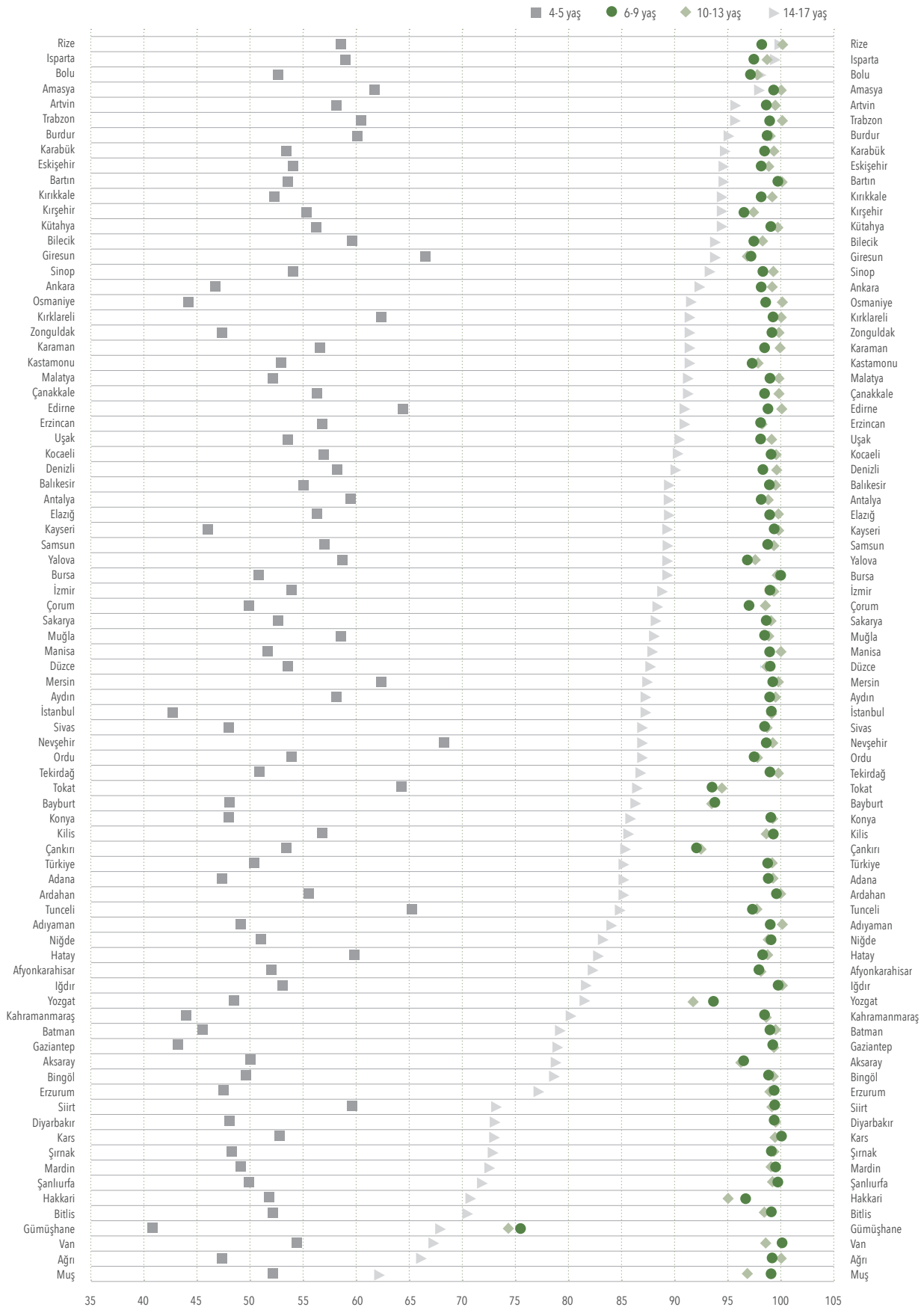
ŞEKİL A.1.1 YAŞ GRUPLARINA VE CİNSİYETE GÖRE NET OKULLAŞMA ORANLARI (%) (2015)



Kaynak: MEB (2016)

ŞEKİL A.1.2

İLLERE VE YAŞ GRUPLARINA GÖRE NET OKULLAŞMA ORANLARI (%) (2015-2016)



Kaynak: MEB (2016)

Yaş gruplarına göre net okullaşma oranları il düzeyinde incelendiğinde, Türkiye genelinde net okullaşma oranlarının görece düşük olduğu 4-5 ve 14-17 yaş gruplarında, il düzeyinde ciddi farklılıklar olduğu görülmektedir. Şekil A.1.2'de görüleceği üzere, 6-9 ve 10-13 yaş gruplarında net okullaşma oranları beş ilin (Gümüşhane, Yozgat, Çankırı, Bayburt ve Tokat) haricinde diğer bütün illerde % 95 ve üzerinde gerçekleşmiştir. Diğer taraftan, 14-17 yaş grubu net okullaşma oranları 29 ilde % 90'ın üzerinde gerçekleşmişken; 12 ilde % 75'in altında gerçekleşmiştir. Söz konusu okullaşma oranlarının düşük olduğu illerin büyük çoğunluğu doğu bölgelerindeki illerdir. Örneğin, 14-17 yaş grubu net okullaşma oranlarının % 75'in altında gerçekleştiği 12 ilin 11'i doğu bölgelerinde bulunan illerdir (Muş, Ağrı, Van, Bitlis, Hakkâri, Şanlıurfa, Mardin, Şırnak, Kars, Diyarbakır, Siirt).

14-17 yaş grubunda olduğu gibi 4-5 yaş grubunda da net okullaşma oranlarının illere göre dağılımı oldukça heterojendir. Söz konusu yaş grubu net okullaşma oranları illere göre % 43 ila % 68 aralığında değişmektedir ve 22 ilde Türkiye ortalaması olan % 50'nin altında gerçekleşmiştir. Bu illerin önemli bir kısmı yine doğu bölgelerinde bulunan illerdir. İstanbul, Kayseri, Ankara, Adana ve Konya gibi büyük şehirlerde de 4-5 yaş grubu net okullaşma oranları Türkiye ortalamasının altında gerçekleşmiştir. İller arasında eğitime katılımın 4-5 ve 14-17 yaş gruplarında oldukça büyük farklılıklara sahip olması, bazı illerin okulöncesi ve lise çağındaki çocuklar için eğitime katılım noktasında halen dezavantajlı olduğunu göstermektedir.

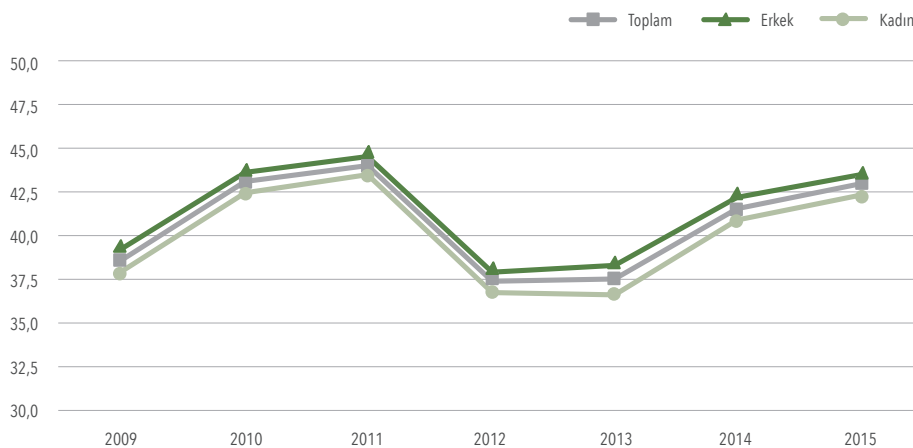
Kademelere göre Net ve Brüt Okullaşma Oranları

Okulöncesi kademesinde net okullaşma oranları 2009 yılından itibaren paylaşılmaya başlanmıştır. Bu yıldan itibaren söz konusu oran inişli çıkışlı bir seyir izlemiştir (bk. Şekil A.1.3). 2009 yılında % 38,6 olan okulöncesi net okullaşma oranı 2011 yılına kadar önce artmış, 2012 yılında azalmış, 2014 yılından itibaren tekrar artmaya başlamış ve 2015 yılında % 43,0 seviyesinde gerçekleşmiştir. 2012 yılında yaşanan sert düşüş, 2012-2013 döneminde yürürlüğe giren 4+4+4 yeni eğitim sistemi ile yaş gruplarının değişmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu dönemde 60-71 ay arası çocuklar hem ilkökulda hem de okulöncesi eğitimde yer alabileceklerinden, hem okulöncesi hem de ilköğretimde net okullaşma oranları karşılıklı olarak düşmüştür.

2009-2015 döneminde okulöncesi (4-5 yaş) net okullaşma oranları her iki cinsiyet kategorisi için paralel bir gelişme sergilemiştir. Diğer taraftan, cinsiyet grupları için benzer eğilim sergilemekle beraber, erkek çocukların kız çocuklardan küçük de olsa daha yüksek oranda okulöncesi eğitime katıldığı görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, diğer eğitim kademeleri için hazırlık aşaması olarak düşünülürse, okulöncesi eğitime katılımın bu derece düşük olması üzerinde düşünülmesi ve katılımı artırmaya yönelik etkili politikaların üretilmesi gerekmektedir.

1997-2015 yılları arasında ilköğretimde cinsiyete göre net ve brüt okullaşma oranlarının gelişimi cinsiyet kategorileri içinde ve toplamda inişli çıkışlı bir değişim göstermektedir (Şekil A.1.4.a ve Şekil

ŞEKİL A.1.3 CİNSİYETE GÖRE OKULÖNCESİ (4-5 YAŞ) NET OKULLAŞMA ORANLARINDA (%) YAŞANAN DEĞİŞİM (2009-2015)

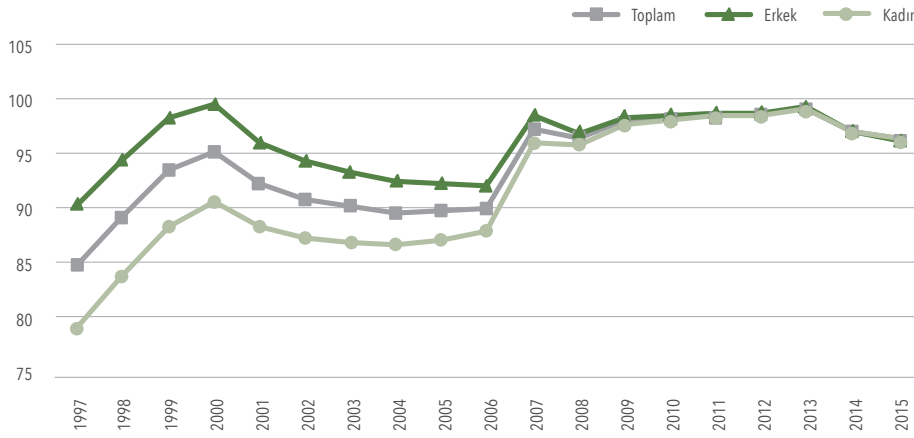


Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

A.1.4.b). Erkeklerin net okullaşma oranı 1997 yılında % 90,3 iken 2000 yılında % 98,6 düzeyine hızlı bir şekilde yükselmiştir. Kız öğrencilerin net okullaşma oranlarında daha fazla artış söz konusudur. Kızlar için 1997 yılında % 79,0 olan net okullaşma oranı, 2000 yılında % 90,8'e yükselmiştir. 2006 yılına gelindiğinde net okullaşma oranları erkekler (% 92,3) ve kızlarda (% 87,9) 2000 yılına göre oldukça düşmüştür. Ancak 2007 yılında her iki cinsiyette de yaşanan hızlı bir artışla % 95'in üzerine çıkmıştır. Bu oranlar istikrarını 2015 yılına kadar korumuştur. 2015 yılında her iki cinsiyette net okullaşma oranları açıklığı kapanmış ve % 96'ya ulaşmıştır.

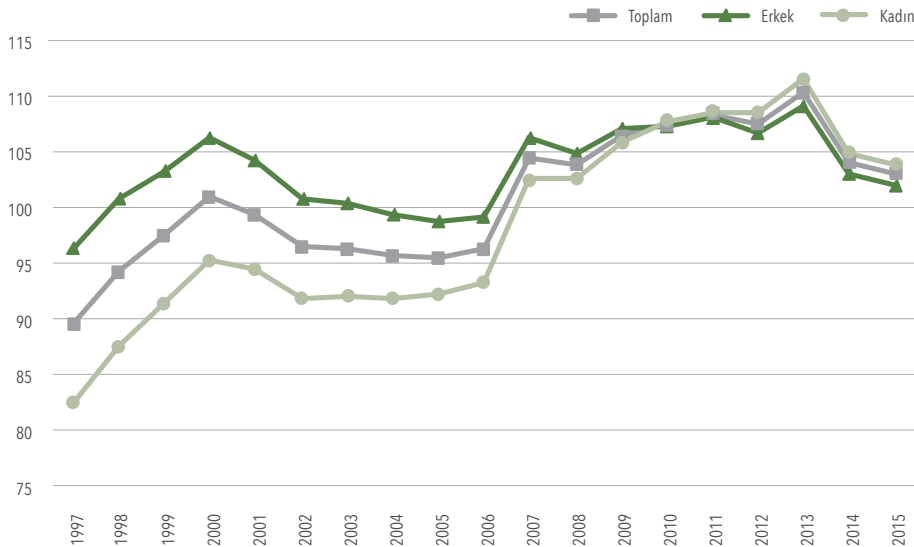
İlköğretim brüt okullaşma oranlarında yaşanan değişimler genel yapı bakımından net okullaşma oranlarının yıllar içinde değişimine benzerlik göstermektedir. 1997 yılında % 96,3 olan erkek brüt okullaşma oranı 2015 yılında % 102,0'e çıkmıştır. Benzer şekilde kız öğrenci brüt okullaşma oranı 1997'de % 82,4 iken 2015 yılında % 103,9 ye çıkmıştır. Brüt okullaşma oranlarındaki değişimde cinsiyet farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda, 2010 yılından itibaren ilk kez kızların brüt okullaşma oranının erkekler göre daha yüksek değerlere erişmiş olduğu ve 2015 yılına gelindiğinde brüt okullaşma oranının erkekler göre daha yüksek ol-

ŞEKİL A.1.4.a CİNSİYETE GÖRE İLKÖĞRETİMDE NET OKULLAŞMA ORANLARINDA (%) YAŞANAN DEĞİŞİM (1997-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL A.1.4.b CİNSİYETE GÖRE İLKÖĞRETİMDE BRÜT OKULLAŞMA ORANLARINDA (%) YAŞANAN DEĞİŞİM (1997-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

duğu görülmektedir. Kızların çağ nüfus dışında da olsa 2010 yılı ile birlikte erkeklerden daha fazla okullaşma eğilimine girmesi, geleneksel olarak kadınların aleyhinde olan ilköğretime katılımdaki cinsiyet eşitsizliğinin bozulduğunu göstermektedir.

Kadın ve erkeklerde 1997 yılından 2000 yılına kadar ilköğretimde brüt ve net okullaşma oranlarındaki hızlı artışın nedeni 1997 yılında 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmiş olması ile açıklanabilir. 2007 yılındaki anlık artışın nedeni ise 2007 yılından itibaren çağ nüfusunun adrese dayalı nüfus kayıt sistemi nüfus sayımlarına göre hesaplanmasıdır. Net ve brüt okullaşmada 2007 yılında yaşanan artış aslında gerçek bir artıştan ziyade çağ nüfusunun hesaplanmasındaki teknik değişiklikten kaynaklanmaktadır. 2014 ve 2015 yıllarında hem net hem de brüt okullaşma oranlarında yaşanan düşüşün nedeni MEB tarafında şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2015):

2013-14 eğitim öğretim yılı ve daha önceki yıllarda öğrenci sayıları alınırken sisteme kayıtlı aktif pasif (Yurt dışına çıkan, vefat eden, açık öğretime geçiş yapan) tüm öğrenciler dâhil edilmekte idi. 2014-15 eğitim öğretim yılından itibaren aktif-pasif öğrencilerin ayrıştırılmasına gidilmiş olup; sistem üzerindeki pasif duruma düşen öğrenciler (yurt dışına çıkan, vefat eden, açık öğretime geçiş yapan öğrenciler) okullaşma oranlarının hesabında kullanılan öğrenci sayılarına dâhil edilmemiştir. 2014-15 eğitim öğretim yılında pasif duruma düşenler öğrenci sayılarına dâhil edilmediğinden okullaşma oranlarında kısmen düşüş olmuştur. Böylece hem çağ dışı nüfusa kaydı için açık öğretime yönlendirilen öğrencilerin mükerrer sayımı engellenmiş olmaktadır hem de gerçek (ölen veya yurtdışına çıkanlardan arındırılmış) öğrenci sayısı esas alınmış olmaktadır. İlkokullardaki okullaşma oranının düşüş nedenlerinden bir diğeri ise yönetmelik kapsamında ilköğretim çağındaki çocukların okulöncesi eğitime geçiş esnekliğinin sağlanmasıdır.

Şekil A.1.5.a ve Şekil A.1.5.b ortaöğretimde 1995-2015 döneminde cinsiyete göre net ve brüt okullaşma oranlarında yaşanan değişimleri sunmaktadır. Toplam ortaöğretim net okullaşma oranı 1995 yılında % 38,7'den yıllar içinde hemen hemen doğrusal bir artış göstererek 2015 yılında %79,8'e yükselmiştir. Benzer eğilim kadın ve erkek ortaöğretim net okullaşma oranlarında da geçerlidir. Kadınların net okullaşma oranı 1995'te % 33,2 iken 2015 yılında büyük bir artışla % 80,2'ye ulaşmış bulunmaktadır. Erkeklerin net okullaşma oranı 1995 yılında % 44,1 iken 2015 yılında % 79,4'e çıkmıştır. Kadın ve erkek gruplarında ortaöğretim net okullaşma oranı farklılığı 2012 yılından itibaren kapanmaya başlamış ve 2015 yılında ilk defa kadın okullaşma oranı erkek okullaşma oranından küçük de olsa yüksek gerçekleşmiştir.

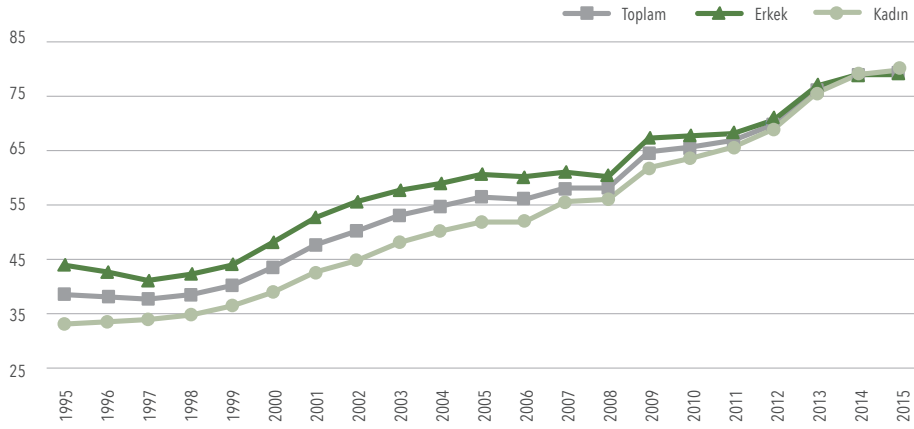
Brüt ortaöğretim okullaşma oranlarına bakıldığında kadın, erkek ve toplam oranlarda 2002 yılına kadar bir artış yaşanmıştır. 1995'te % 53,4 olan toplam ortaöğretim brüt okullaşma oranı 2002 yılında % 80,8'e yükselmiştir. Aynı dönemde kadınların brüt okullaşma oranı % 42,9'dan % 67,5'ye; erkeklerin brüt okullaşma oranı ise % 63,5'ten % 93,4'e çıkmıştır. 2007 yılına kadar nispeten durağan bir gelişme sergileyen ortaöğretim brüt okullaşma oranları 2008 yılı başında bütün kategorilerde düşüş yaşamıştır. Bu düşüşün nedeni yine 2007 yılından itibaren çağ nüfus hesaplamalarının adrese dayalı nüfus sistemindeki veriler temelinde yapılmasından kaynaklanmaktadır. Ortaöğretimde brüt okullaşma oranları iki cinsiyet grubunda da 1995 ile 2015 arasında önemli gelişmeler göstermiş ve 2015 yılı başında erkeklerde %112,3; kadınlarda ise %107,3 olarak gerçekleşmiştir. 1995 yılından itibaren brüt okullaşma oranlarındaki cinsiyet farklılıkları 2015 yılı itibarı ile giderek kapanmaktadır. 2012/2013 döneminde zorunlu eğitimin 12 yıla çıkması ile 2013 yılından itibaren ortaöğretimde net ve brüt okullaşma oranlarının giderek arttığı görülmektedir.

Brüt okullaşma oranlarının 2013 yılından itibaren %100'ün üzerine çıkmış olması bir yandan eğitime erişimin artması ile olumlu sonuçların ortaya çıkmış olduğunu, diğer yandan ise ortaöğretim sistemi performansının sorgulanması gerektiğini göstermiştir. Net okullaşma oranları ile brüt okullaşma oranları arasındaki fark ve % 100'ün üzerinde gerçekleşen brüt okullaşma oranları birlikte değerlendirildiğinde, ortaöğretimde çağ dışı nüfusun giderek arttığı söylenebilir. Yani, öğrencilerin önemli bir öğrenci kesimi çağ dışında kalarak ortaöğretime devam etmektedir. Bu durum, öğrenci başarısızlığı nedeni ile sınıf tekrarlarından kaynaklanmaktadır.

2000-2015 yılları arasında ortaöğretim net okullaşma oranlarında yaşanan değişim illere göre incelendiğinde⁴, söz konusu dönemde net okullaşma oranında en fazla artışın, genel olarak 2000 referans yılında söz konusu oranlarının düşük olduğu illerde yaşandığı görülmektedir. Bu durum iller arası eşitsizliklerin azalması adına oldukça önemli bir gelişme olmuştur. Ancak, buna rağmen iller arasında ortaöğretim çağındaki çocukların okullaşmasında halen ciddi boyutta farklılıklar bulunmaktadır. Doğu bölgelerindeki illerin çoğunda okullaşma oranları % 80'in altında gerçekleşmiştir. Muş, Ağrı, Van, Bitlis ve Şanlıurfa illerinde ise % 60'ın altında gerçekleşmiştir.

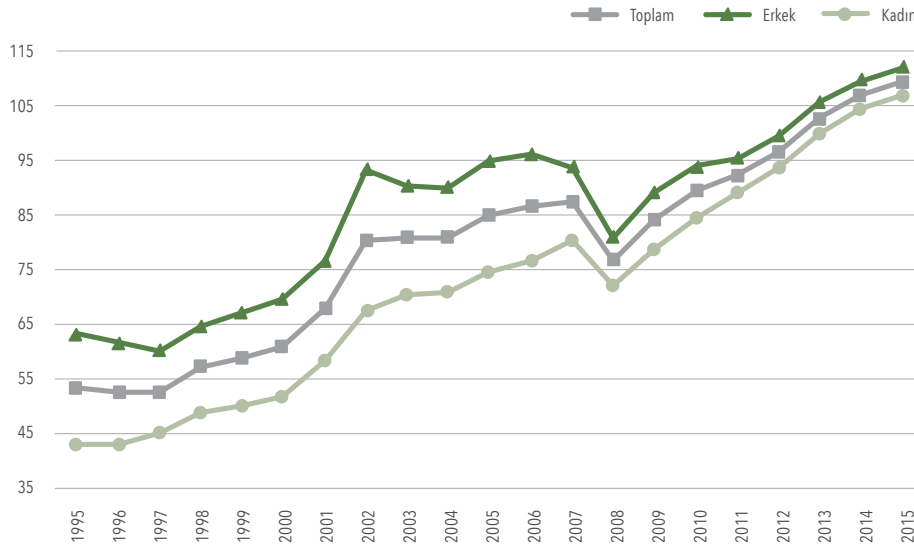
⁴ İlköğretimde okullaşma oranları uzun yıllardır % 100'e yakın olduğundan ve iller arası farklılıklar çok az olduğundan bu analiz sadece ortaöğretim için yapılmıştır.

ŞEKİL A.1.5.a CİNSİYETE GÖRE ORTAÖĞRETİMDE NET OKULLAŞMA ORANLARINDA (%) YAŞANAN DEĞİŞİM (1995-2015)

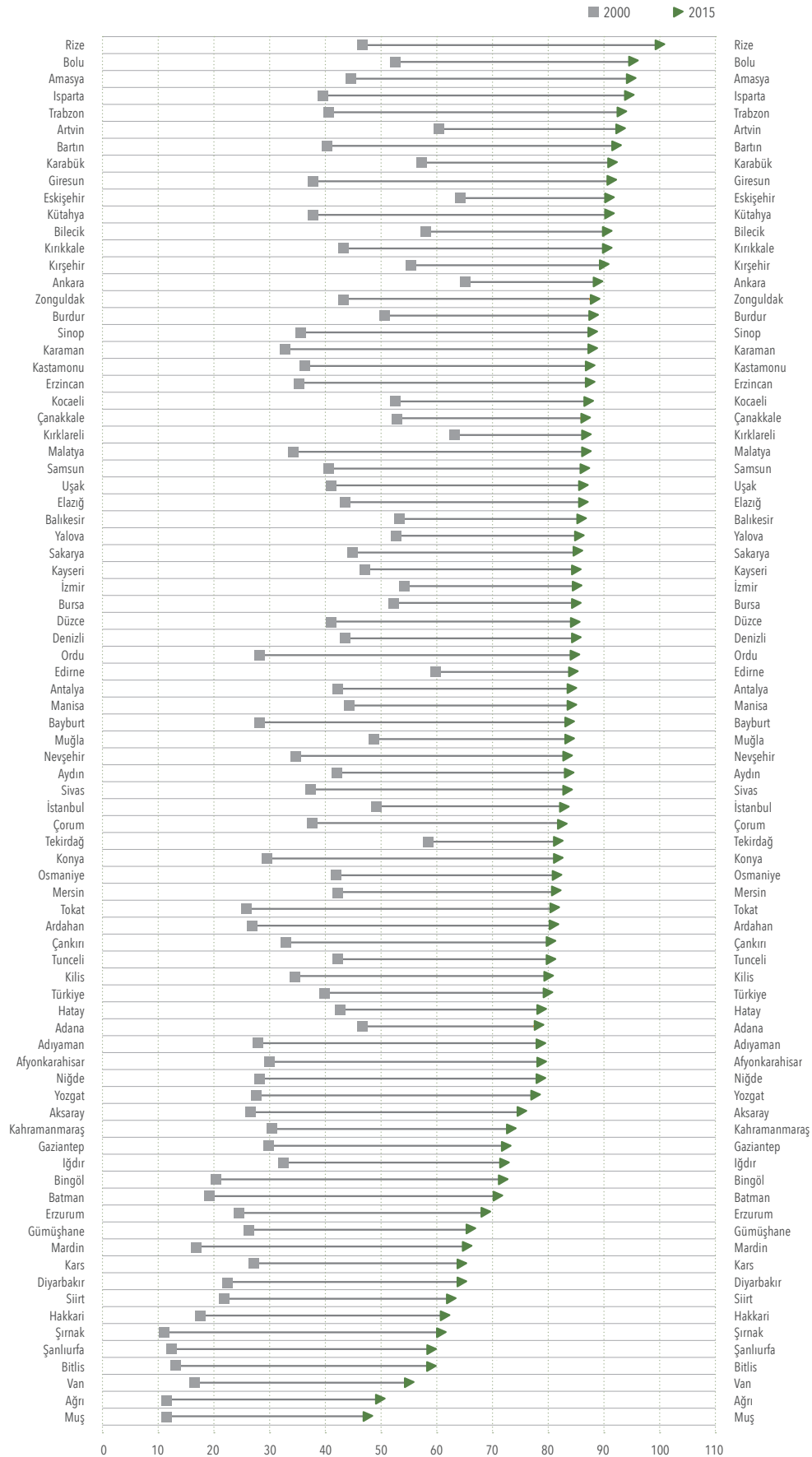


Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL A.1.5.b CİNSİYETE GÖRE ORTAÖĞRETİMDE BRÜT OKULLAŞMA ORANLARINDA (%) YAŞANAN DEĞİŞİM (1995-2015)

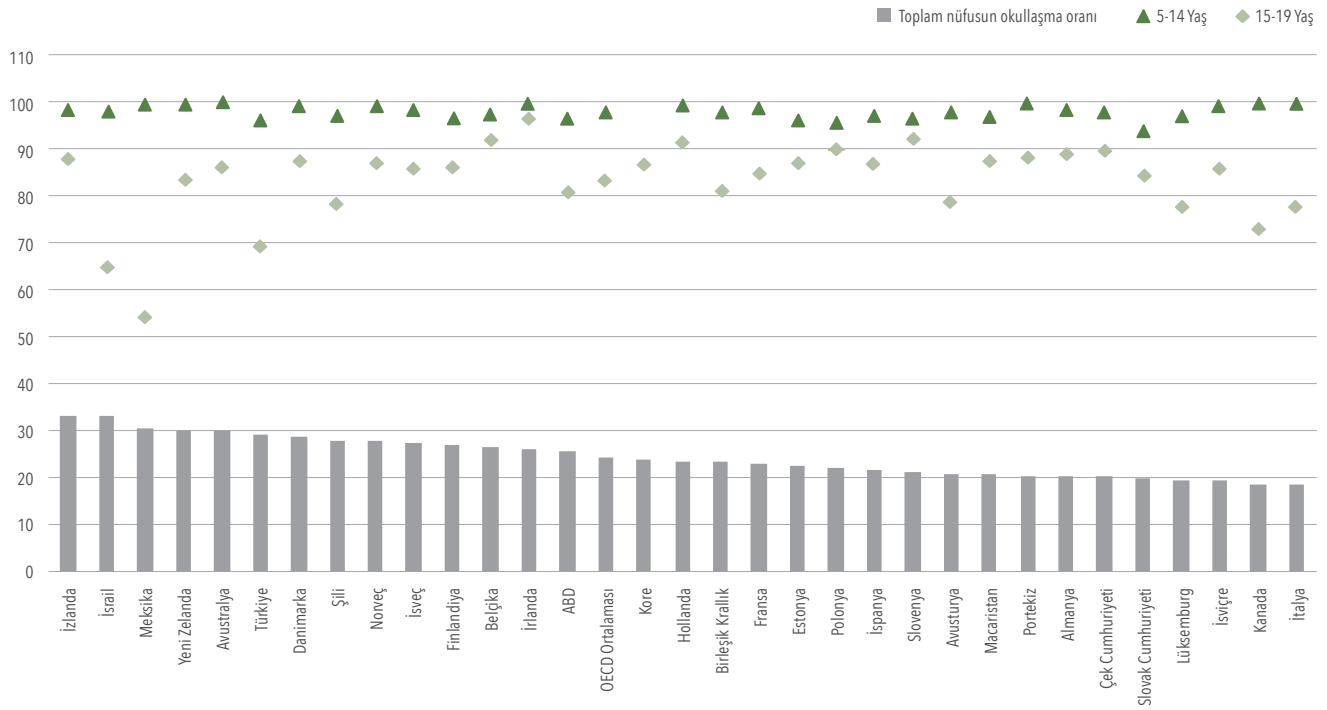


Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.



Kaynak: 2000 yılı için DİE (2004) ve 2015 yılı için MEB (2016) verilerin kullanılarak kendimiz tarafından hesaplanmıştır.

ŞEKİL A.1.7 FARKLI ÜLKELERDE YAŞ GRUPLARINA GÖRE OKULLAŞMA ORANLARI (%) (2013)



Kaynak: OECD (2015)

2013 yılı için bazı OECD ülkeleri ve Türkiye'nin toplam nüfusunun okullaşma oranları, 5-15 yaş grubunun okullaşma oranları ve 15-19 yaş grubu okullaşma oranları Şekil A.1.7'de verilmektedir. Toplam nüfusun okullaşma oranında Türkiye (% 29) OECD ortalamasının (% 24) üzerindedir. Bunun nedeni Türkiye'de özel ya da kamu kurumlarında tam zamanlı ya da yarı-zamanlı eğitim görmek için kayıtlı olan öğrenci sayısının toplam nüfus içindeki oranının yüksek olmasıdır (genç nüfus oranının yüksek olmasında dolayı). 5-14 yaş okullaşma oranları Türkiye dâhil he-

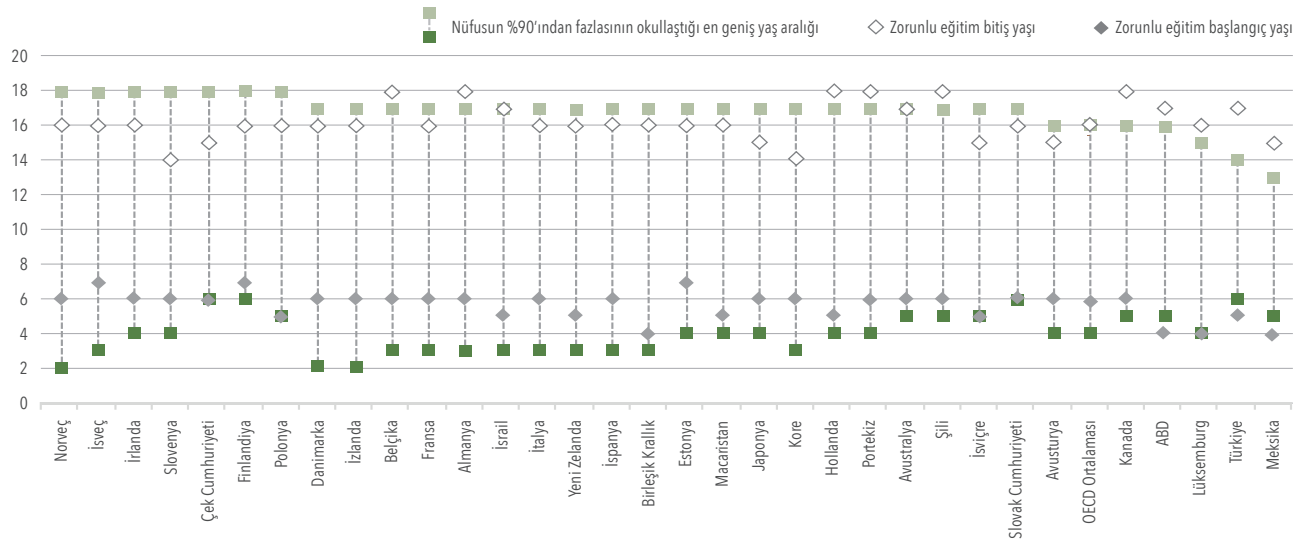
men hemen tüm ülkelerde birbirine yakın düzeylerde olup % 94 ile % 100 arasında değişmektedir. 15-19 yaş okullaşma oranlarında bu durum değişmektedir. Türkiye 15-19 yaş okullaşma oranında (% 69) OECD ortalamasının (% 84) oldukça altında yer almaktadır. Türkiye'nin oranı sadece İsrail ve Meksika oranlarından yüksektir. Ancak, zorunlu eğitim politikaları nedeni ile önümüzdeki yıllarda mevcut oranlardan daha yüksek oranda okullaşma yaşanması beklenmektedir.

Şekil A.1.8'de bazı ülkelerde nüfusun % 90'ından fazlasının okullaştığı en geniş yaş aralığı ile zorunlu eğitim başlangıç ve bitiş yaşları verilmiş ve farklı ülkelerde 2013 yılındaki okullaşmanın bütüncül bir resmi yansıtılmıştır. Görüldüğü gibi Norveç, Danimarka ve İzlanda gibi ülkelerde nüfusun % 90'ından fazlasının okullaştığı en geniş yaş aralığı 2 ile 17-18 arasında yer alırken, nüfusun % 90'ından fazlasının okullaştığı en geniş yaş aralığının üst sınırı zorunlu eğitim bitiş yaşından daha büyüktür. Ayrıca, bu ülkelerde, zorunlu eğitim başlangıç yaşı nüfusun % 90'ından fazlasının okullaştığı en geniş yaş aralığının alt sınırından daha yüksektir. Başka bir deyişle, bu gibi ülkelerde Türkiye'den farklı olarak zorunlu eğitim yaş aralığında bulunmayan nüfusun da % 90'dan fazla okullaştığı görülmektedir.

OECD ortalama değerlerine bakıldığında, Türkiye'deki durumdan farklı olarak, nüfusun % 90'ından fazlasının okullaştığı yaş aralığının üst sınırı ile zorunlu eğitim bitiş yaşı çakışmaktadır. Türkiye'ye benzerlik gösteren Kanada ve Meksika'da zorunlu eğitim bitiş yaşı nüfusun % 90'ından fazlasının okullaştığı en ge-

niş yaş aralığı zorunlu eğitim bitiş yaşını kapsamamaktadır. Türkiye'de zorunlu eğitim başlangıç yaşının 5-6, bitiş yaşı ise 17 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, yaşlara göre nüfusun % 90'ından fazlasının okullaştığı en geniş yaş aralığının üst sınırı zorunlu eğitim yaşının altında kalmaktadır. Bu durum Türkiye'de okulöncesi yaş grubuna dâhil olan nüfusun % 90'ından daha az bir kısmının okullaştığını göstermektedir. Ek olarak, 2013 yılında ortaöğretim çağındaki nüfusun zorunlu eğitim yaşında olmalarına rağmen % 90'dan daha düşük bir oranının okullaşmış olması, ortaöğretimde okullaşma ile ilgili sorunların olduğuna işaret etmektedir. Söz konusu bulgular 2013 yılında elde edilen verilere dayanmaktadır. 2015 yaş gruplarına göre okullaşma verileri incelendiğinde (bk. Şekil A.1.1), okulöncesi dönemi kapsayan 3-5 yaş grubunda okullaşmanın %39,54, ortaöğretim dönemini kapsayan 14-17 yaş grubunda okullaşmanın % 85,31 olması ortaöğretimde okullaşma anlamında bazı gelişmelerin olduğunu, ancak zorunlu eğitim çağındaki yer almayan okulöncesinde okullaşmanın oldukça düşük kaldığını göstermektedir.

ŞEKİL A.1.8 FARKLI ÜLKELERDE NÜFUSUN %90'INDAN FAZLASININ OKULLAŞTIĞI EN GENİŞ YAŞ ARALIĞI VE ZORUNLU EĞİTİM BAŞLANGIÇ VE BİTİŞ YAŞI (2013)



Kaynak: OECD (2015)

Cinsiyet oranı eğitime erişim ve katılımı toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yansıtan bir göstergedir. Bu istatistik, MEB tarafından uzun yıllardır, belirli bir öğretim yılında ilgili eğitim kademesinin kız brüt okullaşma oranının erkek brüt okullaşma oranına bölünmesi ve çıkan sonucun 100 ile çarpılması ile hesaplanmaktadır. Diğer taraftan, aynı mantıkla 2015-2016 yılından itibaren vermeye başlanan yaş gruplarına göre net okullaşma oranları kullanılarak yapılacak *yaş gruplarına göre cinsiyet oranı* hesabı daha net ve geçerli bilgi sunmaktadır.⁵ Yaş gruplarına göre cinsiyet oranı, belirli bir yaş grubunda kızların net okullaşma oranının erkeklerin net okullaşma oranına bölünmesi ve çıkan sonucun 100 ile çarpılmasıyla hesaplanmaktadır. Her iki hesaplamada da cinsiyet oranı 100 değerinden küçük ise kız çocukların erkek çocuklardan daha düşük düzeyde okullaştığı sonucuna erişilmektedir.

Bu raporda öncelikle, geçmiş yıldan günümüze değişimi görmek için, MEB tarafından yapılan kademelere göre cinsiyet oranı üzerinde analizler sunulmuştur. Sonrasında ise ilk defa geçtiğimiz yıl verilen yaş gruplarına göre net okullaşma oranlarını kullanarak hesapladığımız, yaş gruplarına göre cinsiyet oranı üzerinden analizler sunulmuştur.

⁵ Türkiye’de kademelere göre brüt okullaşma üzerinden hesaplanan “kademelere göre cinsiyet oranı” ile toplumsal cinsiyet eşitsizliğini değerlendirmek ülkenin kendine has koşullarından dolayı yanıltıcı olabilir. Özellikle bazı bölgelerde ve bazı eğitim kademelerinde cinsiyet oranının düşük çıkması sadece kızların az okullaşmasını göstermemektedir. Bu durum cinsiyete dayalı başarı farkı ile de ilgilidir. Özellikle ortaöğretimde, bazı bölgelerde erkeklerin brüt okullaşma oranı başarısızlık ve sınıf tekrarı nedeni ile öğretim gören çağ dışı nüfusun sayısını artırdığı için, erkeklerde brüt okullaşma oranı yüksek çıkabilmektedir. Bu nedenle cinsiyet oranının her iki cinsiyette kademelere göre değil yaş gruplarına göre gerçekleşen net okullaşma oranları üzerinden hesaplama yaparak değerlendirilmesi gerekmektedir.

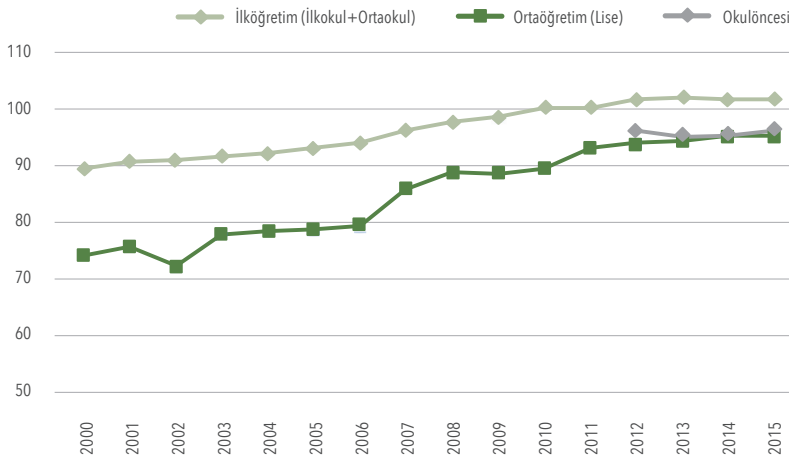
Kademelere Göre Cinsiyet Oranları

Kademelere göre cinsiyet oranlarının 2000-2015 yılları arasındaki değişimi Şekil A.2.1’de verilmiştir. Buna göre, cinsiyet oranları her iki kademe de artarak kadınlar yönünde gelişmiştir. İlköğretim kademesinde 2000 yılında % 89,6 olan cinsiyet oranı, 2015 yılı başında % 101,9’a yükselmiştir. Ortaöğretim kademesinde ise % 74,4’ten % 95,6’ya yükselmiştir. Yani, 2015 yılında, ilköğretimde okullaşan her 100 erkek çocuğa karşılık yaklaşık 102 kız çocuk okullaşırken; ortaöğretimde okullaşan her 100 erkek çocuğa karşılık yaklaşık 96 kız çocuğu okullaşmıştır.

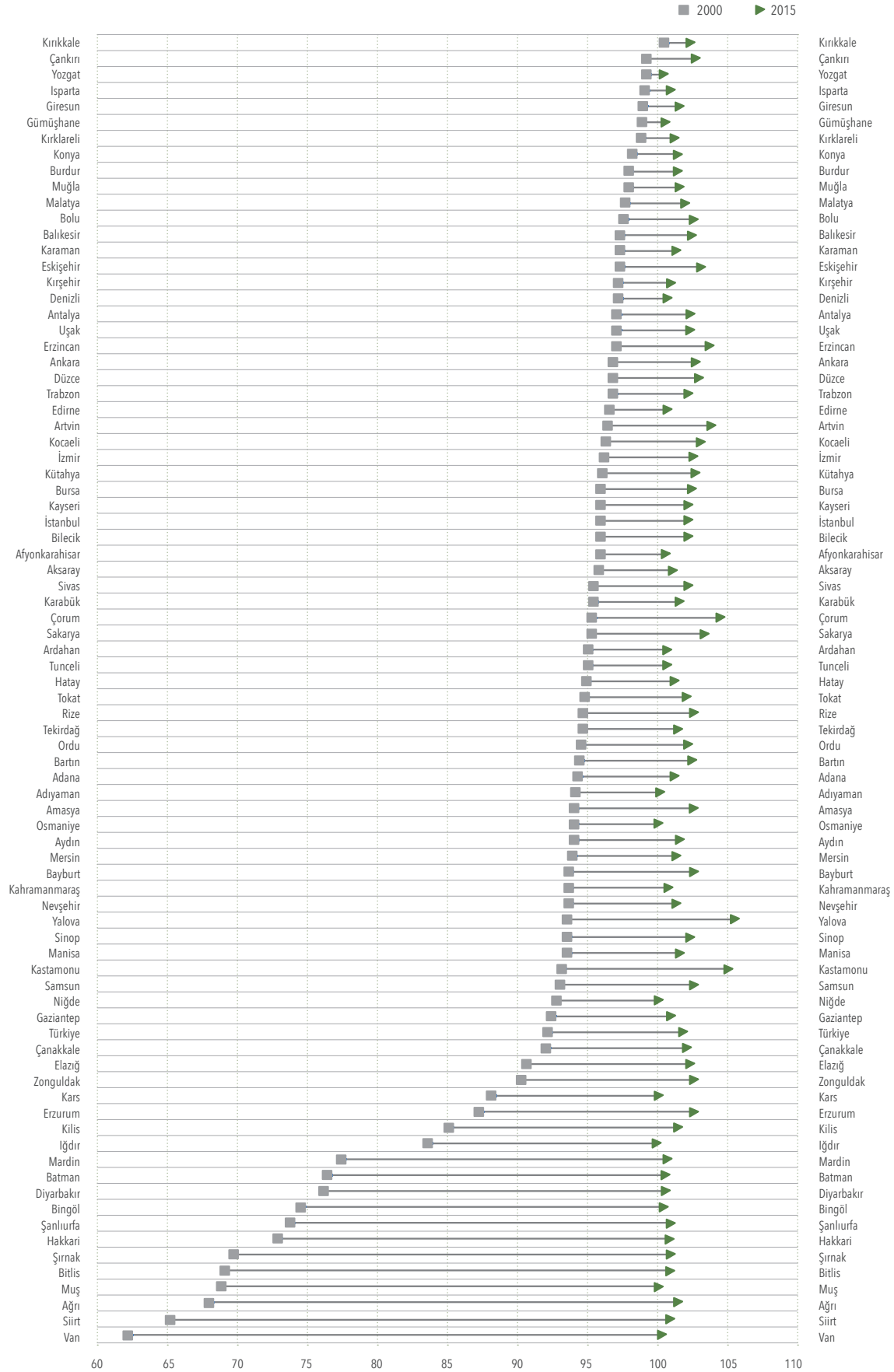
Diğer taraftan, okulöncesi için 2012 yılından itibaren hesaplayabildiğimiz cinsiyet oranları bu yıldan günümüze çok fazla değişim göstermemiştir. 2015 yılında bu kademe de cinsiyet oranı % 96,2 olarak gerçekleşmiştir. Yani, okulöncesinde okullaşan her 100 erkek çocuğa karşılık yaklaşık 96 kız çocuk okullaşmıştır.

2000-2015 yılları arasında ilköğretim kademesi cinsiyet oranlarındaki yaşanan değişimler il düzeyinde incelendiğinde, cinsiyet oranlarında en fazla artışın (kız çocukların lehine iyileşmenin) yaşandığı iller, 2000 yılında cinsiyet oranlarının en düşük olduğu Mardin, Batman, Diyarbakır, Bingöl, Şanlıurfa, Şırnak, Bitlis, Muş, Ağrı, Siirt ve Van illeri olmuştur (bk. Şekil A.2.2). 2015 yılında ilköğretim kademesi cinsiyet oranı hemen bütün illerde % 100 veya üzerinde gerçekleşmiştir. Yani, ilköğretime katılım açısından 2000 yılında oldukça yüksek olan iller arası toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin, 2015 yılında önemli ölçüde giderildiğini göstermektedir.

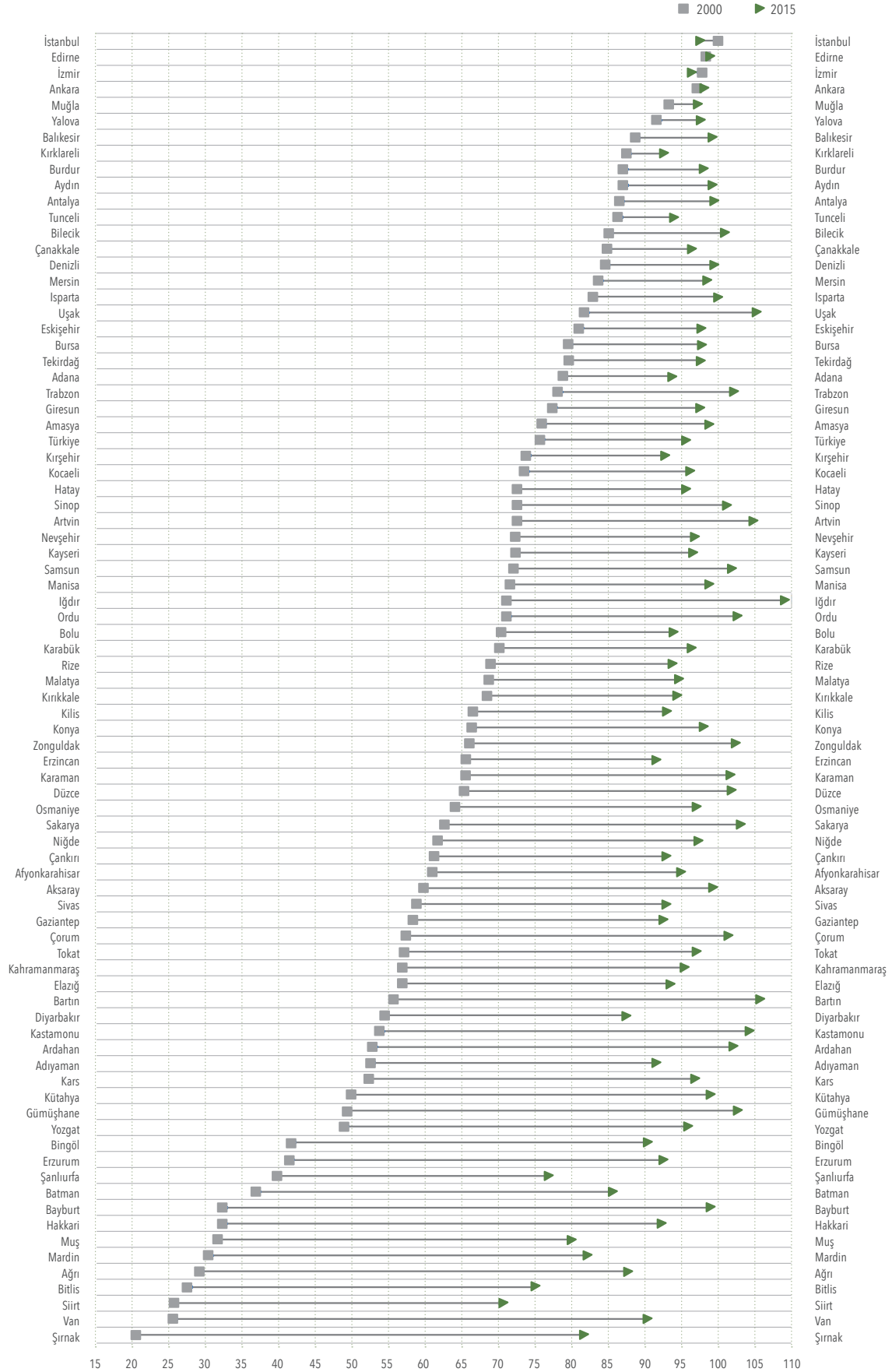
ŞEKİL A.2.1 KADEMELERE GÖRE CİNSİYET ORANI (2000-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.



Kaynak: 2000 yılı için DİE (2004) ve 2015 yılı için MEB (2016) verilerin kullanılarak kendimiz tarafından hesaplanmıştır.



Kaynak: 2000 yılı için DİE (2004) ve 2015 yılı için MEB (2016) verilerin kullanılarak kendimiz tarafından hesaplanmıştır.

İllere göre ortaöğretim cinsiyet oranlarında 2000-2015 yılları arasında yaşanan değişim, ilköğretim cinsiyet oranlarında olduğu gibi olumlu bir gelişme göstermiştir (bk. Şekil A.2.3). İlköğretimde olduğu gibi, ortaöğretimde de cinsiyet oranlarında en fazla artışın (kız çocukların lehine iyileşmenin) yaşandığı iller, 2000 yılında cinsiyet oranlarının en düşük olduğu iller olmuştur. Yani, 2000 yılında iller arasında cinsiyet kategorileri içinde brüt okullaşma açısından büyük eşitsizlikler varken; 2015 yılında birlikte eşitsizlikler önemli ölçüde giderilmiştir. Yine de, 2015 yılında cinsiyet oranlarının çoğunluğu doğu bölgesinde bulunan birçok ilde % 100'ün altında olması, ortaöğretime katılımında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin önceki dönemlere göre azalmış olmasına rağmen halen devam ettiğini göstermektedir.

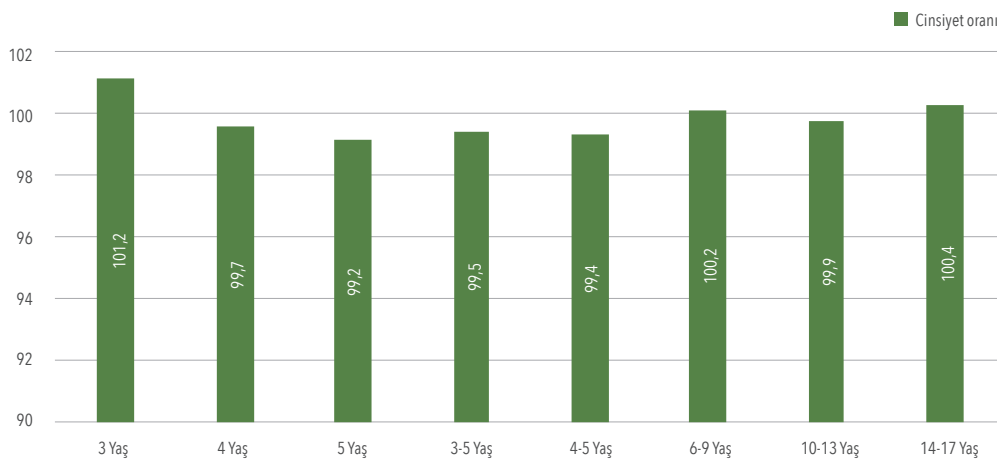
Yaş Gruplarına Göre Cinsiyet Oranı

Daha önce de belirtildiği gibi cinsiyet kategorilerinde brüt okullaşma oranları üzerinden hesaplanan cinsiyet oranları yanıltıcı değerlendirmelere yol açabilmektedir. Bu nedenle, yaş grupları net okullaşma oranları kullanılarak hesaplanan yaş gruplarına göre cinsiyet oranı daha sağlıklı bir değerlendirme sunmaktadır. Bu yaklaşımda cinsiyet oranları hesaplanırken, yaş gruplarına (doğum yılları) göre net okullaşma oranları, öğrencinin ait olduğu eğitim kademesine (öğrenim türüne) bakılmaksızın, ilgili yaş grubunda bulunan toplam öğrencilerin, ilgili yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilmiştir. Daha sonra, kademelere göre cinsiyet oranının hesaplanmasında olduğu gibi, belirli bir yaş grubundaki kızların net okullaşma oranı, erkeklerin net okullaşma oranlarına bölünerek, çıkan sonuç 100 ile çarpılmış ve o yaş grubuna için cinsiyet oranı hesaplanmıştır.

2015-2016 eğitim-öğretim yılında yaş gruplarına göre cinsiyet oranları, ilköğretim (6-9 yaş) ve lise çağı (14-17) yaş gruplarında sırasıyla % 100,2 ve % 100,4 olarak az miktarda kızlar lehine, okulöncesi (3-5 yaş) ve ortaokul çağı (10-13 yaş) yaş gruplarında ise sırasıyla % 99,5 ve % 99,9 olarak az miktarda erkekler lehine gerçekleşmiştir (bk. Şekil A.2.4). Genel olarak değerlendirildiğinde, cinsiyet oranları % 100 civarında gerçekleşmiştir. Yani, Türkiye genelinde farklı kademeler için tanımlanan bütün yaş grupları içinde okullaşma noktasında cinsiyetler arası eşitsizlikler yok denecek kadar azdır.

Bununla beraber, illere ve yaş gruplarına göre ayrılaştırılan cinsiyet oranları özellikle ortaöğretimde iller arasında toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin az sayıda ilde halen devam ettiğini destekleyen bulgular sunmaktadır (bk. Tablo A.2.5). 2015-2016 döneminde sadece Siirt, Şanlıurfa ve Bitlis illerinde 14-17 yaş grubunda cinsiyet oranının % 90'ın altında olduğu görülmektedir (bk. Tablo A.2.5). Yaş grupları temelinde yapılan cinsiyet oranı analizinde ortaya çıkan bu bulgu (yüksek cinsiyet oranı), konvansiyonel kademelere göre cinsiyet oranı ile elde edilen bulgulardan (daha düşük cinsiyet oranı) oldukça farklıdır. Bu ise ortaöğretimde başarısızlık vb. nedenlerle yaş grubu dışında kalan erkek öğrencisi sayısının kız öğrencilerden daha fazla olduğu tezini desteklemektedir. Diğer yaş gruplarında da cinsiyet oranlarının, konvansiyonel cinsiyet oranı hesabına göre yükselmesi (kız çocukları lehine iyileşmesi) bu doğrultuda ortaya çıkan bulgular arasındadır.

ŞEKİL A.2.4 YAŞ GRUPLARINA GÖRE CİNSİYET ORANI (2015-2016)



Kaynak: MEB (2016)

Not: Yaş gruplarına göre net okullaşma oranları kullanılarak hesaplanmıştır.

TABLO A.2.5

İLLERE VE YAŞ GRUPLARINA GÖRE NET OKULLAŞMA VE CİNSİYET ORANLARI (2015-2016)

	4-5 Yaş				6-9 Yaş				10-13 Yaş				14-17 Yaş			
	2010-2011 Doğumları				2006-2007-2008-2009 Doğumları				2002-2003-2004-2005 Doğumları				1998-1999-2000-2001 Doğumları			
	T	E	K	CO	T	E	K	CO	T	E	K	CO	T	E	K	CO
Türkiye	50,46	50,61	50,30	99,39	98,81	98,72	98,90	100,18	99,05	99,11	98,98	99,86	85,31	85,14	85,49	100,42
İstanbul	42,87	43,38	42,32	97,57	99,13	99,06	99,20	100,15	99,19	99,28	99,10	99,82	87,27	86,05	88,58	102,94
Tekirdağ	51,00	51,70	50,26	97,21	98,98	98,92	99,04	100,12	99,71	99,83	99,58	99,74	86,84	86,53	87,19	100,77
Edirne	64,57	65,36	63,72	97,48	98,79	98,80	98,79	99,99	100,00	100,00	100,00	100,00	91,03	90,49	91,60	101,22
Kırklareli	62,38	60,83	64,05	105,30	99,25	99,37	99,12	99,75	99,85	99,79	99,92	100,13	91,54	92,94	90,03	96,87
Balıkesir	55,13	55,60	54,64	98,27	98,90	98,86	98,94	100,09	99,49	99,51	99,46	99,95	89,55	88,84	90,30	101,64
Çanakkale	56,35	56,31	56,40	100,16	98,48	98,37	98,60	100,23	99,79	99,85	99,72	99,87	91,30	92,20	90,36	98,00
İzmir	53,93	53,92	53,93	100,01	99,11	99,01	99,21	100,20	99,23	99,28	99,19	99,91	88,94	87,66	90,31	103,02
Aydın	58,13	58,12	58,14	100,04	98,88	98,96	98,81	99,85	99,41	99,32	99,50	100,18	87,32	86,10	88,62	102,92
Denizli	58,21	58,04	58,39	100,61	98,32	98,17	98,47	100,30	99,52	99,69	99,35	99,66	90,02	88,53	91,58	103,45
Muğla	58,53	58,25	58,82	100,97	98,45	98,38	98,52	100,14	98,80	98,96	98,64	99,67	88,07	87,28	88,93	101,89
Manisa	51,67	51,68	51,67	99,98	98,95	98,75	99,17	100,42	99,92	99,83	100,00	100,17	88,01	87,48	88,57	101,24
Afyonkarahisar	52,04	51,69	52,41	101,39	97,98	97,73	98,25	100,54	97,93	98,11	97,73	99,62	82,29	81,65	82,97	101,61
Kütahya	56,34	56,01	56,69	101,23	98,90	98,92	98,88	99,96	99,65	99,84	99,45	99,60	94,47	94,28	94,68	100,42
Uşak	53,62	53,16	54,11	101,79	97,93	97,72	98,15	100,45	99,19	99,26	99,13	99,87	90,44	86,53	94,61	109,34
Bursa	50,84	51,39	50,25	97,77	99,96	99,87	100,00	100,13	99,72	99,77	99,67	99,90	89,38	89,12	89,65	100,59
Eskişehir	54,20	54,76	53,61	97,90	98,24	97,96	98,54	100,59	98,76	98,90	98,61	99,71	94,73	94,83	94,61	99,77
Bilecik	59,76	59,86	59,66	99,66	97,52	97,34	97,70	100,38	98,09	98,25	97,90	99,64	93,86	92,78	95,05	102,44
Kocaeli	56,98	57,33	56,61	98,75	99,18	99,00	99,37	100,38	99,48	99,57	99,38	99,81	90,36	89,77	91,00	101,37
Sakarya	52,75	52,77	52,73	99,91	98,57	98,44	98,71	100,28	98,97	99,09	98,85	99,76	88,30	87,66	88,98	101,51
Düzce	53,70	53,94	53,46	99,11	98,76	98,72	98,81	100,08	98,65	98,44	98,87	100,44	87,78	87,72	87,85	100,15
Bolu	52,75	53,33	52,13	97,76	97,22	97,26	97,17	99,92	97,77	97,76	97,78	100,03	98,19	102,78	93,39	90,87
Yalova	58,71	58,79	58,62	99,70	96,86	96,77	96,95	100,19	97,47	97,32	97,62	100,31	89,40	90,15	88,60	98,28
Ankara	46,74	47,07	46,39	98,56	98,24	98,09	98,39	100,31	99,10	99,14	99,06	99,92	92,42	91,13	93,79	102,92
Konya	48,14	47,76	48,53	101,61	99,14	99,06	99,23	100,17	99,10	98,97	99,23	100,27	85,85	85,36	86,37	101,18
Karaman	56,73	56,83	56,62	99,64	98,55	98,33	98,77	100,45	99,85	99,87	99,83	99,97	91,46	89,56	93,35	104,24
Antalya	59,60	59,44	59,77	100,56	98,16	98,10	98,22	100,12	98,86	98,92	98,79	99,87	89,51	88,38	90,73	102,66
Isparta	59,07	58,26	59,94	102,89	97,57	97,60	97,53	99,93	98,69	98,96	98,40	99,44	99,39	98,45	100,00	101,57
Burdur	60,26	59,88	60,66	101,29	98,84	98,47	99,24	100,78	98,95	98,91	98,99	100,08	95,21	95,42	94,98	99,54
Adana	47,43	47,72	47,12	98,74	98,75	98,61	98,91	100,30	99,25	99,29	99,21	99,92	85,27	85,76	84,77	98,85
Mersin	62,40	62,58	62,21	99,40	99,28	99,18	99,39	100,21	99,71	99,80	99,63	99,83	87,45	87,51	87,38	99,84
Hatay	59,82	59,87	59,77	99,83	98,36	98,31	98,41	100,10	98,67	98,60	98,75	100,16	82,84	83,27	82,39	98,94
Kahramanmaraş	44,02	44,06	43,97	99,81	98,42	98,21	98,64	100,44	98,56	98,36	98,76	100,40	80,25	80,45	80,04	99,49
Osmaniye	44,31	44,03	44,61	101,32	98,41	98,08	98,76	100,70	100,00	100,00	100,00	100,00	91,65	91,75	91,54	99,77
Kırıkkale	52,37	52,27	52,48	100,40	98,20	97,81	98,61	100,81	99,15	99,40	98,88	99,48	94,52	94,61	94,43	99,81
Aksaray	50,19	49,47	50,92	102,93	96,37	96,23	96,53	100,31	96,30	96,35	96,26	99,91	78,91	78,24	79,60	101,74
Niğde	51,09	51,06	51,13	100,13	98,92	98,85	99,00	100,15	98,82	98,78	98,86	100,08	83,32	82,71	83,95	101,50
Nevşehir	68,26	68,56	67,94	99,09	98,71	98,56	98,86	100,31	99,21	99,04	99,40	100,36	86,94	86,36	87,54	101,37
Kırşehir	55,46	56,36	54,53	96,76	96,49	96,21	96,78	100,60	97,42	97,78	97,04	99,25	94,51	96,10	92,83	96,60
Kayseri	46,05	45,76	46,36	101,30	99,47	99,42	99,52	100,10	99,76	99,75	99,77	100,02	89,46	88,35	90,63	102,57
Sivas	48,00	48,29	47,70	98,78	98,45	98,42	98,49	100,07	98,69	98,69	98,70	100,01	87,00	86,56	87,45	101,03
Yozgat	48,64	47,95	49,37	102,97	93,74	93,79	93,69	99,90	91,76	92,01	91,51	99,46	81,65	80,84	82,47	102,01
Zonguldak	47,40	47,37	47,44	100,15	99,10	99,09	99,11	100,01	99,74	99,71	99,76	100,05	91,47	90,92	92,05	101,25
Karabük	53,46	53,57	53,34	99,56	98,52	98,22	98,84	100,64	99,21	99,07	99,36	100,29	94,83	95,53	94,08	98,49
Bartın	53,73	53,19	54,30	102,09	99,82	99,70	99,96	100,26	100,00	100,00	100,00	100,00	94,67	93,69	95,67	102,10
Kastamonu	52,95	53,02	52,89	99,76	97,42	97,45	97,39	99,94	97,87	98,01	97,73	99,72	91,40	91,40	91,41	100,01
Çankırı	53,49	52,41	54,63	104,25	92,15	92,01	92,30	100,32	92,44	92,03	92,86	100,90	85,45	86,09	84,76	98,45
Sinop	54,12	54,85	53,35	97,27	98,33	97,98	98,68	100,72	99,35	99,36	99,33	99,96	93,34	93,49	93,19	99,67
Samsun	57,02	56,88	57,17	100,51	98,87	98,77	98,99	100,22	99,22	99,27	99,17	99,90	89,42	88,73	90,14	101,58
Tokat	64,29	64,34	64,24	99,84	93,59	93,35	93,84	100,53	94,45	94,43	94,48	100,05	86,45	86,01	86,92	101,06
Çorum	49,99	50,11	49,85	99,47	96,97	96,98	96,96	99,97	98,50	98,34	98,67	100,34	88,51	87,80	89,24	101,65
Amasya	61,84	62,32	61,34	98,42	99,31	99,47	99,15	99,68	100,00	100,00	100,00	100,00	97,99	98,61	97,35	98,73

TABLO A.2.5

İLLERE VE YAŞ GRUPLARINA GÖRE NET OKULLAŞMA VE CİNSİYET ORANLARI (2015-2016) (devam)

	4-5 Yaş				6-9 Yaş				10-13 Yaş				14-17 Yaş			
	2010-2011 Doğumlar				2006-2007-2008-2009 Doğumlar				2002-2003-2004-2005 Doğumlar				1998-1999-2000-2001 Doğumlar			
	T	E	K	CO	T	E	K	CO	T	E	K	CO	T	E	K	CO
Trabzon	60,56	61,31	59,75	97,46	98,95	98,89	99,01	100,13	100,00	100,00	99,68	99,68	95,72	94,73	96,74	102,13
Ordu	54,03	54,45	53,59	98,42	97,47	97,32	97,63	100,31	97,89	97,54	98,27	100,75	86,94	85,76	88,16	102,80
Giresun	66,54	65,87	67,25	102,09	97,08	97,25	96,90	99,63	96,92	97,12	96,71	99,58	93,81	95,51	92,02	96,34
Rize	58,57	59,14	57,98	98,04	98,09	98,20	97,97	99,76	100,00	100,00	98,71	98,71	100,00	100,00	99,69	99,69
Artvin	58,20	59,65	56,66	94,98	98,59	98,29	98,89	100,61	99,49	99,36	99,62	100,26	95,75	95,18	96,36	101,24
Gümüşhane	40,95	40,59	41,34	101,83	75,54	74,22	76,92	103,63	74,32	75,71	72,84	96,21	68,09	67,83	68,36	100,78
Erzurum	47,57	47,50	47,65	100,33	99,24	99,15	99,33	100,17	98,98	98,63	99,34	100,72	77,21	77,12	77,30	100,23
Erzincan	56,83	58,20	55,44	95,25	98,13	97,78	98,50	100,74	98,12	97,94	98,31	100,38	90,96	92,94	88,93	95,68
Bayburt	48,27	49,41	47,07	95,27	93,77	93,95	93,58	99,61	93,50	93,55	93,45	99,89	86,28	86,40	86,16	99,72
Ağrı	47,51	47,65	47,37	99,40	99,26	99,17	99,36	100,20	100,00	100,00	100,00	100,00	66,03	67,33	64,64	96,00
Kars	52,82	52,62	53,03	100,77	100,00	100,00	100,00	100,00	99,47	99,46	99,48	100,02	73,07	71,95	74,25	103,21
Iğdır	53,25	50,80	55,86	109,96	99,72	99,87	99,56	99,69	100,00	100,00	100,00	100,00	81,67	77,85	85,75	110,14
Ardahan	55,53	56,45	54,57	96,67	99,60	99,41	99,80	100,39	99,94	99,91	99,97	100,06	85,23	83,22	87,43	105,07
Malatya	52,16	52,37	51,96	99,22	99,02	98,87	99,18	100,32	99,76	99,81	99,69	99,88	91,33	90,80	91,88	101,19
Elazığ	56,33	57,11	55,50	97,17	98,88	98,71	99,06	100,36	99,68	99,87	99,48	99,60	89,48	90,29	88,65	98,17
Bingöl	49,62	49,92	49,32	98,79	98,77	98,81	98,74	99,93	99,12	99,19	99,05	99,87	78,74	79,89	77,53	97,05
Tunceli	65,33	64,28	66,49	103,45	97,37	97,91	96,81	98,87	97,69	97,98	97,39	99,40	84,93	85,64	84,16	98,27
Van	54,45	53,97	54,94	101,81	100,00	100,00	100,00	100,00	98,41	98,88	97,92	99,03	67,39	68,00	66,74	98,15
Muş	52,20	51,71	52,73	101,97	99,15	99,21	99,08	99,87	96,86	97,44	96,25	98,78	62,28	64,92	59,53	91,70
Bitlis	52,15	52,43	51,85	98,90	99,16	99,08	99,25	100,17	98,33	98,91	97,70	98,78	70,59	75,26	65,65	87,23
Hakkâri	51,85	51,55	52,16	101,19	96,66	97,10	96,20	99,07	94,94	95,50	94,36	98,81	70,66	69,06	72,31	104,70
Gaziantep	43,22	43,37	43,07	99,30	99,27	99,14	99,39	100,25	99,30	99,41	99,18	99,77	79,08	79,35	78,80	99,30
Adıyaman	49,12	49,17	49,07	99,80	98,97	99,10	98,84	99,74	100,00	100,00	100,00	100,00	84,09	83,05	85,18	102,57
Kilis	56,85	57,39	56,29	98,08	99,22	98,90	99,57	100,68	98,62	98,31	98,94	100,64	85,76	86,01	85,52	99,43
Şanlıurfa	49,95	49,87	50,04	100,33	99,70	99,66	99,75	100,09	99,21	99,26	99,15	99,89	71,78	75,95	67,44	88,79
Diyarbakır	48,17	48,47	47,85	98,72	99,49	99,49	99,48	99,99	99,43	99,61	99,23	99,62	73,17	74,48	71,80	96,40
Mardin	49,18	49,19	49,17	99,96	99,31	99,15	99,47	100,33	99,12	99,35	98,88	99,53	72,68	75,25	70,06	93,10
Batman	45,59	45,86	45,30	98,79	99,02	98,91	99,13	100,23	99,42	99,56	99,27	99,70	79,12	80,24	77,96	97,15
Şırnak	48,41	48,45	48,37	99,83	99,15	99,20	99,09	99,88	99,25	99,22	99,29	100,08	72,98	74,01	71,91	97,16
Siirt	59,80	60,02	59,57	99,24	99,29	99,31	99,27	99,96	99,18	99,32	99,03	99,71	73,21	77,33	68,82	88,99

Not: T: Toplam, E: Erkek, K: Kadın, CO: Cinsiyet Oranı.
Kaynak: MEB (2016)

Eğitim yükü çeşitli eğitim kademeleri için tanımlanan çağ nüfusunun toplam nüfusa oranı olarak tanımlanabilir. Değişik eğitim kademelerinde okullaşması beklenen çağ nüfusunun oluşturacağı eğitim yükünün değerlendirilmesi, değişik kademelerde ortaya çıkacak olan eğitim ihtiyaçlarının öngörülmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi için oldukça önemlidir. Bu bölümde, eğitim yüküne bağlı olarak çeşitli kademelerde görülmesi muhtemel nüfus baskısı birbirleri ile ilintili göstergeler temelinde incelenmektedir.

Şekil A.3.1'de 2007-2015 arasında 6-17 yaş grupları için eğitim yükündeki değişimle ilgili bilgiler sunulmaktadır. 6-17 yaş grubu zorunlu eğitim yaşında bulunan değişik kademelerdeki çağ nüfusu tanımlamaktadır. 3-22 yaş grubunda ise okulöncesi

ve yükseköğretim çağ nüfusu ile zorunlu eğitim çağında olanlar yer almaktadır. 2007 ile 2015 arasında her iki çağ grubunda da küçük de olsa bir azalma yaşanmıştır. 6-17 yaş grubunda olanların toplam nüfusa oranı 2007 yılında % 20,7 iken 2015'te bu oran %19,4'e düşmüştür. Başka bir deyişle zorunlu eğitim çağ nüfusunun eğitim yükü 2,4 puan (yüzde değişim) gerilemiştir. Aynı dönemde 3-22 yaş toplam çağ nüfusta olanların toplam nüfusa oranı 3,2 puan azalma göstermiş ve 2007 yılında % 35,5 iken 2015 yılında % 32,5'e düşmüştür.

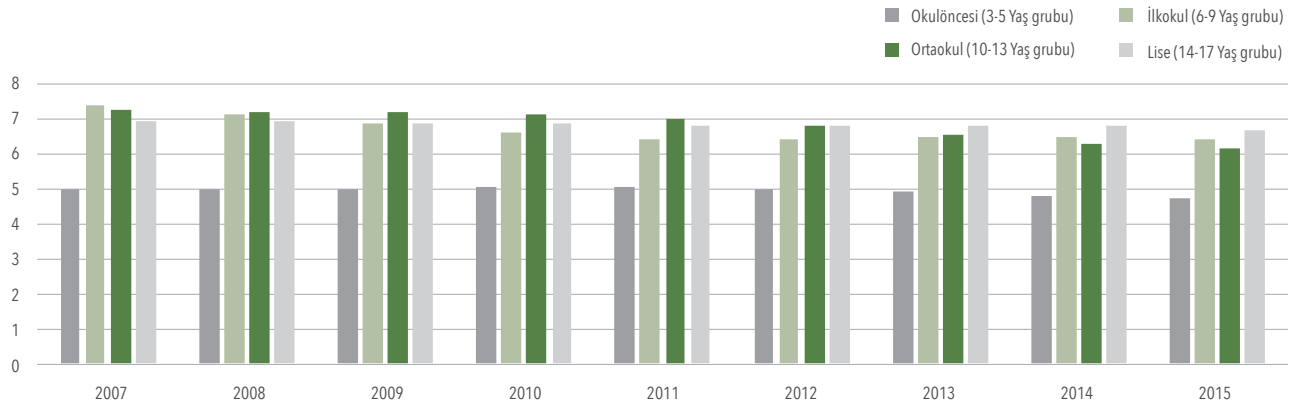
Eğitim yükü okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağ nüfusları için detaylı incelendiğinde, 2007-2015 yılları arasında bütün yaş gruplarında eğitim yükünün giderek azaldığı görülmektedir (bk. Şekil A.3.2; Ek Tablo A.3.9). 2015 yılında okulöncesi için (3-5 yaş

ŞEKİL A.3.1 6-17 VE 3-22 YAŞ GRUPLARI İÇİN EĞİTİM YÜKÜ (%) (2007-2015)

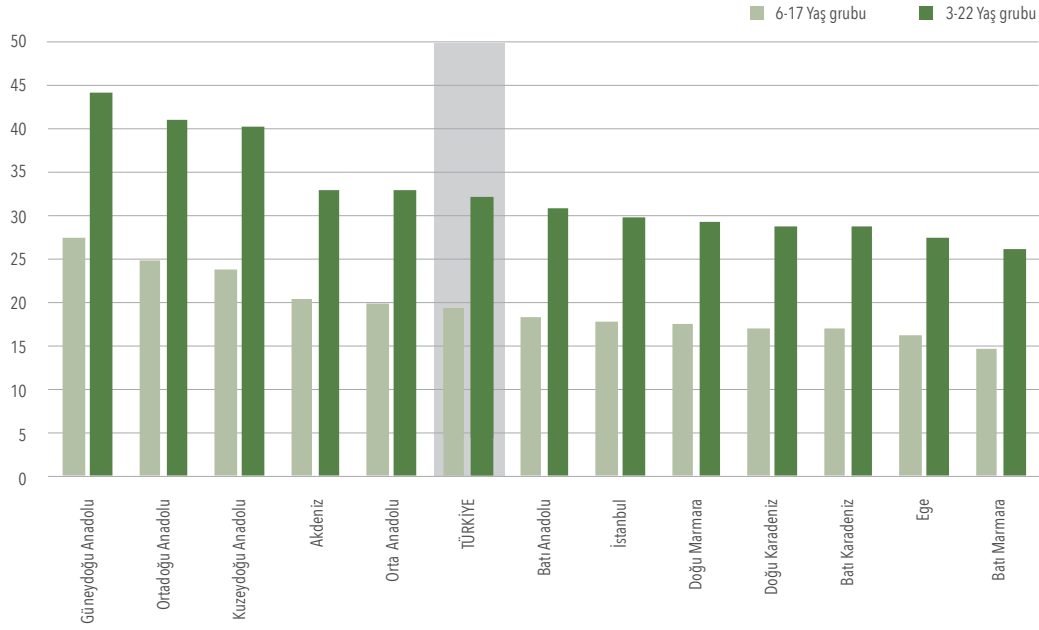


Kaynak: TÜİK Adrese Dayalı Nüfus Kayıt İstatistikleri kullanılarak kendimiz tarafından oluşturulmuştur.

ŞEKİL A.3.2 OKULÖNCESİ, İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSE ÇAĞ NÜFUSLARINDA EĞİTİM YÜKÜ (%) (2007-2015)



Kaynak: TÜİK Adrese Dayalı Nüfus Kayıt İstatistikleri kullanılarak kendimiz tarafından oluşturulmuştur.



Kaynak: TÜİK Adrese Dayalı Nüfus Kayıt İstatistikleri kullanılarak kendimiz tarafından oluşturulmuştur.

grubu) eğitim yükü % 4,8; ilkökul (6-9 yaş) için % 6,5; ortaokul (10-13 yaş) için % 6,2 ve lise (14-17) % 6,7'dir. Okulöncesi için nüfus yükü oranının diğer kademelere göre düşük çıkmasının temel nedeni, bu kademe için tanımlanan çağ nüfus yaş aralığının, diğer kademeler için tanımlanandan bir yaş eksik olmasıdır.

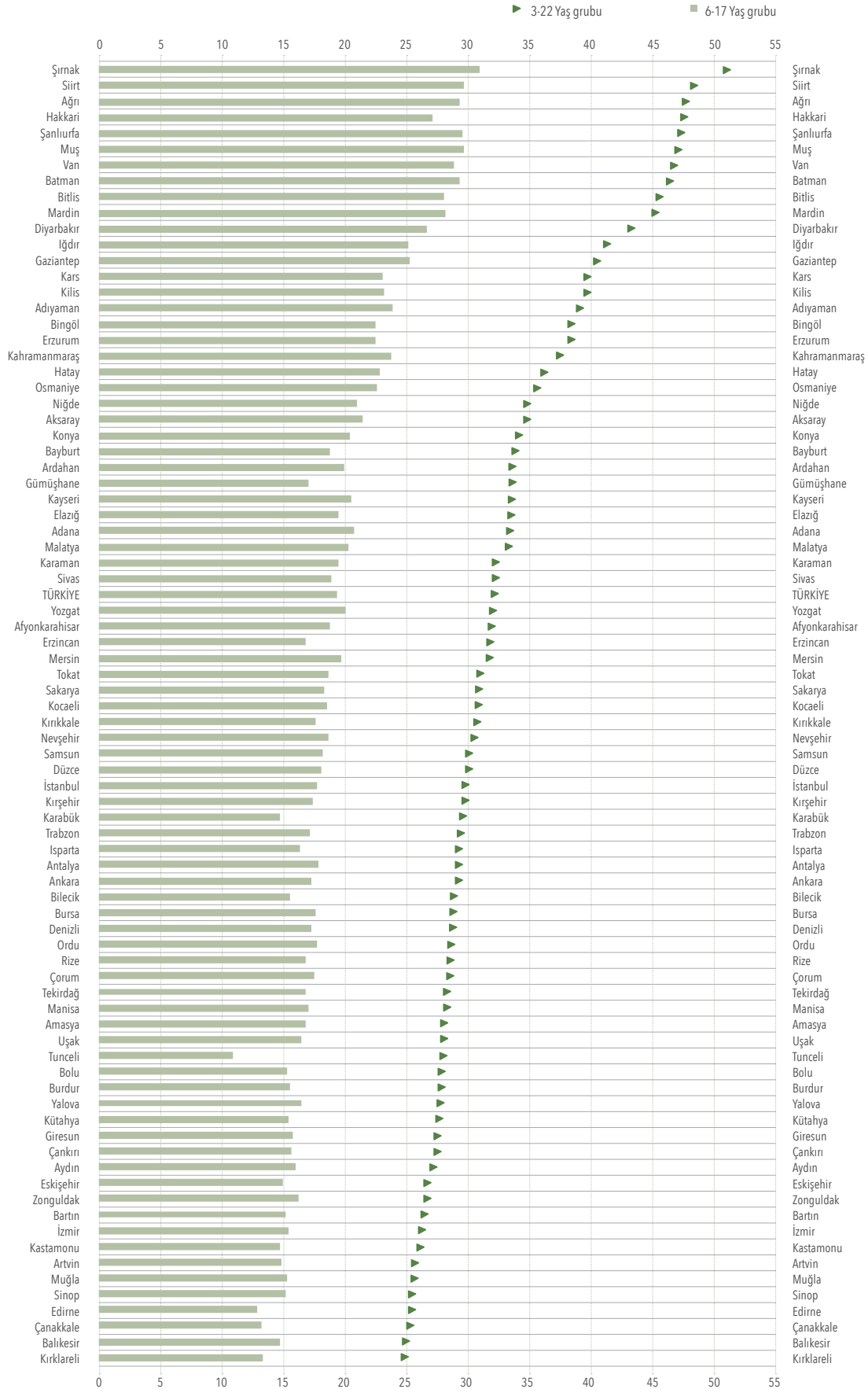
Türkiye'de eğitim yükü bölgeler arasında belirgin bir şekilde farklılık arz etmektedir (bk. Şekil A.3.3; Ek Tablo A.3.10). Özellikle Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu Bölgeleri'nde eğitim yükü oranlarının, hem 6-17 hem de 3-22 yaş gruplarında, diğer bölgelere ve Türkiye geneli oranlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bölgelerde % 23,7 ile % 27,5 arasında bulunan 6-17 yaş grubu eğitim yükü oranları, bu oranın % 17,7 olarak en düşük gerçekleştiği Batı Marmara Bölgesi'nden oldukça yüksektir. Benzer durum 3-22 yaş grubu içinde geçerlidir. Bu bölgelerde bu yaş grubundaki çağ nüfuslarının bölge toplam nüfusa oranları % 40 ve üzerinde iken Batı Marmara Bölgesi'nden % 26,1 düzeyindedir.

İllere göre eğitim yükü oranı istatistikleri, bölgelerde olduğu gibi illere göre farklılaşan bir durum göstermektedir (bk. Şekil A.3.4). Şırnak 3-22 yaş grubunda en yüksek orana sahip ildir (% 51,1). Buna karşın Kırklareli en düşük orana sahiptir (% 25,9). Genel

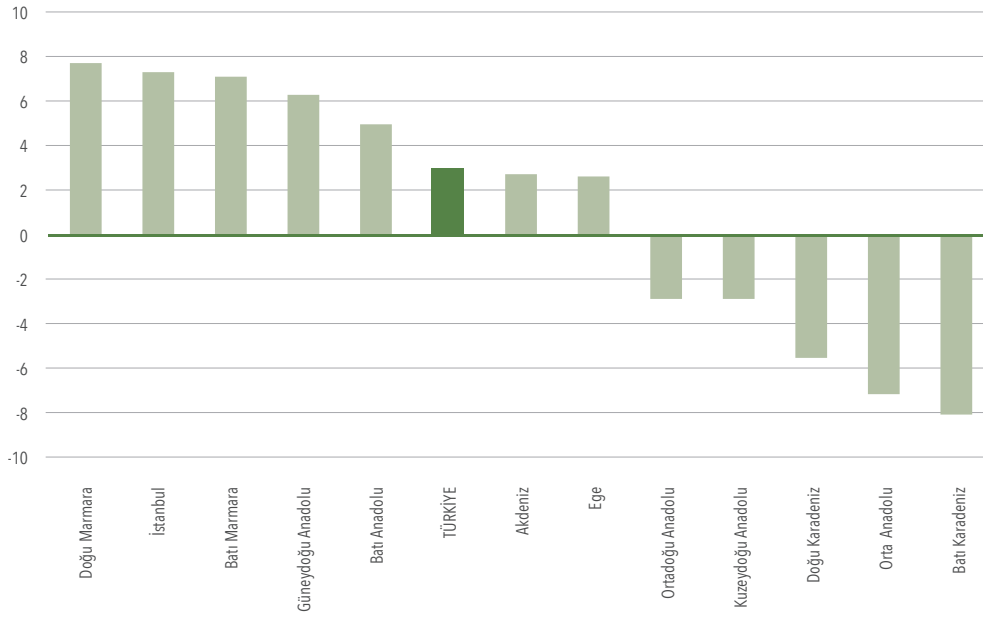
olarak bakıldığında, eğitim yükü 6-17 yaş grubu için % 25'in; 3-22 yaş grubu için % 40'ın üzerinde olan illerin hepsi Doğu bölgesindeki illerdir (Şırnak, Siirt, Ağrı, Hakkari, Şanlıurfa, Muş, Van, Batman, Bitlis, Mardin, Diyarbakır, Iğdır, Gaziantep).

Doğu bölgelerindeki illerde eğitim imkânlarının hali hazırda diğer bölge illerine göre daha kısıtlı olduğu düşünüldüğünde (bk. Gösterge C), bu bölge illerinde eğitim yükünün daha fazla olması kaliteli eğitime erişimde fırsat eşitliği açısından ortaya çıkabilecek muhtemel sorunlara işaret etmektedir. Diğer taraftan göçe bağlı olarak eğitilebilir çağ nüfusun iller arası hareketliliğinin her zaman mümkün olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda, ekseriyetle doğudan batıya doğru yaşanan göçün, genç nüfus oranının yüksek olduğu doğu bölge/illerindeki eğitim yükünü batı bölge/illerine kaydırması muhtemeldir.

0-5 yaş grubunda yıllar içinde yaşanan yüzde değişim ileriye dönük olarak zorunlu eğitim kademelerine giriş yapacak kuşakların oluşturacağı eğitim yükünü incelemeye olanak vermektedir. Türkiye genelinde 0-5 yaş grubu nüfus 2010 yılından 2015 yılına kadar yaklaşık % 3,0 oranında artış göstermiştir (bk. Şekil A.3.5). Yüzde değişimin pozitif olması nedeniyle önümüzdeki yıllarda zorunlu eğitim yaş gruplarında eğitim yükünün artması beklenmektedir.



Kaynak: TÜİK Adrese Dayalı Nüfus Kayıt İstatistikleri kullanılarak kendimiz tarafından oluşturulmuştur.



Kaynak: TÜİK Adrese Dayalı Nüfus Kayıt İstatistikleri kullanılarak kendimiz tarafından oluşturulmuştur.

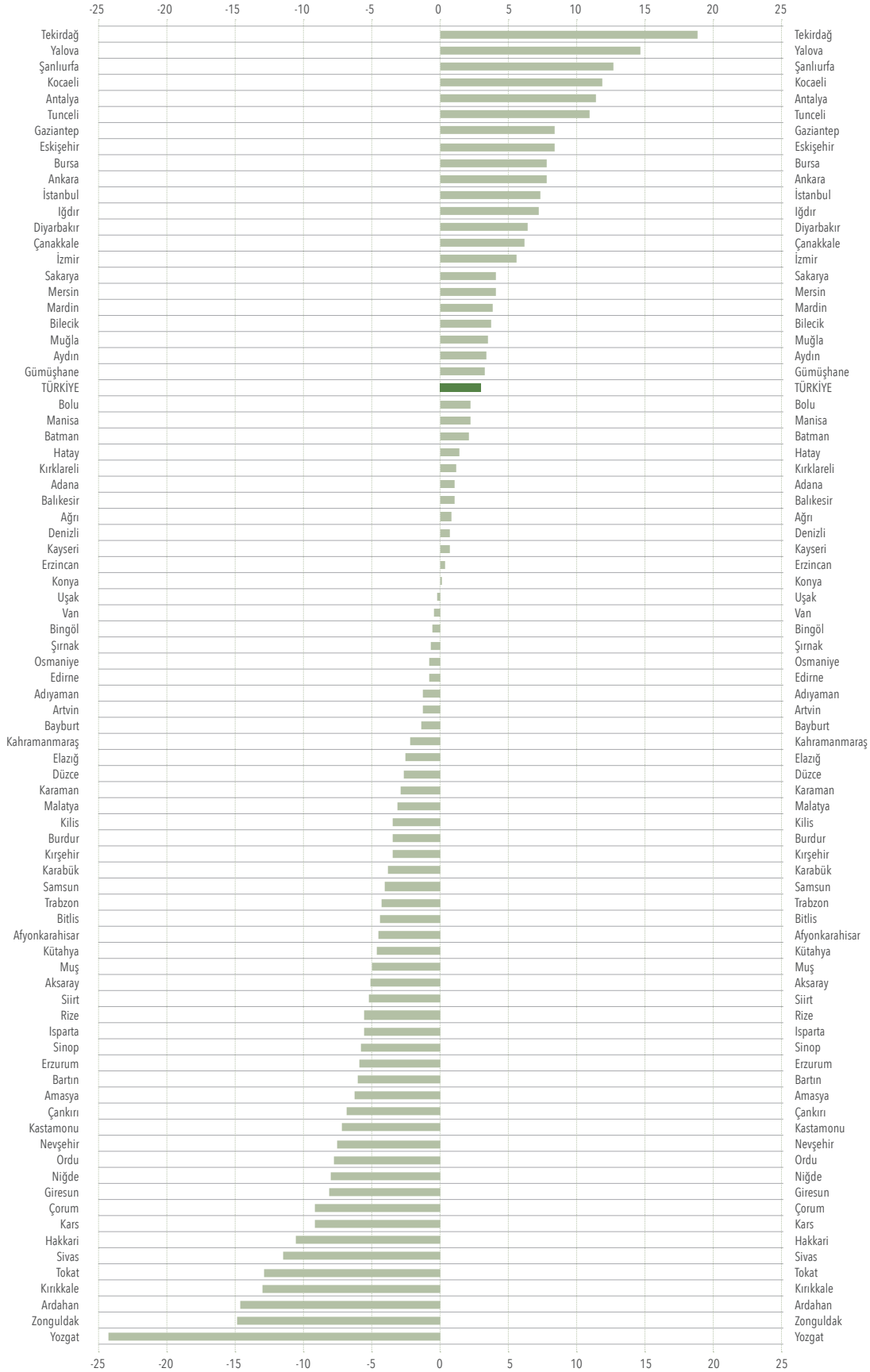
2010 ile 2015 yılları arasında 0-5 yaş grubunda yaşanan yüzde değişim bölgelere göre ciddi farklılık arz etmektedir (bk. Şekil A.3.5). Söz konusu yaş grubu nüfusta en fazla artış Doğu Marmara (% 7,8), İstanbul (% 7,4), Batı Marmara (% 7,1) ve Güneydoğu Anadolu (% 6,4) bölgelerinde gerçekleşmiştir. Yüzde değişimin pozitif olduğu bu ve diğer bölgelerde, önümüzdeki yıllarda zorunlu eğitim yaş gruplarında eğitim yükünün artması beklenebilir. Diğer taraftan, Batı Karadeniz (% -8,0), Orta Anadolu (% -7,2) ve Batı Karadeniz (% -5,5) bölgelerinde, bu yaş grubu nüfusta en belirgin azalma gerçekleşmiştir. Yüzde değişimin negatif olduğu bu ve diğer bölgelerde, önümüzdeki yıllarda zorunlu eğitim yaş gruplarında eğitim yükünün azalması beklenebilir.

2010 ile 2015 yılları arasında 0-5 yaş grubunda yaşanan yüzde değişim il düzeyinde incelendiğinde, farklılıklar daha fazla belirginleşmektedir (bk. Şekil A.3.6). Söz konusu dönemde 0-5 yaş grubu nüfusta en fazla artış Tekirdağ (% 18,9), Yalova (% 14,7), Şanlıurfa (% 12,8), Kocaeli (% 12,0), Antalya (% 11,4) ve Tunceli (% 11,0) illerinde yaşanmıştır. En fazla azalma ise Yozgat (% -24,3), Zonguldak (% -14,9), Ardahan (% -14,6), Kırıkkale (% -13,0), Tokat (% -12,9), Sivas (% -11,5) ve Hakkari (% -10,6) illerinde gerçekleşmiştir. Illerde 0-5 yaş grubu nüfusta yaşanan artma veya azalma doğumla ilişkili olabileceği gibi göçle de ilişkili olabilir. Her ne sebeple olursa olsun artışın çok fazla yaşandığı illerde, eğitim

yükü arttığı için yakın gelecekte üst kademelere doğru çağ nüfus baskısı oluşturması muhtemeldir.

Bir eğitim kademesine alt eğitim kademelerinden gelen *alt yaş grubu nüfus baskısı*, o eğitim kademesinin yakın gelecek eğitim yükünde yaşanacak değişime işaret edeceğinden önemli bir istatistiksel göstergedir. Alt yaş grubu nüfus baskısı oranı, bir eğitim kademesinin tanımlı çağ nüfus toplamının o kademedeki yaş aralığına bölünmesi ile elde edilen sonucun, bir alt eğitim kademesi için tanımlı çağ nüfus toplamının o kademedeki yaş aralığına bölünmesi ile elde edilen sonuca oranlanması ile hesaplanmıştır. Pozitif değerler önümüzdeki 3 ila 5 yıllık sürede o eğitim kademesinde yaşanacak nüfus artışına, negatif değerler ise nüfus azalmasına işaret etmektedir. Yükseköğretim için alt yaş nüfus baskısı oranı hesaplanmamıştır. Bunun nedeni öğrencilerin genellikle aynı il/bölge içerisinde yükseköğretime devam etmemesidir.

Tablo A.3.7'de bölgelere ve kademelere göre alt yaş grubu nüfus baskısı oranlarını verilmektedir. Görüldüğü gibi önümüzdeki 3-5 yıllık dönemde Türkiye toplamında okulöncesi çağ nüfusunun % 3,33 oranında artması, ilkököl çağ nüfusunun % 1,77 azalması, ortaokul çağ nüfusunun % 4,67 artması ve lise çağ nüfusunun ise % 7,99 azalması beklenmektedir. Tabloda ortaya çıkan önemli bulgu bölgeler arasında kademelere göre alt yaş nüfus baskısının



Kaynak: TÜİK Adrese Dayalı Nüfus Kayıt İstatistikleri kullanılarak kendimiz tarafından oluşturulmuştur.

TABLO A.3.7 BÖLGELERE VE KADEMELERE GÖRE ALT YAŞ GRUBU NÜFUS BASKISI (%) (2015)

İBBS-1	Nüfus baskısı			
	Okulöncesi (3-5 Yaş)	İlkokul (6-9 Yaş)	Ortaokul (10-13 Yaş)	Lise (14-17 Yaş)
İstanbul	5,78	-0,10	6,27	-5,79
Batı Marmara	2,18	-3,00	2,86	-11,76
Ege	2,28	-3,28	5,25	-11,15
Doğu Marmara	3,01	-2,59	5,55	-8,62
Batı Anadolu	2,43	-3,58	5,72	-9,02
Akdeniz	1,69	-3,22	6,76	-7,71
Orta Anadolu	-0,28	-6,27	3,53	-10,87
Batı Karadeniz	-2,75	-5,87	-1,74	-13,49
Doğu Karadeniz	-1,04	-5,06	-1,55	-15,95
Kuzeydoğu Anadolu	3,60	3,99	-3,01	-7,37
Ortadoğu Anadolu	3,81	-0,96	-0,30	-6,31
Güneydoğu Anadolu	6,75	2,18	7,37	-2,56
TOPLAM	3,33	-1,77	4,67	-7,99

Kaynak: TÜİK Adrese Dayalı Nüfus Kayıt İstatistikleri kullanılarak kendimiz tarafından oluşturulmuştur.

önemi ölçüde farklılaşmasıdır. Lise kademesinde (14-17 yaş grubunda) tüm bölgelerde alt kademe nüfus baskısı azalırken, okulöncesinde (3-5 yaş grubunda) en fazla alt kademe nüfus baskısı Güneydoğu Anadolu (% 6,8) ve İstanbul (% 5,8) bölgelerinde; ilkokulda (6-9 yaş grubunda) en fazla baskı Kuzeydoğu Anadolu (% 4,0) ve Güneydoğu Anadolu (% 2,2) bölgelerinde; ortaokulda (10-13 yaş grubunda) ise Güneydoğu Anadolu (% 7,4) ve Akdeniz (% 6,8) bölgelerinde yaşanması beklenmektedir.

Alt-yaş nüfus baskısı oranı istatistiği değerlendirilirken dikkat edilmesi gereken bir konu bir kademedeki baskının etkisi 3-5'er yıllık dönemlerde sıralı bir şekilde üst kademelerin hepsine yansiyacak olmasıdır. Örneğin 2015 yılı okulöncesi nüfus baskısı diğer kademelere görece büyük pozitif bir değere sahipse, bu baskı

okulöncesi yaş grubu üst kademe yaş gruplarına geçtikçe, geçtikleri kademe nüfus baskısını artıracaktır.

İllere ve kademelere göre alt yaş nüfus baskısı (bk. Tablo A.3.8) illerin değişik kademelerde farklı örüntülerin ortaya çıkacağını göstermektedir. Çağ nüfusun en fazla artacağı illerin okulöncesi kademesinde Tunceli (% 19,82), ilkokul kademesinde yine Tunceli (% 11,06) ortaokul kademesinde Şanlıurfa (% 11,76) ve lise kademesinde yine Şanlıurfa (% 1,56) olması beklenmektedir. 2015 yılı için illerin çoğunda lise kademesi için alt yaş nüfus baskısının negatif olması ise vurgulanması gereken bir durumdur. Bu bulgu, hemen hemen bütün illerde önümüzdeki 3-5 yıllık dönemde lise çağ nüfusunun azalacağına işaret etmektedir.

TABLO A.3.8 İLLERE VE KADEMELERE GÖRE ALT YAŞ GRUBU NÜFUS BASKISI (%) (2015)

İl adı	Nüfus baskısı			
	Okulöncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Adana	3,86	-3,52	7,91	-9,14
Adıyaman	4,19	0,37	4,34	-9,84
Afyonkarahisar	0,79	-2,60	1,75	-10,17
Ağrı	5,47	7,47	-2,13	-4,73
Amasya	-4,42	-4,18	-1,98	-15,05
Ankara	2,71	-3,51	7,18	-8,93
Antalya	1,76	-2,81	9,16	-7,45
Artvin	4,86	-2,29	-3,31	-15,37
Aydın	1,18	-3,98	4,67	-13,30
Balıkesir	0,11	-4,85	-0,05	-14,81
Bilecik	2,49	-1,66	1,00	-10,12
Bingöl	6,91	1,76	1,65	-11,40
Bitlis	5,42	-0,03	-1,08	-5,22
Bolu	-1,01	-3,22	2,28	-9,79
Burdur	0,16	-4,63	-2,81	-14,49
Bursa	2,07	-1,64	6,25	-8,05
Çanakkale	-0,22	-2,18	4,18	-12,19
Çankırı	-3,39	-2,56	1,49	-12,48
Çorum	-1,65	-5,21	-0,63	-15,17
Denizli	3,51	-6,60	3,11	-11,43
Diyarbakır	6,33	3,60	4,26	-4,35
Edirne	2,68	-3,54	1,97	-14,09
Elazığ	-0,49	-3,75	2,15	-12,61
Erzincan	1,13	2,16	-0,03	-14,86
Erzurum	4,33	1,47	-6,06	-7,28
Eskişehir	2,91	-4,34	2,81	-12,81
Gaziantep	6,45	0,52	13,38	-2,55
Giresun	-4,11	-6,07	-7,53	-15,81
Gümüşhane	3,10	-7,38	-1,17	-17,39
Hakkari	4,23	-7,83	-7,84	-1,45
Hatay	2,82	-2,69	7,21	-3,99
Isparta	-1,89	-7,72	3,42	-9,42
Mersin	0,62	-2,37	4,17	-10,50
İstanbul	5,78	-0,10	6,27	-5,79
İzmir	3,54	-2,15	7,78	-11,47
Kars	-1,94	4,02	1,09	-6,53
Kastamonu	-3,54	-5,62	-3,36	-8,75
Kayseri	0,78	-5,22	7,70	-6,84
Kırklareli	4,53	-4,68	-1,34	-14,93
Kirşehir	0,48	-6,47	-0,64	-17,97
Kocaeli	4,89	-1,04	9,08	-6,37
Konya	1,72	-3,48	3,20	-8,74
Kütahya	-0,58	-2,78	-1,34	-10,67
Malatya	-3,20	-3,80	1,64	-9,53
Manisa	2,61	-3,63	4,58	-10,69
Kahramanmaraş	0,01	-3,07	6,00	-4,57
Mardin	7,11	1,57	0,22	-4,08
Muğla	-0,66	-3,72	7,65	-8,26

TABLO A.3.8 İLLERE VE KADEMELERE GÖRE ALT YAŞ GRUBU NÜFUS BASKISI (%) (2015) (devam)

İl adı	Nüfus baskısı			
	Okulöncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Muş	4,33	0,99	-3,38	-2,88
Nevşehir	1,06	-5,93	0,25	-9,16
Niğde	0,16	-4,65	1,00	-8,98
Ordu	-3,10	-6,57	-0,68	-18,35
Rize	1,59	-5,42	-1,38	-15,05
Sakarya	3,46	-4,71	0,94	-9,04
Samsun	-0,65	-5,78	-2,27	-14,24
Siirt	5,41	-2,72	-0,13	-1,86
Sinop	-1,86	-4,21	-3,39	-10,53
Sivas	-0,59	-5,33	-0,29	-11,93
Tekirdağ	4,42	-0,82	6,99	-6,05
Tokat	-3,86	-7,17	-4,62	-15,81
Trabzon	-0,64	-3,07	0,91	-13,78
Tunceli	19,82	11,06	6,31	-15,62
Şanlıurfa	8,66	6,86	11,76	1,56
Uşak	1,22	-3,94	0,98	-11,93
Van	6,63	1,10	0,70	-3,83
Yozgat	-3,39	-11,46	-1,05	-16,30
Zonguldak	-7,48	-7,55	2,06	-9,40
Aksaray	-2,66	-4,36	8,38	-10,98
Bayburt	2,51	-0,11	-0,17	-12,88
Karaman	3,73	-6,00	1,29	-13,30
Kirikkale	0,64	-12,58	-0,54	-18,22
Batman	3,13	-2,03	2,30	-4,45
Şirnak	7,01	-3,47	6,18	0,14
Bartın	-0,45	-5,53	-1,30	-13,58
Ardahan	2,79	-4,42	-7,23	-11,90
Iğdir	5,06	6,87	-2,06	-7,73
Yalova	1,35	-5,64	6,33	-10,88
Karabük	-1,15	-6,91	-1,09	-15,41
Kilis	9,13	-2,55	3,64	-5,67
Osmaniye	-1,10	-4,99	7,33	-8,61
Düzce	3,30	-7,72	4,11	-11,59

Kaynak: TÜİK Adrese Dayalı Nüfus Kayıt İstatistikleri kullanılarak kendimiz tarafından oluşturulmuştur.

EK TABLO A.3.9 OKULÖNCESİ, İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSE ÇAĞ NÜFUSLARINDA EĞİTİM YÜKÜ (%) (2007-2015)

	Okulöncesi (3-5 Yaş grubu)			İlkokul (6-9 Yaş grubu)			Ortaokul (10-13 Yaş grubu)			Lise (14-17 Yaş grubu)		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
2007	4,99	5,12	4,86	7,44	7,62	7,27	7,29	7,46	7,11	6,98	7,15	6,80
2008	4,99	5,11	4,88	7,19	7,35	7,03	7,23	7,40	7,07	7,00	7,16	6,85
2009	5,02	5,13	4,91	6,90	7,05	6,75	7,23	7,38	7,08	6,94	7,08	6,80
2010	5,07	5,18	4,96	6,65	6,80	6,51	7,19	7,34	7,04	6,90	7,05	6,75
2011	5,07	5,18	4,96	6,48	6,62	6,33	7,07	7,22	6,93	6,88	7,04	6,72
2012	5,04	5,15	4,92	6,45	6,59	6,30	6,84	6,99	6,69	6,83	6,99	6,66
2013	4,93	5,04	4,82	6,50	6,64	6,35	6,57	6,72	6,42	6,85	7,01	6,68
2014	4,79	4,90	4,68	6,52	6,67	6,37	6,34	6,49	6,19	6,82	6,98	6,66
2015	4,76	4,87	4,66	6,47	6,61	6,32	6,18	6,32	6,03	6,71	6,87	6,56

Kaynak: TÜİK Adrese Dayalı Nüfus Kayıt İstatistikleri kullanılarak kendimiz tarafından oluşturulmuştur.

EK TABLO A.3.10 BÖLGELERE GÖRE EĞİTİM YÜKÜ (%) (2015)

Bölge	6-17 Yaş grubu			3-22 Yaş grubu		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
Güneydoğu Anadolu	27,48	27,81	27,14	44,38	45,00	43,75
Ortadoğu Anadolu	24,80	24,89	24,71	41,18	41,96	40,36
Kuzeydoğu Anadolu	23,70	23,76	23,63	40,23	40,80	39,65
Akdeniz	20,37	20,84	19,90	32,98	33,68	32,27
Orta Anadolu	19,88	20,36	19,39	32,91	33,46	32,36
TÜRKİYE	19,36	19,81	18,91	32,31	33,04	31,58
Batı Anadolu	18,24	18,83	17,66	30,83	31,68	29,98
İstanbul	17,76	18,22	17,29	29,99	30,59	29,38
Doğu Marmara	17,51	17,95	17,07	29,46	30,12	28,80
Doğu Karadeniz	16,90	17,38	16,43	28,88	29,60	28,18
Batı Karadeniz	17,05	17,63	16,49	28,75	29,51	28,00
Ege	16,16	16,66	15,67	27,50	28,29	26,71
Batı Marmara	14,74	14,99	14,49	26,10	26,98	25,21

Kaynak: TÜİK Adrese Dayalı Nüfus Kayıt İstatistikleri kullanılarak kendimiz tarafından oluşturulmuştur.

Bu gösterge altında 1950-2015 yılları arasında kademelere göre toplam öğrenci sayıları, cinsiyete göre toplam öğrenci sayıları ve kademelere göre kayıtlı öğrenciler içindeki cinsiyet oranındaki değişimlerle ilgili verilere yer verilecektir. Ayrıca, ilköğretim ve ortaöğretimde yeni kayıt yaptıran öğrenci sayıları, bu kademelerde yeni kayıt yaptıran öğrenciler içinde cinsiyet oranları ve kademelere ve cinsiyete göre mezun öğrenci sayısında yaşanan değişim 1990-2015 dönemi için analiz edilecektir. Öğrenci sayılarındaki değişimlerin genel nüfustaki değişimlerle ve dolayısı ile her kademedeki çağ nüfustaki artış ya da azalış ile birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğrenci sayılarındaki değişimlerin her bir kademedeki ihtiyaç duyulan materyal altyapı hizmetleri ve insan kaynakları (öğretmen, yönetici vb.) ihtiyaçlarındaki artış ile birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

Şekil A.4.1'de 1950 ile 2015 yılları arasında okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki toplam öğrenci sayılarındaki artışla ilgili bulgular sunulmaktadır. Gerek eğitilebilir çağdaki nüfusun artmasına gerekse okullaşma oranlarında yaşanan artışa bağlı olarak, toplam öğrenci sayıları (bütün kademeler toplamı) 1950 ile 2015 yılları arasında genel olarak doğrusal bir artış sergilemiştir.⁶ 1990 yılında yaklaşık 10,8 milyon

⁶ 1950 ile 1990 yılları arasındaki değişim değerlendirilirken veri kaynaklarının yetersizliği nedeni ile beşer yıllık dönemlerdeki veriler kullanılırken, 1990-2015 arası değişim yıllık olarak verilmiştir. Bu nedenle, ilgili şekil (Şekil A.4.1) 1950-1990 ve 1990-2015 dönemleri için bölümlendirilmiştir.

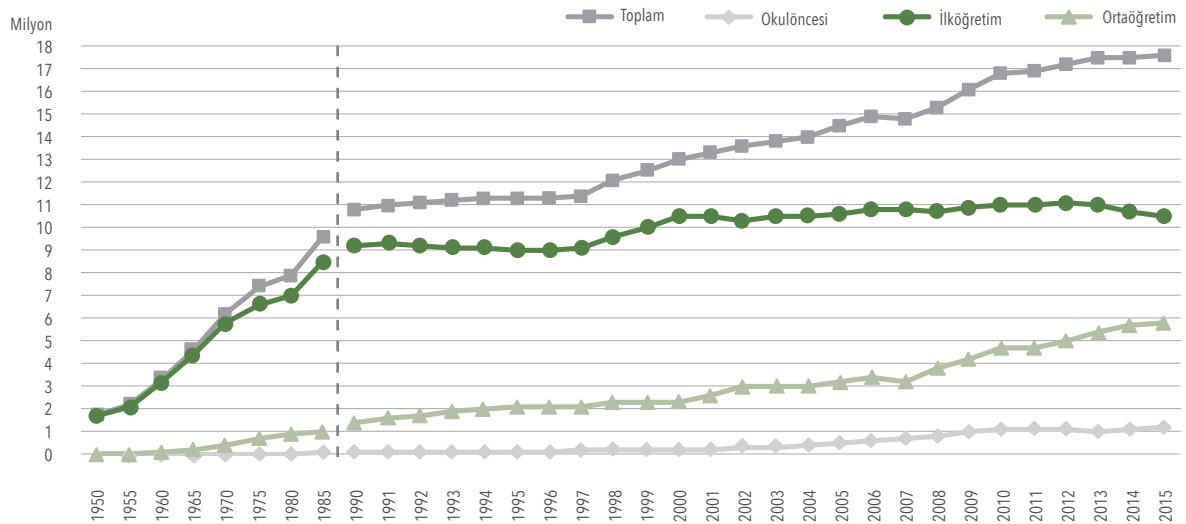
olan toplam öğrenci sayısı, 2015 yılında % 63 oranında artarak yaklaşık 17,6 milyona yükselmiştir.

Öğrenci sayısındaki artış kademelere göre incelendiğinde, dönemsel farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Genel olarak ilköğretim kademesindeki öğrenci sayısı artışı 1990 yılı sonrasında diğer kademelere göre daha durağan gerçekleşmiştir. Bu kademedeki öğrenci sayısının, sekiz yıllık kesintisiz eğitimin uygulanmaya başlaması ile 1998 yılından itibaren birkaç yıl boyunca belirgin bir artış eğilimi gösterdiği, 2013 yılından itibaren biraz azaldığı, geri kalan dönemlerde görece durağan bir seyir izlediği görülmektedir. 1990'de yaklaşık 9,3 milyon olan ilköğretim öğrenci sayısı 2015 yılına gelindiğinde yaklaşık % 14 artarak 10,5 milyona ulaşmıştır.

Okulöncesi eğitim kademesindeki öğrenci sayısı ise 1990 yılı sonrasında 2012 ve 2013 yılları hariç 2015 yılına kadar sürekli artış göstermiştir. Bu artış, özellikle 2002-2012 yılları arasındaki oldukça hızlı gerçekleşmiştir. 2012 ve 2013 yılında öğrenci sayısında yaşanan düşme ise 4+4+4 düzenlemesi ile birlikte çağ nüfus tanımının değişmesi ve okulöncesi için potansiyel olan bazı öğrencilerin ilkokula kayıt yaptırmada kaynaklanmaktadır.

Ortaöğretim kademesindeki öğrenci sayıları da 2007 yılı haricinde sürekli artmış göstermiştir. 1990 yılında yaklaşık 1,4 milyon olan ortaöğretim öğrenci sayısı 2015 yılında yaklaşık 4,1 kat artarak yaklaşık 5,8 milyona ulaşmıştır (bk. Şekil A.4.1). Ortaöğretim

ŞEKİL A.4.1 KADEMELERE GÖRE TOPLAM ÖĞRENCİ SAYILARINDA YAŞANAN DEĞİŞİM (1950-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca oluşturulmuştur.

öğrenci sayılarını özellikle 2008 yılından sonra daha hızlı arttığı görülmektedir. Bu artışta, hem 2005 yılından itibaren ortaöğretim süresinin 4 yıla çıkarılmasının etkisi hem de 2012 yılından itibaren ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile ortaöğretim okullaşma oranlarında yaşanan artışın etkisi olmuştur.

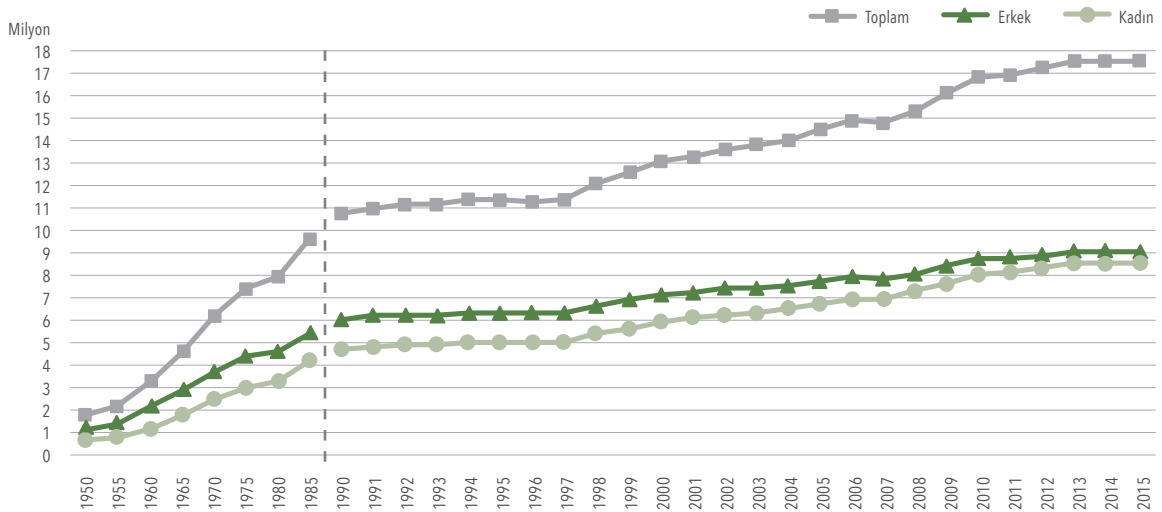
Öğrenci sayılarında yaşanan değişim genel olarak değerlendirildiğinde, 2000 yılı sonrasında okulöncesi ve ortaöğretim öğrenci sayılarının ilköğretim öğrenci sayılarından görece olarak çok daha büyük artış göstermiş olması, okulöncesinde ve ortaöğretimde okullaşmanın önemli ölçüde geliştiğinin altını çizmektedir. Bu iki kademede okullaşma oranları halen gelişmeye açık olduğundan (bk. Gösterge A1) Önümüzdeki yıllarda bu iki kademede öğrenci sayılarındaki artışın devam etmesi muhtemeldir.

1950-2015 arası kız ve erkek toplam öğrenci sayılarında iki yönlü bir değişimin yaşandığı görülmektedir (bk. Şekil A.4.2). Bir yandan kız ve erkek öğrenci sayıları 1950'den itibaren her bir cinsiyet kategorisi içinde büyük artış göstermişken, diğer yandan 1950 yılından itibaren bütün yıllarda erkek öğrenci sayılarına göre daha az olan kız öğrenci sayılarının 2015 yılına kadar erkek öğrenci sayılarına giderek daha fazla yaklaştığı gözlenmektedir. 1950 yılında toplam 634 bin civarında kız ve 1,13 milyon civarında erkek öğrenci bulunurken, 2015 yılına gelindiğinde öğrenci sayıları kızlar

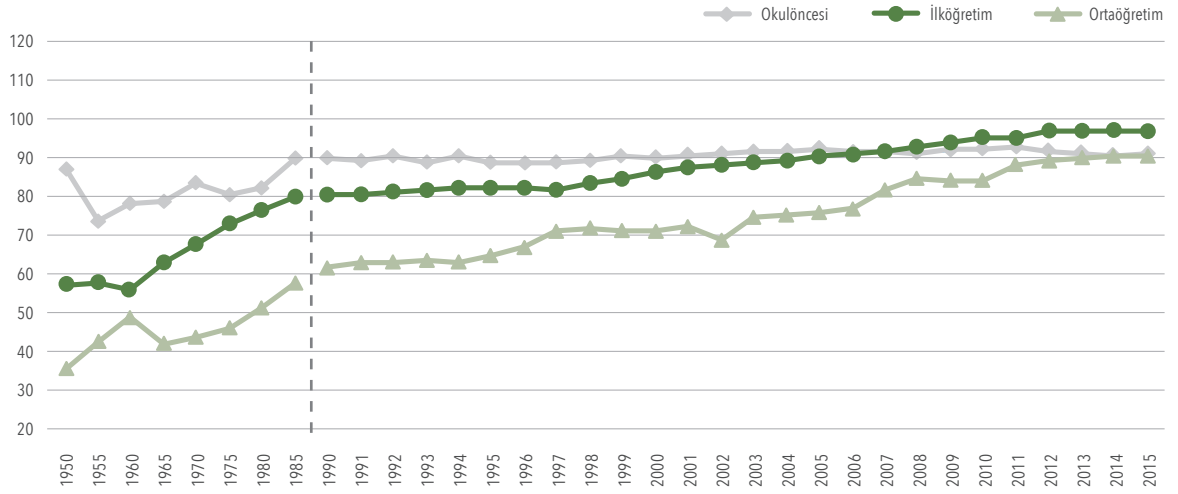
için yaklaşık 8,5 milyona ve erkekler için ise yaklaşık 9,1 milyona yükselmiş bulunmaktadır. Başka bir deyişle, 1950 yılında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranı 0,56 iken 2015 yılında 0,94'e yükselmiş bulunmaktadır. Geçmiş 65 yıllık dönemde toplam öğrenci sayıları bakımından eğitime katılımında cinsiyet eşitsizliği önemli ölçüde azalmıştır. Gösterge B başlığı altında elde edilen bulgulara göre cinsiyet oranının genel olarak kadınlar lehinde artması bu bulguyu desteklemektedir.

Kademelere göre kayıtlı öğrenciler içinde cinsiyet oranları 1990 ile 2015 döneminde hem ilköğretim hem de ortaöğretimde giderek artan bir eğilim sergilemiştir (bk. Şekil A.4.3). İlköğretimde 1990 yılında % 80,3 olarak gerçekleşen kız-erkek öğrenci cinsiyet oranı, 2015 yılında % 96,5'e yükselmiş bulunmaktadır. Söz konusu dönemde ortaöğretimde kayıtlı öğrencilerde kız-erkek öğrenci cinsiyet oranı % 61,5'ten % 90,6'ya yükselmiştir (bk. Şekil A.4.3). Öğrenci sayıları üzerinde hesaplanan kız-erkek cinsiyet oranlarında her iki kademede de yaşanan bu gelişme, eğitime katılımında yaşanan cinsiyet eşitsizliğinin giderek azaldığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ortaöğretim kademesinde kayıtlı olan öğrenciler içinde kız-erkek cinsiyet oranlarının ilköğretime göre daha hızlı artmış olması, bu kademede eğitime katılımında yaşanan cinsiyet eşitsizliğinin ilköğretime göre daha köklü olmasının dan kaynaklanmaktadır.

ŞEKİL A.4.2 CİNSİYETE GÖRE TOPLAM ÖĞRENCİ SAYILARINDA YAŞANAN DEĞİŞİM (1950-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca oluşturulmuştur.



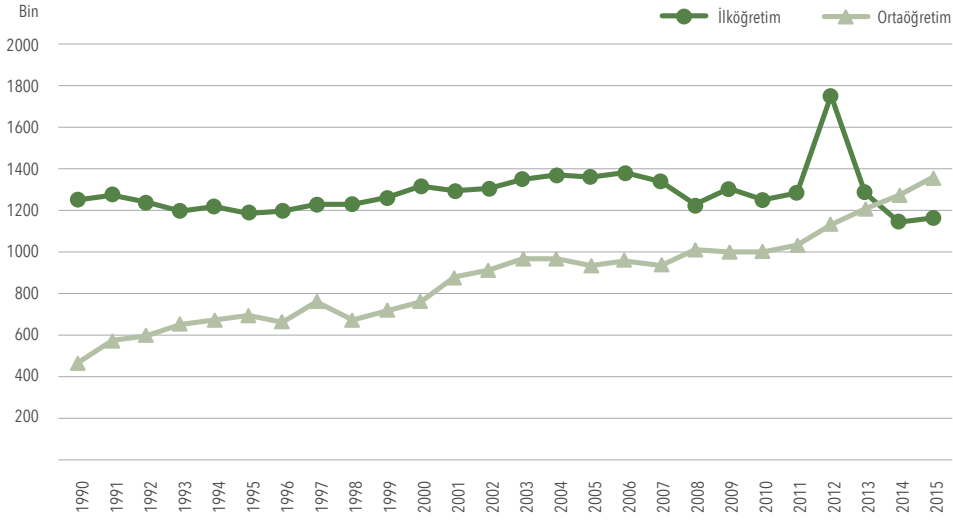
Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca oluşturulmuştur.

1990-2015 yılları arasında okulöncesi kademe kız-erkek cinsiyet oranlarında yaşanan değişim ilköğretim ve ortaöğretim ile karşılaştırıldığında, ilköğretim ve ortaöğretime göre daha yüksek olan söz konusu oran, söz konusu dönemde oldukça durağan bir seyir izlemiştir. 1990 yılında % 89,6 olan okulöncesi kayıtlı öğrenciler içinde kız-erkek cinsiyet oranı, 2015 yılında çok küçük bir artışla % 90,9'a yükselmiştir (bk. Şekil A.4.3).

Yeni kayıt olan öğrenci sayıları eğitime katılımın bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Yeni kayıt yaptıran öğrenci sayılarının 1990 ile 2015 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretim kademelerine göre dağılımı Şekil A.4.4'te verilmektedir. İlköğretimde

1990 yılında 1,25 milyon olan yeni kayıtlı öğrenci sayısının 2015 yılında 1,16 milyona düştüğü görülmektedir. Buna karşın ortaöğretimde 1990 yılında 471 bin olan yeni kayıt öğrenci sayısı 2015 yılında yaklaşık üç kat artarak 1,36 milyona yükselmiştir. Burada üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri 2012-2013 yılında ilköğretimde yeni kayıt öğrenci sayısındaki ani artıştır. Bu artışın sebebi, 4+4+4 düzenlemesi ile ilkokula başlama yaşının aşağıya çekilmesi ve bu kapsamda potansiyel yeni öğrenci sayısının artmasıdır. İkinci konu ise 2012 sonrası ortaöğretim yeni kayıt öğrenci sayısında yaşanan artıştır. Bu artışın temel nedeni, yine 4+4+4 düzenlemesi ile ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile ilişkilidir.

ŞEKİL A.4.4 İLK VE ORTAÖĞRETİMDE YENİ KAYIT ÖĞRENCİ SAYISI (1990-2015)



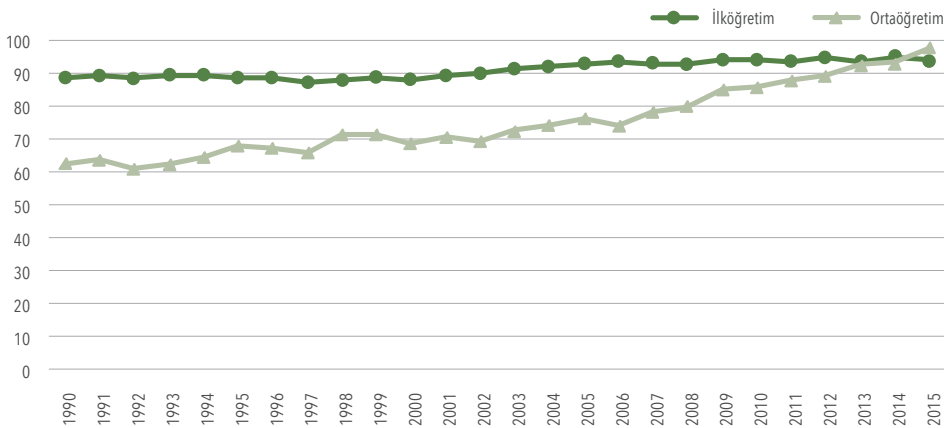
Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Not: 2013-2015 yılları verilerinde açıköğretime kayıt yaptıranların sayısı toplama sonradan eklenmiştir. Önceki yıllarda açıköğretim verileri toplam içerisinde zaten vardır.

1990 ile 2015 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretimde yeni kayıt yaptıran öğrencilerin kız-erkek cinsiyet oranları Şekil A.4.5'de verilmiştir. Buna göre, ilköğretimde yeni kayıt yaptıran öğrencilerin cinsiyet oranları 1990 yılında % 88,8 iken, 2015 yılında % 94,9'a çıktığı görülmektedir (bk. Şekil A.4.5). Aynı yıllar için ortaöğretimde söz konusu oran daha hızlı artış göstermiştir. Ortaöğretimde 1990 yılında % 62,8 olan söz konusu oran 2015 yılında % 98,0 seviyesine yükselmiştir. Genel olarak, yeni kayıtlardaki kız-erkek

cinsiyet oranları hem ilköğretim hem de ortaöğretimde 1990 yılından itibaren belirgin bir artış sergilemesine rağmen, 2015 yılında her iki kademede de yeni kayıt yaptıran erkek öğrencilerin sayısı kız öğrencilere göre daha yüksektir. Bu durum çağ nüfus içerisindeki kadın ve erkek nüfusun farklılığından kaynaklanabileceği gibi okullaşmada yaşanan cinsiyet eşitsizliğinin de bir yansıması olabilir.

ŞEKİL A.4.5 İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE YENİ KAYIT YAPTIRAN ÖĞRENCİLER İÇİNDE CİNSİYET ORANI (KADIN/ERKEK) (%) (1990-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Ortaöğretimde okullar program türüne göre genel ve mesleki olmak üzere genel olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu iki okul türüne göre ortaöğretimde toplam öğrenci sayılarında yıllara göre meydana gelen değişimler, Şekil A.5.1'de verilmektedir. Okul türlerine göre toplam öğrenci sayılarına bakıldığında, genel lise okul türü içinde yer alan öğrenci sayılarının, meslek lisesinde eğitim alan öğrenci sayılarından 1990 ve 2015 arası bütün yıllarda daha yüksek olduğu görülmektedir. 1990-2015 döneminde her iki okul türü öğrenci sayıları hemen hemen doğrusal pozitif bir değişim göstermiştir. 1990 yılında yaklaşık 800 bin olan genel lise öğrenci sayısı 2015 yılına gelindiğinde 3,81 kat değişimle yaklaşık 3.05 milyona ulaşmış bulunmaktadır. Meslek lisesi öğrenci sayıları 1990 yılında 627 bin civarındayken 2015 yılında 4,40 kat artarak 2.76 milyon olmuştur. Başka bir deyişle, 1990-2015 döneminde meslek lisesi öğrenci sayılarının yıllık ortalama büyüme hızı % 6,1

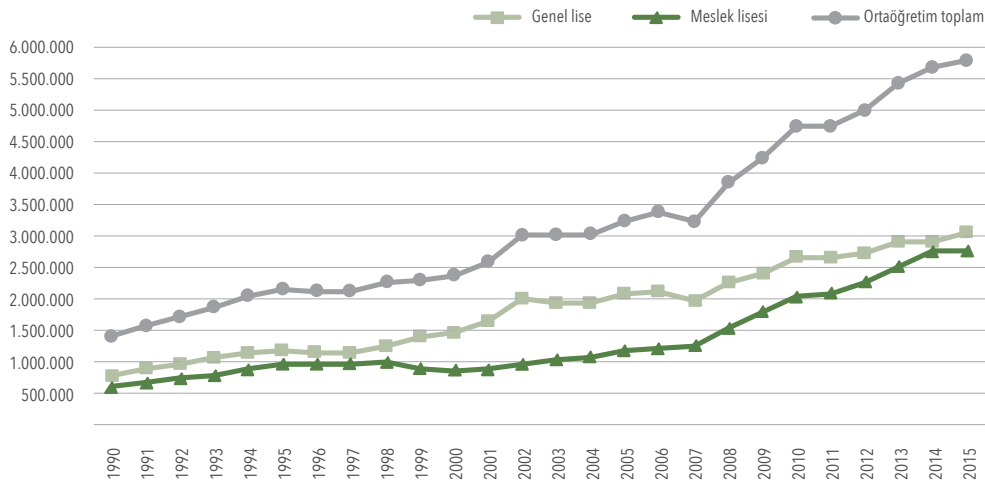
olarak gerçekleşmişken, aynı dönemde genel lise öğrenci sayılarının yıllık ortalama büyüme hızı % 5,1 olmuştur.⁷ Benzer şekilde, ortaöğretim toplam öğrenci sayılarının 1990-2015 dönemi yıllık ortalama büyüme hızı % 5,8'dir. Yıllık ortalama büyüme hızı istatistiği temelinde yapılan analize göre, 1990-2015 yılları arasında meslek lisesi öğrenci sayısı büyüme hızı genel lise öğrenci sayısı büyüme hızından daha yüksektir.

Meslek liselerine devam eden öğrencilerin toplam ortaöğretim öğrenci sayısına oranının (yüzde) 1990-2015 yılları arasındaki gelişimi Şekil A.5.2'de sunulmuştur.⁸ İlgili şekle göre söz konu-

⁷ Yıllık ortalama büyüme hızı $r = \left(\left(\frac{s}{b} \right)^{\frac{1}{t}} - 1 \right) \cdot 100$ formülü ile hesaplanmıştır. s: Son değer, b: Baz değer, t: Toplam periyot sayısı.

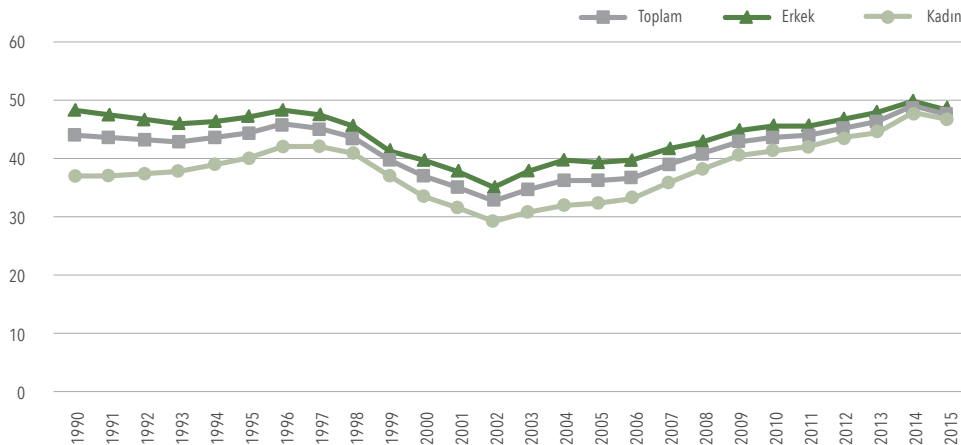
⁸ Oran yüzdesi istatistiği meslek lisesi öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısına bölünerek 100 ile çarpılması ile bulunmuştur.

ŞEKİL A.5.1 OKUL TÜRÜNE GÖRE ORTAÖĞRETİMDE TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI (1990-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL A.5.2 CİNSİYETE GÖRE ORTAÖĞRETİMDE MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİ ORANI (%) (1990-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

su oran 1990 ile 1997 yılları arasında % 44,0 ile % 45,3 arasında değerler almıştır. Ancak, 28 Şubat sürecinde yükseköğretime geçişte meslek liselerini dezavantajlı duruma düşüren farklı katsayı uygulamasına geçilmesi ve meslek liselerinin ortaokul kısımlarının kapatılması sonrasında 1998 yılından itibaren meslek lisesi öğrencilerinin oranı düşmeye başlamış ve 2002 yılında % 32,6'ya kadar gerilemiştir. 2003 yılında tekrar yükselmeye başlayan meslek lisesi öğrenci sayılarının oranları, 2014 yılı başına kadar sürekli doğrusal olarak artan bir eğilime girerek 2014 yılında % 49,0'a kadar yükselmiştir. 2015 yılına gelindiğinde meslek lisesi öğrenci oranı % 47,5 olmuştur.

Meslek lisesinde okuyan kız ve erkek öğrenci sayılarının toplam ortaöğretim kız ve erkek öğrenci sayılarına oranı 1990-2015 arası değişim örneği toplam meslek lisesi öğrenci oran yüzde değerlerinin gelişimine benzerlik göstermektedir. Bununla beraber, meslek lisesi öğrenci oranları cinsiyet özelinde incelendiğinde, 1990 yılında kız ve erkek öğrencilerin meslek lisesi oranları arasındaki fark oldukça büyük iken (kız: % 37; erkek: % 48), 2015 yılı itibarıyla bu fark büyük oranda kapanmıştır (kız: % 47; erkek: % 48). Bu değişimde hem kızların okullaşma oranlarında yaşanan artışın hem de meslek liselerinin kız öğrencilere hitap eden türlerinin sayısındaki artışın etkili olduğu düşünülmektedir.

Meslek lisesi öğrenci oranlarının daha detaylı analizi için ortaöğretimde meslek lisesi öğrenci oranı açıköğretime (açık ortaöğretim) kayıtlı öğrenciler hariç tutularak hesaplanmıştır. 2000-2015

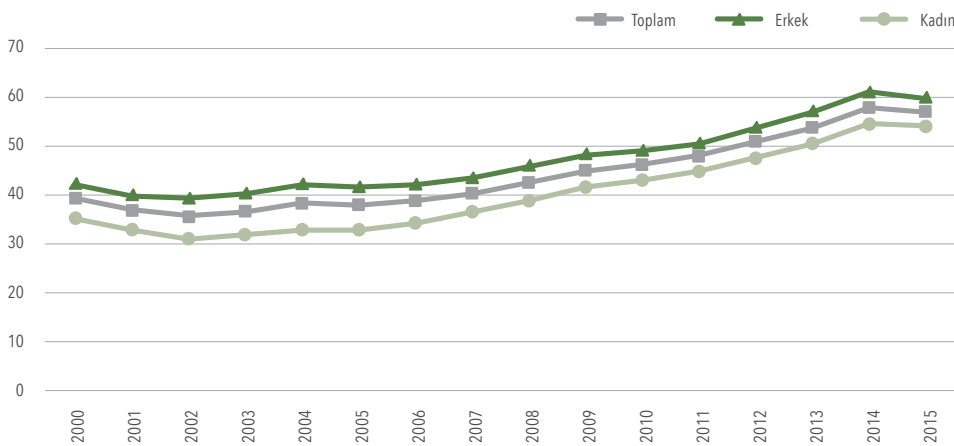
dönemi için açıköğretim hariç meslek lisesi öğrenci oranları⁹ Şekil A.5.3'de cinsiyete göre verilmiştir. Görüldüğü gibi açıköğretim hariç meslek lisesi oranları, Şekil A.5.2'de verilen meslek lisesi oranlarına göre daha da yüksek çıkmaktadır. Bu durum açıköğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun açıköğretim genel liseye kayıtlı olmasından kaynaklanmaktadır. Açıköğretim hariç meslek lisesi öğrenci oranı 2000 yılında % 39,2 iken 2015 yılında % 57,1'e yükselmiştir. Kız ve erkek meslek lisesi öğrencilerinin oranları da benzer bir değişime sahiptir. 2000 yılında erkeklerde meslek lisesi öğrenci oranı % 42,1 iken, kızlarda % 35,1 olarak gerçekleşmiştir. 2015 yılında söz konusu oranlar erkekler % 60,0 kızlar için ise % 54,0 olmuştur.

1990 ile 2015 yılları arasında okul türüne göre cinsiyet oranlarının değişimi Şekil A.5.4'te verilmektedir.¹⁰ Genel lise öğrencilerinin cinsiyet oranları bu dönemde %75,05'ten %93,54'e çıkarken, meslek lisesi öğrencilerinin cinsiyet oranları daha büyük bir artışla %46,98'den %87,44'e çıkmıştır. Kız öğrencilerin hem genel lisede hem de meslek lisesindeki okullaşmaları erkeklerden daha düşüktür. 1990-2015 yılları arasında cinsiyet oranlarının genel ve meslek lisesi öğrencileri arasında giderek büyümüş olması, ortaöğretimde cinsiyet eşitsizliğinin giderek azaldığını göstermektedir.

⁹ Açıköğretim öğrenci sayıları hem genel lise hem de meslek lisesi öğrenci sayılarından düşülerek yeniden hesaplanmıştır.

¹⁰ Cinsiyet oranları her bir lise türünde kadın öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısına bölünmesi ve 100 ile çarpılması ile bulunmuştur. Cinsiyet oranı her 100 erkek öğrenciye karşılık kaç kadın öğrenci olduğunu belirtmektedir.

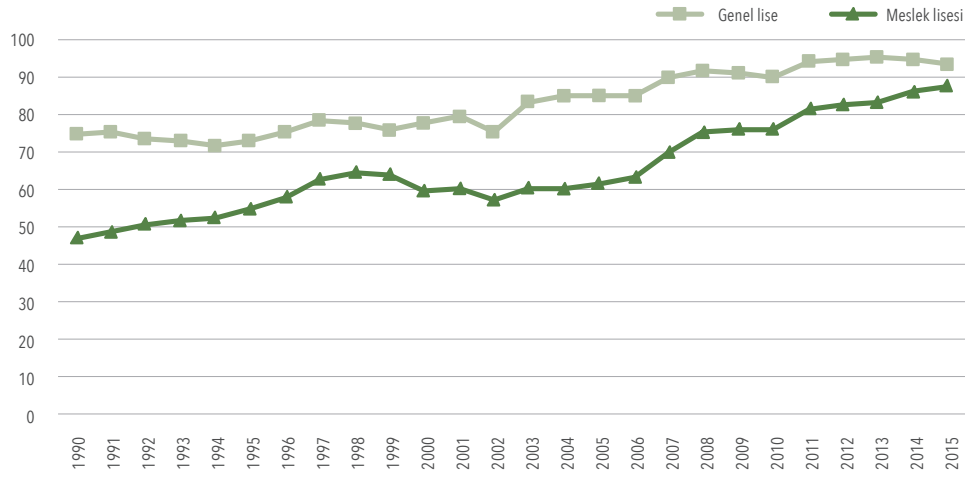
ŞEKİL A.5.3 AÇIK ÖĞRETİME KAYITLI ÖĞRENCİLER HARIÇ CİNSİYETE GÖRE ORTAÖĞRETİMDE MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİ ORANI (%) (2000-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL A.5.4

OKUL TÜRÜNE GÖRE ORTAÖĞRETİMDE CİNSİYET ORANI (KADIN/ERKEK) (%) (1990-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

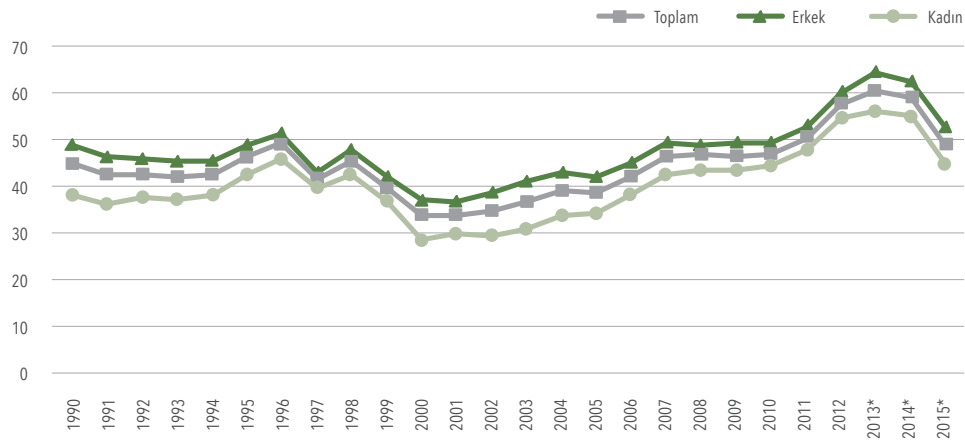
dir. Cinsiyet oranlarının okul türlerine göre farklılaşması ve genelde genel lise öğrencileri arasında meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olması kızların ortaöğretimde erkeklere göre genel liseler ile karşılaştırıldığında meslek lisesi eğitimine daha az katıldığını göstermektedir. Diğer taraftan, yukarıda da ifade edildiği üzere, meslek liselerinde kız-erkek cinsiyet oranlarında yaşanan hızlı artış, kızların okullaşma oranlarında yaşanan artışın yanında meslek liselerinin kız öğrencilere hitap eden türlerinin sayısındaki artışla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Ortaöğretime yeni kayıt yaptıran öğrencilerin içindeki meslek lisesi oranları daha güncel veri sunması açısından önem arz et-

mektedir. Şekil A.5.5 söz konusu oranda 1990-2015 yılları arasında yaşanan değişimi sunmaktadır. Söz konusu oranda belirtilen yıllar arasında yaşanan değişim, genel olarak toplam öğrenci sayısı üzerinden hesaplanan meslek lisesi öğrenci oranında yaşanan değişime (bk. Şekil A.5.2) benzer bir eğilim göstermiştir. 2001 yılından 2013 yılına kadar istikrarlı artış gösteren yeni kayıt meslek lisesi oranı, 2014 yılında ve özellikle 2015 yılında düşüş göstermiştir. Yeni kayıt meslek lisesi oranında 2011 yılından sonra yaşanan hızlı artışın genel liselerin dönüşümü ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. 2015 yılında yaşanan keskin düşüş ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılında TEOG yerleştirmelerinde tercih yapmayan veya yerleştiremeyen yaklaşık 258 bin öğrencinin açıköğre-

ŞEKİL A.5.5

CİNSİYETE GÖRE ORTAÖĞRETİMDE YENİ KAYIT YAPTIYAN ÖĞRENCİLERİN İÇİNDE MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİ ORANI (%) (1990-2015)



* 2013-2015 arasında açıköğretime kayıt yaptıran öğrenciler yeni kayıt öğrenci sayısına sonradan dahil edilmiştir. Bu yıllarda açıköğretim kayıt sayısı 77.350, 66.930 ve 258.172 olmuştur. Bu sayılar 1/4 oranında açık meslek lisesine eklenmiştir. 2015 yılında sayı çok fazla olduğundan genel lise lehine bir artış gerçekleşmiş ve oranda önceki yıllara göre ciddi düşüş yaşanmıştır.

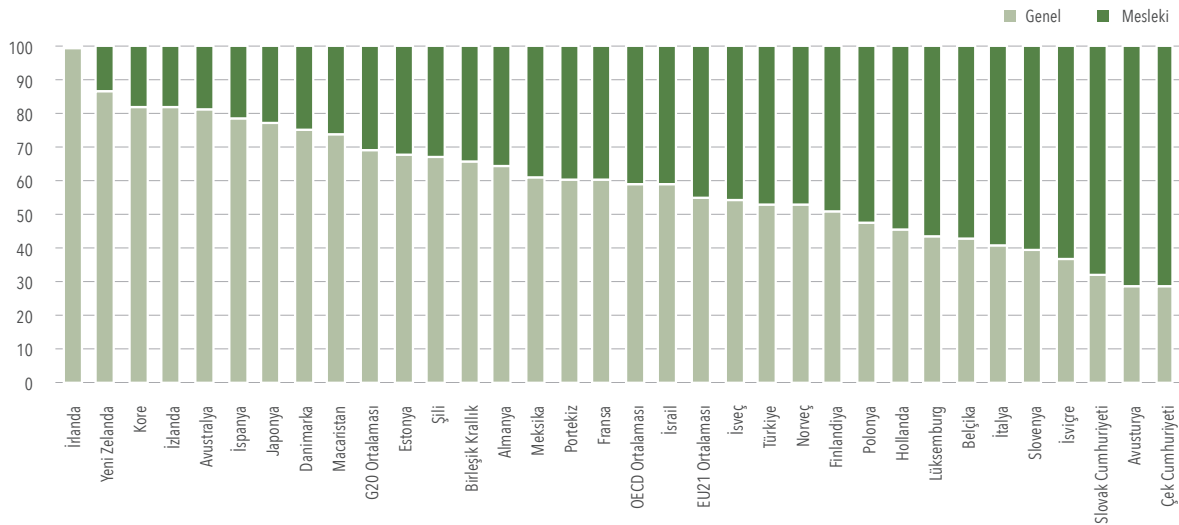
Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

time yönlendirilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu öğrencilerin önemli bir kısmı açıköğretim genel liseye yönlendirilmiştir. Cinsiyet kategorilerinde meslek lisesine yeni kayıt yaptıranların oranı incelendiğinde, 1990 yılında erkek ve kız öğrencilerde sırasıyla % 49,1 ve % 38,2 iken 2015 yılında % 53,1 ve % 45,3 olarak gerçekleşmiştir (bk. Şekil A.7.3). Yani, meslek liselerine yeni kayıt yaptıran öğrenciler içerisindeki cinsiyet farkı azalmıştır.

Türkiye’de 15-19 yaş grubu ortaöğretim öğrencilerinin genel ve meslek lisesi program türüne göre oransal dağılımı bazı ülkelerle karşılaştırıldığında, 2013 yılı için Türkiye’de meslek lisesi

öğrenci oranının (% 47), diğer birçok ülkeden ve OECD geneli meslek lisesi öğrenci oranından (% 41) daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Şekil A.5.6). Genel olarak, dünyada ortaöğretim öğrenci yönelimleri bakımından genel bir eğilim bulunmaktadır. Örneğin İrlanda’da meslek lisesi öğrencilerinin oranı % 0,3 gibi çok düşük bir değere sahipken, Çek Cumhuriyeti’nde meslek lisesi öğrenci oranı % 71,3 seviyesindedir. Farklılaşmaların temel nedeni, ülkelerin eğitim sistemlerinin kendine has yapısı, meslek lisesi mezunlarının istihdam edilebilme olanakları ve farklı mesleki becerilere mevcut ekonomik düzen içinde duyulan ihtiyaçla ilgilidir.

ŞEKİL A.5.6 FARKLI ÜLKELERDE 15-19 YAŞ GRUBU ÖĞRENCİLERİN ORTAÖĞRETİM PROGRAM TÜRÜNE GÖRE ORANSAL (%) DAĞILIMI (2013)



Kaynak: OECD (2015)

1990 ile 2015 yılları arasında özel öğretim kurumlarındaki öğrenci sayılarındaki değişimler Şekil A.6.1'de eğitim kademelerine göre incelenmiştir. Buna göre, hem toplam özel öğrenci sayılarında hem de okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki öğrenci sayılarında, 1990 ile 2001 yılları arasında yavaş ve birbirine benzer örüntü sergileyen bir artış olmuştur (bk. Şekil A.6.1). Bu dönemde bütün kademeler göz önünde bulundurulduğunda 1990 yılı başında yaklaşık 157 bin olan öğrenci sayısı, yıllık ortalama %5,31'lik bir büyüme göstermiş ve 2001 yılı başında yaklaşık 277 bine ulaşmıştır. 2002 yılında azalma eğilimi gösteren toplam özel öğretim öğrenci sayısı, bu yıldan itibaren 2001 yılına kadar olan büyümeden daha hızlı bir artış göstermiş ve 2014 yılı başında yaklaşık 824 bine ulaşmıştır. 2002-2014 döneminde özel öğretim kurumlarında okuyan öğrenci sayısındaki yıllık ortalama artış hızı %14,42 olarak gerçekleşmiştir. 2015 yılında ise özel okullardaki öğrenci sayısı önceki dönem ve yıllara göre oldukça fazla artış göstermiş, 2014 yılına göre % 42,6 artarak 1,17 milyona yükselmiştir.

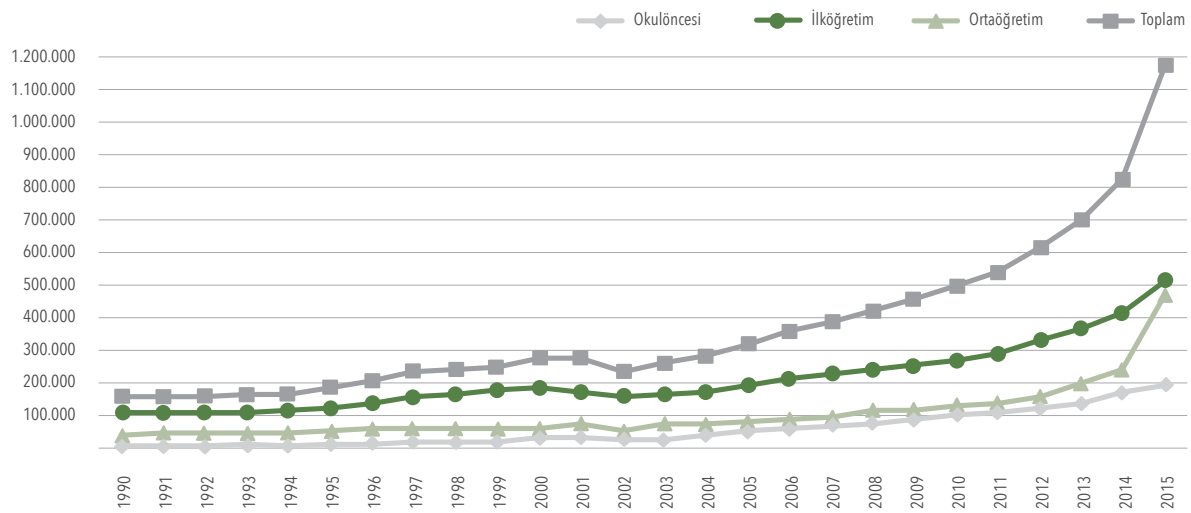
Son yıllarda özel öğretim öğrenci sayısında yaşanan hızlı artışta birkaç faktör etkili olmuştur. Tüm kademelerde artışı tetikleyen ilk faktör 2014-2015 yılından itibaren özel okul öğrencilerine sağlanan eğitim-öğretim desteğidir. Ortaöğretim kademesindeki özel öğretim öğrenci sayısında yaşanan artışla ilişkili olan ikinci

faktör ise 2014 yılından başlayarak dershanelerin temel liseye dönüştürülmesi ve ortaöğretim kademesinde azımsanmayacak kadar çok sayıda öğrencinin temel liselere yönelmesidir.

Özel öğretim kurumlarında eğitim alan öğrencilerin tüm öğrenciler içerisindeki oranında yaşanan değişim 1990-2015 arası için Şekil A.6.2'de kademelere göre incelenmiştir. İlgili şekilde görüldüğü üzere, özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin kademe bağımsız tüm öğrenciler içindeki oranı, 1990 yılından (% 1,5) 2001 yılına (% 2,1) kadar çok az bir artış göstermiştir. Söz konusu oran, 2003 yılından itibaren daha hızlı artmaya başlamış; özellikle 2011 yılından itibaren bir ivme kazanmıştır. 2015 yılında özel öğretimdeki öğrenci oranı tüm kademeler genelinde % 6,7'ye; okulöncesinde % 15,9'a; ilköğretimde % 4,8'e; lisede ise % 8,1'e yükselmiştir.

İlköğretim ve lise kademelerinin aksine, okulöncesi eğitim kademesinde özel öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenci sayılarının toplam okulöncesi öğrenci sayıları içindeki paylarının oransal değişimi 1990 ile 2015 arasında belirgin bir örüntüye sahip değildir. Bununla beraber, 2008 yılından itibaren özel öğretim okulöncesi öğrencilerinin aynı kademedeki toplam öğrenci sayılarına oransal değişimi doğrusal olarak artan bir eğilim içine girmiş bulunmaktadır.

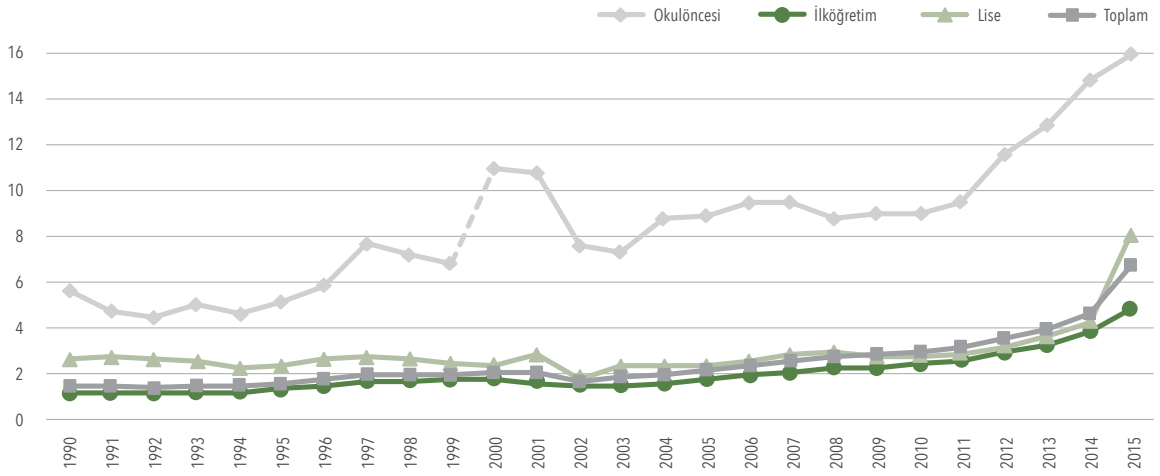
ŞEKİL A.6.1 KADEMELERE GÖRE ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRENCİ SAYISI (1990-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL A.6.2

KADEMELERE GÖRE ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI İÇİNDEKİ PAYI (%) (1990-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

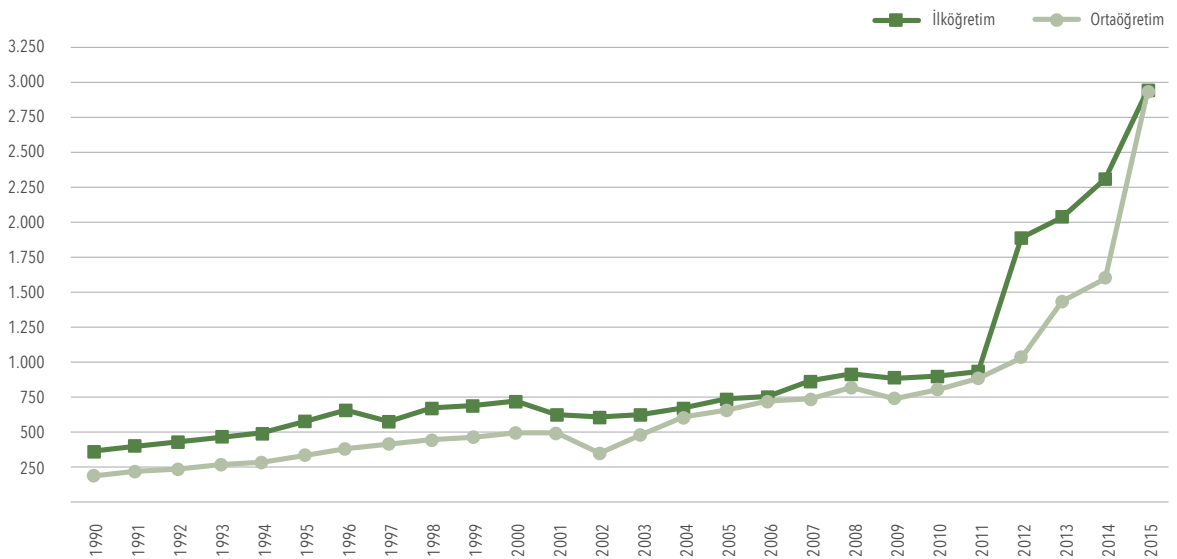
1990-2015 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde özel okul sayılarında yaşanan değişim Şekil A.6.3'de incelenmiştir. 2011 yılından itibaren oldukça hızlı bir artış gösteren ilköğretim kademesi özel okul sayısı 2011-2015 döneminde % 33,4 yıllık ortalama artış hızı göstererek 2015 yılı başında 2.944'e ulaşmış bulunmaktadır. Benzer gelişme ortaöğretim özel okullarındaki artışta da görülmektedir. Aynı dönemde ortaöğretim özel okul sayısı yıllık ortalama % 34,8 artış hızı ile 2015 yılı başında 2.823'e ulaşmıştır. 1990 ile 2010 arası yıllık ortalama artış hızları

2011-2015 dönemine göre oldukça düşük kalmaktadır. İlköğretim kademesinde özel okul sayısı 1990-2010 arasında sadece % 4,8'lik bir ortalama artışa sahiptir. Aynı dönemde ortaöğretim özel okul sayısı yıllık ortalama artış hızı 2011-2015 dönemi ile karşılaştırıldığında oldukça düşük olup % 7,78'dir.

İlköğretim ile ortaöğretim özel okul sayılarında 1990-2015 dönemi değişime paralel olarak, ilköğretim ve ortaöğretim özel okullarında şube ve derslik sayılarında da benzer değişimler ortaya

ŞEKİL A.6.3

İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE ÖZEL OKUL SAYISI (1990-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

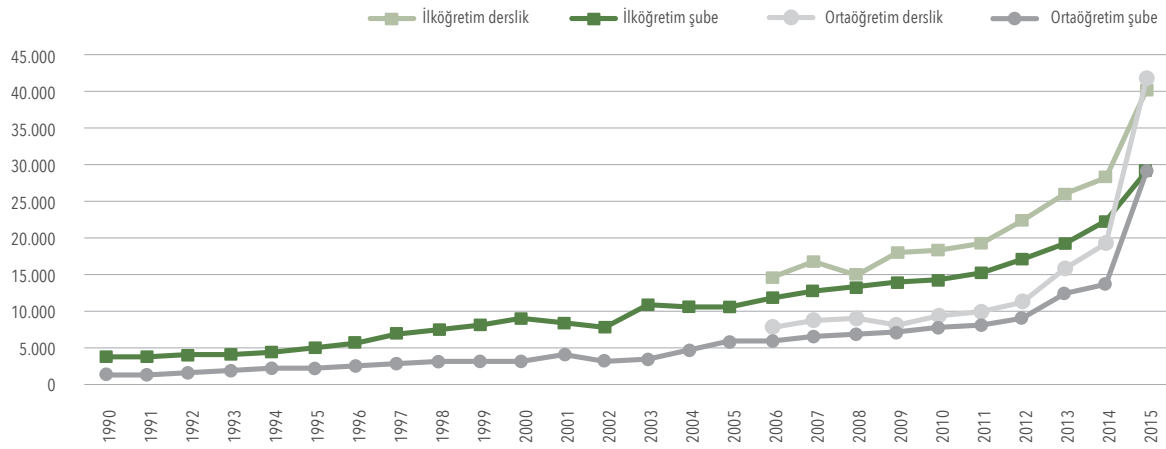
çıkarmıştır¹¹ (bk. Şekil A.6.4). İlköğretim özel okul şube sayısı 1990 yılında 3.814 iken 2015 yılında büyük bir artışla 29.147 olmuştur. Ortaöğretim özel okul şube sayısı da benzer bir şekilde 1990 yılında 1.297'den 2015 yılında 29.348'e ulaşmıştır. İlgili şekilde görüldüğü üzere, öğrenci sayıları ve okul sayılarındaki artış eğilimi özellikle 2014-2015 dönemi için şube ve derslik sayılarında da görülmektedir. 2015 yılı başında hem ilköğretim hem de ortaöğretim özel okul şube ve derslik sayıları ani şekilde çok büyük oranda artmıştır. Burada değinilmesi gereken önemli noktalardan birisi, 2006 yılından itibaren bütün yıllarda özel öğretimde

ilköğretim ve ortaöğretim derslik sayılarının resmi okulların aksine şube sayılarından daha büyük olmasıdır. Bu bulgu, resmi okullarla karşılaştırıldığında özel okulların tam kapasite çalışmadığını göstermektedir (bk. Gösterge C1).

2014-2015 dönemindeki öğrenci sayıları ve buna bağlı şube ve derslik sayılarındaki artışla birlikte özel öğretim ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen sayıları da artmıştır (bk. Şekil A.6.5). 1998'den 2014 yılı başına kadar ilköğretim özel okullarındaki öğretmen sayısı, ortaöğretim özel okullarındaki öğretmen sayılarından sayı olarak her zaman daha düşük kalmış iken, 2015 yılı başında ortaöğretim özel okul öğretmen sayısı,

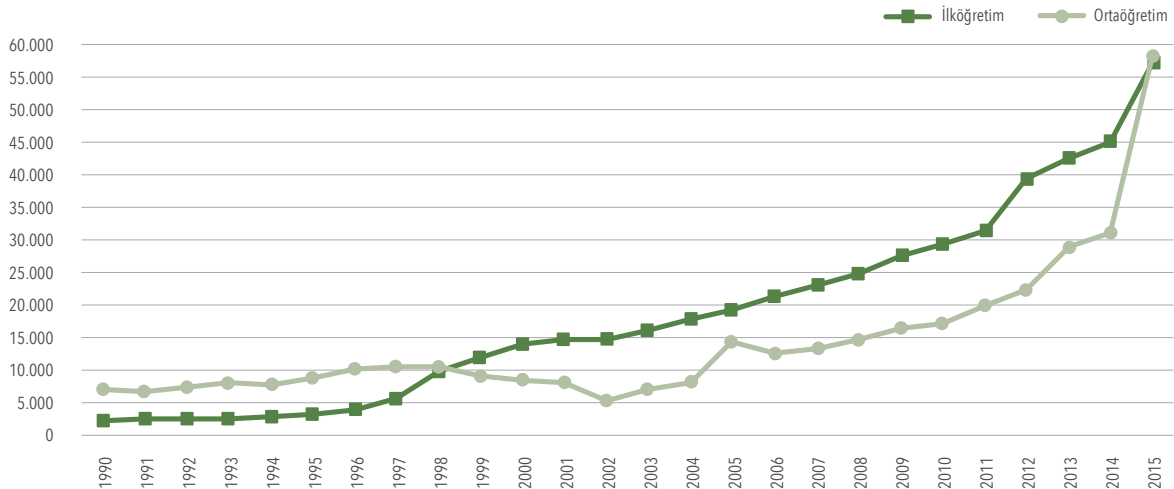
¹¹ Derslik sayısı 2006 yılından itibaren verilmeye başlandığı için ilgili grafikte derslik sayıları ile ilgili veriler 2006 yılından itibaren gösterilmektedir.

ŞEKİL A.6.4 İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE ÖZEL OKUL ŞUBE VE DERSLİK SAYISI (1990-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL A.6.5 İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE ÖZEL OKULLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMEN SAYISI (1990-2015)



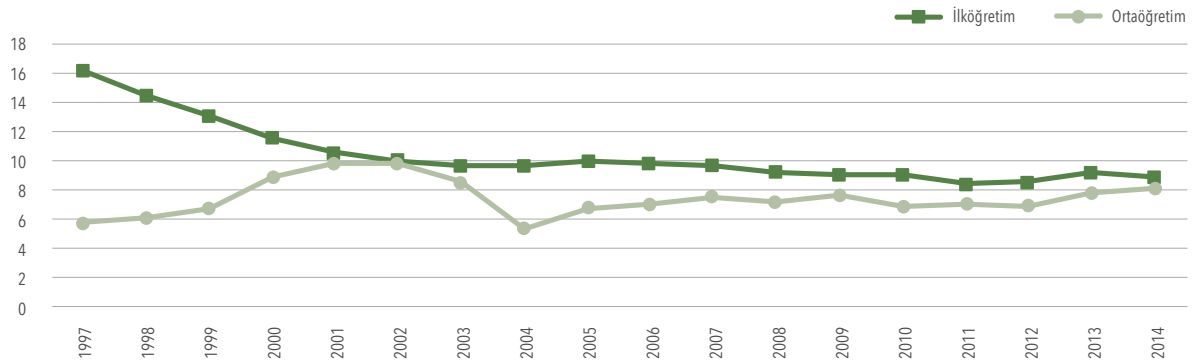
Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

İlköğretim öğretmen sayısını geçmiştir. 2015 yılı başında ilköğretim özel okullarında 57.196 öğretmen bulunurken, ortaöğretim özel okullarında görev yapan öğretmen sayısı 58.502 olmuştur.

İlköğretim ve ortaöğretimde özel okullarda, öğrenci ve öğretmen sayılarındaki gelişimi birlikte görme imkânı sunan öğretmen başına düşen öğrenci sayıları incelendiğinde (bk. Şekil A.6.6), ilköğretimde 1997-2003 yılları arasında 16'dan 10'e gerileyen öğretmen başına düşen öğrenci sayıları, 2003 yılından itibaren görece istikrar kazanmış ve 2015 yılında 9 olarak ger-

çekleşmiştir. Buna karşın, ortaöğretimde özel okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayıları 1997-2004 yılları arasında önce artış göstermiş sonrasında ise azalmıştır. 2005-2015 yılları arasında ise 7-8 aralığında görece durağan bir seyir izlemiştir. Son yıllarda özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmen sayıları ile öğrenci sayısı arasındaki artış öğrenci ve öğretmen sayıları arasında belli bir dengeyi sağlamıştır. Bu sayılar, Türkiye genelindeki tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısında (sırasıyla 16 ve 13) oldukça düşüktür (bk. Şekil C.3.1).

ŞEKİL A.6.6 İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE ÖZEL OKULLARDA ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYILARI (1990-2015)

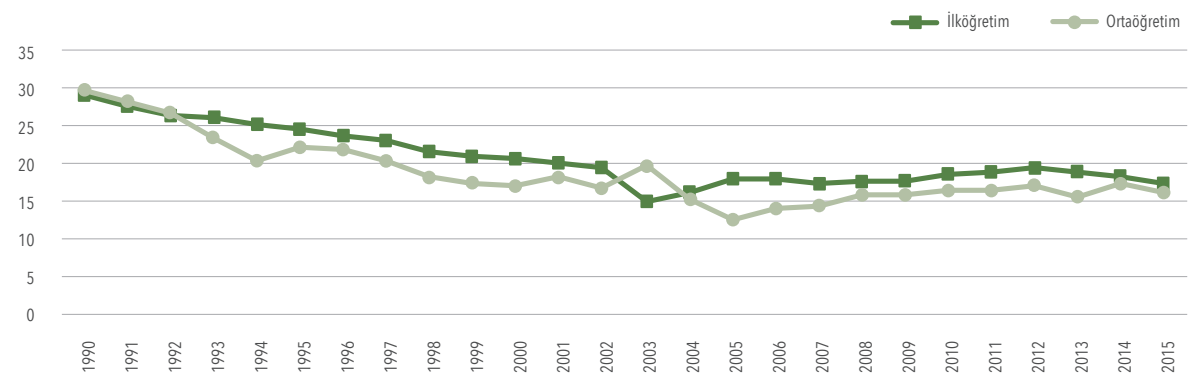


Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Özel okullardaki şube başına düşen öğrenci sayılarındaki yaşanan değişime bakılırsa (bk. Şekil A.6.7), ortaöğretim özel okullarda şube başına düşen öğrenci sayıları 1990 yılında 30 iken 2005 yılı başında 12'ye kadar düşmüştür. Bu sayı 2006 yılından itibaren artış eğilimine girerek 2015'de 16'ya ulaşmıştır. İlköğretimde ise 1990'da 29 olan şube başına öğrenci sayısı 2003 yılı başında

15'e kadar inmiştir. 2004 yılından itibaren artmaya başlayan şube başına düşen öğretmen sayısı 2015 yılı başında 18'e çıkmış bulunmaktadır. Bu sayılar, Türkiye genelindeki tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının ortalama sınıf mevcudundan (sırasıyla 22 ve 20) daha düşüktür (bk. Şekil C.2.1).

ŞEKİL A.6.7 İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE ÖZEL OKULLARDA ŞUBE BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYILARI (1990-2015)

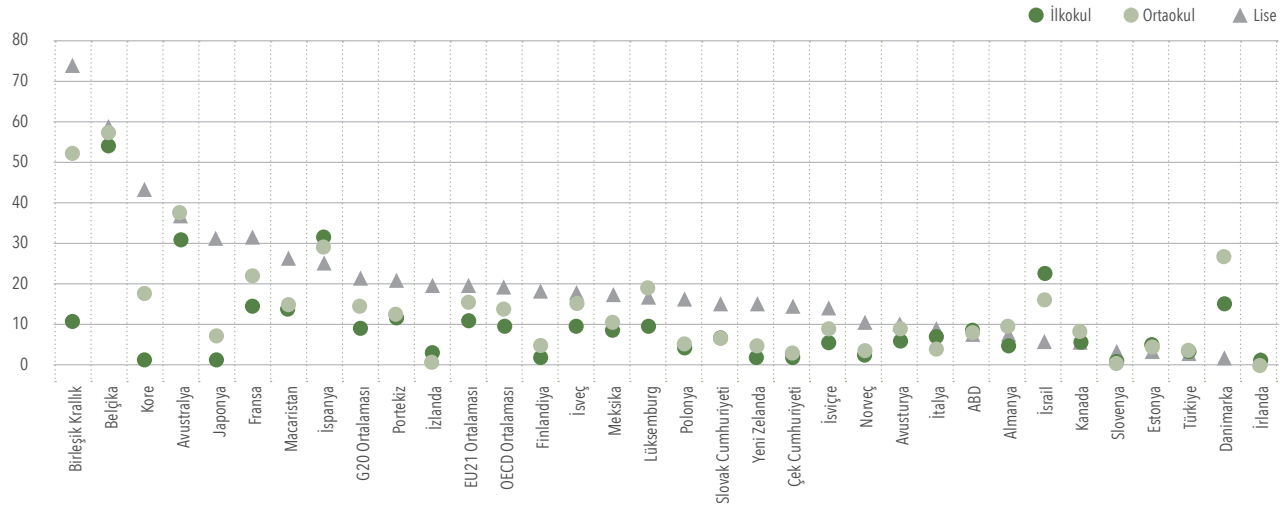


Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Bazı ülkelerde farklı kademelerde özel öğretim öğrenci oranlarının incelenmesi ülkelerde özel öğretimin farklılaşan bir konumunun olduğunu göstermektedir (bk. Şekil A.6.8). Bu farklılaşma ülkelerin eğitimin özel kurumlar yoluyla verilmesi ile ilgili politikaların sonucudur. 2013 yılı verilerine göre, Türkiye’de ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde özel öğretim öğrenci oranları hem OECD ortalamalarından, hem de EU21 ve G20 ortalamalarından daha düşüktür. Bu bulgu Türkiye’de özel öğretimin yaygınlığının ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde oldukça düşük olduğunun

bir göstergesidir. Özel öğretim kademelerinde öğrenci oranlarının devlet okullarındaki öğrenci oranlarından düşük olması eğitime katılım politikaları ve özel eğitim maliyetlerinin yüksekliği ile ilişkilidir. Türkiye’de özel öğretimin faydalanıcıya maliyeti, devlet okullarına göre oldukça yüksektir. Dolayısı ile özel öğretim öğrenci oranlarının düşük olması sadece kişisel tercih ile değil ekonomik ve eğitimsel içeriği olan yapısal kısıt unsurlarını içeren nedenlerle açıklanabilir.

ŞEKİL A.6.8 FARKLI ÜLKELERDE KADEMELERE GÖRE ÖZEL ÖĞRETİM ÖĞRENCİ ORANLARI (%) (2013)



Kaynak: OECD (2015)

Temel Liseler

Daha önce belirtildiği gibi 2014 yılından itibaren ortaöğretim özel öğretim kurumlarında öğrenci okul ve öğretmen sayılarında belirgin bir artışın görülmüştür. Bu artışın temelinde, Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nde yapılan değişikliklerle 2014 yılından itibaren dershanelerin özel okul statüsünde olan temel liselere dönüştürülmesi yatmaktadır. Tablo A.6.9 bölgelere göre temel liselerde kurum, öğrenci ve öğretmen sayılarını vermektedir. 2015-2016 eğitim öğretim yılında dershanelerden dönüşen toplam 1.205 temel lise bulunmaktadır. Bu kurumlarda toplam 22.067 öğretmen çalışmış ve 182.876 öğrenci eğitim görmüştür (bk. Tablo A.6.9).

Temel liselerin Türkiye’deki dağılımına bakıldığında en fazla temel lise İstanbul bölgesinde açılmıştır. İstanbul’da tüm temel liselerin % 22’si temel lise öğrencilerinin ise % 27’si bulunmaktadır. Batı Anadolu ve Akdeniz bölgeleri İstanbul’dan sonra en fazla temel

lise kurum ve öğrenci sayısına sahip bölgeler olmuştur. Temel liselerin ve toplam öğrenci sayısının yarıya yakınının bu üç bölgede toplandığı görülmektedir. Temel liseler en az Kuzeydoğu Anadolu bölgesinde bulunmaktadır. Bu bölgede 19 temel lise sadece üç bin civarında öğrenci eğitim görmektedir (bk. Tablo A.6.9).

Söz konusu eğitim-öğretim yılında temel liselere devam eden öğrencilerin sınıflara göre dağılımı incelendiğinde oldukça çarpıcı bir tablo ortaya çıkmaktadır. İlgili Yönetmelikte temel liselerin her sınıf düzeyinde kayıtlı öğrenci sayısının toplam kontenjanının yüzde 40’ını geçemeyeceği belirtilmiş olmasına rağmen, 12. sınıfa devam eden öğrenci sayısı, toplam kayıtlı öğrencilerin % 58’ine denk düşmektedir. Başka bir ifadeyle, temel liseye kayıtlı öğrencilerin yaklaşık beşte üçü 12. sınıf öğrencisidir (bk. Şekil A.6.10). Bu durumun, yükseköğretime geçiş için temel liselerin diğer liselerden daha avantajlı olduğu yönündeki algı ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

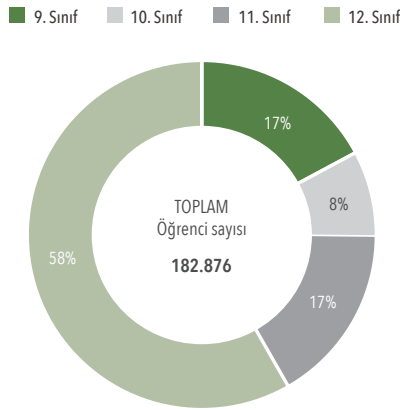
TABLO A.6.9

BÖLGELERE GÖRE TEMEL LİSELERDE OKUL, ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN SAYILARI

İBBS1	Temel lise kurum sayısı	Temel liselerde sınıflara göre öğrenci sayıları					Temel lise öğretmen sayıları
		Toplam	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	
İstanbul	271	49.807	9.432	3.662	7.316	29.397	5.030
Batı Marmara	47	5.510	816	457	848	3.389	850
Ege	151	17.508	2.493	1.242	2.796	10.977	2.552
Doğu Marmara	111	15.522	2.283	1.093	2.685	9.461	2.125
Batı Anadolu	162	25.003	3.030	1.305	4.446	16.222	3.305
Akdeniz	161	23.187	3.717	1.866	3.932	13.672	2.981
Orta Anadolu	55	6.652	1.075	522	1.151	3.904	983
Batı Karadeniz	59	7.218	1.339	654	1.224	4.001	1.000
Doğu Karadeniz	26	3.332	633	344	555	1.800	500
Kuzeydoğu Anadolu	19	3.057	807	338	533	1.379	325
Ortadoğu Anadolu	46	7.677	1.972	851	1.194	3.660	842
Güneydoğu Anadolu	97	18.403	3.812	2.293	3.612	8.686	1.574
TÜRKİYE	1.205	182.876	31.409	14.627	30.292	106.548	22.067

Kaynak: MEB tarafından paylaşılan veriler (Şubat 2016).

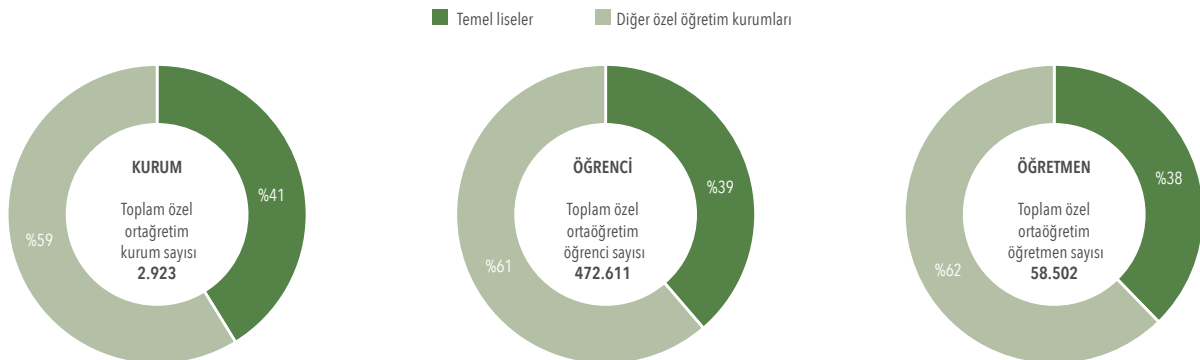
ŞEKİL A.6.10 TEMEL LİSELERDE ÖĞRENCİLERİN SINIFLARA GÖRE ORANTISAL DAĞILIMI (%) (2015-2016)



Kaynak: MEB tarafından paylaşılan veriler (Şubat 2016) kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Temel liselerin kurum sayısı olarak tüm özel öğretim kurumları içerisindeki payı % 41; temel liselerdeki öğrencilerin özel öğretim kurumlarına giden tüm öğrenciler içerisindeki payı % 39 ve temel liselerde çalışan öğretmenlerin özel öğretim kurumlarında çalışan tüm öğretmenler içerisindeki payı ise % 38 civarındadır (bk. Şekil A.6.10). Bu veriler, özel okul arayışı içerisinde olan aileler için temel liselerin ilk yılında önemli bir cazibe merkezi olduğunu ortaya koymaktadır. Temel liselerin okul ve dersane işlevini bir arada götürmesi bir cazibe merkezi olmaya devam edeceğini göstermektedir.

ŞEKİL A.6.11

TEMEL LİSE KURUM, ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ORTAÖĞRETİM KURUM, ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN İÇİNDEKİ PAYI (%) (2015-2016)

Kaynak: MEB tarafından paylaşılan veriler (Şubat 2016) kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Açıköğretim yaygın olarak uygulanan uzaktan eğitim modellerinden biridir. Açıköğretimi diğer öğretim modellerinden özellikle örgün öğretim modelinden farklılaştıran ayırt edici özellikleri kapalı alanların öğretim faaliyetleri için minimum düzeyde kullanılması, öğrencinin kendi kendine çalışarak öğrenmesi ve öğrenim sürecinde kendi kendine öğrenmeyi destekleyen teknolojilerin kullanılması bulunmaktadır (Kaya, 2002,s.14). Değişik uzaktan eğitim modellerinin farklı ülkelerde müşterek uygulama temelinde daha çok kişiye, daha düşük maliyetli ve daha kaliteli eğitim vermek yatmaktadır (Özer, 1990). İlköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın uyguladığı açıköğretim programları arasında açıköğretim lisesi, açıköğretim ortaokulu, mesleki açıköğretim lisesi ve mesleki ve teknik açıköğretim okulu bulunmaktadır.

Uzaktan eğitimin açıköğretim modeli olarak çağdaş uygulaması ortaöğretimde 1992 yılında açıköğretim lisesi ile başlamıştır. Açıköğretim lisesi, 1992 yılında Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı'na bağlı olarak kurulmuştur. 1998 yılında Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı faaliyetlerini Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde devam ettirmeye başlamıştır. 2006 yılında ortaöğretim okullarının eğitim süresi dört yıla çıkarılınca açıköğretim lisesi de bu düzenlemeye dâhil edilmiştir. Son olarak 14 Eylül 2011 tarih ve 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile kurulan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlanan

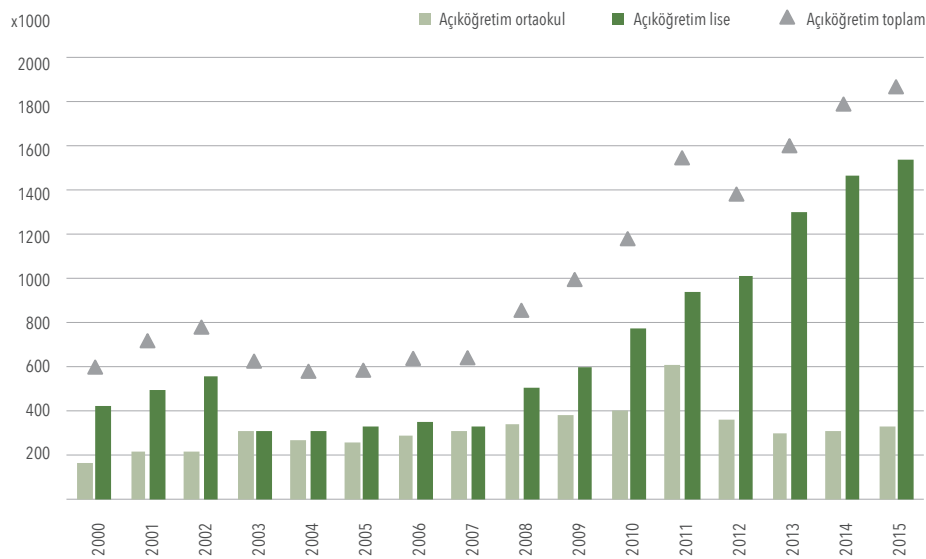
Açıköğretim lisesinin faaliyetleri günümüzde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir (YEĞİTEK, 2015, s. 16). 1996 yılında faaliyete başlayan mesleki açıköğretim lisesi 2006 yılına kadar açıköğretim lisesi bünyesinde yer almıştır. 2 Şubat 2006 tarihinden itibaren Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü içinde mesleki açıköğretim lisesi kurulmuştur.

Açık öğretim lisesi ve ortaokulunda öğrenim gören toplam öğrenci sayıları incelendiğinde, bu kurumlardaki öğrenci sayısının özellikle 2008 yılından itibaren belirgin bir şekilde artmaya başladığı görülmektedir (Şekil A.7.1). 2007 yılında 650 bin civarında olan açıköğretim öğrenci sayısı 2015 yılında 1,87 milyona çıkmış bulunmaktadır. Toplam öğrenci sayısındaki bu artış, açıköğretim lisesindeki öğrenci sayısında yaşanan artışla ilişkilidir. Nitekim söz konusu dönemde açıköğretim ortaokulundaki öğrenci sayısı çok değişmemiştir. 2015-2016 eğitim öğretim yılında, 1.536.135'i açıköğretim lisesi öğrencisi varken 338.075 açıköğretim ortaokulu öğrencisi bulunmaktadır.¹²

Açıköğretim öğrenci sayılarının toplam öğrenci sayılarına oranları, açıköğretimin örgün öğretime görece durumunun değerlendirilmesine katkı sağlayacak bulgular sağlamaktadır. Şekil A.7.2' de görüldüğü üzere ortaöğretimde açıköğretim öğrenci sayısının

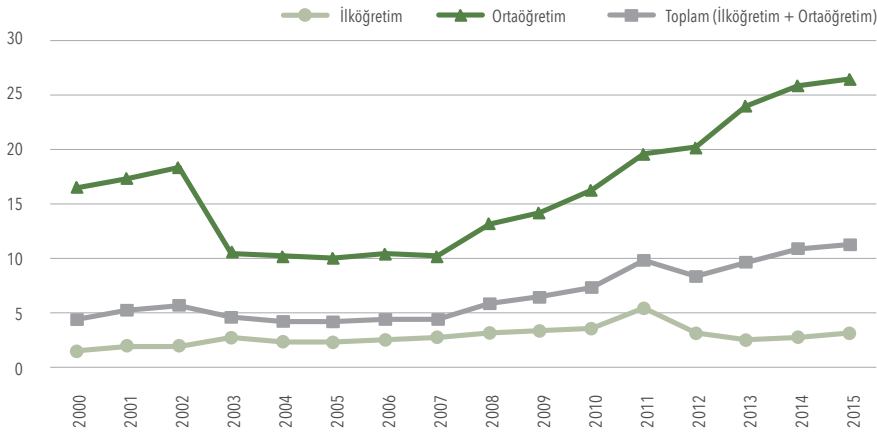
¹² Öğrenci sayıları aktif ve pasif öğrencileri kapsamaktadır.

ŞEKİL A.7.1 AÇIKÖĞRETİM ORTAOKULU VE AÇIKÖĞRETİM LİSESİ ÖĞRENCİ SAYILARI (2000-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL A.7.2 İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE AÇIKÖĞRETİM ÖĞRENCİ ORANI (%) (2000-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Not: 2013 yılı ve sonrası yıllarda, ilköğretim için oran hesaplanırken, ilköğretimdeki (ilkokul+ortaokul) tüm öğrenciler üzerinde hesap yapılmıştır. Bunun nedeni 2012 ve öncesinde ilköğretim ve ortaokul ayrımlı verinin olmamasıdır.

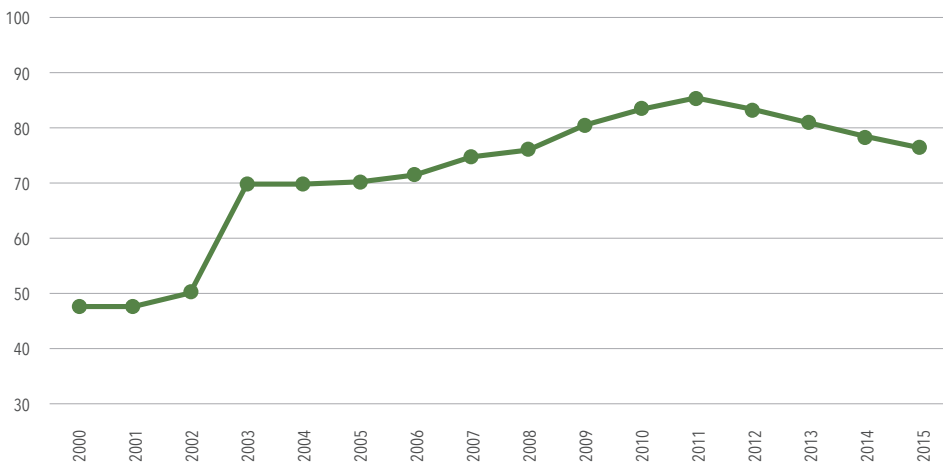
bu kademedeki toplam öğrenci sayısına yüzde oranları 2007 yılından itibaren belirgin bir artış eğilimine girmiştir. 2007 yılında % 10,3 olan söz konusu oran 2015 yılında %26,6'ya yükselmiştir. Başka bir deyişle, ortaöğretim öğrencisi olan her dört öğrenciden birisi açıköğretimin içinde aktif ya da pasif olarak yer almaktadır. İlköğretimde söz konusu oran yıllara göre çok fazla değişim göstermemiştir ve 2015 yılında % 3,2 olarak gerçekleşmiştir.

Açıköğretim lisesinde eğitim göre öğrencilerinin kız-erkek cinsiyet oranlarında yaşanan değişim incelendiğinde, 2000 yılından itibaren 2015 yılına kadar kadınların lehine olan bir gelişme izlenmektedir (bk. Şekil A.7.3). Özellikle 2011 yılı başında açıköğretim lisesi

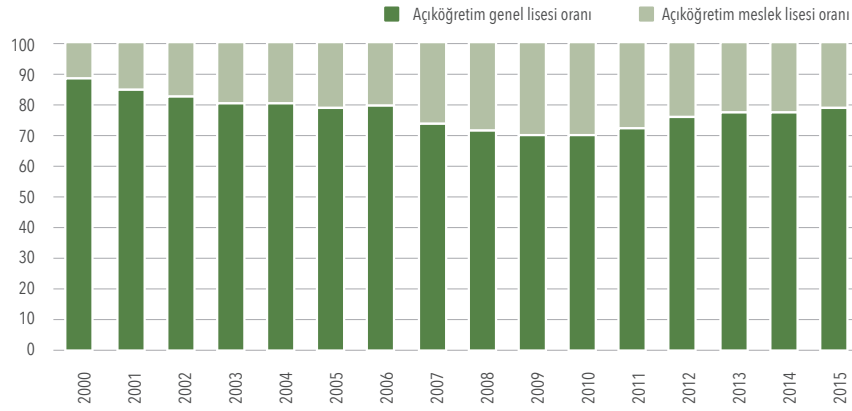
cinsiyet oranı 85,40 olarak gerçekleşmiş ancak daha sonra tekrar düşmeye başlamıştır. 2015 yılında açıköğretim lisesinde okuyan her 100 erkek öğrencisine karşın 77 kadın öğrenci bulunmaktadır.

2000-2015 arası açıköğretim lisesi öğrencileri arasında açıköğretim genel lisesi ve mesleki açıköğretim lisesi yüzde oranları, bu dönemde açıköğretim genel lisede okuyanların oranının toplam içinde %70'lerin altına düşmediğini göstermektedir (Şekil A.7.4). Burada üzerinde durulması gereken önemli bir konu, mesleki eğitimin amaçları ile ilgilidir. Meslek liselerinin temel amacının akademik kazanımların yanında öğrencilere mesleğe yönelik pratik bilgiler kazandırmaktır. Mesleki açıköğretimde pratik bilgilerin

ŞEKİL A.7.3 AÇIKÖĞRETİM LİSESİ ÖĞRENCİLERİ İÇERİSİNDE CİNSİYET ORANI (2000-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.



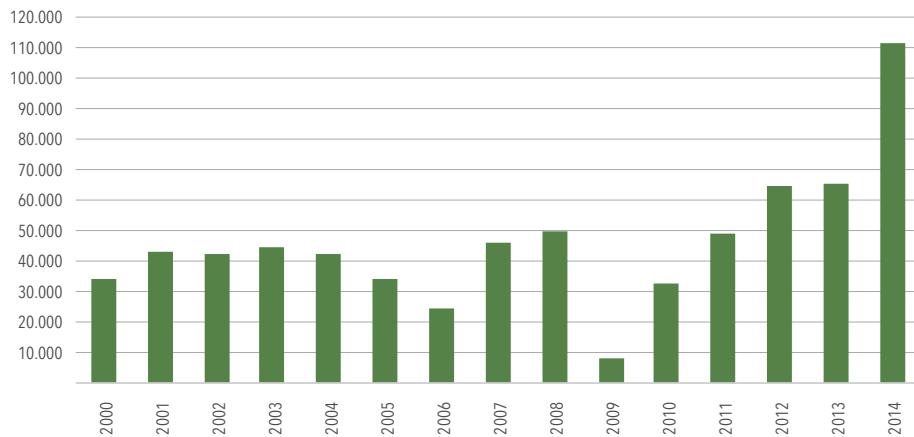
Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

kazandırılmasına yönelik uygulamaların sınırlı olduğu düşünüldüğünde bu kurumların işlevinin sorgulanması gerekmektedir. Açık ortaöğretim içerisinde bu kuramlara devam eden öğrenci oranı % 21 gibi azımsanmayacak düzeyindedir.

Açıköğretim lisesi 2000-2014 mezun sayıları inişli çıkışlı bir gelişim izlemiştir (bk. Şekil A.7.5). 2000-2014 mezun sayısı değişiminde ortaya çıkan belirgin bulgu 2009 yılında mezun sayısındaki düşüştür. 2009 yılında mezun sayısında yaşanan düşüşün nedeni 2006 yılında açıköğretim lisesine kaydolun tüm öğrencilere dört yıllık eğitim zorunlu hale gelmişken, ara sınıflarda başka liselerde tasdikname alıp açıköğretim lisesine kaydını yaptıranlar için kademeli olarak 2009-2010 döneminden başlayarak eğitim süresinin bütün öğrenciler için dört yıla çıkmasıdır. Müfredat değişik-

liği nedeni ile mezuniyet için gerekli olan krediyi toplayamayan öğrencilerin sayısı kademeli geçiş nedeni ile yüksek olmuş, dolayısı ile mezun olanların sayısı geçmiş yıllara göre oldukça düşmüştür. İlgili grafikte 2014 yılında mezun sayısında önceki yıllara göre ani artış da dikkati çekmektedir. Söz konusu yılda yaklaşık 100 bin öğrenci açıköğretim liselerinden mezun olmuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde, iki yıl üst üste devamsızlık yapan lise öğrencileri de açıköğretime kaydırılmaktadır. Ayrıca, 2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren, TEOG yerleştirmelerinde herhangi bir örgün öğretim kurumuna yerleşemeyen öğrenciler zorunlu olarak açıköğretim lisesine yerleştirilmektedir. Bu durum, açıköğretim kurumlarının sistemde başarısız öğrencilerin yönlendirildiği kurumlar olarak algılanmasına yol açmaktadır.



Kaynak: Açık Öğretim Lisesi web sitesinden elde edilen veriler <http://www.aol.meb.gov.tr/sayfaoku.php?id=60>

Türkiye’de özel eğitimin temel ilkeleri 1997’de yürürlüğe giren Özel Eğitim Kanunu ile belirlenmiştir. Bu kanunda vurgulanan özel eğitimin olabildiğince erken yaşta başlaması gerektiği, özel eğitimin gerektiren kişileri fiziksel ve sosyal ortamlarından olabildiğince ayırmadan eğitim hizmetlerinin verilmesi, özel eğitim gerektiren kişilere bireysel eğitim planlarının hazırlanması, ailelerin özel eğitim faaliyetlerine katılımının sağlanması gibi konular özel eğitimin performansının analizi için öne plana çıkmaktadır. Özel eğitim gereksinimi olan bireyler eğitime erişim bakımından dezavantajlı pozisyonundadır. Dezavantajların giderilmesi evrensel eğitime erişim ölçütlerine göre göz ardı edilemez bir öneme sahiptir.

2010-2015 döneminde toplam örgün özel eğitim öğrenci sayıları giderek artmaktadır (bk. Tablo A.8.1). Genel olarak, özel

eğitim gereksinimi olan çocukların eğitime erişiminin artması olumlu bir gelişmedir. Bununla beraber, toplamdaki bu artış eğitim kademelerinde farklılaşmaktadır. Özellikle, okulöncesi eğitime ve ortaöğretime erişimin, ilköğretime erişime göre özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için daha kısıtlı olduğu söylenebilir. Okulöncesindeki öğrenci sayıları, Türkiye’de özel eğitimin olabildiğince erken yaşta başlamadığı göstermektedir (bk. Tablo A.8.1). Gereksinimi olan çocuklar özel eğitime çoğunlukla ilköğretim kademesinde giriş yapmaktadır. Engelli çocukların ortaöğretime geçiş oranları da beklenen düzeyin altındadır. Yine ortaöğretimdeki öğrenci sayıları ilköğretim ile kıyaslandığında, ilköğretimde eğitime devam eden çocukların çoğunun ortaöğretime geldiklerinde eğitim dışında kaldığını göstermektedir.

TABLO A.8.1 YILLARA GÖRE OKULÖNCESİ, İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE ÖZEL EĞİTİM ALAN ÖĞRENCİ SAYISI (2010-2015)

	Okulöncesi			İlköğretim			Ortaöğretim			Örgün özel eğitim toplam		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
2010	727	424	303	125.729	53.023	72.706	14.792	9.613	5.179	141.248	63.060	78.188
2011	890	516	374	179.664	110.236	69.428	18.959	12.122	6.837	199.513	122.874	76.639
2012	1.006	564	442	194.462	119.335	75.127	25.181	15.975	9.206	220.649	135.874	84.775
2013	1.225	747	478	203.775	125.511	78.264	37.716	23.900	13.816	242.716	150.158	92.558
2014	1.935	1.239	696	215.577	133.151	82.426	41.770	26.476	15.294	259.282	160.866	98.416
2015	2.409	1.568	841	231.541	143.657	87.884	54.539	34.262	20.277	288.489	179.487	109.002

Kaynak: MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Tablo A.8.1’de cinsiyete göre verilen öğrenci sayıları, özel eğitime erişimde cinsiyet eşitsizliği bulunduğunu göstermektedir. Okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde erkek çocukların sayılarının kız çocuklardan fazla olması, özel eğitime erişimde kız çocukların erkeklere göre daha dezavantajlı olduğunu göstermektedir.

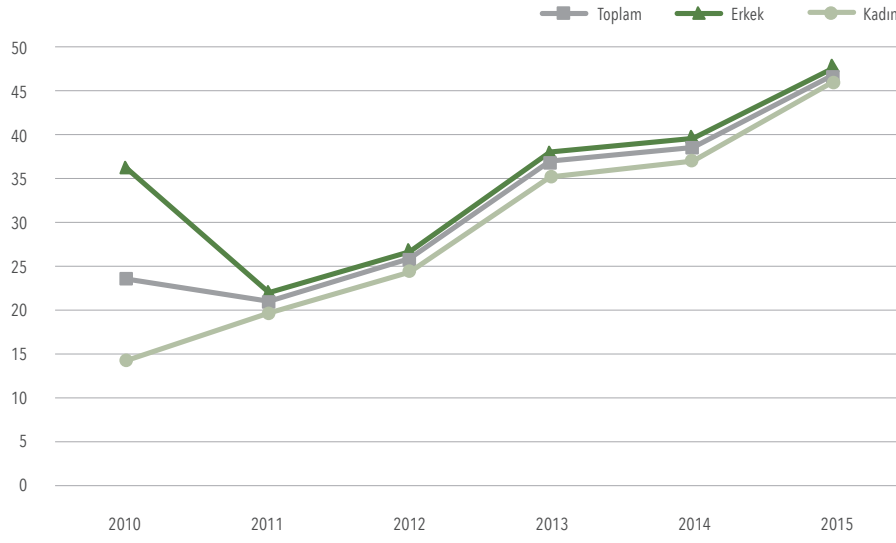
Ortaöğretime devam eden özel eğitim öğrencilerinin ilköğretimde devam eden öğrencilere oranı özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin ortaöğretime geçişlerindeki olumsuz durumu ortaya çıkarmaktadır. 2010’da özel eğitim ilköğretim öğrencilerinin yaklaşık %24’ü oranında öğrenci ortaöğretimde özel eğitime devam etmiştir. 2015’te bu oran yaklaşık % 46 olarak gerçekleşmiştir (bk. Şekil A.8.2). Kız öğrenciler aleyhinde olan cinsiyet eşitsizliği ortaöğretim-ilköğretim oranı içinde söz konusudur. İlköğretimde özel eğitim alan kız öğrenciler erkek öğrencilerden az miktarda bile olsa daha düşük oranlarda ortaöğretimde örgün programlara devam etmektedir.

Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin fiziksel ve sosyal ortamlarından ve diğer öğrencilerden olabildiğince ayrılması gereği, kaynaştırma eğitiminin önemini vurgulamaktadır. İlköğretimde özel eğitim öğrencileri içinde kaynaştırma eğitimi alanların oranları 2010 yılına göre 2015’te önemli ölçüde artmıştır (bk. Şekil A.8.3). 2010’da ilköğretim özel eğitim öğrencilerinin % 67’si kaynaştırma eğitimi alırken, 2015’te bu oran % 75’e çıkmış bulunmaktadır. Ortaöğretimde ilköğretimin aksine bir durum ortaya çıkmıştır (bk. Şekil A.8.4). 2015’te ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sayısının artmasına rağmen, bu öğrencilerin özel eğitim öğrencileri içindeki oranı 2010 yılına göre düşmüştür. 2015’te ortaöğretim kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler, toplam özel eğitim öğrencilerinin yaklaşık yarısını oluşturmaktadır.

Ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin oranlarının düşük olması, ortaöğretim kurumlarının kaynaştırma eğitimi için ilköğretim kurumlarına göre yetersiz olduğunu göstermektedir.

ŞEKİL 8.2

ORTAÖĞRETİME DEVAM EDEN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN İLKÖĞRETİME DEVAM EDEN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNE ORANI (%) (2010-2015)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

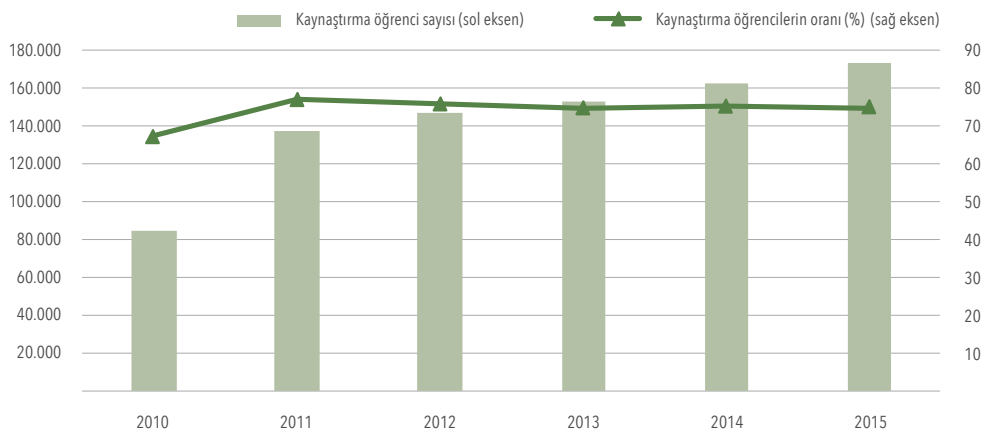
Not: Ortaöğretim-İlköğretim Oranı hesaplanırken eğitim süresinde dikkate alınarak ortaöğretim öğrenci sayısı ilköğretim öğrenci sayısının yarısına bölünmüş ve 100 ile çarpılmıştır.

Ortaöğretimde kaynaştırma eğitiminin geliştirilmesi için engellik türlerine göre farklılaşan gerekli altyapısal ve üstyapısal düzenlemelerin ve politikaların yapılması ve uygulanması kaçınılmaz bir

gerekliliktir. İlköğretim ve ortaöğretimde kaynaştırma eğitiminden özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerinin çoğunun faydalanıyor olması olumlu bir gelişmedir.

ŞEKİL 8.3

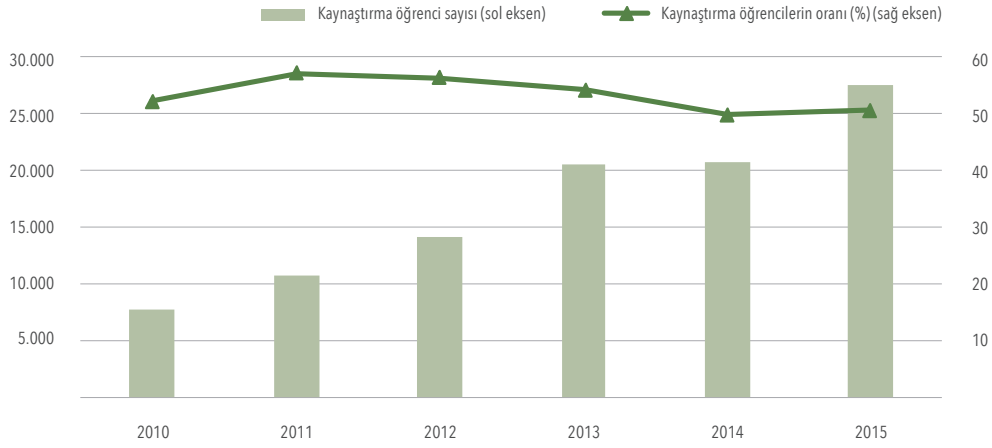
İLKÖĞRETİMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİ SAYISI VE ORANI (%) (2010-2015)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL A.8.4

ORTAÖĞRETİMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİ SAYISI VE ORANI (%) (2010-2015)



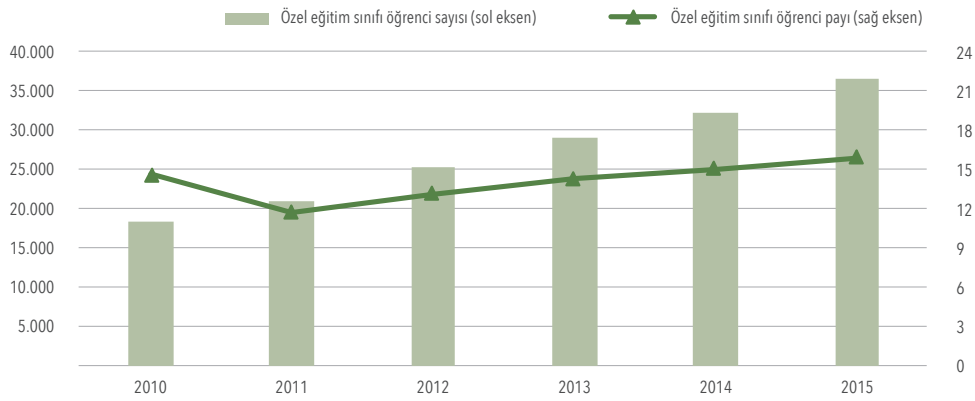
Kaynak: MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Tam kaynaştırma eğitimi alamayacak özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerden bazılarının engellilik durumuna göre ayrı sınıflarda eğitim alması gerektiği zaman zamanlı kaynaştırma eğitimi şeklinde adlandırılan özel eğitim sınıfları (ilköğretimde)

açılmaktadır. 2010-2015 döneminde ilköğretimde özel eğitim sınıflarında eğitim alan öğrenci sayıları ve oranlarında genel bir artış söz konusudur (bk. Şekil A.8.5).

ŞEKİL A.8.5

İLKÖĞRETİM ÖZEL EĞİTİM SINIFLARINDAKİ ÖĞRENCİ SAYISI VE TOPLAM İLKÖĞRETİM ÖZEL ÖĞRENCİ SAYISI İÇİNDEKİ PAYI (%) (2010-2015)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

BÖLÜM

B

EĞİTİMİN ÇIKTILARI

- GÖSTERGE B1 NÜFUSUN TAHSİL DÜZEYİ
- GÖSTERGE B2 ÖĞRENCİLERİN ULUSLARARASI PISA ARAŞTIRMASI (2012) PERFORMANSI
- GÖSTERGE B3 EĞİTİM VE İŞGÜCÜ PİYASASI
- GÖSTERGE B4 EĞİTİM VE EKONOMİK KAZANÇ

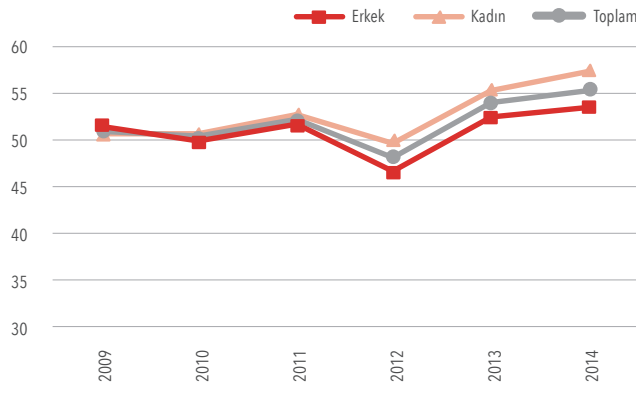


Günümüzde dünyada eğitimin öncelikli amacının bireyleri yetişkin hayata ve iş piyasasına hazırlamak için gerekli olan bilgi ve becerilerle donatmak olduğu düşünülürse eğitim çıktılarının değerlendirilmesi daha da önem kazanmaktadır. Genel olarak eğitim sisteminin araçsal bir yönelimi bulunmaktadır. Bu nedenle hedeflenen çıktılarda elde edilmesinde eğitim sisteminin ne derece etkin ve etkili performans gösterdiğinin anlaşılabilmesi için eğitim çıktılarının değerlendirilmesi kaçınılmaz bir gereklilik arz etmektedir.

Bu bölümde, Türkiye’de eğitim sisteminin genel performansını değerlendirmek üzere eğitim sonucunda ulaşılabilecek beklenen çıktılarda analizi yapılmaktadır. Eğitim sisteminin çıktıları akademik çıktılar ve eğitimin ekonomik getirisi başlıkları altında incelenmiştir. Akademik çıktılar başlığı altında nüfusun tahsil düzeyine ilişkin göstergelerin yanı sıra, öğrencilerin PISA uluslararası değerlendirmesinde sergilediği akademik performansına ilişkin göstergelere yer verilmiştir. Eğitimin ekonomik getirisi başlığı altında ise eğitim ile işgücü piyasası ve ekonomik kazanç arasındaki ilişkiyi inceleyen göstergeler temelinde eğitimin somut çıktılarının analizi yapılmıştır.

Nüfusun tahsil düzeyini ölçen değişkenlerden birisi olan eğitimsel kazanım (*educational attainment*) tamamlanan en yüksek eğitimi temsil eden göstergedir. Bir ülkede eğitimsel kazanım oranı ülkedeki eğitim alanının performansına dair bir ön bilgi sunmaktadır. Ayrıca eğitimsel kazanım oranının yıllara göre değişimi incelenmesi, uygulanan eğitim politikalarının amacına ulaşip ulaşmadığı ve istenilen sonucun elde edilip edilmediğine dair çıkarım yapılmasına imkân vermektedir. Bu nedenle, Türkiye’de farklı yaş ve cinsiyet gruplarında eğitimsel kazanım oranlarının değişimi, eğitim performansı açısından önemli içereimler taşımaktadır.

ŞEKİL B.1.1 CİNSİYETE GÖRE 18-21 YAŞ GRUBUNDA EN AZ LİSE MEZUNU OLANLARIN ORANININ DEĞİŞİMİ (%) (2009-2014)



Kaynak: TÜİK Ulusal Eğitim İstatistikleri Veritabanı kullanılarak hazırlanmıştır.

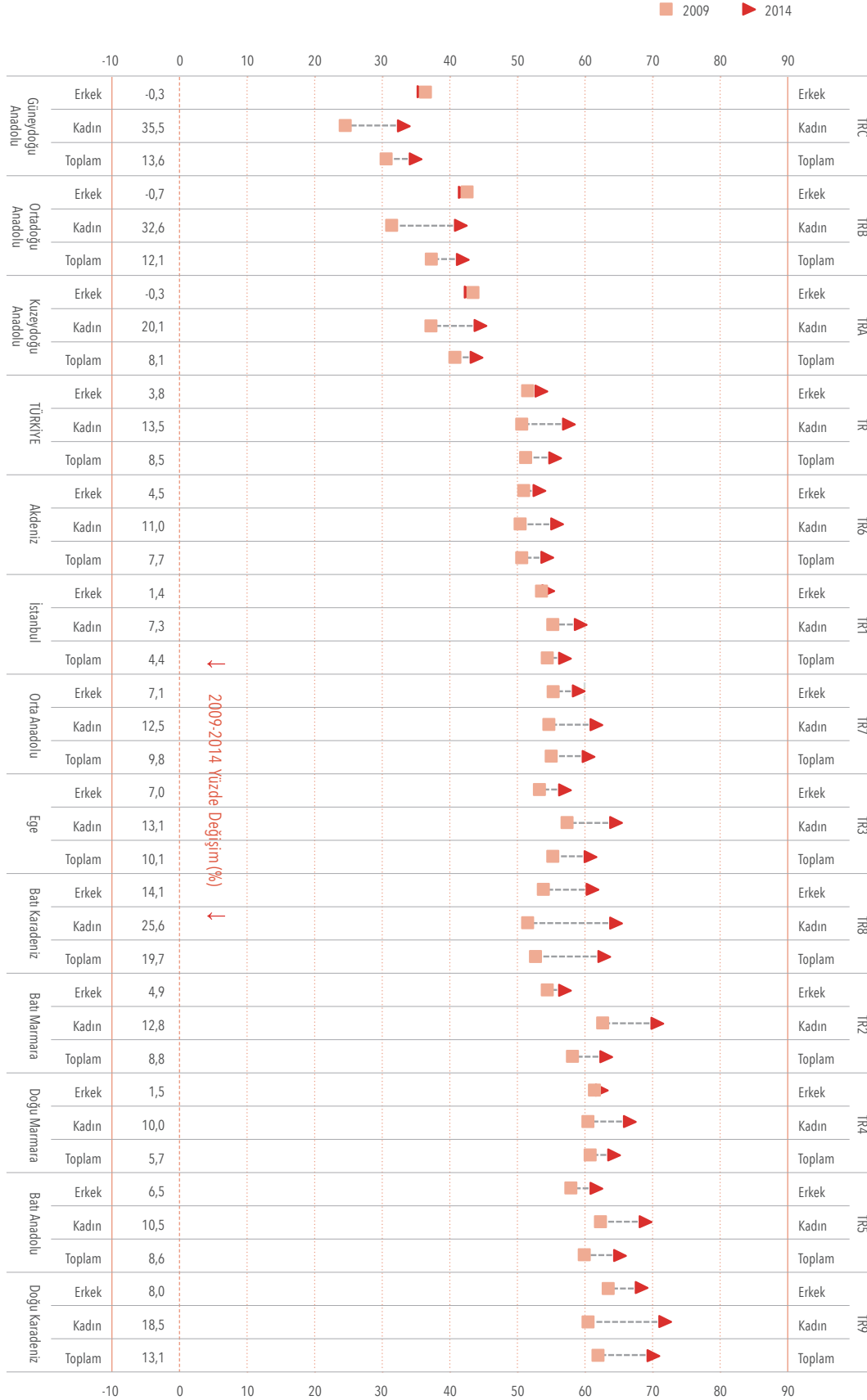
Şekil B.1.1 incelendiğinde, 2009 yılında 18-21 yaş grubunda yer alıp en az lise mezunu olanların sayısının aynı yaş grubundaki toplam nüfusa oranı hem erkeklerde hem de kadınlarda yarıdan fazladır. Kadın, erkek ve toplam kategorilerinde 18-21 yaş grubu en az lise mezunu olanların oranı 2009 yılına göre dikkate değer bir artış göstermiştir. Bununla birlikte, 2009 yılında cinsiyetler arasındaki oransal fark 2014 yılına göre daha düşüktür. 2014 yılında, en az lise mezunu erkeklerin 18-21 yaş grubundaki toplam nüfusa oranı 2009 yılına göre % 2 artmıştır. Kadınlardaki % 6,9'luk artış ise, kadınların eğitime katılımının önündeki engellerin kaldırılması ve kadınların eğitime yönlendirilmesi için uygulanan politikaların olumlu sonuçlandığını göstermektedir. 4+4+4 sistemi olarak da bilinen, 11 Nisan 2012'de Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 12 yıllık zorunlu eğitim sisteminin sonuçları göstergelere olumlu yansımıştır. Ayrıca toplam nüfus baz alındığında, 2009 yılına göre 2014'teki 18-21 yaş aralığında lise mezunu olanların sayısı % 4,3 artmıştır. Bu durum, eğitim sis-

temi performansının olumlu bir seyir izlediğini işaret etmektedir. Ancak, 18-21 yaş grubunda lise mezunu olmayanların genel yaş grubu nüfusundaki oranını hala daha % 45,5 civarındadır, dolayısıyla eğitim sisteminde eğitime katılımdaki iyileşmeye rağmen bu konuda sorunlar devam etmektedir ve bu soruna yönelik çözümlerin geliştirilmesi gerekmektedir.

Bölgeler içinde 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranlarının cinsiyete göre farklılıkları incelendiğinde (bk. Şekil B.1.2) toplamda 2009-2014 yılları arasında en fazla artış istatistiki bölge birimleri sınıflandırmasında (İBBS) Batı Karadeniz Bölgesi'nde yaşanmıştır. Buna karşın en az artış İstanbul bölgesinde ortaya çıkmıştır. 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların bölgelere göre kıyaslaması yapıldığında, cinsiyet değişkinde bölgelerde ciddi oranda farklılıklar bulunmaktadır. 2009-2014 yılları arasında lise mezunu olan kadınların oranı en fazla Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde artarken, en az artış İstanbul Bölgesi'nde yaşanmıştır.

Şekil B.1.2'de en az lise mezunu olan kadın ve erkeklerin oranlarındaki değişim 2009 yılı baz alınarak 2014 yılına kadar ortaya çıkan yüzde artış istatistiği şeklinde verilmiştir. Bazı bölgelere erkek 18-21 yaş grubu içinde olanların oranlarında 2009 yılına göre çok az oranda düşüş yaşanmıştır. 2014 yılında Ortadoğu Anadolu (% -0,7), Kuzeydoğu Anadolu (% -0,3) ve Güneydoğu Anadolu (% -0,3) bölgelerinde verilen yaş grubunda erkek olanların oranları 2009 yılına göre çok az da olsa düşmüştür. 2014 yılında bölgeler içinde verili yaş nüfusunda kadın, erkek ve toplam oranlarında en yüksek değerlere sahip bölge Doğu Karadeniz Bölgesi'dir. Doğu Karadeniz 18-21 yaş nüfusunda en az lise mezunu olanların oranları kadınlar için % 71,7, erkekler için % 68,4 ve toplamda % 70,1 ile en başarılı çıktılara sahip bölgedir. Buna karşın en düşük oranlara sahip bölgenin Güneydoğu Anadolu Bölgesi olduğu görülmektedir. Kadınlar, erkekler ve toplamda bu oranlar sırası ile % 33,2, % 36,2 ve % 34,8'dir.

Eğitim çıktısı göstergesi olarak 18-21 yaş nüfusunda en az lise mezunu olanların yüzdeleri oranları dikkate alındığında, Türkiye'de sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin bölgelere göre belirginleştiği ifade edilebilir. Sosyo-ekonomik özelliklerin güçlenmesinde birincil faktör olan eğitim süresi, bölgesel olarak ciddi farklılıklar göstermektedir. Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde 18-21 yaş aralığında bulunup en az lise mezunu olanların oranı diğer bölgelere göre oldukça düşüktür. Bu durum hem 2009-2014 dönemdeki değişimde, hem



Kaynak: TÜİK Ulusal Eğitim İstatistikleri Veritabanı kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

de 2014 yılı oranlarda geçerlidir. Ancak diğer bölgelere göre kıyaslama yapıldığında düşük bir orana sahip olan bu bölgelerde, 18-21 yaş kadınların en az lise mezunu olma oranlarında ciddi bir artış yaşanmıştır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bu oran % 35,5 iken Ortadoğu Anadolu Bölgesi'nde 18-21 yaş aralığındaki kadınların en az lise mezunu olma oranı 2009 yılına göre % 32,6 artmıştır. Aynı bölgelerin diğer bölgelere göre oldukça düşük kalan 18-21 yaş arası toplam nüfusun en az lise mezunu olma oranı, cinsiyete göre bir değerlendirme yapıldığında diğer bölgeleri geride bırakmaktadır. Bölgesel bazda en az lise mezunu olanların sayısında ciddi bir fark olmasına karşın, kadın lise mezunu oranındaki yüksek artış eğitim politikalarının bölgesel bazda farklı etkileri olduğunu göstermektedir. Ancak, toplam nüfustaki en az lise mezunu olan kişilerin oranlarının bölgesel olarak ciddi bir farka sahip olması, eğitim politikalarının bu farkı kapatmaya göre dizayn edilmesi zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Sosyo-ekonomik eşitsizliklerin azaltılması için en etkili araç olan eğitim politikalarında, bölge dinamikleri ve şartları göz önünde bulundurulmalıdır.

Aynı şekilde, genç olarak kabul edilen grup (18-21 yaş) ve orta yaş olarak kabul edilen grup (40-44 yaş) en az lise mezunu olma durumuna göre bölge ve cinsiyete göre incelendiğinde, Türkiye'deki eğitim sisteminin analizi için önemli bilgiler sunmaktadır. Bu kategorik sınıflandırmaya göre hazırlanan Şekil B.1.3 incelendiğinde, genç yaş nüfusundaki en az lise mezunu olma oranı, orta yaş nüfusundaki en az lise mezunu olma oranına göre oldukça yüksektir. İki grup arasındaki % 19,6 fark, geçmişte ve günümüzde uygulanan eğitim politikalarının farkını da açıkça göstermektedir. Eğitimin sosyo-ekonomik statüyü belirleyen temel faktör olması, eğitime devlet, piyasa ve ailenin verdiği önemin her geçen gün artmasına neden olmuştur. Bu durum, yaş kategorilerine göre eğitim düzeyine yansımaktadır.

Cinsiyet bağlamındaki değerlendirmede de, orta yaş ve genç nüfus arasında eğitim düzeyinde kayda değer bir fark görülmektedir. Erkeklerde genç nüfusta en az lise mezunu olanların yüzdesi, erkek orta yaş nüfusuna göre % 10,4 daha fazladır. Bu oran, kadınlarda ise erkeklere göre çok daha yüksektir (% 29). Orta yaş kadınların en az lise mezunu olanların genç yaş nüfusundaki kadınların en az lise mezunu olma oranından bu denli yüksek olması, Türkiye'de kadınların eğitim sürecine katılımı yönündeki 1980'lerden beri devam eden etkinin yanı sıra, 2000'li yıllarda kadının eğitime erişimde yaşadığı zorlukların ortadan kaldırılması, ailelerin eğitim konusunda bilinçlendirilmesi

ve Türkiye'deki siyasi, sosyal ve ekonomik dönüşümle doğrudan ilgilidir. Değişimin güncel somut hali 2014 verilerine yansımıştır. 2014 yılı verilerine göre kadınlarda en az lise mezunu olanların genç ve orta yaş nüfus içindeki oranlarının farkları genç kadınların lise eğitimine erişiminin orta yaş grubu kadınlara göre önemli ölçüde geliştiğini göstermektedir.

Türkiye genelinde en az lise mezunu olanların genç ve orta yaş grubuna göre karşılaştırması olumlu bir tablo oluştururken, bölgesel düzeyde bir karşılaştırma yapıldığında bölge farklılıklarının bu kategoride de oranları negatif yönde etkilediği görülmektedir. Ülkenin genelinde pozitif etki yapması beklenen eğitim uygulamalarının genel oranlarda beklenen sonuç gerçekleşirken, makro politikalar bölgesel bazda amaçlanan etkiyi oluşturamamaktadır. Özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde genç ve orta yaş grubunda yer alıp en az lise mezunu olanların oranı diğer bölgelere göre oldukça düşüktür. Üstelik bu durum, kadın ve erkek kategorisinin her ikisi için de geçerlidir. Ancak bu bölgede yine, kadınların eğitim durumu erkeklere göre daha olumsuzdur. Bu bölgede genç nüfusta bulunan ve en az lise mezunu olanların kadınlarla, orta yaş grubundaki en az lise mezunu kadınlar arasındaki fark % 20,4'tür. Bu oran erkeklerde ise % 4,1'dir. Aslında olumsuz gibi görünen veriler, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde kadınların eğitimde kalma sürelerinin zamanla arttığını göstermektedir. Genç ve orta kuşak kadınları arasındaki en az lise eğitimine sahip olma oranındaki fark, kadınların geçmişe kıyasla eğitim alma sürelerinin arttığını ortaya koymaktadır.

Genel kuşak farkları her bölgede kadınlar ve erkekler için olumlu bulgular sunmaktadır. Yani, genç nüfus orta yaş nüfusa göre daha yüksek oranlarda en az lise eğitimine ulaşabilmektedir. Ayrıca orta yaş grubu için en az lise eğitimine sahip olanların oranları açısından geçerli olan kadınlar aleyhindeki cinsiyet eşitsizliği, genç kuşakta Güneydoğu Anadolu Bölgesi hariç bütün bölgelerde kadınlar lehine dönmüştür. Genç nüfusta en az lise mezunu olan kadınların aynı yaş grubu içindeki toplam kadınlara oranı Güneydoğu Anadolu Bölgesi hariç bütün bölgelerde erkekler için geçerli olan oranlardan daha büyük ya da hemen hemen eşittir.

Bölgesel kıyaslamada, Doğu Karadeniz Bölgesi başarılı bir performans sergilemektedir. Toplam nüfus, erkek ve kadın kategorilerinin tümünde, genç ve orta yaş kuşakları arasında en az lise mezunu olanların oranı, diğer tüm bölgelere göre daha yüksektir. Toplam, erkek ve kadın kategorileri içinde genç ve orta yaş sınıf-

ŞEKİL B.1.3

BÖLGELERE VE CİNSİYETE GÖRE GENÇ (18-21) VE ORTA YAŞ (40-44) NÜFUSTA EN AZ LİSE MEZUNU OLANLARIN ORANI (%) (2014)

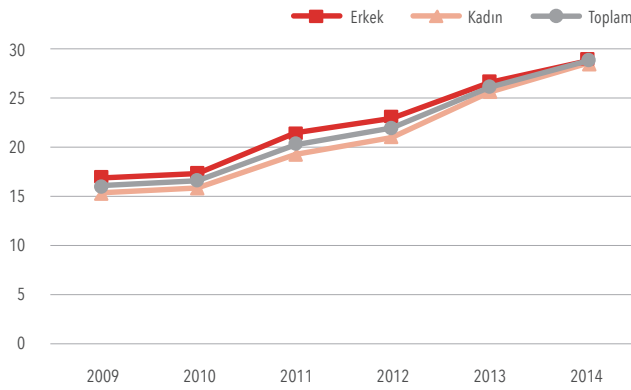


Kaynak: TÜİK Ulusal Eğitim İstatistikleri Veritabanı kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

landırmasında Doğu Karadeniz eğitim çıktıları açısından diğer bölgelere göre öne çıkmaktadır.

Orta ve genç kuşak sınıflandırmasında, en az lise mezunu olan kadın ve erkekler için tüm bölgelerde olumlu bir değişim gözlenmektedir. Genç nüfusun eğitimde kalma süresi, orta yaş nüfusuna göre (kadın, erkek ve toplam) daha fazladır. Diğer yandan, kadınların eğitim alma, eğitim sürecinde kalma gibi uzun süredir var olan, toplumun kültürel ve ekonomik kodlarının da desteklediği sorunların azaldığı görülmektedir. Özellikle orta yaş grubundaki kadınlara göre genç nüfus kadınlarının en az lise eğitimi alma oranları arasındaki fark, sorunların çözümünde ciddi adımlar atıldığını ve sonuçların olumlu olduğu noktasında bir işaret oluşturmaktadır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi hariç, genç nüfustaki kadınların orta yaş grubundaki kadınlara göre en az lise mezunu olma oranı daha yüksektir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ise, bu bölgenin şartları ve koşulları dikkate alınarak politika üretilmesi gerekmektedir.

ŞEKİL B.1.4 CİNSİYETE GÖRE 25-29 YAŞ ARALIĞI NÜFUSTA EN AZ YÜKSEKOKUL MEZUNU OLANLARIN ORANININ DEĞİŞİMİ (%) (2009-2014)



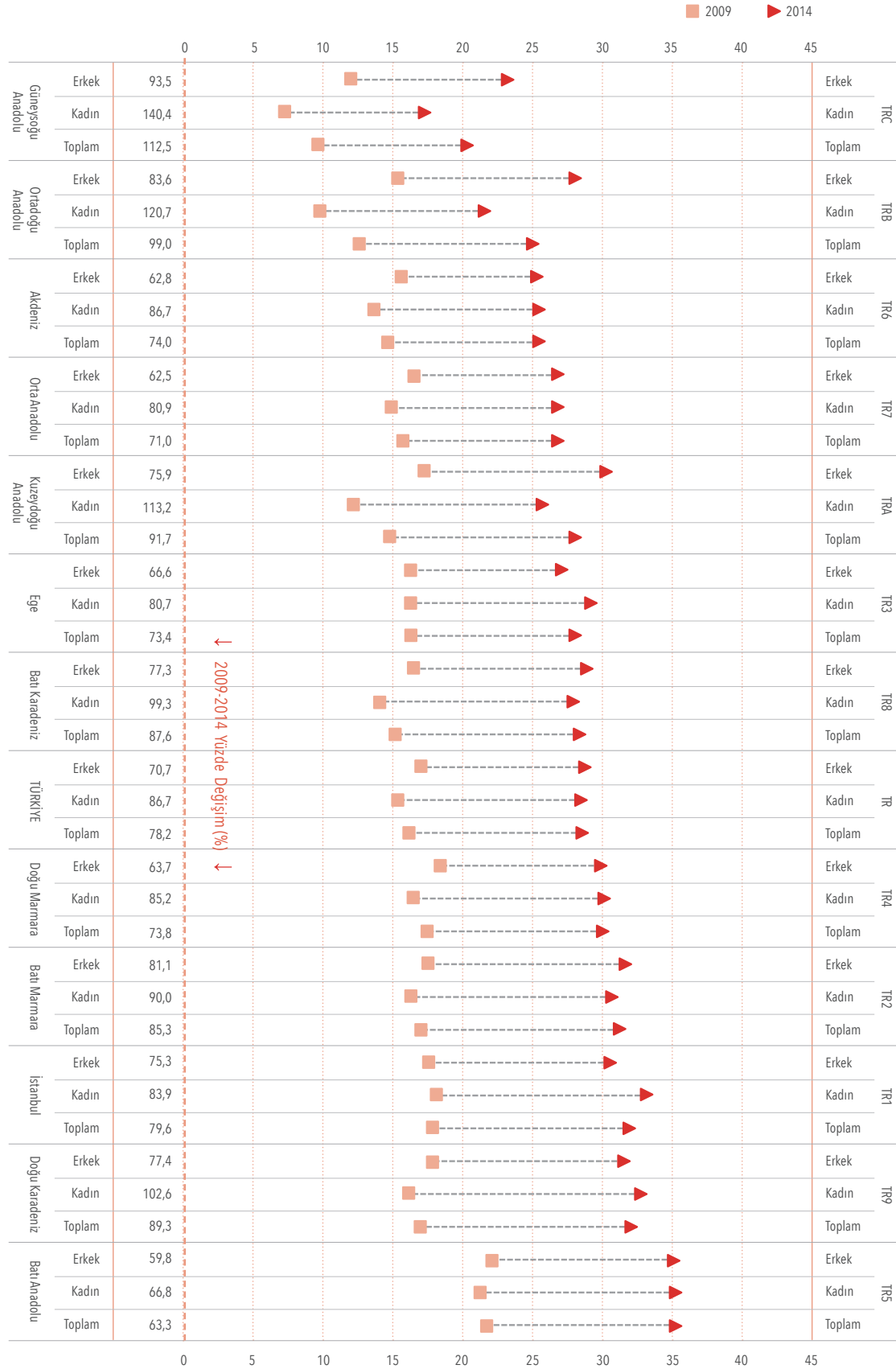
Kaynak: TÜİK Ulusal Eğitim İstatistikleri Veritabanı kullanılarak hazırlanmıştır.

Çalışma ve iş hayatına girişte temel yaş grubu olan 25-29 yaş aralığının eğitim çıktısının, ülke genelinin eğitim durumunu gösteren önemli bir gösterge olmasının yanı sıra, ülkenin ekonomik üretim sisteminde yer alacak işgücünün eğitim süresini de göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Bu amaçla, 25-29 yaş aralığı nüfusta en az yüksek okul mezunu olanların cinsiyet grupları içindeki yüzde istatistiklerinin 2009-2014 yılları arasındaki değişimi baz alınarak hazırlanan Şekil B.1.4 grafiği, eğitimin yanı sıra işgücü piyasasına yer alan veya alacak işgücünün eğitim süresi hakkında da veri sunmaktadır. 25 yaş itibarıyla kişinin

yüksek okul mezunu olması ve işgücü piyasası için hazır olması beklenirken diğer şartların etkisi de dâhil edilerek yaş aralığı 25-29 olarak seçilmiştir.

2009 ve 2014 yılları arasında, 25-29 yaş grubunda en az yüksek okul mezunu olanların oranı cinsiyete göre farklılık göstermektedir. 2009 yılında 25-29 yaş aralığında bulunan erkeklerin en az yüksek okul mezunu olma oranı, en az yüksek okul mezunu olan kadınların oranından yüksektir. Ancak kadın ve erkek arasındaki bu fark, 2014 yılında ortadan kalkmıştır. 2014 yılında 25-29 yaş aralığında en az yüksek okul mezunu olanların aynı yaş aralığı nüfus içindeki oranları hem toplamda, hem kadın hem de erkek nüfusta yaklaşık % 29 düzeyindedir. Bu durum Türkiye'de lise-üstü eğitime erişimin giderek arttığını göstermektedir. Artışın önemi nedenlerinden biri, lise-üstü eğitimin alınabileceği kurumların sayısında ve kapasitesindeki artıştır. Üniversite eğitime verilen normatif önem, en az yüksek okul mezunu olma eğitim göstergesinde pozitif bir etkinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Üniversite mezunu olma, kaliteli ve nitelikli bir yaşam standardına sahip olmaya karşılık gelmesi, üniversite eğitimi alma konusunda bireylerin motivasyon kaynaklarından birini oluşturmaktadır. Üniversite eğitiminin maliyeti dikkate alındığında, artırılan burslar, eğitim harçlarının kaldırılması ve her ilde bir üniversitenin işler hale getirilmesi, eğitim piramidinde üst nokta olan lisans düzeyini etkilediği gibi çarpan etkisiyle pozitif etkiyi piramidin diğer tabakalarına da yaygınlaştırmaktadır. Bu artışı tetikleyen diğer unsurlar arasında; 12 yıllık eğitimin zorunlu hale gelmesi, çocukların eğitim sarmalında kalmaları için uygulanan yardım ve teşvik edici uygulamalar, ulaşım ve barınma gibi çocukların okula devam konusunda maliyet oluşturan kalemlerdeki gelişim, sosyal yardım kapsamında verilen eğitim yardımları ve lisans eğitime devam konusunda isteği artıracak teşvikler sayılabilir.

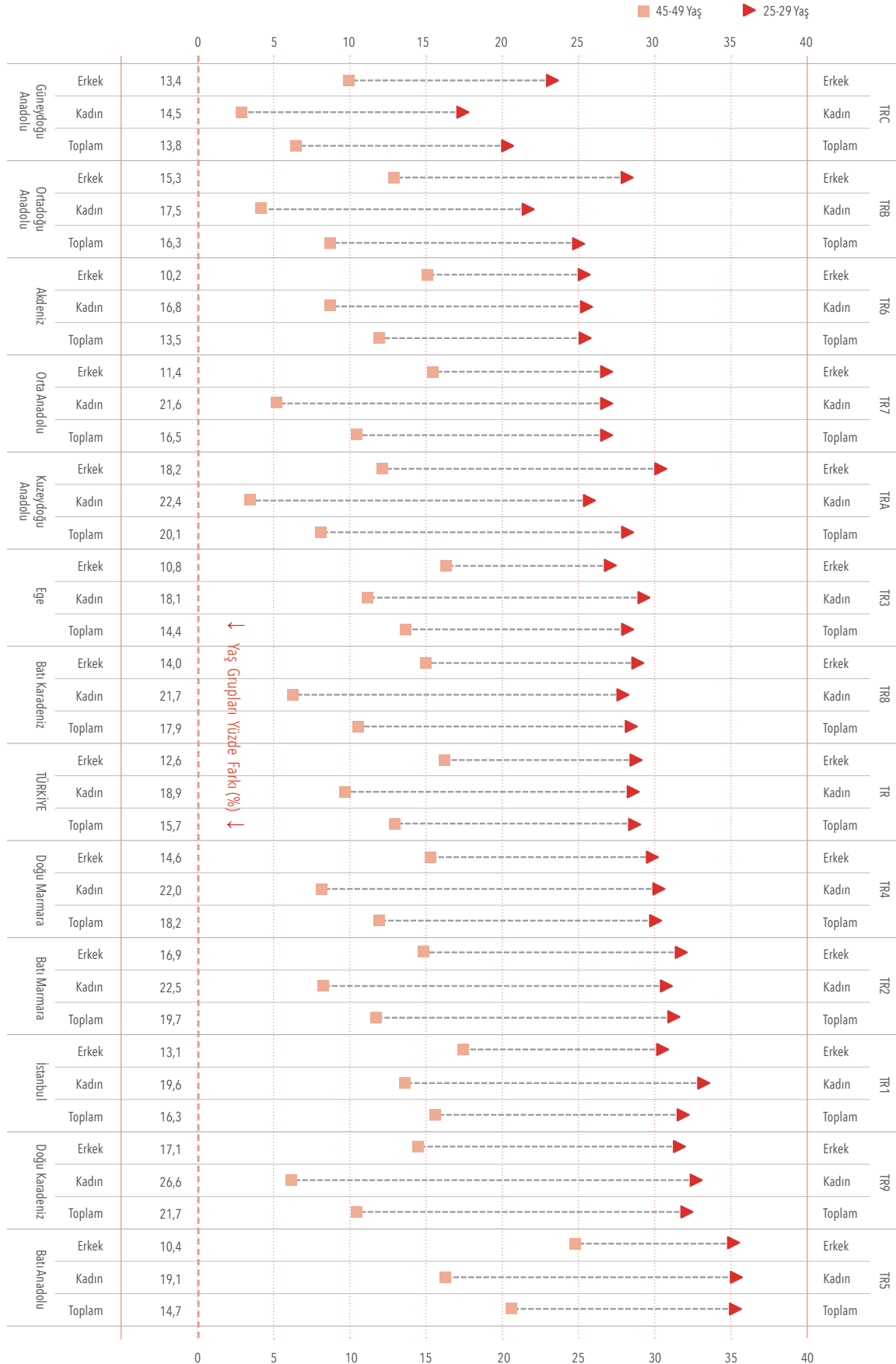
25-29 yaş grubunda olanlarda en az yüksek okul mezunu olanların 2009 ve 2014 yıllarında aynı yaş grubunda olan toplam nüfusa oranları İBBS bölgelerine göre incelendiğinde, en fazla toplam yüzde değişimin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde gerçekleştiği görülmektedir (bk. Şekil B.1.5). Bu değişim Türkiye genelinde meydana gelen değişimin 1,5 katından fazladır. Ancak, mutlak oranlar dikkate alındığında, 2009 ve 2014 yıllarında en düşük oranlar özellikle kadınlar için Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgelerinde ortaya çıkmıştır. Buna karşın diğer bölgelere göre en büyük oranlar kadınlarda, erkeklerde ve toplamda Batı Anadolu Bölgesi'ne aittir.



Kaynak: TÜİK Ulusal Eğitim İstatistikleri Veritabanı kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL B.1.6

BÖLGELERE VE CİNSİYETE GÖRE GENÇ (25-29) VE ORTA YAŞ (40-44) NÜFUSTA EN AZ YÜKSEKOKUL MEZUNU OLANLARIN ORANI (%) (2014)



Kaynak: TÜİK Ulusal Eğitim İstatistikleri Veritabanı kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

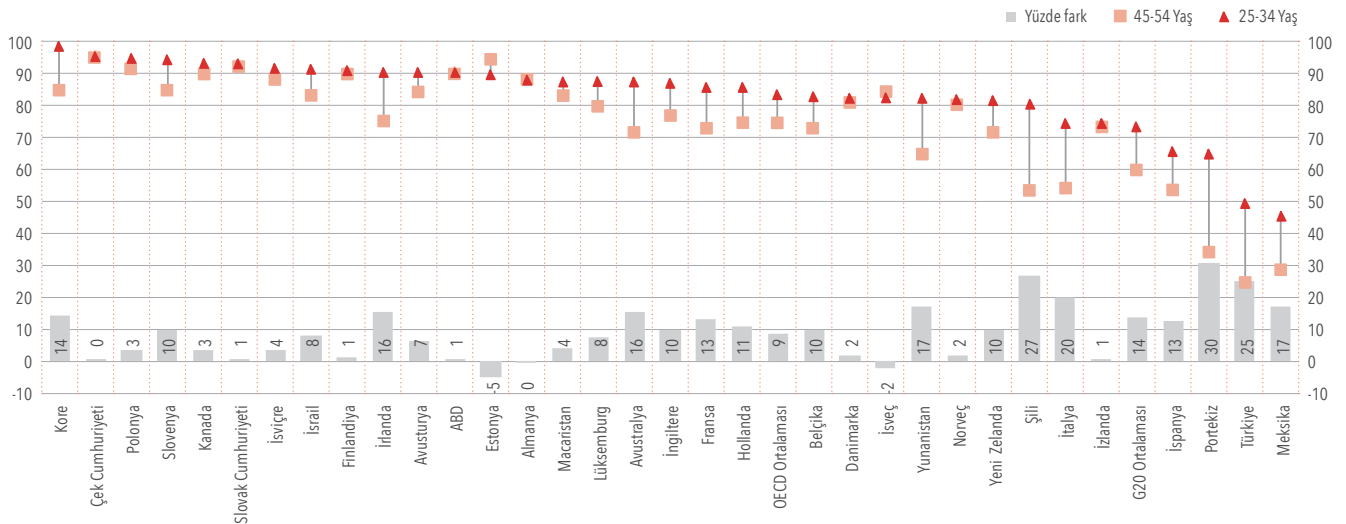
Türkiye’de 25-29 yaş grubunda en az yükseköğretim mezunu olanların oranları bölgeler arasında yükseköğretim mezunu olma bakımından eşitsiz bir gelişmenin olduğunu göstermektedir. Ancak, 2009 ve 2014 yılları arasında bu yaş grubunda en az yükseköğretim mezunu olanların oranları bütün bölgelerde ve özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde olumlu gelişmeler kaydetmiştir. Bu bölgede artan yükseköğretim mezunu oranı, bölgede artan üniversite sayısı, bölgeye artan yatırımlar, ekonomik canlılık, gelir düzeyinin yükselmesi gibi ekonomik dinamiklerin yanı sıra, bölgedeki siyasi ve sosyal ortamın son zamanlarda istikrar kazanması ile de ilişkilidir. Türkiye’nin genelinde yükseköğretim eğitime erişimin gittikçe artması, üniversite eğitiminin alınması için gerekli olan altyapının gelişmekte olduğunun bir işaretidir.

2014 yılında orta (40-44) ve genç (25-29) yaş grubu nüfusta en az yükseköğretim mezunu olanların oranı karşılaştırıldığında, Türkiye genelinde iki yaş grubu arasındaki % 15,7 puanlık farkı, önceki kuşaklara göre genç kuşağın önemli ölçüde daha fazla yükseköğretim eğitimi aldığını göstermektedir (bk. Şekil B.1.6). Bu durum tüm bölgeler için geçerli olmakla birlikte, iki yaş grubu arasındaki yüzde puan farkı bölgeden bölgeye değişmektedir. Farkın en yüksek olduğu bölge Doğu Karadeniz (21,7 puan) ve Kuzeydoğu Anadolu (20,1 puan) iken en düşük olduğu bölgeler Akdeniz (13,5 puan) ve Güneydoğu Anadolu (13,8 puan) bölgeleridir. Şunu ifade etmek gerekir ki; orta yaş grubuna göre genç yaş grubunda yükseköğretim mezunu olanların oranında bölgeler arası

farklılıklar görece azalmıştır. Orta yaş grubunda yükseköğretim mezunlarının oranlarında cinsiyet farklılıkları incelendiğinde, orta yaş grubunda kadınlarla erkekler arasındaki kadınların aleyhine olan 6,5 puanlık yüzde farkının, genç nüfusta hemen hemen eşitlendiği görülmektedir. Cinsiyet farklılıkları bölgelere göre incelendiğinde, orta yaş grubunda kadınlardan yükseköğretim mezunu olanların oranının tüm bölgelerde erkeklerden yükseköğretim mezunu olanların oranından düşüktür. Genç yaş grubunda ise birçok bölgelerde söz konusu oranlarda cinsiyet farkı büyük ölçüde kapanırken; Güneydoğu, Ortadoğu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgelerinde halen kadınların aleyhine oldukça açıktır. Ege, İstanbul ve Doğu Karadeniz bölgelerinde kadınların oranı erkekleri az da olsa geçmiştir. Bu durum, birçok bölgede kadınların giderek artan şekilde yükseköğretim düzeyinde eğitim aldıklarını göstermektedir.

Türkiye ile diğer bazı ülkelerde 25-34 yaş grubu ile 45-54 yaş grubunda olanlardan en az lise mezunu olanların yüzdeleri ile bu iki yaş grubu arasındaki yüzde istatistiği farkı OECD ortalaması ile karşılaştırıldığında Türkiye’de bu iki yaş grubu arasında önemli bir farklılığın olduğunu göstermektedir (bk. Şekil B.1.7). Türkiye’de 25-34 yaş grubu en az lise mezunu olanlar aynı yaş grubunun yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. OECD ortalaması ise Türkiye’den oldukça büyüktür (% 83). 45-54 yaş grubunda bu oran Türkiye’de % 25’e düşerken OECD ortalaması % 74’e düşmektedir. Türkiye iki yaş grubu için ortalama değerler ve bunlar

ŞEKİL B.1.7 FARKLI ÜLKELERDE 25-34 VE 45-54 YAŞ GRUPLARINDA EN AZ LİSE EĞİTİM DÜZEYİNE SAHİP OLANLARIN ORANLARI (%)



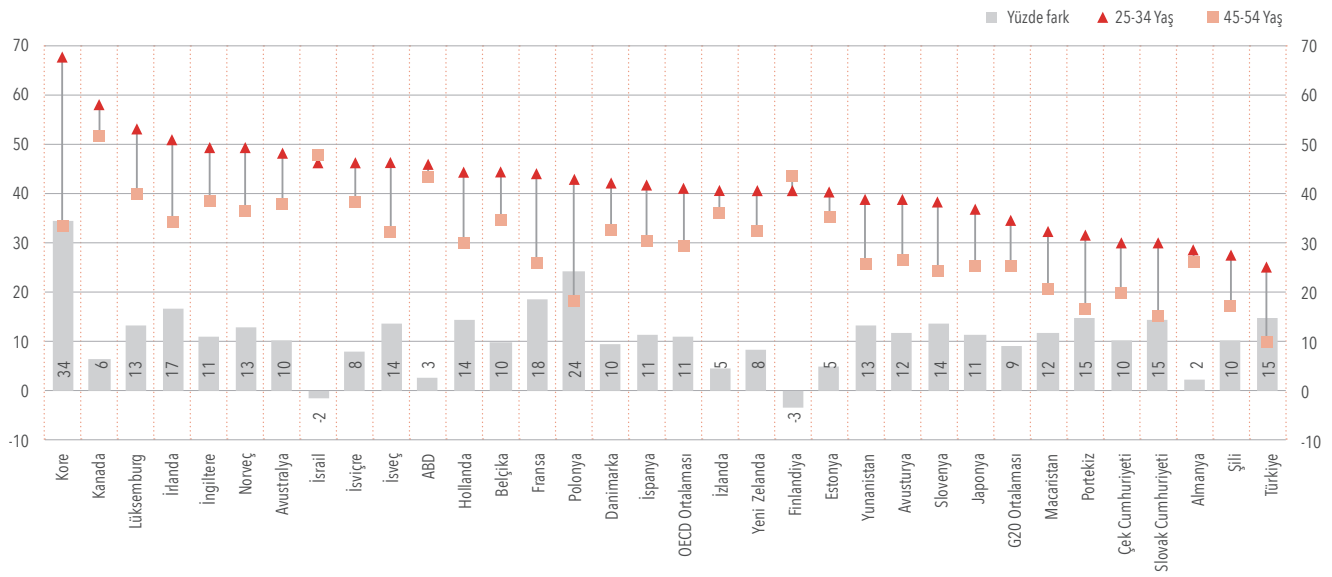
Kaynak: OECD (2015)

arasındaki fark G20 ülkelerinin ortalamasından da düşük bir değere sahiptir. Bu durum Türkiye’de lise ve üstü eğitime erişimin genç kuşaklar için daha fazla olduğunu göstermektedir. Ancak hala 25-34 yaş grubu nüfusta bile lise ve üstü eğitim alanların oranının sadece % 50 olması diğer bazı ülkeler ile karşılaştırıldığında çok düşüktür. Örneğin Çek Cumhuriyeti’nde hem her iki yaş grubu en az lise mezunu olanların her bir yaş grubu içindeki yüzdeleri çok yüksek (% 95, % 94) hem de iki kuşak arasındaki fark çok düşüktür. Lise ve üstü eğitime sahip olanların aynı yaş grubunda olanlara oranı bir performans göstergesi olduğu varsayılırsa, yaş gruplarının karşılaştırılması Türkiye’de bütünsel olarak eğitim sisteminin iyi performans göstermediğini hem de boylamsal istikrarın olmadığını göstermektedir. Ülkeler-arası karşılaştırmalardaki bu olumsuz duruma rağmen, Türkiye’nin 25-34 yaş grubunda en az lise düzeyi eğitime sahip olanların oranının

45-54 yaş grubundakilere göre % 25 ile en fazla artışın olduğu ve Portekiz ve Şili’den sonra üçüncü ülke olması, Türkiye’de lise ve üstü eğitime erişimin artması yönünde önemli gelişmelerin yaşandığını göstermektedir.

Yukarıdaki analiz en az yüksekokul ve üzeri eğitim seviyesine sahip olanlar için yapıldığında Türkiye açısından daha da olumsuz bir tablo ortaya çıkmaktadır (bk. Şekil B.1.8). Türkiye’de her iki yaş grubunda en az yüksekokul ve üzeri eğitim seviyesine sahip olanların oranları hem OECD ortalamasından hem de G20 ülkeleri ortalamasından düşüktür. Ayrıca her iki yaş grubu arasında da azımsanmayacak kadar büyük bir fark bulunmaktadır. Yüksekokul ve üzeri eğitim düzeyinin profesyonel meslek edinimi için gerekli olduğu varsayıldığında, eğitim sistemi performansının oldukça düşük olduğu görülebilir.

ŞEKİL B.1.8 FARKLI ÜLKELERDE 25-34 VE 45-54 YAŞ GRUPLARINA GÖRE YÜKSEKOKUL VE ÜZERİ EĞİTİM SEVİYESİNE SAHİP OLANLARIN ORANI (%)

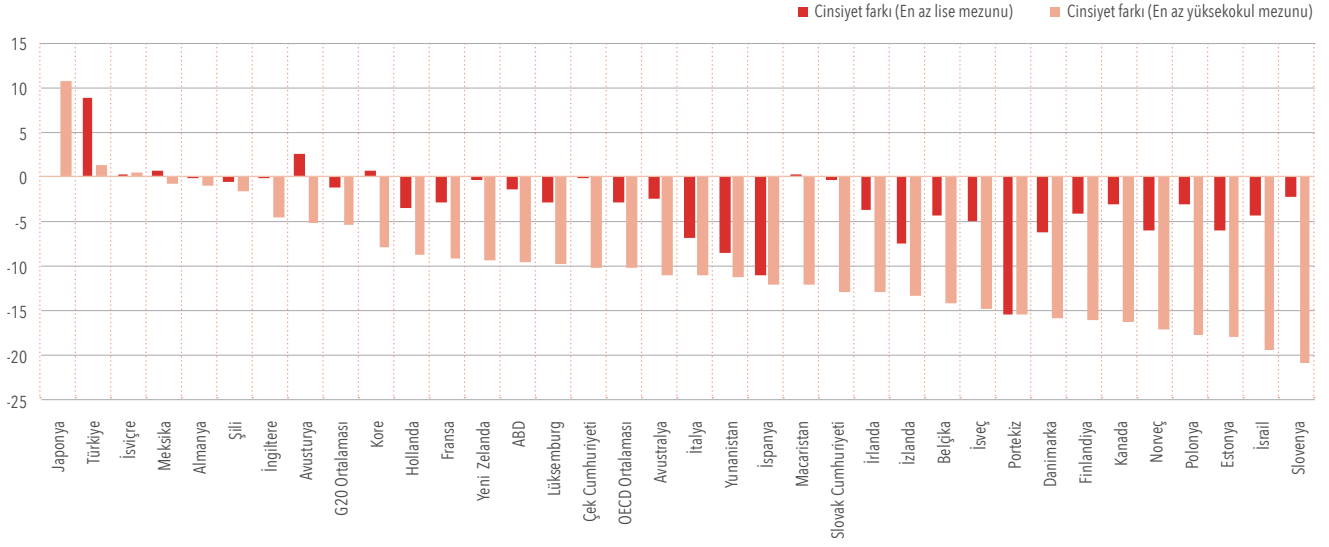


Kaynak: OECD (2015)

Cinsiyet kategorileri içinde en az lise ve en az yüksekokul ve üzeri eğitim seviyesine sahip olanların erkeklerin oranlarının kadınların oranlarından farkları cinsiyet kategorileri için genel eğitim performansını değerlendirme olanağı sunmaktadır (bk. Şekil B.1.9). Türkiye’de 25-34 yaş grubu içinde en az lise seviyesinde eğitime sahip olan erkeklerin oranı kadınların oranından 9 birim daha yüksektir. En az yüksekokul ve üzeri eğitim seviyesine sahip olan-

larda bu fark 1’e düşmektedir. Türkiye’de 25-34 yaş grubunda olup en az yüksekokul ve üzeri eğitim alanların mutlak sayıları düşük olsa da iki cinsiyet için eşitliğin mevcut olduğu söylenebilir. En az lise mezunu olanların oran farkları ise cinsiyet eşitsizliğinin belirgin bir şekilde ortaya çıktığına işaret etmektedir. Bununla beraber, OECD değerleri incelendiğinde her iki eğitim seviyesinde de farkın kadınlar lehinde olduğu görülmektedir.

ŞEKİL B.1.9

FARKLI ÜLKELERDE 25-34 YAŞ GRUBU NÜFUSTA EN AZ LİSE VE EN AZ YÜKSEKOKUL EĞİTİM SEVİYESİNE SAHİP OLAN ERKEKLERİN KADINLARDAN ORANSAL FARKI (%) (2013)


Kaynak: OECD (2015)

2000 yılında başlatılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment, PISA) 15 yaşındaki öğrencilerin beceri ve bilgilerini sınavarak eğitim sistemlerinin uluslararası değerlendirmesini amaçlamaktadır. Türkiye üç yılda bir yapılan PISA araştırmasına 2003 yılından itibaren düzenli olarak katılmaktadır. 2012 yılı itibarıyla PISA değerlendirme çalışmasına katılan ülke sayısı 70'in üzerine çıkmış bulunmaktadır.

PISA matematik, fen ve okuma okuryazarlığı alanlarını¹ kapsamakta olup her bir alan sadece okul müfredatına hâkimiyet olarak değil, yetişkin hayatta ihtiyaç duyulan önemli bilgi ve beceriler açısından tanımlanmaktadır (OECD, 2013). Dolayısıyla müfredatlar-arası yetkinliklerin değerlendirilmesi PISA'nın ayrılmaz bir parçasıdır (OECD, 1999). PISA'nın ülkelerarası değerlendirmeleri, temelde matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve

okuma okuryazarlığı bilgi alanlarını oluşturan bilgi ve becerilerin ölçülmesi sonucunda elde edilen yeterlik puanlarının karşılaştırılması ile yapılmaktadır.

Dünya genelinde PISA sonuçlarının ülkelerde eğitimsel ve toplumsal politikaların şekillenmesi üzerinde önemli etkileri olmaktadır (Zhang ve Akbik, 2012; Carvalho ve Costa, 2014; Angel, 2015). PISA sonuçlarına ülkelerin kendine has durumları ve PISA puanları sıralamalarına göre farklı ülkelerde farklı politika tepkileri oluşmaktadır (Baird vd., 2011). Dolayısıyla PISA sonuçlarının eğitim politikalarının şekillenmesindeki rolünün kritiği teknik, kültürel ve siyasi yönleriyle bazı çalışmalarda ele alınmıştır (Gür, Çelik ve Özoğlu, 2012; Feniger ve Lefstein, 2014).

Türkiye'nin PISA 2012 matematik, fen ve okuma testleri ortalama puanları OECD ülkeleri ortalamalarının altında kalmıştır (bk. Tablo B.2.1). Ayrıca, ülke sıralamalarında Türkiye'nin üç alanda da ortalama puan sıralamalarının düşük olduğu görülmektedir. Türkiye matematik alanında 44. sırada, fen alanında 43. sırada ve okuma alanında 42. sırada yer almaktadır. Türkiye'de bu üç alanda belirlenen altı yeterlilik düzeyinden ikinci düzeyin altında kalan öğrencilerin oranlarının yüksekliği ülke sıralamalarındaki düşük pozisyonuna etki etmektedir.

TABLO B.2.1 ÜLKELERE GÖRE MATEMATİK, FEN VE OKUMA PUANI ORTALAMALARI (PISA 2012)

Sıralama	Ülke	Matematik Ortalama Puan	Okuma Ortalama Puan	Fen Ortalama Puan
	OECD ortalaması	494	496	501
1	Şanghay-Çin	613	570	580
2	Singapur	573	545	555
3	Hong Kong-Çin	561	542	551
4	Tayvan	560	538	547
5	Güney Kore	554	536	545
6	Makao-Çin	538	524	541
7	Japonya	536	523	538
8	Lihtenştayn	535	523	528
9	İsviçre	531	523	526
10	Hollanda	523	518	525
11	Estonya	521	516	525
12	Finlandiya	519	516	524
13	Kanada	518	512	523
14	Polonya	518	512	522
15	Belçika	515	511	522
16	Almanya	514	509	521
17	Vietnam	511	509	521
18	Avusturya	506	509	516

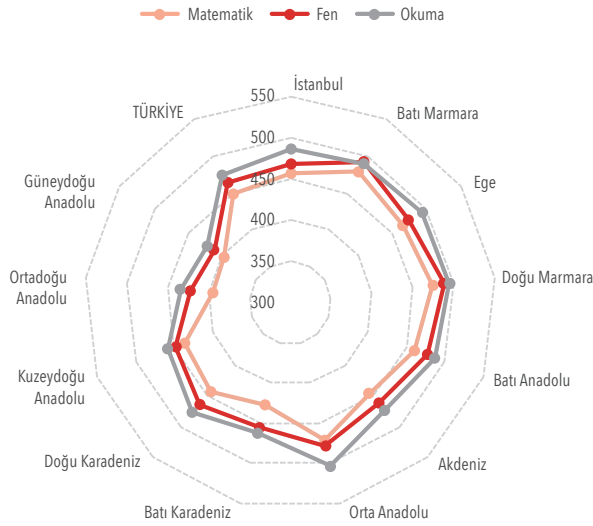
TABLO B.2.1 ÜLKELERE GÖRE MATEMATİK, FEN VE OKUMA PUANI ORTALAMALARI (PISA 2012) (devam)

Sıralama	Ülke	Matematik ortalama puan	Okuma ortalama puan	Fen ortalama puan		
19	Avustralya	504	Almanya	508	İsviçre	515
20	İrlanda	501	Vietnam	508	Slovenya	514
21	Slovenya	501	Fransa	505	Birleşik Krallık	514
22	Danimarka	500	Norveç	504	Çek Cumhuriyeti	508
23	Yeni Zelanda	500	Birleşik Krallık	499	Avusturya	506
24	Çek Cumhuriyeti	499	ABD	498	Belçika	505
25	Fransa	495	Danimarka	496	Latviya	502
26	Birleşik Krallık	494	Çek Cumhuriyeti	493	Fransa	499
27	İzlanda	493	Avusturya	490	Danimarka	498
28	Latviya	491	İtalya	490	ABD	497
29	Lüksemburg	490	Latviya	489	İspanya	496
30	Norveç	489	Lüksemburg	488	Litvanya	496
31	Portekiz	487	Portekiz	488	Norveç	495
32	İtalya	485	İspanya	488	İtalya	494
33	İspanya	484	Macaristan	488	Macaristan	494
34	Rusya Federasyonu	482	İsrail	486	Lüksemburg	491
35	Slovak Republic	482	Hırvatistan	485	Hırvatistan	491
36	ABD	481	İzlanda	483	Portekiz	489
37	Litvanya	479	İsveç	483	Rusya Federasyonu	486
38	İsveç	478	Slovenya	481	İsveç	485
39	Macaristan	477	Litvanya	477	İzlanda	478
40	Hırvatistan	471	Yunanistan	477	Slovak Cumhuriyeti	471
41	İsrail	466	Rusya Federasyonu	475	İsrail	470
42	Yunanistan	453	Türkiye	475	Yunanistan	467
43	Sırbistan	449	Slovak Cumhuriyeti	463	Türkiye	463
44	Türkiye	448	Kıbrıs	449	BAE	448
45	Romanya	445	Sırbistan	446	Bulgaristan	446
46	Kıbrıs	440	BAE	442	Sırbistan	445
47	Bulgaristan	439	Tayland	441	Şili	445
48	BAE	434	Şili	441	Tayland	444
49	Kazakistan	432	Kosta Rika	441	Romanya	439
50	Tayland	427	Romanya	438	Kıbrıs	438
51	Şili	423	Bulgaristan	436	Kosta Rika	429
52	Malezya	421	Meksika	424	Kazakistan	425
53	Meksika	413	Karadağ	422	Malezya	420
54	Karadağ	410	Uruguay	411	Uruguay	416
55	Uruguay	409	Brezilya	410	Meksika	415
56	Kosta Rika	407	Tunus	404	Karadağ	410
57	Arnavutluk	394	Kolombiya	403	Ürdün	409
58	Brezilya	391	Ürdün	399	Arjantin	406
59	Arjantin	388	Malezya	398	Brezilya	405
60	Tunus	388	Arjantin	396	Kolombiya	399
61	Ürdün	386	Endonezya	396	Tunus	398
62	Kolombiya	376	Arnavutluk	394	Arnavutluk	397
63	Katar	376	Kazakistan	393	Katar	384
64	Endonezya	375	Katar	388	Endonezya	382
65	Peru	368	Peru	384	Peru	373

Kaynak: OECD PISA 2012 veritabanı kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

PISA matematik, fen ve okuma puanları Türkiye’de bölgelere göre farklılık göstermektedir (bk. Şekil B.2.2). Toplamda Türkiye’de PISA 2012 matematik puanı ortalaması 447,98 iken fen puanı ortalaması 463,41 ve okuma puanı ortalaması ise 475,49’dur. Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde her üç alanda alınan puanların ortalaması Türkiye ortalamasından ve diğer bölgelerden daha düşük düzeydedir. Her üç okuryazarlık alanında da doğu bölgelerinin ortalamaları diğer bölgelere görece daha düşüktür.

ŞEKİL B.2.2 BÖLGELERE GÖRE MATEMATİK, FEN VE OKUMA PUANI ORTALAMALARI (PISA,2012)



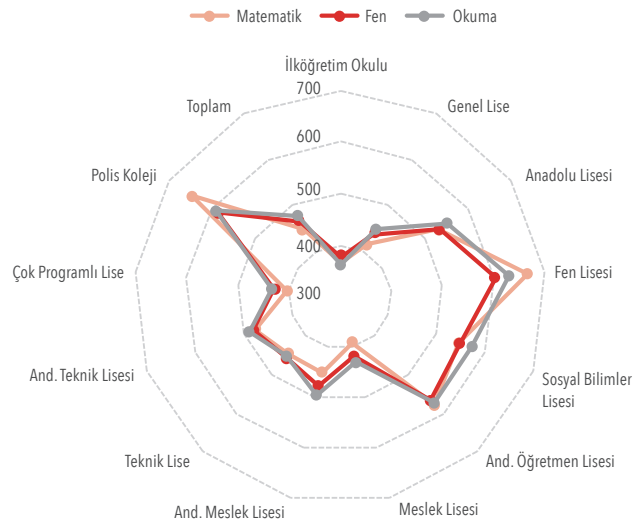
Kaynak: OECD PISA 2012 veritabanı kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Okul türlerine göre matematik, fen ve okuma alanlarındaki ortalama başarı puanları bölgeler arası farklılıklardan daha büyük ölçüde farklılıklar göstermektedir (bk. Şekil B.2.3). Özellikle fen lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerinde okuyan öğrencilere göre daha fazla başarılıdır. Buna karşın, ilköğretim okulu öğrencileri üç alandan da en düşük başarı puanı ortalamalarına sahiptir. Bu durumun bir açıklaması 2012 yılı PISA değerlendirmesi örneklemine seçilen ilköğretim, büyük bir ihtimalle sınıf tekrarı, ya da okula geç başlama nedeni ile çağ nüfusunun dışında yer alan öğrencilerden oluşmasıdır. PISA değerlendirmesinin yapıldığı 2012 yılında ilköğretim çağ nüfusu 6-13 yaş grubunu kapsamaktadır. Dolayısıyla PISA değerlendirmesine katılan 15 yaşındaki çağ nüfusu dışındaki öğrencilerin çoğu motivasyonu düşük başarısız öğrencilerden

oluşmaktadır. Matematik, fen ve okuma alanlarında meslek lisesi öğrencilerinin başarısızlığı, buna karşın fen lisesi öğrencilerinin başarısı 2011 seviye belirleme sınavı sonuçlarına göre zaten başarılı olan öğrencilerin fen liselerine, nispeten başarısız olanların ise meslek liselerine devam etmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Polis koleji öğrencileri ile Anadolu öğretmen lisesi öğrencileri de diğer okul türlerinde okuyan öğrencilere göre nispeten daha başarılıdır. Fen lisesi öğrencilerinin matematik, fen ve okuma başarı puanları arasındaki homojenliğin standart sapma istatistiği temelinde incelenmesi fen lisesinde öğrenciler arasında başarı düzeyleri açısından daha küçük farklılıkların olduğunu göstermektedir (bk. Tablo B.2.4). Dolayısıyla öğrenciler arası başarı düzeylerindeki istikrarın en yüksek olduğu okul türü fen lisesidir.

ŞEKİL B.2.3 OKUL TÜRÜNE GÖRE MATEMATİK, FEN VE OKUMA PUANI ORTALAMALARI (PISA 2012)



Kaynak: OECD PISA 2012 veritabanı kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Cinsiyet kategorileri içinde matematik, fen ve okuma okuryazarlık alanlarında PISA 2012 ortalama test puanları farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin okuma ve fen testi puanları erkeklerden daha yüksek iken matematik testi puanları daha düşüktür (bk. Şekil B.2.5). Erkek öğrenciler PISA 2012 matematik testinden 451,93 puan almışken, kız öğrencilerin ortalama puanı bu testte 443,95'tir. Diğer yandan, kız öğrencilerin fen ve okuma alanlarında erkeklerden daha yüksek performans göstermiştir. Fen ve okuma alanlarında kızların ortalama puanları sırası ile 468,62 ve 498,64 iken erkeklerin puanları 458,32 ve 452,84'tür. Matematik,

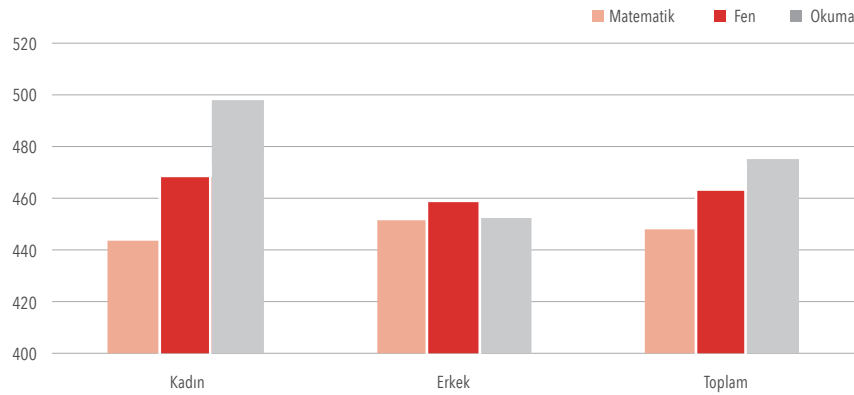
TABLO B.2.4

OKUL TÜRLERİNE GÖRE MATEMATİK, FEN VE OKUMA ALANLARINDA ARİTMETİK ORTALAMALAR VE STANDART SAPMALAR (PISA, 2012)

Okul Türü	Matematik		Fen		Okuma	
	Ortalama	Standart sapma	Ortalama	Standart sapma	Ortalama	Standart sapma
İlköğretim Okulu	368,35	62,96	375,91	58,38	362,22	71,31
Genel Lise	414,29	64,97	436,79	62,11	448,83	67,39
Anadolu Lisesi	532,63	75,44	533,81	64,41	550,38	68,36
Fen Lisesi	667,56	43,06	605,05	45,02	630,92	44,41
Sosyal Bilimler Lisesi	545,72	50,22	551,16	50,37	573,93	47,41
Anadolu Öğretmen Lisesi	577,31	45,66	566,27	42,94	572,96	48,68
Meslek Lisesi	391,40	57,44	416,86	57,03	428,78	66,02
Anadolu Meslek Lisesi	450,43	59,08	476,68	58,74	495,66	60,98
Teknik Lise	447,83	55,14	456,22	52,20	454,57	56,84
Anadolu Teknik Lisesi	474,43	56,13	481,55	52,12	488,84	46,33
Çok Programlı Lise	405,54	66,01	429,29	59,33	433,87	61,43
Polis Koleji	647,21	65,17	587,60	61,49	592,49	70,49
Toplam	447,98	91,08	463,41	79,87	475,49	85,93

Kaynak: OECD PISA 2012 veritabanı kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL B.2.5

CİNSİYETE GÖRE MATEMATİK, FEN VE OKUMA PUANLARI (PISA, 2012)

Kaynak: OECD PISA 2012 veritabanı kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

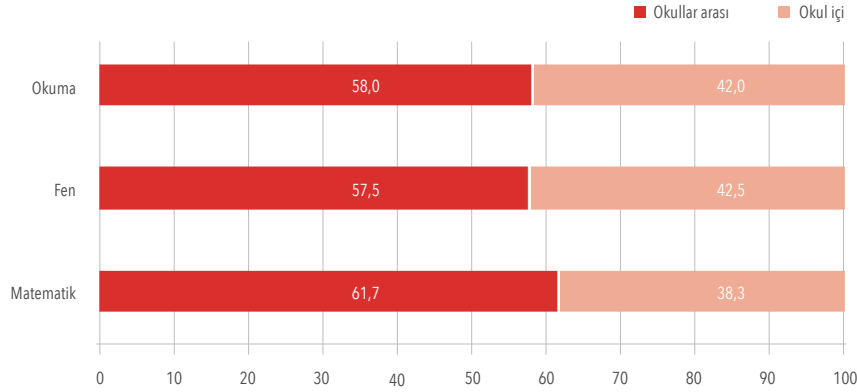
TABLO B.2.6

CİNSİYETE GÖRE MATEMATİK, FEN VE OKUMA ALANLARINDA ARİTMETİK ORTALAMALAR VE STANDART SAPMALAR (PISA, 2012)

Cinsiyet	Matematik		Fen		Okuma	
	Ortalama	Standart sapma	Ortalama	Standart sapma	Ortalama	Standart sapma
Kadın	443,95	88,66	468,62	76,26	498,64	79,01
Erkek	451,93	93,24	458,32	82,94	452,84	86,40
Toplam	447,98	91,08	463,41	79,87	475,49	85,93

Kaynak: OECD PISA 2012 veritabanı kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

fen ve okuma testlerinde alınan puanların standart sapmaları incelendiğinde kız öğrenciler erkek öğrencilere göre başarı puanları açısından daha fazla benzeşme göstermektedir (bk. Tablo B.2.6). Kısaca, PISA testi sonuçlarına göre kız öğrencilerin okuma ve fen ortalama okuryazarlık düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksektir. Erkek öğrenciler ise matematik alanında daha başarılıdır. Erkek öğrenciler ile kıyaslandığında kız öğrencilerin matematik, fen ve okuma puanları daha yüksek tutarlılığa sahiptir.



Kaynak: OECD PISA 2012 veritabanı kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Okul türlerine göre PISA başarı puanlarının önemli ölçüde farklılaşması matematik, fen ve okuma alanlarındaki yeterli düzeylerin okul türü ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Yapılan varyans bileşeni analizleri sonuçlarına göre, Türkiye’de PISA 2012 matematik, fen ve okuma puanlarının varyanslarının yarısından fazlasının okullar arası farklılıktan kaynaklanmaktadır (bk. Şekil B.2.7). Bir alanda alınan puanların varyansının okul içi farklılıklardan ziyade okullar arası farklılıklar nedeni ile ortaya çıkması, okulların ilgili alandaki bilgi ve becerileri kazandırmada ne kadar ayrıştığını ifade etmektedir. Okullar arası varyansın düşük olması ve okul içi ortalamaların birbirlerine yakın ve yüksek olması ilgili alandaki bilgi ve becerileri bütün okul türlerinde birbirlerine yaklaşık ve yüksek düzeylerde kazandırıldığını gösterir. PISA 2012 testi sonuçlarına göre, Türkiye’de okuma başarı puanları varyansının % 58’i, fen puanları varyansının % 57,5’i ve matematik puanları varyansının ise % 61,7’si okullar arası farktan kaynaklanmaktadır.

PISA testlerinde yüksek başarı gösterenler ile düşük başarı gösterenlerin oranlarının miktarları ülkenin ilgili alanda gösterdiği performansın bir göstergesidir. Bunun için PISA testlerinde 6 yeterli düzeyi tanımlanmıştır.² PISA testlerinde 5. yeterli düzeyi ve üzerindeki öğrenciler üst performans grubu (*top performers*) olarak adlandırılmaktadır. 1. yeterli düzeyi ve altında puan alan öğrenciler ise düşük başarılı grup (*low achievers*) olarak etiketlenilmektedir.

PISA testlerinde matematik, fen ve okuma alanlarının en az birinde üst performans gösteren öğrencilerin oranı % 7,9’dur (bk.

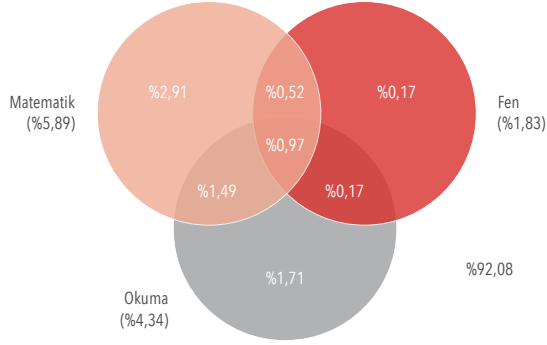
Şekil B.2.8). Alanlara göre ayrıştırıldığında matematik alanında % 5,9, fen alanında % 1,8 ve okuma alanında % 4,3 oranında öğrenci üst performans grubunda yer almıştır. Diğer yandan; matematik, fen ve okuma alanlarının üçünde de üst performans gösterenlerin oranı sadece % 0,9’dur. OECD ülkelerinde üç alanda da üst performans gösterenlerin oranının % 4’ten daha yüksek olduğu göz önünde bulundurulursa Türkiye’nin görece başarı durumu daha iyi anlaşılacaktır. Tersinden düşünüldüğünde, bu üç alanın en az birinde bile yüksek performans grubu içinde yer alamayan öğrencilerinin oranı % 92,1 olarak ortaya çıkmaktadır.

PISA testlerinde en az bir alanda bile ikinci düzeye ulaşamamaya yer alan öğrencilerin oranı % 46,1 olmuştur (bk. Şekil B.2.9). Bu oran oldukça yüksek bir başarısızlık düzeyini göstermektedir. Alanlara göre değerlendirildiğinde PISA testlerine katılan öğrencilerin % 41,9’u matematik, % 26’sı fen ve % 21,5’i okuma alanında düşük başarı göstermiştir. PISA testlerinde ikinci düzeye ulaşamayan ve her üç alanda da düşük başarılı grubun oranı her üç alanda da üst düzey performans gösteren grubun oranından çok daha büyüktür. PISA 2012 matematik fen ve okuma testlerinde düşük başarılı grup içinde yer alan öğrencilerin oranı % 15,4’tür.

PISA 2012 değerlendirmesi sonucunda üst performans grubu ile düşük başarı grubunun alanlara göre karşılaştırılmasında da önemli bulgular elde edilmektedir. Diğer alanları yanında en azından matematik testinde üst başarı gösterenlerin oranı, diğer alanlara göre daha yüksektir. Yine diğer alanların yanında en azından matematikte düşük başarı gösterenlerin oranı da diğer alanlara göre daha yüksektir. Başka bir deyişle, matematik alanı diğer alanlara göre hem en fazla üst performans gösterilen, hem de düşük başarı gösterilen alandır.

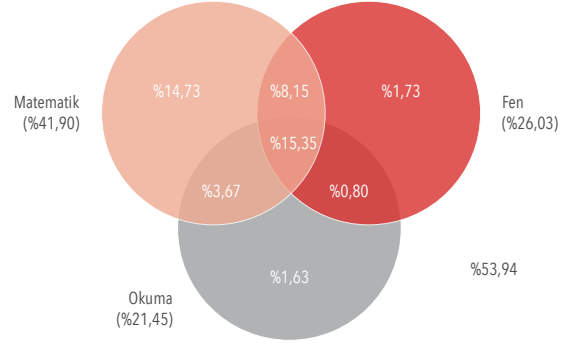
² PISA 2012 matematik, fen ve okuma alanlarındaki yeterli düzeylerinin detaylı açıklaması PISA (2014) içinde yer almaktadır. Puanlar ilgili alan içinde aritmetik ortalama 500 ve standart sapma 100 olacak şekilde ölçeklendirilerek altı yeterli düzeyi belirlenmektedir.

ŞEKİL B.2.8

MATEMATİK, FEN VE OKUMA ALANLARINDA ÜST PERFORMANS GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN ORANI (PISA 2012)

Kaynak: OECD PISA 2012 veritabanı kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL B.2.9

MATEMATİK, FEN VE OKUMA ALANLARINDA DÜŞÜK PERFORMANS GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN ORANI (PISA, 2012)

Kaynak: OECD PISA 2012 veritabanı kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Eğitim, iş gücüne katılım ve istihdamın³ en önemli belirleyici faktörlerinden birisidir. Özellikle iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu beceri ve vasıfların formal eğitim yolu ile kazanılabileceği varsayımı yapıldığında, eğitim düzeyi ile istihdam ve iş gücüne katılım oranları arasında pozitif bir ilinti olması beklenen bir durumdur. Bu bölümde eğitimin iş gücü piyasasına katılıma doğrudan etkileri somut göstergeler ışığında incelenmiştir.

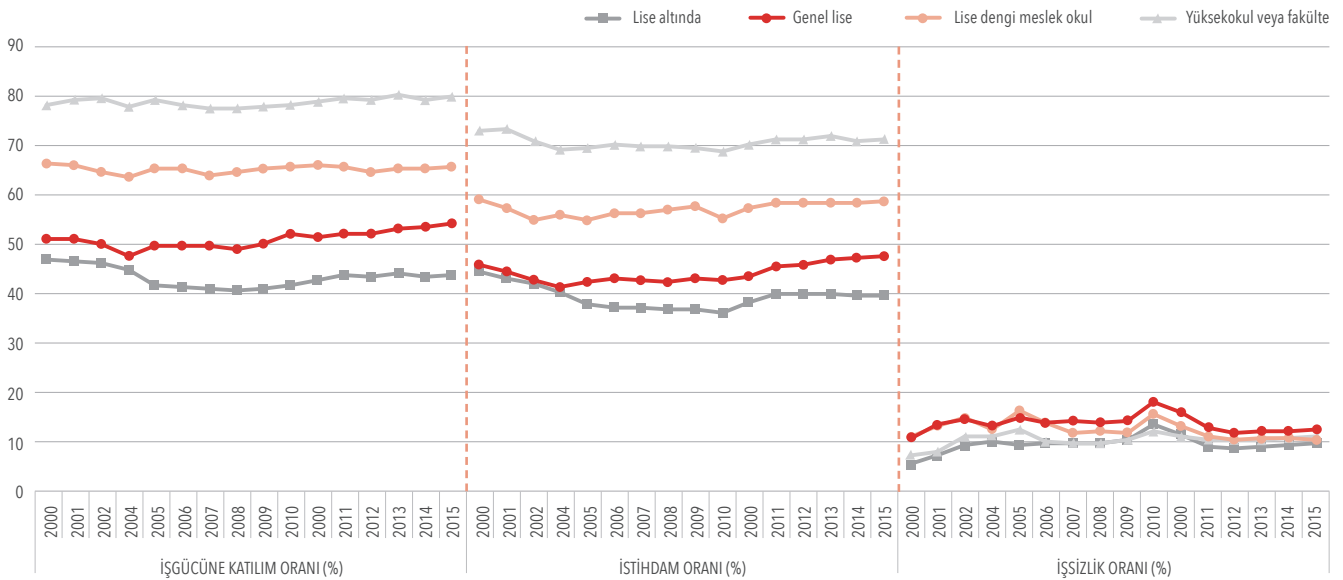
Şekil B.3.1 lise altı, genel lise, lise dengi meslek okul ve yüksekokul ve fakülte eğitim düzeyine sahip olma ile işgücüne katılım, istihdam ve işsizlik arasındaki ilişkileri 2000-2015 dönemi için vermektedir. Görüldüğü gibi eğitim düzeyi arttıkça işgücüne katılım oranları yükselmektedir. Burada vurgulanması gereken önemli bir nokta, lise dengi meslek okulu mezunu olanların genel lise mezunu olanlara göre 2000-2015 döneminde işgücüne daha yüksek oranlarda katılmış olmasıdır. Bu durum zaten bek-

lenen bir durumdur. Meslek liselerinin temel amacı öğrencilere meslek edindirmek ve işgücü piyasasına girmelerini sağlamaktır. Bunu yanında genel liselerin öncelikli amacı işgücüne piyasasına katılımdan ziyade yükseköğretime geçişi sağlamasıdır. Burada vurgulanması gereken önemli başka bir nokta, meslek lisesi mezunlarının işgücüne katılım oranları fakülte ya da meslek yüksekokul mezunu olanlardan önemli ölçüde düşük olmasıdır. 2000-2015 arası bütün yıllarda yüksekokul ya da fakülte mezunu olanlarına işgücüne katılım oranları genel lise, lise dengi meslek yüksekokulu mezunu ve lise altı eğitim düzeyine sahip olanlara göre oldukça yüksek gerçekleşmiştir. Lise altı eğitim düzeyinde olanların 2014 yılı işgücüne katılım oranlarının 2000 yılına göre düşmüş olması, buna karşın fakülte ya da meslek yüksekokulu eğitim düzeyinde olanları işgücüne katılım oranının 2000 yılına göre 2015'te yükselmiş olması, eğitim düzeyinin artmasının işgücüne katılımı olumlu etkilediğini göstermektedir.

³ İşgücü çalışma çağına olan, 15 yaş ve üzeri istihdam edilenler ile işsizlerin sayılarının toplamıdır. Mevcut dönemde istihdam edilenlerle birlikte, istihdam edilme arzusu olan işsizler iş gücünü oluşturmaktadır. İstihdamda olanlar, yani çalışanlar referans haftasında yani son yedi gündür iş başında olanlar ve referans haftasında işbaşında olmayıp bir işi olanlar olarak iki gruba ayrılmaktadır. Referans haftasında bir ücret ya da elde edilen bir kar karşılığında ücretli, maaşlı, yevmiyeli, kendi hesabına çalışanlar ya da ücretsiz bir aile işçisi olarak en az bir saat bile herhangi bir işte çalışanlar istihdamda olan nüfus olarak kabul edilir. Ek olarak, bir işte ya da meslekte bilgi ve beceri kazanmak için aynı ya da nakdi gelir, sosyal güvence, yol parası, bahşiş, cep harçlığı vb. gibi bir çıkar için çalışanlar da istihdam grubunun içinde yer alır.

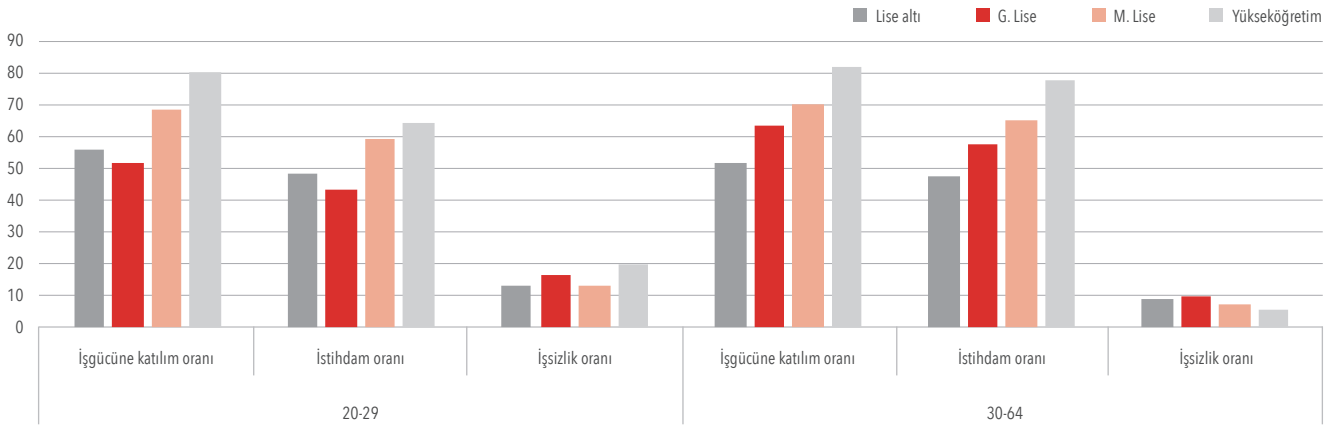
2000-2015 dönemi istihdam oranlarındaki değişim incelendiğinde fakülte veya meslek yüksekokulu eğitim düzeylerine sahip olanların diğer eğitim düzeylerindeki göre oldukça daha yüksek oranlarda istihdam edilmiş olduğu ortaya çıkmaktadır. Lise altı eğitim düzeyi istihdam oranında 2000-2015 yılında yaklaşık % 5 düşüş olmuştur. Bunun yanında meslek yüksekokulu ya da fakülte düzeyinde istihdam oranları 2015'te 2000 yılına göre yak-

ŞEKİL B.3.1 LİSE ALTI, GENEL LİSE, LİSE DENGİ MESLEK OKULU VE FAKÜLTE YA DA MESLEK YÜKSEKOKULU EĞİTİM DÜZEYİNE SAHİP OLANLARIN İŞGÜCÜ İSTATİSTİKLERİNİN DEĞİŞİMİ (%) (2000-2015)



Not: Lise altı eğitime sahip olan grubun oransal istatistikleri dolaylı yoldan yazarlar tarafından hesaplanmıştır. Kaynak: TÜİK İşgücü İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL B.3.2 20-29 VE 30-64 YAŞ GRUPLARI İÇİN EĞİTİM DÜZEYİNE GÖRE İŞGÜCÜ İSTATİSTİKLERİ (%) (2015)



Kaynak: TÜİK İşgücü İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

laşık % 1,7 düşmüştür. Diğer eğitim düzeylerinde büyük bir düşüş ya da yükselme yaşanmamıştır. Görüldüğü gibi düşük eğitim düzeyine sahip olmak sadece işgücüne katılımı değil, istihdam edilmeyi de olumsuz etkilemektedir.

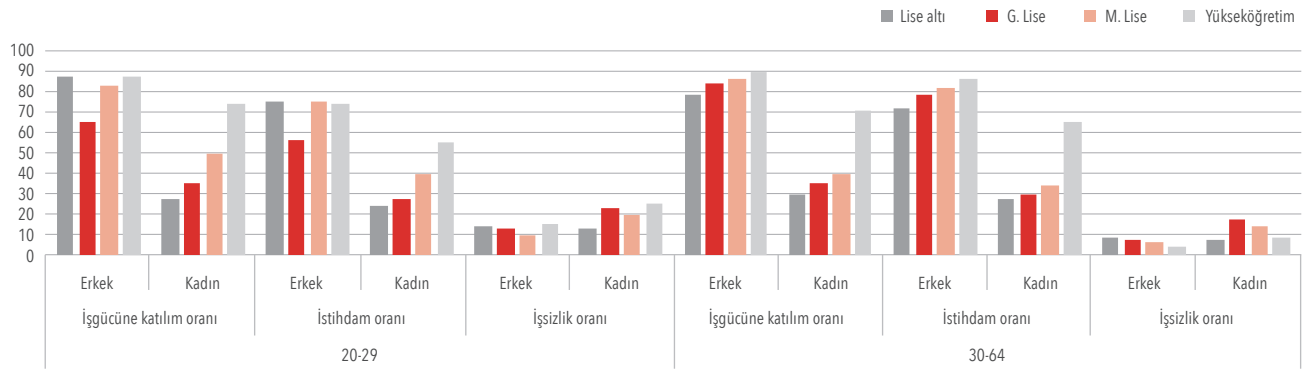
2000-2015 dönemi işsizlik oranlarındaki değişim farklı eğitim düzeyine sahip olanlarda istihdam oranlarındaki değişimin tersine bir durum sergilemektedir. 2000 yılı oranlarına göre 2015 yılında işsizlik oranlarındaki en fazla artış yaklaşık % 4 civarında lise altı eğitim düzeyine sahip olanlar ile fakülte veya meslek yüksekokulu eğitim düzeyinde olanlarda görülmektedir.

İşgücüne katılma, istihdam ve işsizlik oranları 20-29 ve 30-64 yaş gruplarında farklı bir örüntü sergilemektedir. 20-29 yaşları arasında olanların işgücüne katılım oranları farklı eğitim düzeylerinde, 30-64 yaş grubunda olanlar ile çok yaklaşık değerlere sahiptir (bk. Şekil B.3.2). Yükseköğretim (yüksekokul ve üstü) eğitim düzeyine sahip olanlar hem 20-29 hem de 30-64 yaş gruplarında diğer eğitim düzeyleri gruplarına göre daha yüksek oranlarda işgücüne katılıp, daha fazla istihdam olanağı bulurken, işgücüne katılım oranındaki yüksekliğe paralel olarak daha fazla işsiz kalmaktadır. Genel olarak 20-29 yaş grubunda eğitim düzeyi arttıkça işsizlik oranı artmaktadır. Meslek lisesi mezunları için bu duruma istisna oluşturmaktadır. 20-29 yaş grubu mezuniyet sonrası işgücüne katılımdan sonra iş arama süreci içinde olduğu için, işsizlik bu yaş grubunda, 30-64 yaş grubuna göre daha yüksek olmaktadır. 30-64 yaş grubunda olanlar arasında yükseköğretim düzeyinde olanların işsizlik oranları kendi yaş gruplarında diğer eğitim düzeylerinde olanlara ve 20-29 yaş aralığında olanlara göre düşük-

tür. Genel lise mezunu olanların 20-29 yaş grubunda işsizlik oranlarının, lise altı ve meslek lisesi düzeyi eğitime sahip olanlardan yüksek olmasının nedeni ise bu kişilerin mezuniyet sonrasında yükseköğretime girmeyi istihdam edilmeye tercih etmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Diğer yandan, 20-29 yaşları arasında olanlardan yükseköğretim düzeyinde eğitim alanların sayısı arttıkça iş bulma olasılığının azalması işsizlik oranının artmasında önemli bir etkiye sahiptir. İşgücü piyasası yükseköğretim mezunlarının işgücüne katılımdan hemen sonra absorbe etme yapısına sahip olmadığı için işsizlik oranı en az yüksekokul mezunu olanlar arasında diğer eğitim düzeylerine sahip olanlara göre daha yüksektir.

Genel olarak eğitim işgücüne katılım ve istihdam açısından olumlu katkı sağlamaktadır. Diğer yandan, yaş arttıkça lise altı eğitim düzeyine sahip olanların dışındakilerin de istihdam oranı artmakta, buna paralel olarak işsizlik oranları düşmektedir. Bu bulgu eğitim ile istihdam arasındaki pozitif ilinti beklentisini destekler niteliktedir.

İşgücüne katılım, istihdam ve işsizlik oranlarının cinsiyet kategorileri ve yaş grupları içinde karşılaştırılması yapıldığında işgücüne katılım, istihdam ve işsizlik üzerindeki cinsiyet, yaş kategorileri ve eğitim düzeyinin farklılaşan karmaşık etkileşim etkileri ortaya çıkmaktadır (bk. Şekil B.3.3). 20-29 yaş grubunda, en yüksek işgücüne katılım oranları erkeklerde lise altı ve yükseköğretim eğitim düzeyinde olanlarda, kadınlarda ise yükseköğretim eğitim düzeyinde olanlarda gerçekleşmektedir. Bu yaş grubunda her bir eğitim düzeyinde erkeklerin işgücüne katılım oranları kadınlardan



Kaynak: TÜİK İşgücü İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

daha yüksektir. 30-64 yaş grubunda olan erkeklerde her eğitim düzeyinde işgücüne katılım oranları kadınlara göre yüksektir. Bu yaş grubunda yükseköğretim mezunu kadınların işgücüne katılımı diğer eğitim düzeylerindeki kadınlara göre yaklaşık iki kat daha fazladır. Yükseköğretim düzeyi eğitim sahibi kadınların işgücüne katılım oranlarını hem 20-29 yaş, hem de özellikle 30-64 yaş grubunda en fazla etkileyen etmendir.

20-29 ve 30-64 yaş gruplarında özellikle kadınlar için istihdam oranları eğitim düzeyindeki artışa bağlı olarak artmaktadır. Özellikle 30-64 yaş aralığında olan kadınlarda yükseköğretim düzeyinde eğitime sahip olan kadınların istihdam oranı daha düşük eğitim düzeyindeki kadınların istihdam oranlarından yaklaşık iki kat daha yüksektir. İki yaş grubunda da erkeklerin bütün eğitim düzeylerinde istihdam oranları kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

20-29 yaş grubu erkeklerin işsizlik oranları lise altı hariç diğer eğitim düzeylerinde kadınlardan daha düşüktür. Diğer taraftan, 30-64 yaş aralığında olan hem kadın hem de erkeklerde işsizlik oranlarının 20-29 yaşında olan kadın ve erkeklerde her bir eğitim seviyesinde daha düşük olduğu görülmektedir. 30-64 yaş grubunun kendi içinde erkekler lise altı eğitim hariç, her eğitim düzeyinde kadınlardan daha düşük işsizlik oranına sahiptir. Özellikle bu yaş grubunda, eğitim düzeyinin artması ile birlikte işsizlik oranı azalmaktadır.

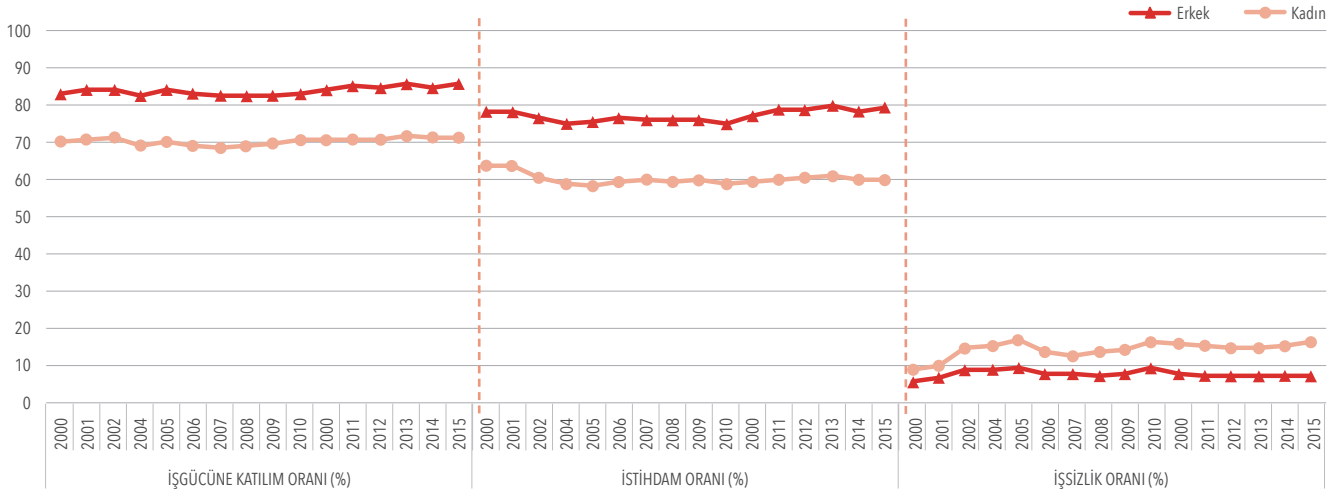
Kadınlar için yükseköğretim düzeyinde eğitim almış olmak, erkeklere göre kadın ve erkek grupların kendi içlerinde göreceli olarak daha düşük eğitim düzeyine sahip olanlardan daha faz-

la işgücüne katılım ve istihdam olanağı sağlamaktadır. Başka bir deyişle, yükseköğretimin kadınlar için erkeklerden işgücüne katılım ve istihdam açısından daha yüksek dönüştürücü etkisi bulunmaktadır. Yükseköğretim almış kadınların lise düzeyi eğitime sahip olan kadınların iki kat daha fazla istihdam oranına sahip olması bu bulguyu desteklemektedir. Erkeklerde yükseköğretim ile alt eğitim kademelerinde kadınlar kadar bir fark bulunmamaktadır. Bununla beraber, iki cinsiyet grubu mutlak istihdam ve işgücüne katılım oranları, erkeklerin kadınlardan, tüm yaş gruplarında daha fazla işgücüne katıldığını ve daha çok istihdam edildiğini göstermektedir.

Şekil B.3.3 ile ortaya çıkan bulgular eğitimin istihdam üzerindeki olumlu etkisini gösterirken, cinsiyet kategorileri için kontrol edildiğinde, yükseköğretim düzeyinde eğitimin katkısının kadınlar için erkeklerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılabilir. Meslek lisesi ve genel lise mezunlarında bu etki istihdam ve işgücüne katılım bakımından cinsiyet eşitsizliğini gideremeyecek kadar fazladır. Yükseköğretim kadınlar için en önemli istihdam edilme geçitlerinden birisidir.

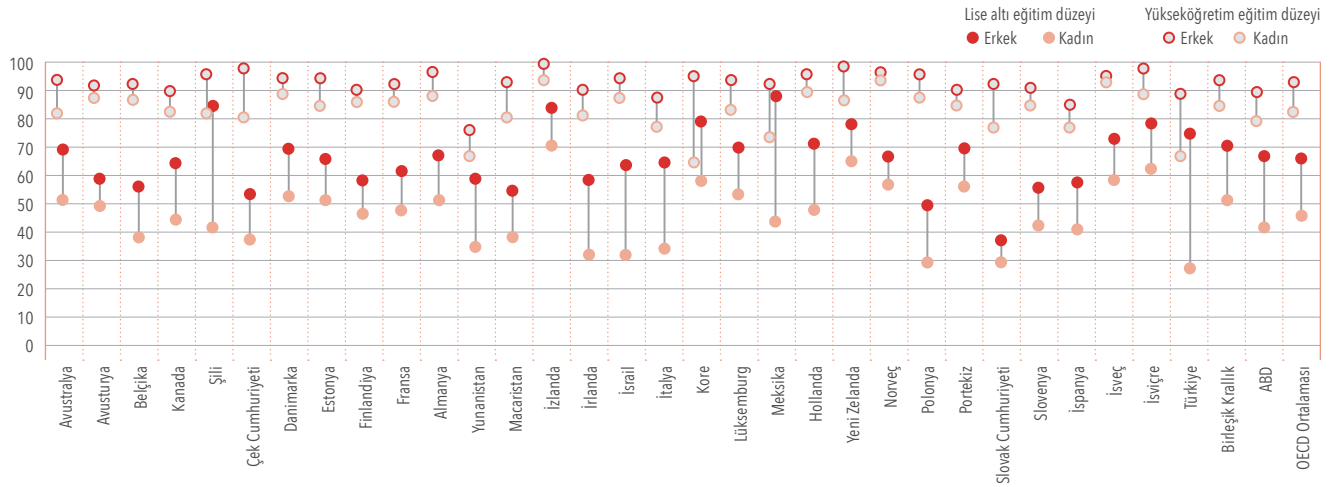
Yükseköğretim mezunu olanların işsizlik oranlarının cinsiyet kategorileri içinde 2006 yılından sonraki değişimi kadınlar için erkeklere göre küçüğe olsa bir artış eğilimine girmiş olduğunu göstermektedir (bk. Şekil B.3.4). Yükseköğretim mezunlarının sayısının artması ile birlikte mevcut istihdam yapısının paralel şekilde gelişmemesi, iş gücü piyasasının erkekleri kadınlardan daha çok desteklemesine neden olmuştur. Dolayısıyla kadınlar işsizlikten erkeklerden daha fazla etkilenmiştir. 2000-2015 yılları arasındaki istihdam oranları erkeklerde kadınlardan %14,5-19,7

ŞEKİL B.3.4 15+ YAŞ GRUBUNDA EN AZ YÜKSEKOKUL MEZUNU OLANLARIN CİNSİYETE GÖRE İŞGÜCÜ İSTATİSTİKLERİNİN DEĞİŞİMİ (%) (2000-2015)



Kaynak: TÜİK İşgücü İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL B.3.5 OECD ÜLKELERİNDE 25-64 YAŞ ERKEK VE KADINLARDA LİSE ALTI VE YÜKSEKÖĞRETİM EĞİTİM DÜZEYİ İSTİHDAM ORANLARI (%) (2014)

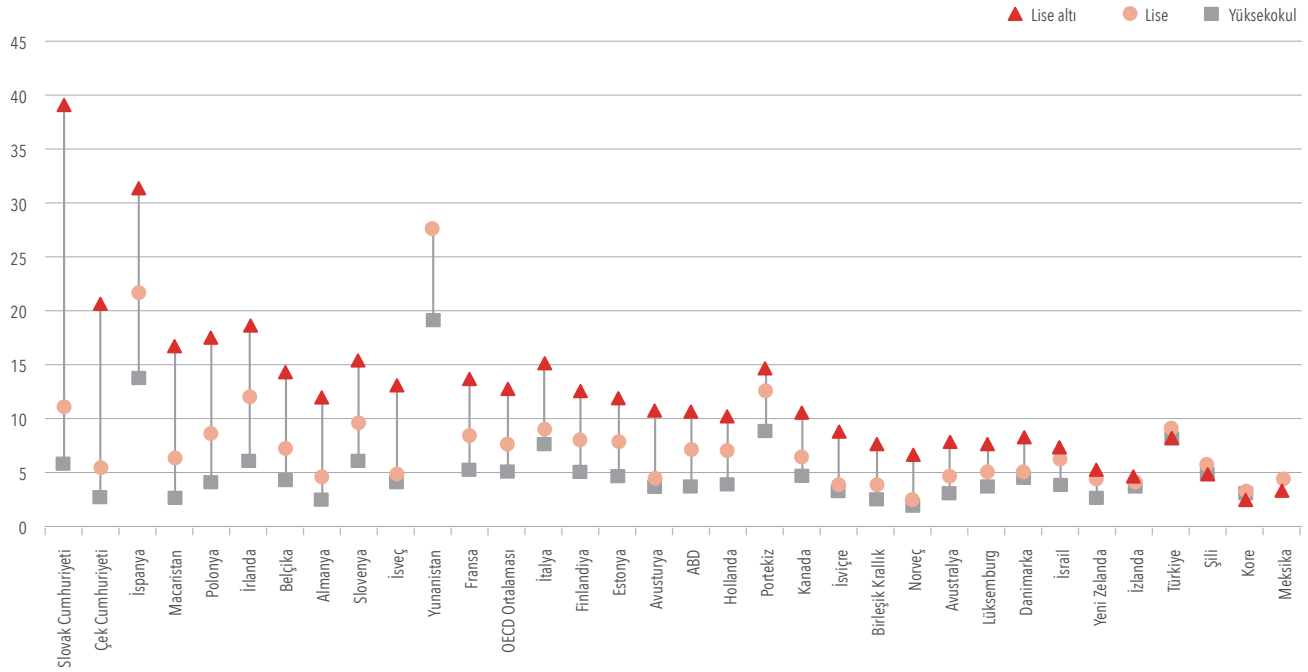


Kaynak: OECD (2015)

aralığında daha fazla olmuştur. Yükseköğretimin kadın grubunun kendi içinde istihdam üzerinde diğer eğitim düzeylerine göre olumlu etkisi bulunmakla beraber, yükseköğretim mezunu erkekler 2000-2015 yılları arasında işgücüne katılım ve istihdam açısından her zaman kadınlardan daha avantajlı bir konumdadır.

Türkiye'de 25-64 yaş aralığında lise altı ve yükseköğretim eğitim düzeylerine sahip kadınlar ve erkekler arasındaki istihdam oranları farklılıkları diğer bazı OECD ülkelerindeki durum ile karşılaştırıldığında, özellikle lise altı eğitim düzeyindeki açıklığın

kadınlar aleyhinde diğer ülkelerden oldukça yüksek olduğu görülmektedir (bk. Şekil B.3.5). OECD ortalamasının yaklaşık iki katı olan bu açıklık, Türkiye'de lise altı eğitim düzeyinde eğitime sahip olmanın istihdam üzerinde özellikle kadınlar için olumsuz bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Ancak aynı eğitim düzeyindeki erkekler göz önünde bulundurulursa, erkeklerin istihdam oranı kadınların aksine OECD ortalamasından daha yüksektir. Yükseköğretim düzeyinde Türkiye'de hem erkekler hem de kadınlar istihdam oranı bakımından OECD ortalamasından az da olsa daha düşüktür. Diğer taraftan, yükseköğretim düzeyinde cinsi-



Kaynak: OECD (2015)

yetler arası istihdam oranı açıklığı, OECD ortalamasından yine daha büyüktür. Bütün OECD ülkelerinde ortaya çıkan genel örüntü, istihdam oranlarının erkeklerde hem lise altı hem de yükseköğretim eğitim düzeylerinde erkeklerde kadınlardan daha yüksek olmasıdır. Yani, istihdam edilmede cinsiyet eşitsizliği bütün ülkelerde yapısal olarak erkekler lehindedir.

Bazı OECD ülkeleri eğitimin işsizlik üzerindeki etkisi açısından incelendiğinde, 2014 yılı için Türkiye’de eğitimin işsizlik üzerindeki etkisinin OECD ortalamasından lise altı ve lise düzeylerinde kısmen daha yüksek yükseköğretim düzeyinde ise daha düşük olduğu görülmektedir (bk. Şekil B.3.6). Türkiye’de lise altı, lise ve yükseköğretim düzeyinde eğitim alanlarda işsizlik oranları hemen hemen aynı olup % 8,2 ile % 9,1 aralığında değişmektedir. OECD ortalamasında farklı eğitim düzeyleri arasında işsizlik oranları bakımından belirgin bir fark varken, Türkiye’de bu durumdan bahsedilemez. Bunun en önemli nedenlerinden birisi lise ve altı eğitim düzeyine sahip olanların işgücüne katılımının daha az olmasıdır. Türkiye’de meslek edinimi sürecinin nihai çıkış noktasının yükseköğretim düzeyi eğitime sahip olunması, lise ve altı eğitim düzeylerine sahip kişilerin işgücüne katılımını azaltmakta ve dolayısıyla işsizlik oranlarının her eğitim düzeyinde benzer büyüklükte olmasına neden olmaktadır. Bunun diğer bir nedeni ise

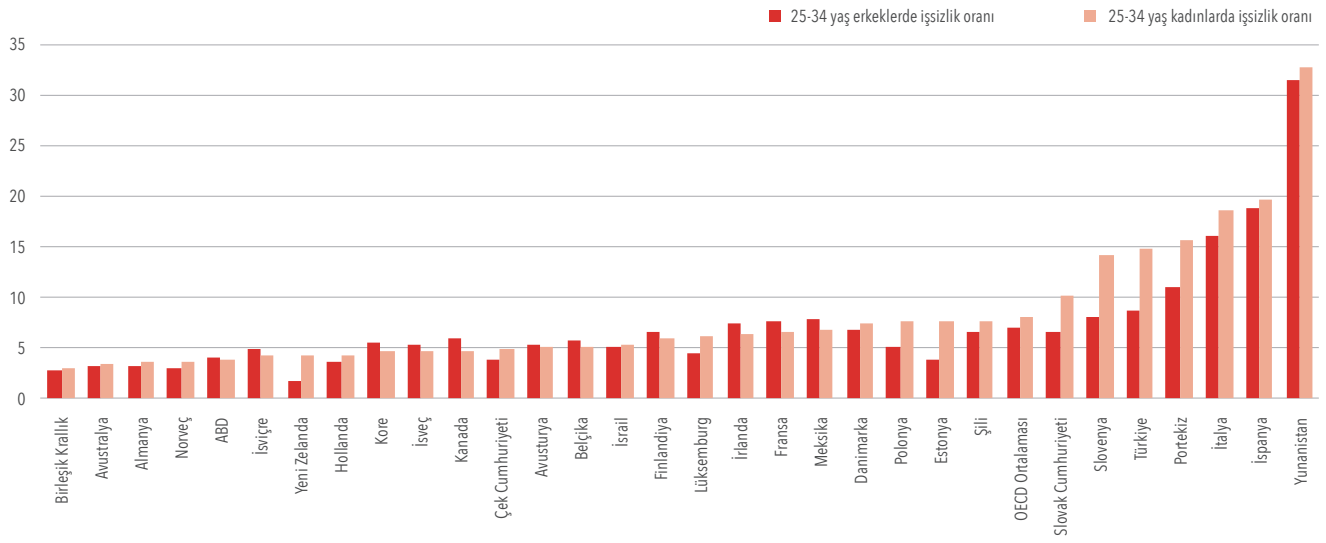
Türkiye’nin mevcut işgücü piyasasında halen en çok vasıfsız ve yükseköğretim gerektirmeyen alt beceri düzeyine sahip kişilere ihtiyaç duyulmasından dolayı eğitim düzeyleri arasında işsizlik oranları farkı birbirlerine yakındır (Gür, vd., 2012).

Cinsiyet gruplarına göre OECD ülkeleri ile Türkiye, 25-34 yaş aralığında yükseköğretim düzeyi eğitime sahip olanların işsizlik oranları bakımından karşılaştırıldığında, İsviçre, Kore, İsveç, Avusturya, Belçika, Finlandiya, İrlanda, Fransa, Meksika ve Birleşik Devletler dışındaki ülkelerde, kadınlarda işsizlik oranlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir (bk. Şekil B.3.7). Türkiye, yükseköğretim mezunlarından kadın işsiz oranları ile erkek işsiz oranları arasındaki farkın çok büyük olduğu ülkelere birisidir. Türkiye’de işsizlik oranları hem kadınlar hem de erkekler için OECD ortalamalarının üzerindedir. Bu durum Türkiye’de diğer OECD ülkelerine göre işsizlik bakımından 25-34 yaş grubunda kadınların aleyhinde bir eşitsizliğin bulunduğunu göstermektedir.

Eğitim ve işgücüne katılım istatistikleri değerlendirilirken ne işte ne de okulda olanların oranlarının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu gösterge eğitimden iş piyasasına geçişin ne derece hızlı olduğu hakkında bilgi sağlamaktadır. Özellikle iş piyasasının elverişsiz olması durumunda gençler eğitimde daha

ŞEKİL B.3.7

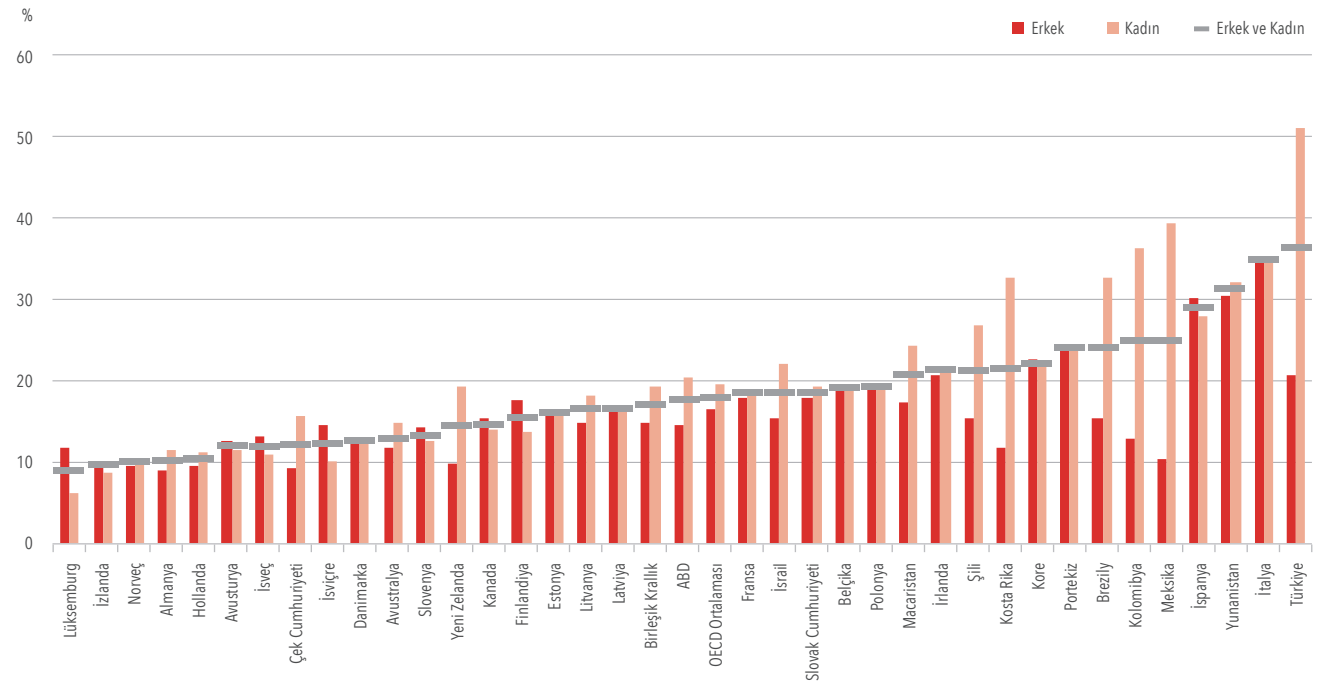
OECD ÜLKELERİNDE CİNSİYETE GÖRE 25-34 YAŞ ARALIĞINDA YÜKSEKÖĞRETİM DÜZEYİNDE EĞİTİME SAHİP OLANLARIN İŞSİZLİK ORANLARI (%) (2014)



Kaynak: OECD (2015)

ŞEKİL B.3.8

OECD ÜLKELERİNDE CİNSİYETE GÖRE 20-24 YAŞ NÜFUSTA NE İŞTE NE DE EĞİTİMDE OLANLARIN ORANLARI (%) (2014)



Kaynak: OECD (2015)

uzun süre durmaktadır. Dolayısıyla bir işte çalışmayan ancak eğitime de devam etmeyen gençlerin oranı gençlerin iş ararken karşılaştıkları kişisel ve yapısal güçlüklerin bir ölçüsüdür. Şekil B.3.8 OECD ülkelerinde 2014 yılında 20-24 yaş grubu nüfusta ne işte ne de eğitimde olan gençlerin cinsiyete göre dağılımını

yansıtmaktadır. Görüldüğü gibi ne işte ne de okulda olan 20-24 yaş nüfusun oranları hem ülkeler içinde cinsiyet kategorileri arasında, hem de ülkeler arasında toplamda ve cinsiyet kategorileri arasında önemli farklılıklar göstermektedir. OECD ortalamaları ele alındığında 20-24 yaş nüfusta ne işte ne de eğitimde

olan toplam nüfusun oranı yaklaşık %18'dir. Yine OECD ülkeleri ortalamalarına göre 20-24 yaş nüfusta kadınlarda bu oranın erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu göstereye göre kadınların oranı %19,4 iken, erkeklerin oranı kadınlara göre düşerek %16,4 değerini almıştır. Türkiye oranları ise OECD ortalamalarından hem toplam da hem de cinsiyet kategorilerinde oldukça yüksektir. 2014 yılı için Türkiye'de ne işte ne de eğitimde olan 20-24 yaş grubu toplam oranı % 36,3 gibi çok yüksek bir kesimi kapsamaktadır. Cinsiyet kategorileri göz önünde bulundurulduğunda bu oranın kadın ve erkek grupları arasında büyük farklılık göstermektedir. Türkiye'de ne işte ne de eğitimde olan erkek nüfusun oranı OECD ortalamasından yüksek olmakla beraber, % 20,5 gibi OECD ortalamasına oldukça yakın bir değere sahiptir. Ancak aynı yaş grubundaki kadın nüfusun yarısından fazlası (% 51) 2014 yılında ne işte ne de eğitimde yer almaktadır. Türkiye 20-24 yaş grubunda ne işte ne de okulda olan nüfusta cinsiyet açıklığı (*gender gap*) en yüksek olan ülkedir. Buna karşın bazı ülkelerde örneğin İtalya'da cinsiyet açıklığı yok denecek kadar az bulunmaktadır.

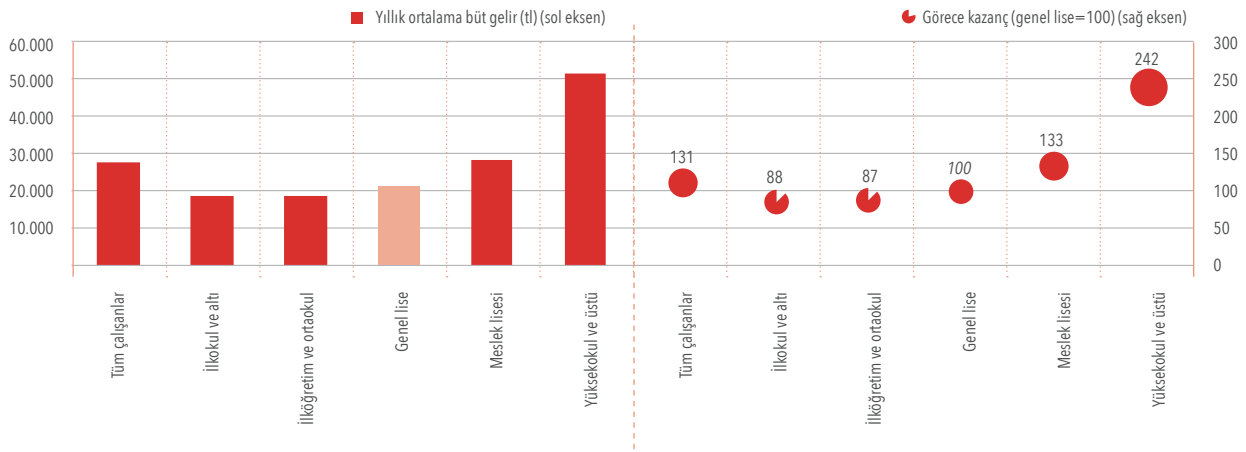
Zorunlu eğitim dönemi sonunda iş aramayan yani aktif olmayan ya da iş arayıp bulamayan ama buna rağmen yükseköğretime de devam etmeyenlerden oluşan 20-24 yaş nüfusun oranını büyüklüğü Türkiye'de eğitimden iş piyasasına geçişte iş piyasasının yapısından kaynaklanan güçlüklerin olduğunu göstermektedir. Özellikle 20-24 yaş kadın nüfusunun yarısından fazlasının ne işte ne de okulda olması kadınlar için ne zorunlu eğitim sonrası eğitimde kalmanın ne de çalışmanın öncelikli olmadığı ve kadınlar için iş piyasasındaki güçlüklerin erkeklerden daha yüksek fazla olduğu anlamına gelmektedir. Her ne kadar bazı gençler kişisel nedenlerle zorunlu eğitim sonrası eğitime devam etmek istemeseler ya da iş hayatında yer almak istemeseler de, gençlerin önemli bir oranının zorunlu eğitimin sonunda iş bulamamaları, Türkiye'de zorunlu eğitim çıktıları iş piyasasına hızlı geçişi engelleyici özellikler barındırmaktadır.

Genel olarak işgücüne katılım istihdam ve işsizlik oranları eğitim-sel çıktılarının sonuçları olarak yorumlanmaktadır. Diğer yandan, eğitim düzeyi ve ekonomik kazanç kavramları eğitim düzeyi ve somut ekonomik kazanım arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi için temel oluşturmaktadır. Bu bölümde eğitim ile ekonomik kazanç arasındaki ilişkiler incelenmektedir.

Şekil B.4.1 yüksekokul ve üstü eğitim düzeyine sahip olan çalışanların 50.000 TL olan yıllık brüt gelirlerinin daha düşük eğitim düzeyine sahip olan çalışanlara göre oldukça yüksek olduğunu

göstermektedir. Başka bir deyişle, eğitim düzeyi arttıkça ekonomik kazanç da beklendiği gibi artmaktadır. Genel lise mezunu olma referans noktası olarak alındığında, yüksekokul ve üstü eğitime sahip olanların yıllık gelirlerinin genel lise mezunu olanların 2,42 katı olduğu görülmektedir. Meslek lisesi mezunu olmanın, genel lise mezunu olmaya göre yıllık brüt gelir açısından avantaj sağladığı da belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır. Yıllık ortalama brüt gelir temelinde, meslek lisesi mezunu olmak 2014 yılında genel lise mezunu olmaya göre 1,33 kat avantaj sağlamaktadır.

ŞEKİL B.4.1 ŞEKİL B.5.1 EĞİTİM DURUMUNA GÖRE ÇALIŞANLARIN YILLIK ORTALAMA BRÜT GELİRLERİ (2014)

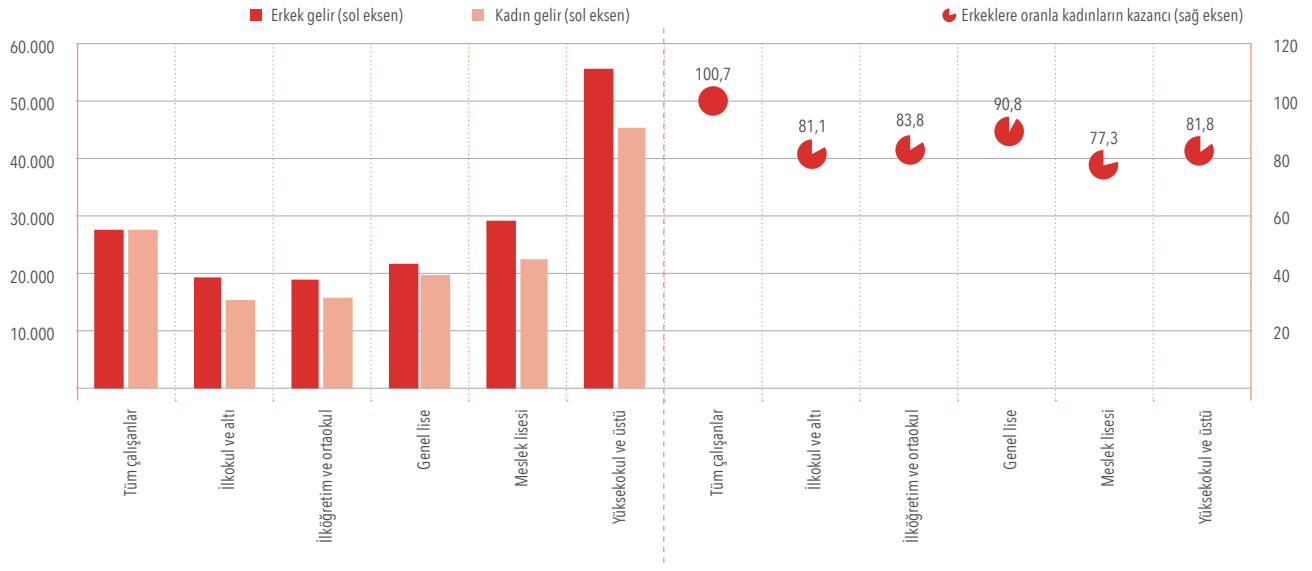


Kaynak: TÜİK Kazanç Yapısı Anketi verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

2014 yılı için çalışanların cinsiyet ve eğitim durumuna göre yıllık ortalama brüt gelir istatistikleri tüm eğitim düzeylerinde kadınlarda erkeklere göre daha düşüktür (bk. Şekil B.4.2). Başka bir deyişle, aynı eğitim düzeyine sahip olsalar bile kadınlar erkeklerden daha az kazanmaktadır. Erkeklere göre kadınların yıllık ortalama brüt gelir oran yüzdeleri ilkokul ve altı eğitim düzeyinde % 81,1; ilköğretim ve ortaokul eğitim düzeyinde % 83,8; genel lise düzeyinde % 90,8; meslek lisesi düzeyinde % 77,3 ve yüksekokul ve üstü eğitim düzeyinde % 81,8'dir. Eğitim düzeyi gözetmeksizin tüm çalışanlar göz önünde bulundurulduğunda, erkeklerin yıllık ortalama brüt gelirleri 27.775 TL, kadınların ise 27.974 TL'dir. Bunun muhtemel nedeni kadın çalışanlar içerisindeki kazancı görece yüksek olan yüksekokul ve üstü eğitim düzeyinde olanların oranının erkek çalışanlara göre daha yüksek olmasıdır.

ŞEKİL B.4.2

CİNSİYET VE EĞİTİM DURUMUNA GÖRE ÇALIŞANLARIN YILLIK ORTALAMA BRÜT GELİRLERİ (2014)



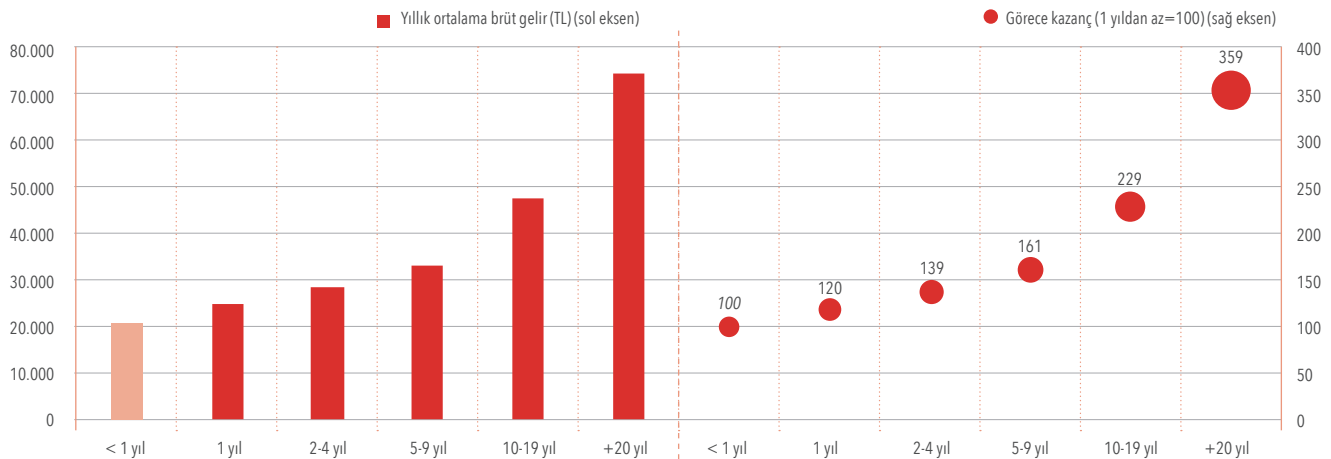
Kaynak: TÜİK Kazanç Yapısı Anketi verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Çalışanların kıdem yılına göre yıllık brüt ortalama gelirlerine bakıldığında (bk. Şekil B.4.3) çalışma içinde geçen süre arttıkça yıllık ortalama brüt gelir ciddi oranda (karesel bir artış eğilimi ile) artmaktadır. Özellikle bir ve altı kıdem yılına sahip olanlar baz alındığında, 20 ve daha fazla kıdem yılı çalışanların yıllık ortalama brüt gelirleri % 359 artmaktadır. Bu istatistikler, işgücü piyasasında kıdeme bağlı olarak ciddi bir gelir artışının söz konusu olduğunu göstermektedir. Ancak, memur ve özellikle

öğretmen maaşları, genel işgücü piyasasındaki artış eğilimine uymamaktadır. Öğretmen maaşlarındaki kıdeme bağlı artış son derece sınırlıdır. Bu durum mevcut kamu personeli ücret rejiminin yapısı ile ilişkilidir. Kamu sektörü dışındaki sektörlerde iş piyasasına girenlerin kısıtlı olsa pazarlık yeteneğine sahip olması gelirlerde kıdem ile birlikte yaşanan artışın bir nedenidir. Kamu sektöründe ise mevcut personel rejimi ücretlendirme üst sınırını yapısal olarak belirlemektedir.

ŞEKİL B.4.3

KIDEM YILINA GÖRE ÇALIŞANLARIN YILLIK ORTALAMA BRÜT GELİRLERİ (2014)



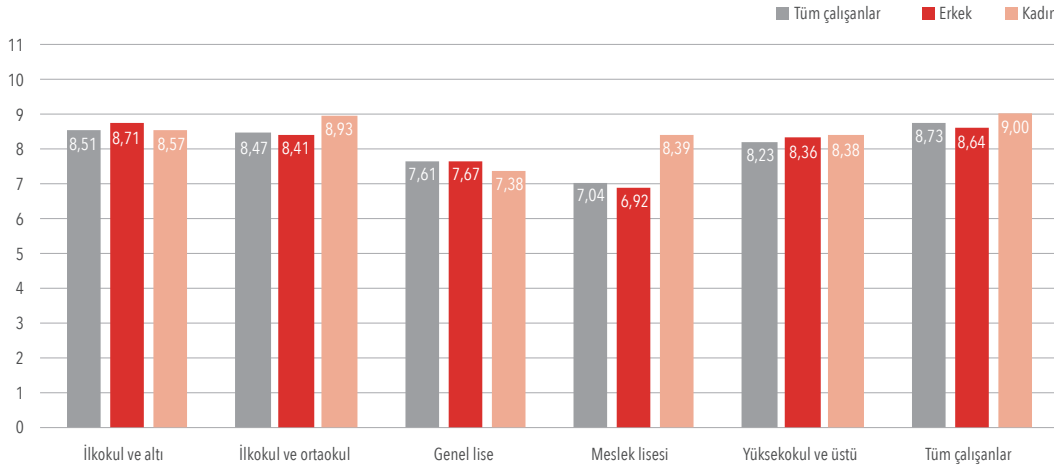
Kaynak: TÜİK Kazanç Yapısı Anketi verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Eğitim kademelerine ve cinsiyete göre çalışanların kazancında 2006 yılından 2014 yılına kadar yaşanan birleşik artış istatistiklerine bakıldığında (bk. Şekil B.4.4), yüksekokul ve üstü eğitim kademesinde kadın ve erkeklerde kazançların hemen hemen eşit olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, yüksekokul ve üstü iş olanaklarının ve mevcut işlerle ilişkilendirilen ücret düzeylerinin istikrarlı bir şekilde örtüşmesidir. Ortaya çıkan en çarpıcı bulgulardan birisi meslek lisesi mezunu çalışanlar arasında erkeklerin kazancındaki artışın kadın çalışanlara göre düşük kalmasıdır. Bu durum işgücü piyasasında ihtiyaç duyulan elemanların gereksinim duyulan özellikleri ile ilgili söylemin aksini

vurgulamaktadır. Piyasada ara eleman ve meslek lisesi mezunlarına duyulan talebin yüksek olduğu ve erkek ara eleman ihtiyacının yüksek olduğu sıklıkla dillendirilirken, ücretlerdeki artışın söz konusu talebi yansıtmaması üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

Bütün eğitim düzeylerinde ve cinsiyet gruplarında 2006 ile 2014 arasındaki birleşik artışın % 6 ile % 9 arasında yaşanması, eğitimin gelirdeki artış hızının belirleyicisi olmadığını altını çizmektedir. Başka bir deyişle, yüksek eğitim düzeylerindeki kazanç artışı düşük eğitim düzeylerine göre daha hızlı gerçekleşmemektedir.

ŞEKİL B.4.4 ÇALIŞANLARIN KAZANCINDA 2006 YILINDAN 2014 YILINA KADAR YAŞANAN YILLIK BİRLEŞİK ARTIŞIN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE DEĞİŞİMİ (%)

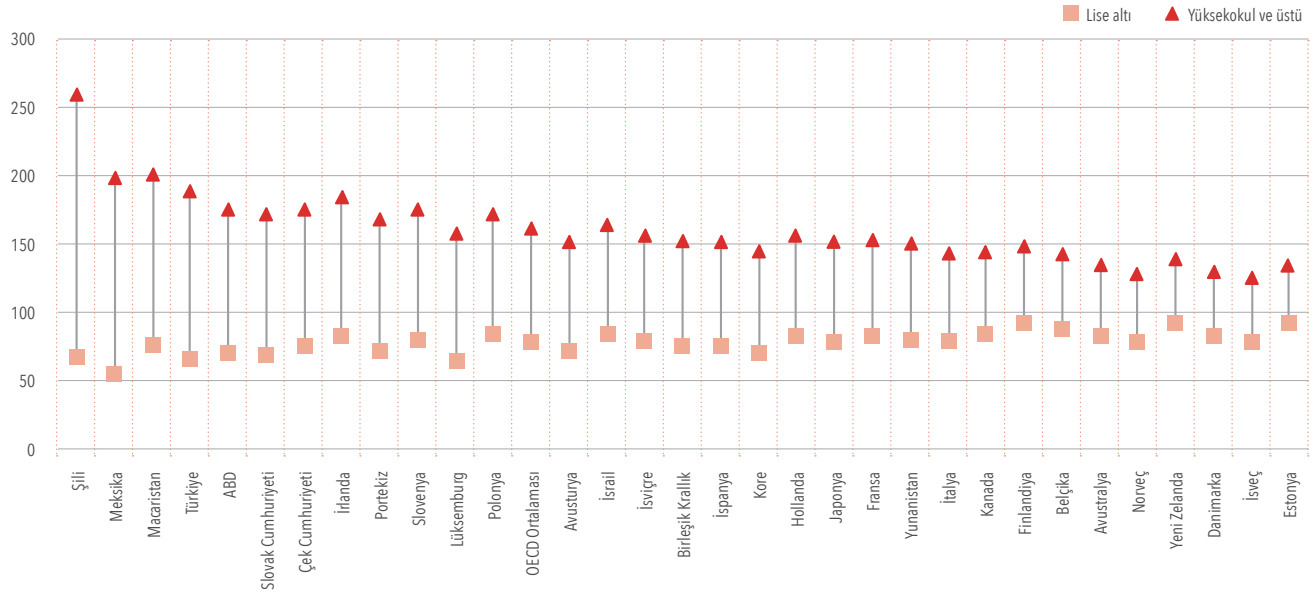


Kaynak: TÜİK Kazanç Yapısı Anketi verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil B.4.5 bazı ülkelerde lise mezunu olanların kazançlarına göre lise altı ve üstü olanları görece kazançları (*relative earnings*) vermektedir. Bütün ülkelerde yüksekokul ve üstü eğitim önemli ekonomik fayda sağlamaktadır. Türkiye’de en az yüksekokul ve üstü eğitime sahip olanlar lise eğitimi seviyesinde olanlara göre % 88 daha fazla kazanmaktadır. Yani en az yüksekokul ve üzeri eğitime sahip olanlar, lise düzeyi eğitime sahip olanların 1,8 katı net kazanç elde etmektedir. Lise altı eğitime sahip olanlar ise lise eğitimi tamamlayanlardan % 35 daha az kazanç elde etmektedir. Türkiye ile OECD ortalamaları karşılaştırıldığında Türkiye’de en az yüksekokul ve üstü eğitime sahip olmak OECD ortalamasından % 28 daha fazla kazanç anlamında ekonomik fayda sağlamaktadır. Ancak lise altı eğitim düzeyinde OECD ortalama kazanç lise düzeyine göre % 33 düşüktür. Özetle en az yüksekokul ve üstü eğitimi tamamlamak genel olarak lise eğitim düzeyine göre

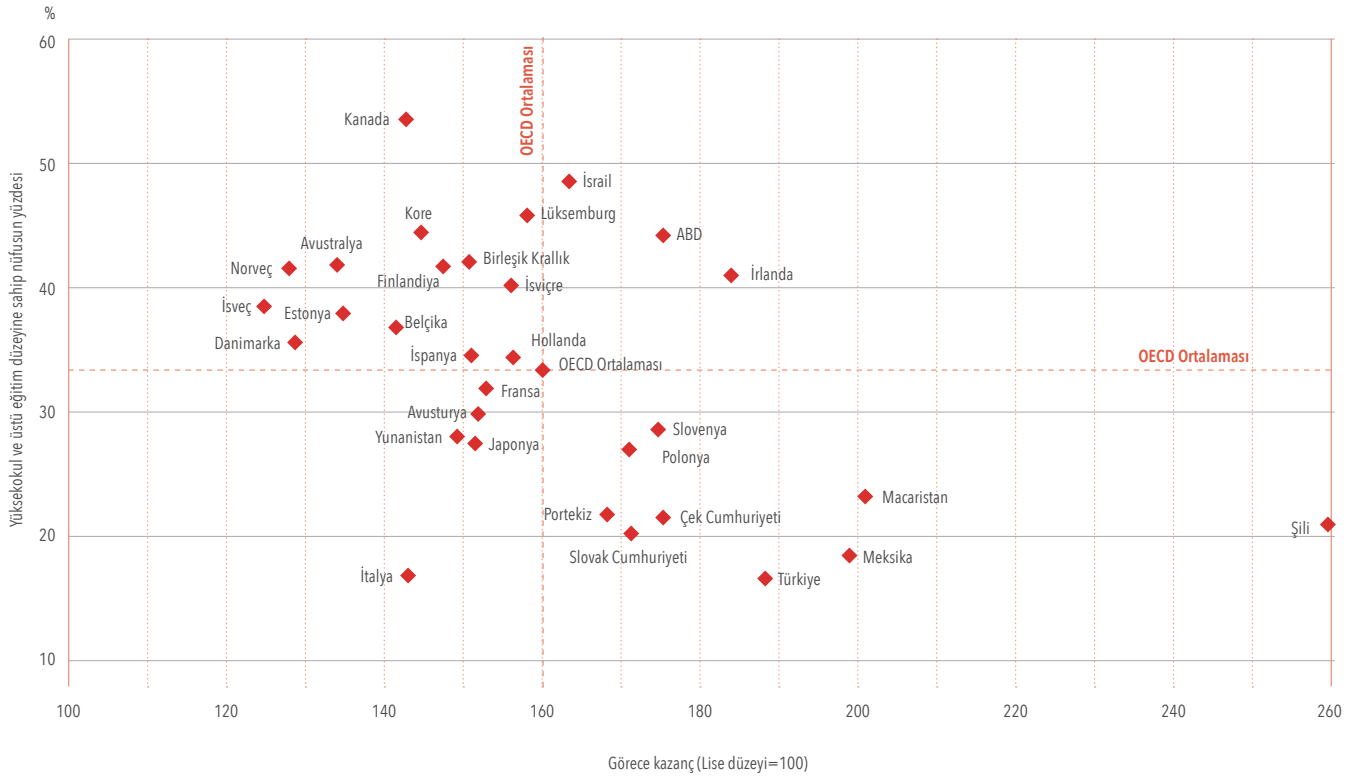
daha fazla kazanç sağlarken, Türkiye’de en az yüksekokul mezunu olmanın kazanç üzerindeki etkisi OECD ortalamasından daha yüksektir. Buna karşın, lise düzeyi eğitimi tamamlayanlar ile lise altı eğitim düzeyinde olanların görece kazanç farkları, en az yüksekokul ve üzeri eğitim düzeyine sahip olanlar ile lise düzeyi eğitime sahip olanların görece kazanç farklarından daha düşüktür. Türkiye’de bireyin eğitim seviyesi, gelirini pozitif yönde etkilediği konusundaki toplumsal görüş, bulgularda da ortaya çıkmaktadır. En az yüksekokul mezunu olmanın kazanç üzerindeki etkisinin OECD ülkelerine göre daha fazla olması, bu bulgulardan birisidir. Yüksekokul mezunu olanların lise mezunu olanlarla arasındaki kazanç farkının, lise mezunu ve lise altı arasındaki kazanç farkından düşük olması ise gelirdeki belirleyici eğitim eşliğinin lise olduğunu göstermektedir.

ŞEKİL B.4.5

FARKLI ÜLKELERDE 24-65 YAŞ GRUBUNDA OLUP LİSE ALTI İLE YÜKSEKOKUL VE ÜSTÜ EĞİTİM SEVİYESİNDE OLANLARIN GÖRECE NET KAZANÇLARI (LİSE MEZUNU OLANLARIN KAZANCI = 100)


Kaynak: OECD (2015)

ŞEKİL B.4.6

FARKLI ÜLKELERDE YÜKSEKOKUL VE ÜSTÜ EĞİTİM DÜZEYİNE SAHİP OLANLARIN GÖRECE KAZANÇLARI VE NÜFUS İÇİNDEKİ YÜZDELERİ (2013)


Kaynak: OECD (2015)

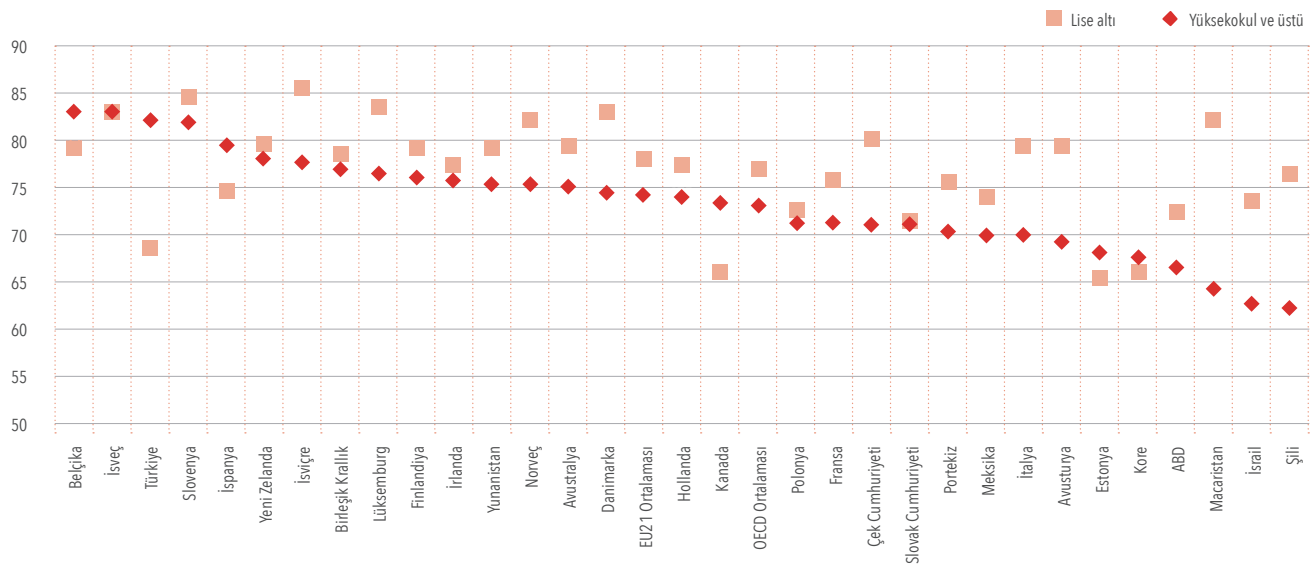
OECD ülkelerinde ortalama kazanç % 160 (liseyi tamamlayanlar referans olarak 100 alındığında) ve yüksekokul ve üstü eğitim düzeyine sahip olanların nüfus içindeki yüzde oranı % 33 civarında iken, Türkiye görece kazanç olarak OECD ortalamasının Macaristan, Meksika ve Şili gibi ülkelerle birlikte üzerinde bulunmaktadır (bk. Şekil B.4.6). Ancak, en az yüksekokul ve üstü eğitim düzeyine sahip olanların genel nüfus içindeki payı OECD ortalamasından daha düşüktür. Türkiye’de en az yüksekokulu tamamlayanların genel nüfus içindeki oranı düşüktür. Bu düşük oran, nitelikli sayılabilecek insan kaynağının az olması anlamına geldiğinden bu kitlenin kazancını görece yükseltmektedir. Ortaöğretimden yükseköğretime geçişin az olduğu ülkelerde sıkça rastlanan bu durumun Türkiye’deki tezahürü gelirden çok yüksek bir farka karşılık gelmemektedir. Ancak gelişmekte olan bir ekonomi olmasından dolayı, hayat kalitesinde oluşan fark daha yüksektir.

Şekil B.4.7. lise altı ve en az yüksekokul ve üstü eğitim düzeyine sahip olan 25-64 yaş aralığında olan kadınların aynı yaşlardaki erkeklerin kazançlarını orantısal olarak karşılaştıran veriler sunmaktadır. Görüldüğü gibi OECD ortalama değerlerinde lise altı eğitimi tamamlayan kadınların kazancı aynı yaş grubunda olan erkeklerin kazancının % 77’si kadardır. En az yüksekokul ve üstü

eğitim düzeyindeki kadınların erkeklere göre orantısal kazançları lise altı eğitime sahip olanlara göre küçük miktarda düşerek % 73’e gerilemektedir. Türkiye’de bu durumun tersi yaşanmaktadır. Yüksekokul ve üstü eğitim düzeyini tamamlayan kadınlar aynı eğitim düzeyi ve aynı yaş grubunda erkeklerin kazançlarının % 82’si kadar kazanmaktadır. Lise altı eğitim düzeyinde bu oran % 69’a gerilemektedir. Türkiye’de kadınların yüksekokul ve üstü düzey eğitim almış olmaları lise altı düzey eğitime sahip olmaya göre kazanç bakımından erkeklerle olan cinsiyet açıklığını (*gender gap*) kapatmakta ve kadınlara avantaj sağlamaktadır. OECD ortalama değerleri yüksekokul düzeyinde lise altı eğitim düzeyine göre kazanç bakımından cinsiyet açıklığının kadınlar aleyhinde olduğunu göstermektedir. Yüksekokul ve üstü eğitim düzeyini tamamlayan kadınların, aynı eğitim düzeyi ve aynı yaş grubunda erkeklerin kazançlarının % 82’sini elde etmeleri, eğitimin sosyal ve ekonomik eşitsizlikleri ortadan kaldırılması için tek başına yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Kadınlar eğitime erişim bakımından son yıllarda görece eşitliği sağlamış olsalar bile iş yaşamında eşitliği temsil eden gelir adaleti konusunda sorun yaşamaktadırlar. Erkeklerle göre kıyaslama yapıldığında, eğitim süresinin yanı sıra eğitimin hâkim kültürel kod ve anlayışlarda da değişim oluşması beklenmektedir.

ŞEKİL B.4.7

25-64 YAŞ GRUBUNDA LİSE ALTI İLE EN AZ YÜKSEKOKUL VE ÜSTÜ EĞİTİM DÜZEYİNE SAHİP OLAN KADINLARIN KAZANÇLARININ AYNI YAŞ GRUBUNDAKİ ERKEKLERİN KAZANÇLARINA ORANI (%) (2013)



Kaynak: OECD (2015)

BÖLÜM

C

EĞİTİM- ÖĞRETİM ORTAMLARI

GÖSTERGE C1	ŞUBE VE DERSLİK SAYILARI
GÖSTERGE C2	ORTALAMA SINIF MEVCUTLARI
GÖSTERGE C3	ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN ORANI
GÖSTERGE C4	İKİLİ EĞİTİM
GÖSTERGE C5	TAŞIMALI EĞİTİM
GÖSTERGE C6	OKULLARIN EĞİTİM KAYNAKLARI



Eğitime katılım bölümünde yer alan göstergeler, Türkiye’de eğitimi katılımının son yıllarda hızlı bir şekilde arttığını göstermektedir. Özellikle, okul-öncesi ve ortaöğretim kademelerinde öğrenci sayısı ve okullaşma oranları 2000’li yılların başından itibaren ciddi oranlarda artmıştır (bk. Gösterge A.1 ve A.4). Bu artış, ülkemiz adına oldukça önemli ve olumlu bir gelişme olmakla birlikte, eğitim-öğretim ortamlarının, özellikle de derslik sayılarının öğrenci sayısındaki bu büyümeyle birlikte nasıl değiştiiği incelenmesi gereken önemli bir eğitim politikası konusudur. Bu doğrultuda, başta derslik sayılarındaki gelişmeler olmak üzere eğitim ortamları ile ilgili gelişmeler bu bölümde mercek altına alınmaktadır.

Eğitim ortamları, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü fiziksel ortamlardan, eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan materyallere (kaynaklar) ve personele (öğretmen, idaresi, yardımcı personel vs.) kadar birçok unsuru içerisinde barındırmaktadır. Bu unsurların tamamı ile ilgili kapsamlı istatistikler mevcut olmadığı ve/veya resmi makamlarca paylaşılmadığı için bu bölümde eğitim ortamları ile ilgili gelişmeler; derslik sayıları, sınıf mevcutları, öğrenci-öğretmen oranı, ikili eğitim oranları, taşınmalı eğitim oranları ve okulların eğitim kaynakları ile ilgili bir takım göstergeler ışığında incelenmiştir. Öğretmenler, eğitim ortamlarının önemli bir bileşeni olmasına karşın önemine binaen öğrenci-öğretmen oranı dışında kalan öğretmenler ile ilgili göstergeler Bölüm D altında ayrıca ele alınmıştır.

Ülkemizde son 10 yılda (2006-2015 arasında) tüm kademelerdeki derslik sayısı % 48, şube sayısı ise % 41 oranlarında artmıştır (bk. Tablo C.1.1). Söz konusu süre içerisinde tüm kademelerdeki öğrenci sayısı artışı ise %18 olarak gerçekleşmiştir (bk. Gösterge A.4). Yani eğitim ortamlarının en önemli bileşeni olan derslik sayısındaki artış, öğrenci sayısında yaşanan artışın ötesinde gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda, derslik ve şube sayısındaki bu hızlı artışın temel nedenleri arasında, artan öğrenci sayısının yanında sınıf mevcutlarının ve ikili eğitim yapan kurum sayısının azaltılması yönelik izlenen politikalar da gösterilebilir.

Yıllar itibarıyla kademelere göre derslik ve şube sayıları incelendiğinde (bk. Tablo 1.1); 2006 yılından 2015 yılına kadar geçen sürede en fazla oransal artışın ortaöğretimde gerçekleştiği görülmektedir. Söz konusu yıllar arasında ortaöğretimde şube sayısı % 103, derslik sayısı ise % 85 oranında artmıştır. Aynı dönemde öğrenci sayısı açıköğretim dâhil % 71; açıköğretim hariç % 41 oranlarında artmıştır.¹ Bununla birlikte, ortaöğretim derslik ve şube sayılarındaki artış yıllara göre benzer oranlarda gerçekleşmemiştir. Ortaöğretimin 2005 yılında dört yıla çıkarılması ile 2008 yılından itibaren öğrenci sayısında gerçekleşen hızlı artışın² ve son-

¹ Açıköğretim öğrenci sayıları derslik, şube ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları hesaplanırken toplam öğrenci sayısına dâhil edilmemektedir.

² Ortaöğretim süresinin 2005 yılında dört yıla çıkarılması ile ortaöğretimde 2007-2008 öğretim yılında, 2005-2006 yılında başlayan öğrencilerden mezun verilmemiştir. Yani ortaöğretim fiili olarak 2008-2009 yılında dördüncü sınıfları içermiştir. Buna bağlı olarak özellikle bu yıldan itibaren öğrenci sayısında ciddi artış olmuştur.

Teknik Bilgi

Şube sayısı ve derslik sayısı arasındaki fark: Derslik fiziksel mekânı nitelirken, şube bir derslikte eğitim-öğretim yapan öğrenci gruplarını nitelimektedir. 10 derslikli bir okulda ikili eğitim yapılıyor ve sabahçı öğrenciler 10 dersliğin tamamını, öğlenci öğrenciler ise 10 dersliğin 8'ini kullanıyorsa, bu okulda 10 derslik, 18 şube var demektir. Yani şube sayısı ile derslik sayısı arasındaki fark, ikili eğitim uygulamasına atfedilecek bir durumdur. İkili eğitim uygulamasına son verebilmek için -sınıf mevcutları aynı kalmak koşulu ile- en az şube sayısı ile derslik sayısının farkı kadar ek dersliğe ihtiyaç var demektir.

rasında 2012 yılında zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılması ile yaşanan artışın ortaya çıkardığı derslik ihtiyacının, son birkaç yıla kadar ağırlıklı olarak ikili eğitim uygulaması ile karşılandığı görülmektedir. Nitekim 2007-2014 yılları arasında şube sayısında % 90, derslik sayısında ise % 50 artış gerçekleşmiştir. Yine 2008 yılında itibaren şube ve derslik sayıları arasındaki fark artmaya başlamıştır. Diğer taraftan 2015 yılında yaklaşık 31 bin yeni derslik eklenmiştir. 2015 yılında bir önceki yıla göre derslik sayısı % 20, şube sayısı % 7 artmıştır. Özellikle son yıllardaki derslik sayısında yaşanan artışa bağlı olarak ortaöğretimde ikili eğitim yapan öğrenci oranında ve derslik başına düşen öğrenci sayısında önemli oranda azalma olmuştur (bk. Gösterge C.2 ve C.4).

Ortaöğretimde 2015 yılında derslik ve şube sayısında yaşanan keskin artışın en önemli kaynağı özel ortaöğretim kurumlarının kapasitesinde yaşanan artıştır. Hem eğitim-öğretim desteğinin

TABLO C.1.1 KADEMELERE GÖRE DERSLİK VE ŞUBE SAYILARI (2006-2015)

Yıl	Okulöncesi		İlköğretim				Ortaöğretim				Tüm kademeler toplam	
	Toplam		Toplam		Özel		Toplam		Özel		Derslik	
	Derslik	Şube	Derslik	Şube	Derslik	Şube	Derslik	Şube	Derslik	Şube	Derslik	Şube
2006	33.213	36.654	307.511	387.351	14.739	11.797	98.748	105.697	7.796	6.184	439.472	529.702
2007	36.236	40.857	315.887	392.521	16.808	12.980	100.853	105.606	8.708	6.510	452.976	538.984
2008	39.481	45.030	320.393	408.221	14.973	13.488	109.042	123.930	9.245	7.041	468.916	577.181
2009	45.703	53.235	332.902	416.930	17.952	14.160	110.310	139.420	8.271	7.399	488.915	609.585
2010	46.336	57.707	339.653	418.334	18.460	14.346	117.760	146.814	9.404	7.973	503.749	622.855
2011	48.802	61.937	344.710	422.751	19.450	15.188	121.914	148.703	10.119	8.330	515.426	633.391
2012	49.372	61.920	359.504	444.106	22.548	17.153	129.566	170.184	11.133	9.220	538.442	676.210
2013	50.466	63.273	371.856	447.074	26.031	19.463	140.560	177.774	16.047	12.554	562.882	688.121
2014	52.788	67.387	385.453	456.671	28.165	22.477	151.661	200.339	19.345	13.825	589.902	724.397
2015	58.265	71.003	411.033	459.695	40.336	29.147	182.530	214.871	41.727	29.348	651.828	745.569

Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.
Not: Derslik sayıları 2006 yılından itibaren paylaşılmaya başlandığı için gelişmeler bu yıldan itibaren incelenmiştir.

etkisi ile hem de özellikle özel dersanelerden dönüşen temel liselerden dolayı özel ortaöğretim kurumlarının şube ve derslik sayıları 2015 yılında önceki yıllara göre oldukça fazla oranda artmıştır. Söz konusu özel kurumlardaki şube ve derslik sayıları 2015 yılında bir önceki yıla göre (sadece bir yılda) sırasıyla % 112 ve % 116 oranlarında artmıştır. Bu bir yıllık artış oranları, 2006-2014 yılları arasında toplam 8 yıllık sürede gerçekleşen oranlara (sırasıyla % 124 ve % 148) çok yakındır. 2015 yılındaki artış özel okullara bakan yönü ile başka bir açıdan değerlendirilecek olursa; 2014 yılına oranla 2015 yılında ortaöğretim genelinde şube sayısında yaşanan artışın tamamı, derslik sayısında yaşanan artışın ise % 72'si özel ortaöğretim kurumları eliyle gerçekleşmiştir. Ek olarak, 2006-2015 yılları arasında özel ortaöğretim kurumlarının şube ve derslik sayılarındaki artış (sırasıyla % 375 ve % 435), ortaöğretim genelindeki artışından (sırasıyla % 103 ve % 85) çok daha yüksek oranlarda gerçekleşmiştir.

Ortaöğretimden sonra derslik ve şube sayısında en önemli oransal artış okulöncesinde gerçekleşmiştir.³ Bu kademede 2006 yılından 2015 yılına kadar şube sayısı % 94, derslik sayısı ise % 75 oranında artmıştır. Diğer taraftan aynı dönemde öğrenci sayısında % 89'luk bir artış gerçekleşmiştir. Yani, derslik sayısındaki artış oranının öğrenci sayısındaki artış oranının gerisinde kalmıştır. Nitekim bu durum karşısında ikili eğitim yapılan derslik sayısında ciddi artış olduğu görülmektedir. 2006 yılında ikili eğitim yapılan derslik sayısı (şube sayısı ile derslik sayısı farkı) 3.441 iken, 2015 yılında bu sayı 12.738'e yükselmiştir (bk. Gösterge C.4).

İlköğretim kademesinde ise 2006 yılından 2015 yılına kadar şube sayısı % 18, derslik sayısı ise % 33 oranında artmıştır. İlköğretimdeki artış diğer kademelere göre çok daha düşük oranlarda gerçekleşmiştir. Ancak, söz konusu yıllar arasında bu kademedeki öğrenci sayısında % 3 oranında azalma olduğu ve derslik sayısındaki artışın şube sayısındaki artıştan daha yüksek oranda gerçekleştiği göz önünde bulundurulduğunda, aslında ilköğretimde diğer kademelere göre daha olumlu bir gelişme yaşandığı söylenebilir. Öğrenci sayısı azalmasına rağmen derslik sayısında ciddi artış sağlanması, hem ikili eğitim yapılan derslik sayısının hem de sınıf mevcutlarının azalması yönünde olumlu bir sonuç doğurmuştur.

Ortaöğretimde olduğu gibi ilköğretimde de özel ilköğretim kurumlarının kapasitesinde ciddi artış sağlanmıştır. 2006 yılından

2015 yılına özel ilköğretim kurumlarının şube ve derslik sayıları sırası ile % 147 ve % 174 oranlarında artmıştır. Büyük ölçüde eğitim-öğretim desteğinin etkisi ile bir önceki yıla göre en fazla artış 2015 yılında gerçekleşmiştir. Bu yılda özel ilköğretim kurumlarının şube ve derslik sayıları sırasıyla % 30 ve % 43 oranlarında artmıştır.

Şube ve derslik sayıları birlikte değerlendirildiğinde, özel öğretim kurumlarının kapasitesine ilişkin önemli bir bulgu ortaya çıkmaktadır. Tüm kademeler için resmi ve özel kurumlardaki toplam şube sayısı, toplam derslik sayısından fazladır. Yani tüm kademelerde derslik kapasitesi yetersiz olduğundan değişik oranlarda ikili eğitim yapılmaktadır. Ne var ki, özel öğretim kurumlarında bunun tersine bir durum vardır. Hem özel ilköğretimde hem de özel ortaöğretimde derslik sayıları şube sayılarından daha fazladır. 2015 yılı esas alındığında, özel ilköğretimde dersliklerin % 28'inin, özel ortaöğretimde ise % 30'unun kullanılmadığı görülmektedir.⁴

Yine şube ve derslik sayıları birlikte değerlendirilerek, ikili eğitim yapan derslik sayıları ve ikili eğitimin sonlandırılması için gerekli derslik ihtiyacı hakkında fikir yürütülebilir. Nitekim şube sayısından derslik sayısı çıkartıldığında çıkan sonuç ikili eğitimin sona erdirilmesi için gerekli derslik sayısını verecektir. Ancak bu yaklaşımın yalnızca okulöncesi, ilköğretim ve genel ortaöğretim için sağlıklı hesaplama sunma potansiyeli vardır. Meslek liselerinde, derslerin atölye ve laboratuvar gibi derslik olarak sayılmayan sınıflarda da yapıldığı ve yine derslerin önemli bir kısmını staj uygulamalarının kapsadığı düşünüldüğünde, bu liselerde şube sayısı ile derslik sayısı arasında diğer okul türlerindeki gibi bir ilişki yoktur.

Özel öğretim kurumlarında ikili eğitim yapılmadığında bu kurumların derslik ve şube sayıları çıkartıldığında 2015-2016 öğretim yılında resmi ilköğretimde şube ve derslik sayıları sırasıyla 430.548 ve 370.697 olarak gerçekleşmiştir. Bu sayılardan hareketle 2015-2016 öğretim yılında ilköğretimde yaklaşık 60 bin (% 16), derslikte ikili öğretim yapıldığı söylenebilir. Aynı akademik yılda okulöncesinde ise özel eğitim kurumları hariç 55.287 şube ve 41.566 derslik vardır. Yani -farklı nedenlerle özellikle kullanılan dersliğin olmadığı varsayıldığında- en az 13.721 derslikte ikili eğitim yapılmaktadır. Sınıf mevcutları, açıköğretim ve özel öğretim kurumları öğrenci oranlarının sabit kalacağı ve Türkiye'deki öğrenci dağılımının homojen olduğu varsayılacak olursa,

³ Okulöncesinde özel okul derslik ve şube sayıları ile geçmiş yıllara dönük sağlıklı veriler sağlanamadığı için kamu-özel ayrımı yapılamamıştır.

⁴ Özel öğretim kurumlarında normal dersliklerin haricinde kalan ortak kullanılan laboratuvar ve diğer etkinlik derslikleri daha yaygın olduğundan derslik sayılarının şube sayısında fazla olması beklenir. Ama bu durum derslik ve şube sayılarındaki bu denli farkı açıklamak için yeterli değildir.

Yıl	Genel lise				Meslek lisesi			
	Toplam		Özel		Toplam		Özel	
	Derslik	Şube	Derslik	Şube	Derslik	Şube	Derslik	Şube
2006	58.388	62.664	7.708	6.112	40.360	43.033	88	72
2007	60.880	62.380	8.533	6.434	39.973	43.226	175	76
2008	65.859	69.959	9.064	6.946	43.183	53.971	181	95
2009	65.314	75.180	8.122	7.285	44.996	64.240	149	114
2010	68.964	77.966	9.235	7.845	48.796	68.848	169	128
2011	69.882	77.608	9.715	8.076	52.032	71.095	404	254
2012	70.107	85.533	10.030	8.317	59.459	84.651	1.103	903
2013	64.499	84.803	11.196	9.386	76.061	92.971	4.851	3.168
2014	67.826	80.665	13.470	10.635	83.835	119.674	5.875	3.190
2015	90.806	90.749	34.401	26.397	91.724	124.122	7.326	2.951

Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

okulöncesi ile ilköğretimde ikili eğitim uygulamasına son vermek için yaklaşık 74 bin dersliğe ihtiyaç olduğu söylenebilir. Öte yandan, özel öğretim kurumlarındaki öğrenci oranları artacak olursa bu kurumlardaki kullanılmayan dersliklerden daha fazla istifade edilebileceğinden derslik ihtiyaçları daha da azalacaktır.

Ortaöğretimde derslik ve şube sayılarının lise türlerine göre incelenmesi, son yıllarda ortaöğretimde izlenen lise türleri ile ilgili dönüşüm politikalarının ve ortaöğretime geçiş ile ilgili değişikliklerin etkilerini görme açısından önem arz etmektedir (bk. Tablo C.1.2). Öncesinde, 2005 yılında ortaöğretim süresinin dört yıla çıkarılmasının etkisi ile 2008 yılında bir önceki yıla göre her iki okul türünde de derslik ve şube sayısında keskin bir artış olmuştur (daha önce de ifade edildiği üzere, liselerin dört yıla çıkarılmasıyla birlikte 2008 yılında ilk defa fiili olarak 12. sınıflar oluştu). Lise türü ayırımında esas üzerinde durulması gereken husus, 2009 sonrasında meslek liselerinin derslik sayısında yaşanan hızlı artışa mukabil genel (akademik) liselerin derslik sayılarındaki duraganlıktır. 2015 yılında genel liselerdeki şube ve derslik sayılarında ciddi bir artış olmakla birlikte, bu artışın büyük bir kısmı temel liselere dönüşen dershanelerden kaynaklanmaktadır ve kısmen olağan dışı bir gelişmedir. Ayrıca bu yılda genel ve mesleki liselerin hem derslik hem de şube sayısı artmış gözükse de kamu özel ayırımına bakıldığında; kamu genel liselerinde 2.049 derslik artışı ve 5.678 şube azalışı görülürken kamu meslek liselerinde ise 6.438 derslik ve 4.687 şube artışı görülmektedir.

Meslek liselerindeki bu hızlı artışta, Millî Eğitim Bakanlığının 6 Mayıs 2010 tarihli ve 2010/30 sayılı genelgesiyle genel (düz) lise-

lerin tamamının Anadolu Liselerine veya Meslek Liselerine dönüştürülmesi doğrudan etkilidir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Bu politikaya bağlı olarak 2010 sonrasında bazı genel liseler meslek lisesine dönüştürüldüğünden, derslik sayısı genel liselerde fazla atmazken meslek liselerinde oldukça fazla artmıştır. Yine, bu artışta 2013-2014 yılından itibaren uygulanan TEOG ile birlikte izlenen ortaöğretime yerleştirme politikalarının etkisi bulunmaktadır. Nitekim dönüşüm politikaları ve TEOG uygulaması, kolektif bir şekilde daha fazla öğrencinin (biraz da zorunlu olarak) meslek liselerine yönlendirilmesine neden olmuştur.

Şunu da ifade etmek gerekir ki, son yıllarda meslek liselerindeki şube ve derslik sayılarındaki artışta özel meslek liselerinin sayısındaki artışın önemli bir etkisi olmuştur. 2011 yılında 45 olan özel meslek lisesi sayısı 2015 yılında 419'a yükselmiştir. Aynı sürede özel meslek liselerindeki şube sayısı % 226; derslik sayısı % 524 artmıştır. Özel meslek liselerin sayısının artmasında, 2012-2013 eğitim ve öğretim yılından itibaren yürürlükte olan ve organize sanayi bölgelerindeki (OSB) özel mesleki ve teknik eğitim okullarında öğrenim gören öğrencilere verilen desteğin önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bir diğer önemli faktör ise diğer meslek liselerine göre mezunlarına daha kolay ve rahat iş bulma imkânı sunan özel sağlık meslek liselerinin sayısında yaşanan artıştır.

Özel ortaöğretim kurumlarındaki derslik ve şube sayıları birlikte değerlendirildiğinde, genel özel ortaöğretim kurumlarında 26.397 şubeye mukabil 34.401 derslik varken; mesleki özel ortaöğretim kurumlarında 2.951 şubeye mukabil 7.326 derslik bulunmaktadır. Oransal olarak bakılacak olursa, genel özel ortaöğretim

kurumlarındaki dersliklerin % 77'sinin; mesleki özel ortaöğretim kurumlarındaki dersliklerin ise % 40'ünün kullanıldığı görülmektedir. Yani, özel meslek liselerindeki atıl kapasite, özel geneli liselere göre oldukça fazladır.

Tablo C.1.3'te kademelere ve yıllara göre kamuda yeni yapılan derslik sayıları verilmiştir.⁵ Söz konusu tablodaki verilere göre,

⁵ Tablo C.1.1'deki derslik sayılarında yaşanan artışın yeni yapılan derslik sayıları ile uyuşmazlık göstermesi, yeni yapılan derslik sayılarının başka amaçlarla kullanılan derslik dışı odalardan dönüştürülen dersliklerin yeni derslik sayısı içerisinde sayılmamasından kaynaklanmaktadır.

2015 yılındaki tüm kademelerde kamu okullarındaki derslik sayıları esas alındığında (553.066), tüm kamu okullarındaki dersliklerin % 45'inin 2003 yılından sonra yapıldığı görülmektedir. Son yıllarda özellikle ortaöğretimde okullaşmada yaşanan artışa bağlı olarak yeni yapılan derslik sayısında da ciddi miktarda artış olmuştur. 2013 yılından itibaren verilerde anaokulu ve ilköğretim birlikte verildiğinden iki kademe arasında ayırım tam olarak yapılamamaktadır. Ancak, Tablo C.1.1 ile birlikte değerlendirildiğinde bu yıllarda yeni yapılan dersliklerin önemli bir kısmının ilköğretim için yapıldığı söylenebilir.

TABLO C.1.3 YENİ YAPILAN DERSLİK SAYILARI (2003-2015)

Yıl	Toplam	Anaokulu/ Anasınıfı	İlköğretim	Ortaöğretim (mesleki teknik dahil)	Yaygın eğitim	Eğitime %100 destekten yapılan ⁽²⁾
2003	15.253	610	13.959	553	131	-
2004	28.078	884	17.471	2.476	104	7.143
2005	28.698	951	20.256	683	155	6.653
2006	28.243	748	19.301	1.336	114	6.744
2007	15.728	425	10.721	928	124	3.530
2008	16.790	505	14.169	716	42	1.358
2009	9.844	1.304	6.148	1.720	48	624
2010	17.317	1.500	10.098	2.725	27	2.967
2011	9.802	1.627	3.797	2.007	114	2.257
2012	18.706	8.024	2.231	4.300	72	4.079
2013 ⁽¹⁾	17.266		9.826	3.849	125	3.466
2014 ⁽¹⁾	28.748		20.269	5.352	116	3.011
2015 ⁽¹⁾	15.145		9.158	4.468	1	1.518
Toplam	249.618	16.578	157.404	31.113	1.173	43.350

Kaynak: MEB (2016)

Not. Hayırseverler, Dünya Bankası, Avrupa Birliği Hibesi, Milli Piyango, EFİKAP, TELEKOM ve TOKİ kaynakları ile yaptırılan derslik sayıları dâhil edilmiştir.

(1) Bu yılları için Anaokulu/Anasınıfı derslikleri Temel Eğitim içinde yer almaktadır.

Ortalama sınıf mevcutlarını yansıtan şube başına düşen ortalama öğrenci sayısı, derslik ve şube sayılarında yaşanan değişimi, öğrenci sayısında yaşanan değişim ile birlikte değerlendirdiği için daha standart veri sunmaktadır. Buradan hareketle, bu alt gösterge altında ilköğretim ve ortaöğretimde şube başına düşen ortalama öğrenci sayısında yıllara, bölgelere ve illere göre yaşanan değişim ele alınmıştır. Ayrıca, 2005 yılından itibaren her iki kademedeki derslik başına düşen ortalama öğrenci sayılarında yaşanan değişim Türkiye geneli yıllara göre incelemiştir. Derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısı, şube başına düşen ortalama öğrenci sayısı ile birlikte değerlendirildiğinde ikili eğitime ilişkin çıkarım yapılabilir. Okulöncesi için bu veriler sağlanmadığından bu kademe için analiz yapılmamıştır.

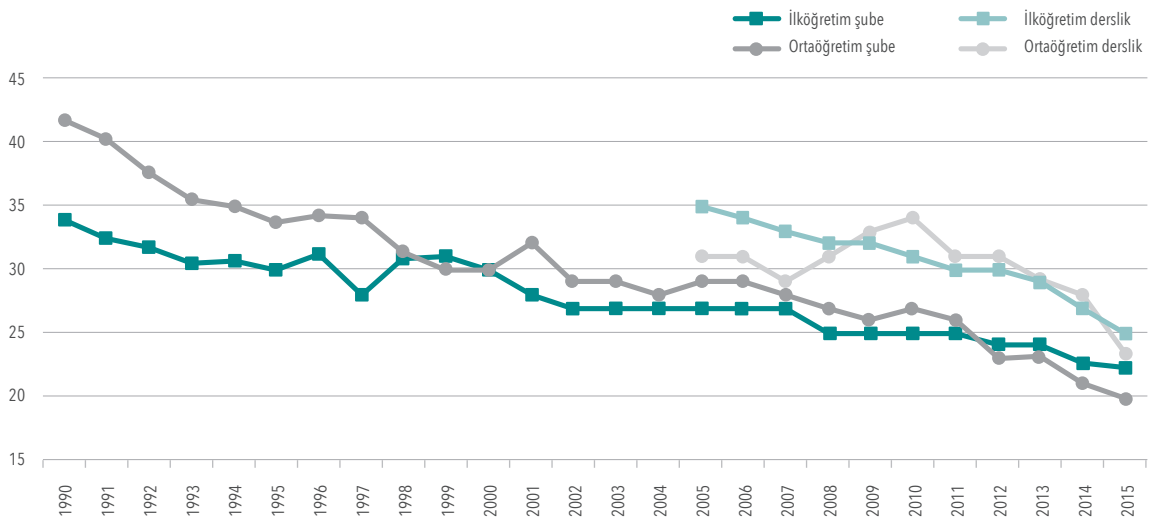
Şube başına düşen ortalama öğrenci sayısı yıllara göre incelendiğinde (bk. Şekil C.2.1) hem ilköğretim hem de ortaöğretimde bazı yıllar istisna olmak koşulu ile ortalama sınıf mevcutlarının istikrarlı bir biçimde azaldığı görülmektedir. 1990 yılında ilköğretim ve ortaöğretimde sırasıyla 34 ve 42 olan ortalama sınıf mevcutları 2000 yılında her iki kademe için 30'a gerilemiş; 2015 yılında ise sırasıyla 22 ve 20'ye kadar düşmüştür. Her iki kademedeki ortalama sınıf mevcutlarının bu denli azalmış oldukça olumlu bir gelişmedir. Ortaöğretimde ortalama sınıf mevcutlarının bu kademedeki öğrenci sayısında yaşanan ciddi artışa rağmen azalması ayrıca belirtilmesi gereken önemli bir gelişmedir.

Şube başına düşen ortalama öğrenci sayısında olduğu gibi derslik başına düşen öğrenci sayıları da 2005 yılı ile kıyaslandığında 2015 yılında her iki kademedeki de azalmıştır. İlköğretim ve ortaöğretimde 2005 yılında sırasıyla 35 ve 31 olan derslik başına düşen öğrenci sayısı, 2015 yılında sırasıyla 25 ve 23'e gerilemiştir.⁶ Önceki gösterge altında ifade edildiği gibi, derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısının her iki kademedeki de şube başına düşen ortalama öğrenci sayısından yüksek çıkmasının sebebi, ikili eğitim uygulamasıdır. Yine önceki gösterge altında belirtildiği gibi ortaöğretimde ikili eğitime ek olarak bu fark meslek liselerinin organizasyonel yapısından kaynaklanmaktadır.

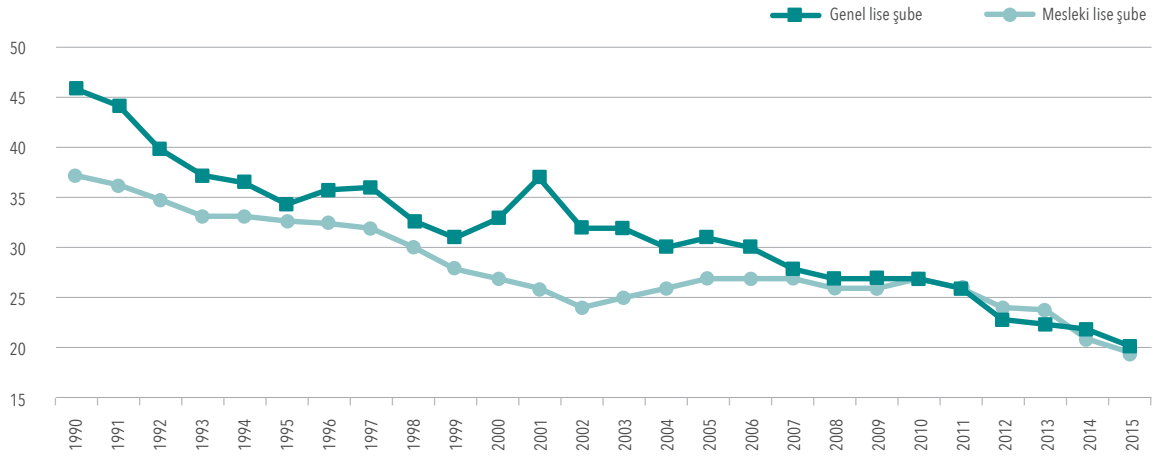
İlköğretim kademesinde derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısı istikrarlı bir şekilde ve şube başına düşen ortalama öğrenci sayısına göre daha hızlı azalmıştır ve buna bağlı olarak şube ve derslik başına düşen ortalama öğrenci sayıları arasındaki makas giderek azalmıştır. Bu azalma ilköğretimde ikili eğitim uygulamalarının da sürekli azaldığına işaret etmektedir (bk. Gösterge C.4). Derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısında, ortaöğretimde ilköğretimden farklı bir tablo ortaya çıkmıştır. Önceki göstergede ifade edildiği gibi 2005 yılında ortaöğretimin süresinin 4 yıla çıkarılması sonucu 2008 yılı iti-

⁶ Özel okullardaki kullanılmayan kapasite dâhil edilmezse, bu oran biraz 1 puan kadar yüksek çıkabilir.

ŞEKİL C.2.1 İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE ŞUBE VE DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (1990-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.
Not: Derslik verileri 2005 yılından itibaren verilmeye başlandığı için grafiğe bu yıldan itibaren yansıtılmıştır.



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

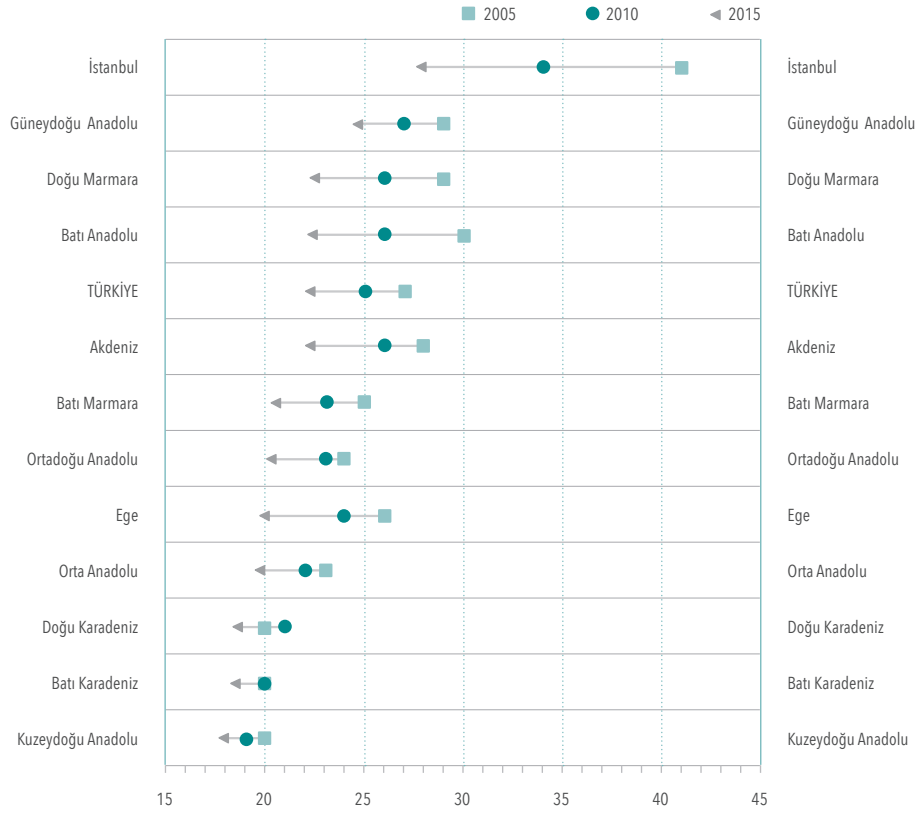
barıyla sistem içindeki öğrenci sayısı yıllar itibarıyla artmaya başlamıştır. Bu artıştan kaynaklı, ortaöğretimde 2007 sonrası derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısı 2010 yılına kadar önce artmıştır. Sonrasında yeni yapılan dersliklerle birlikte bu sayı 2015 yılına kadar keskin bir şekilde düşmüştür. Yani, 2005 yılından 2010 yılına kadar ikili eğitim uygulamasında artış yaşandığı sonrasında ise düşüş yaşandığı söylenebilir (bk. Gösterge C.4). Şunu ayrıca ifade etmek gerekir ki, son yıllarda ortaöğretimdeki derslik ve şube başına düşen ortalama öğrenci sayısındaki keskin düşüşün, ortaöğretimde açıköğretime yönlendirilen öğrenci sayısında yaşanan hızlı artışla da (bk. Gösterge A.7) ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Ortaöğretimde lise türüne ortalama sınıf mevcutları incelendiğinde, ilk başlarda meslek liseleri lehine olan farkın 2007 yılından itibaren eşitlenerek kapandığı görülmektedir (bk. Şekil C.2.2). 1990 yılında genel ve meslek liselerindeki ortalama sınıf mevcutları sırasıyla 46 ve 37 iken; 2000 yılında sırasıyla 33 ve 27'ye gerilemiş, 2015 yılında ise her iki lise türünde de 20'ye kadar düşmüştür. Yıllara göre değişime bakıldığında lise türlerine yönelik -özellikle meslek liselerine yönelik- dönemsel politikaların ortalama sınıf mevcutlarına etkisi net bir şekilde görülmektedir. Bunlardan en belirgin olanı 28 Şubat sürecinde getirilen ve 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan farklı katsayı uygulamasıdır. Bu antidemokratik ve eğitimde fırsat eşitliği ile hiçbir şekilde örtüşmeyen karar en fazla meslek liselerini etkilediğinden, karar sonrasında meslek liselerindeki öğrenci sayısı düşmüş, öğrenciler artan

oranlarda genel liselere veya açık öğretime yönelmiştir (Özer, Çavuşoğlu, ve Gür, 2011). Bunun etkisiyle genel liselerdeki azalma eğiliminde olan ortalama sınıf mevcutları 1999 yılından sonra ciddi artış gösterirken, meslek liselerinde ortalama sınıf mevcutlarındaki düşüş eğilimi iyice hızlanmıştır. 1999 yılında genel liselerde ortalama sınıf mevcudu 31 iken 2001 yılında % 20 artarak 37'ye yükselmiştir.

2002 yılından itibaren ise giderek azalan öğrenci talebini tekrar canlandırmak için meslek liselerin teşvik edici bir takım düzenlemelerde ve girişimlerde bulunulmuştur. Bunlardan en önemlisi 2002 yılında çıkarılan, meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin iki yıllık meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş hakkı tanınmasıdır. Bu düzenlemenin etkisi ile meslek liselerindeki yeni kayıt ve toplam öğrenci sayıları 2002 yılından itibaren artmaya başlamıştır (bk. Gösterge A.5). Bu ise genel liselere göre oldukça düşük seviyede kalan meslek liselerindeki ortalama sınıf mevcudunun belirli bir süre için (2002-2005 arası) artmasına neden olmuştur. Sınıf mevcutlarını azaltmaya yönelik politikaların etkisiyle 2010 yılından itibaren her iki lise türünde de ortalama sınıf mevcutları benzer sayılarla paralel bir şekilde azalmıştır.

Türkiye'de öğrenci yoğunluğu ve eğitim imkânları homojen dağılmadığı için şube başına düşen ortalama öğrenci sayısının bölgelere ve illere göre incelenmesi de önem arz etmektedir. Şekil C.2.3 ve Şekil C.2.4'te sırasıyla ilköğretim ve ortaöğretimde şube başına düşen ortalama öğrenci sayısının belirli yıl aralıklarına göre değişimi bölge düzeyinde incelenmiştir.

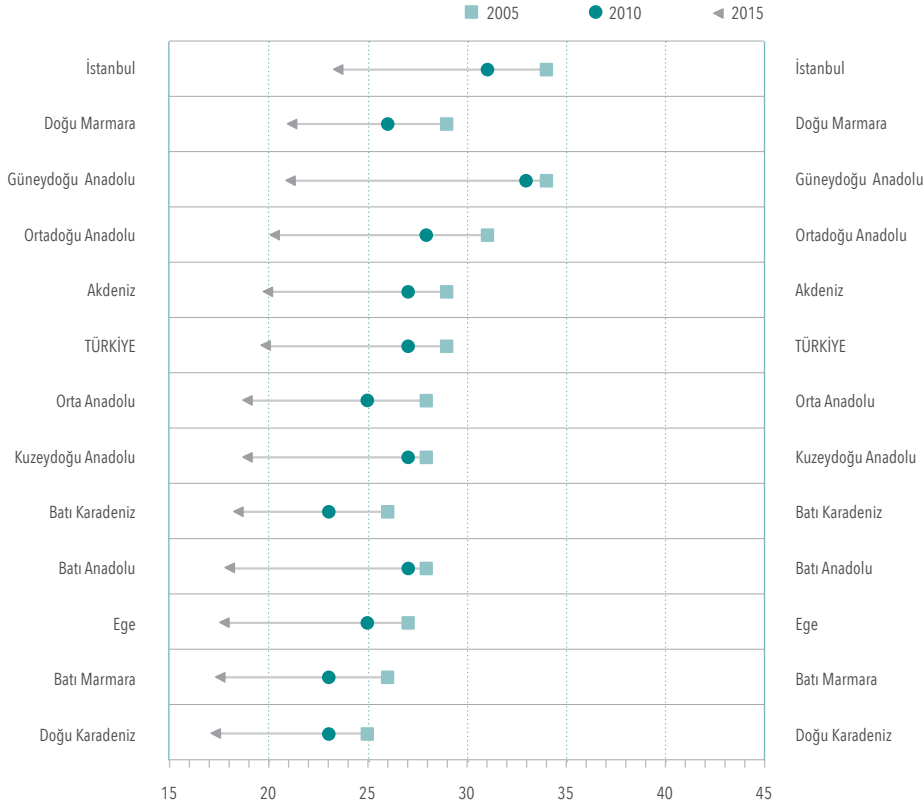


Kaynak: 2006, 2011 ve 2016 yıllarında MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.
Not: Bölgeler 2015 yılı şube başına düşen ortalama öğrenci sayılarına göre büyüten küçüğe doğru sıralanmıştır.

İlköğretim kademesinde şube başına düşen ortalama öğrenci sayısının 2005 yılından 2015 yılına kadar geçen sürede hemen bütün bölgelerde⁷ istikrarlı bir şekilde azaldığı görülmektedir (bk. Şekil C.2.3). Ortalama sınıf mevcutlarında en fazla azalmanın olduğu bölgeler ise 2005 referans yılında en fazla ortalama sınıf mevcuduna sahip olan bölgelerdir. Buna bağlı olarak, 2005 yılı ile kıyaslandığında ortalama sınıf mevcutlarında var olan bölgeler arası farklılıkların 2015 yılında azaldığı görülmektedir. 2005 yılında ortalama sınıf mevcudu en fazla olan bölgeler İstanbul (41) ve Batı Anadolu (30), en az olanlar ise Doğu Karadeniz (20), Batı Karadeniz (20) ve Kuzeydoğu Anadolu (20) bölgeleridir. 2015 yılında ise ortalama sınıf mevcudu en fazla olan bölgeler İstanbul (28) ve Güneydoğu Anadolu (25), en az olanlar ise Batı Karadeniz (18) ve Kuzeydoğu Anadolu (18) bölgeleridir. Yani, 2005 yılı için bölgelerin ortalama sınıf mevcutları için 21 olan ranj (aralık) değeri, 2015 yılında 10'a gerilemiştir. Bir başka ifadeyle, bölgeler arasındaki fark hala önemli miktarda olmakla beraber, eskisine nazaran önemli ölçüde azalmıştır.

⁷ Doğu Karadeniz ve Batı Karadeniz bölgelerinde söz konusu yıllar arasında azalma olmuş ama zaman olarak 2005-2010-2015 dönemleri esas alındığında söz konusu azalma 2010 sonrası olduğundan, 2005 sonrası için istikrarlı azalma olduğunu söylemek doğru olmaz.

İlköğretim kademesinde olduğu gibi ortaöğretimde de şube başına düşen ortalama öğrenci sayısının 2005 yılından 2015 yılına kadar geçen sürede bütün bölgelerde azaldığı görülmektedir (bk. Şekil C.2.4). Yine ilköğretimde olduğu gibi, ortalama sınıf mevcutlarının en fazla azaldığı bölgeler, 2005 referans yılında ortalama sınıf mevcutlarının en yüksek olduğu bölgelerdir (İstanbul, Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu). Buna bağlı olarak ortaöğretim kademesinde de ortalama sınıf mevcutlarında bölge düzeyindeki farklılıklar azalmıştır. 2005 yılında şube başına düşen ortalama öğrenci sayısı en fazla olan bölgeler İstanbul (34) ve Güneydoğu Anadolu (34) bölgeleri, en az olan ise Doğu Karadeniz (25) bölgesidir. 2015 yılında ise şube başına düşen ortalama öğrenci sayısı en fazla olan bölge yine İstanbul (24), en az olan ise Doğu Karadeniz bölgesidir (17). Yani, 2005 yılı için bölgelerin ortalama sınıf mevcutları için 9 olan ranj (aralık) değeri, 2015 yılında 7'ye gerilemiştir. İlköğretimden farklı olarak, bölgelerin ortalama sınıf mevcutlarında yaşanan azalma 2005-2010 ve 2010-2015 referans yılları aralıklarında düzenli (orantılı) azalmamıştır. Bölgelerin hemen hepsinde ortalama sınıf mevcutlarındaki bu azalma 2010 yılından sonra çok daha büyük oranda gerçekleşmiştir. 2005-2010



Kaynak: 2006, 2011 ve 2016 yıllarında MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.
Not: Bölgeler 2015 yılı şube başına düşen ortalama öğrenci sayılarına göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır.

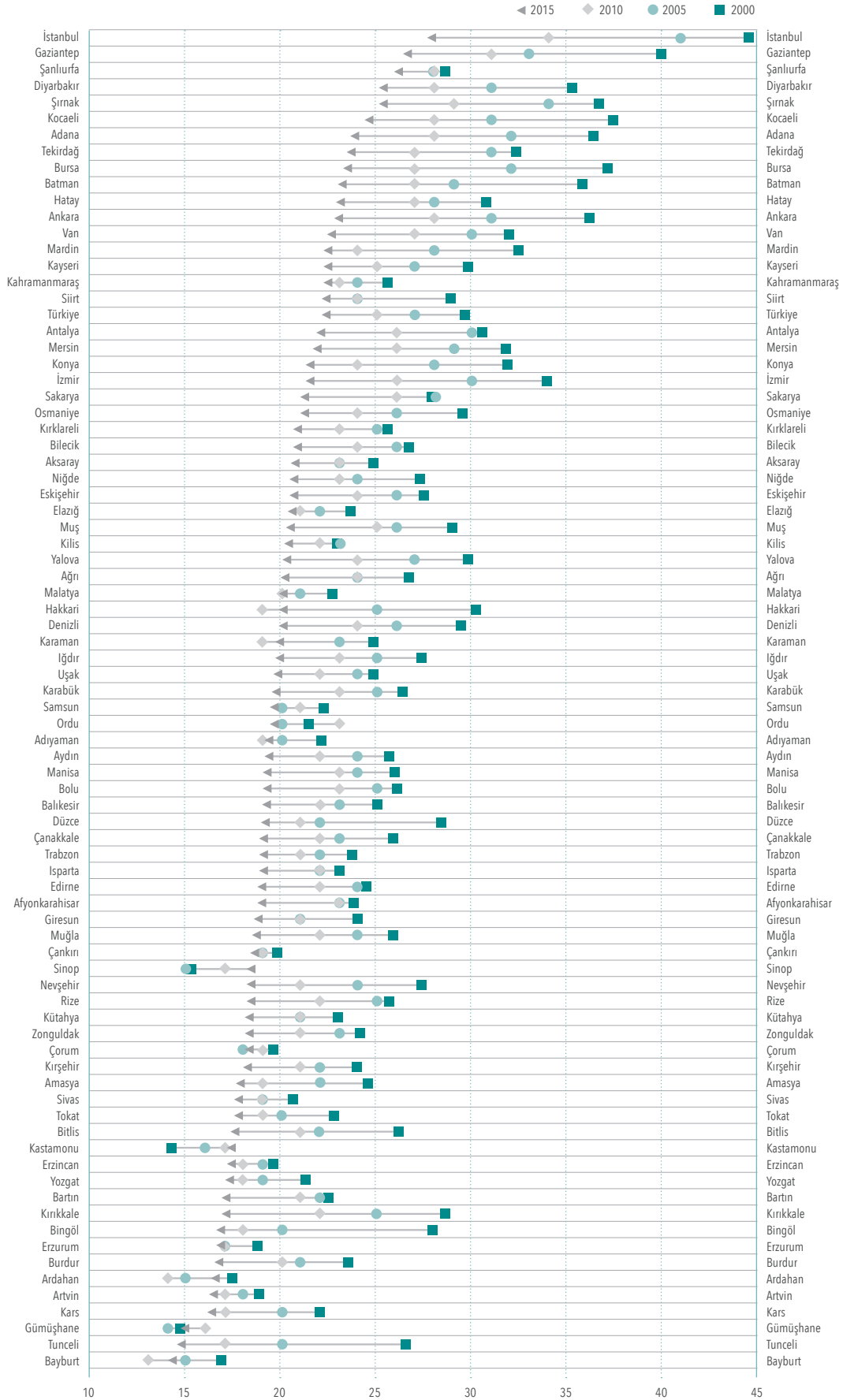
yılları arasında fazla iyileştirme yapılamamasının nedeni, daha önceden de ifade edildiği gibi, 2005 yılında ortaöğretimin dört yıla çıkarılması ile 2008 yılından itibaren öğrenci sayısında gerçekleşen hızlı artıştır. 2010 yılından sonra ortalama sınıf mevcutlarında yaşanan azalmanın çok daha hızlı olmasında özellikle son yıllarda başta özel okullarda olmak üzere ortaöğretimde derslik sayılarında yaşanan artışın etkisi oldukça fazladır.

Şube başına düşen ortalama öğrenci sayılarının il düzeyinde incelenmesi, coğrafi farklılıklar hakkında daha detaylı bilgi sunması açısından önem arz etmektedir. Şekil C.2.5'te ilköğretim kademesinde şube başına düşen ortalama öğrenci sayılarında yaşanan gelişme 2000⁸, 2005, 2010 ve 2015 yılları referans alınarak il düzeyinde incelenmiştir. İlgili şekle göre, illerin büyük çoğunluğunda, özellikle 2000 yılında ortalama sınıf mevcutlarının büyük olduğu illerde, her referans döneminde bir önceki döneme göre ortalama sınıf mevcutlarının istikrarlı bir şekilde azaldığı görülmektedir. Ortalama sınıf mevcutlarında en fazla azalma,

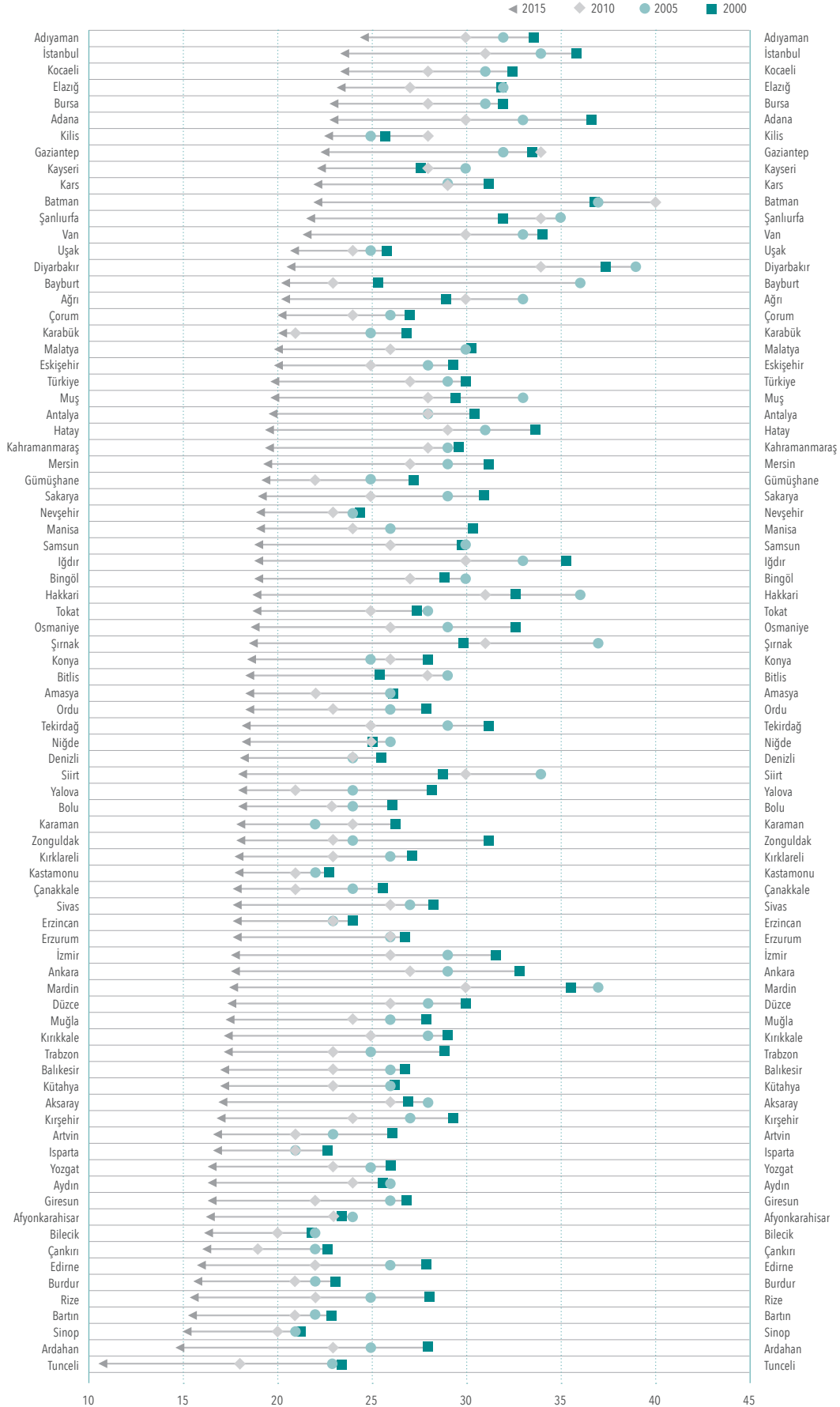
⁸ Bölge düzeyinde analizler 2005 yılından itibaren verilmiştir. Bunun nedeni İBBS bölge tanımlarının 2000 yılından sonra tanımlanmış olmasıdır.

2000 yılında ortalama sınıf mevcutlarının yüksek olduğu illerde gerçekleşmiştir. Bunun tam tersine, 2000 yılında ortalama sınıf mevcutlarının zaten düşük olduğu illerde, sonraki referans yıllarında ortalama sınıf mevcutlarında çok az düşüş olmuş, hatta bazı illerde artış olmuştur. Örneğin, 2000 yılında ortalama sınıf mevcutlarının 20'nin altında olduğu Bayburt, Artvin, Ardahan, Erzurum, Erzincan, Çorum ve Çankırı illerinde, 2015 yılına kadar görece az azalma olmuştur. Sinop, Kastamonu ve Gümüşhane illerinde ise sınıf mevcutlarında az artış olmuştur. Buna rağmen bu illerde ortalama sınıf mevcutları Türkiye ortalamasının altındadır.

2015 yılı esas alındığında ilköğretimde şube başına düşen ortalama öğrenci sayısının en yüksek olduğu iller sırasıyla İstanbul (28), Gaziantep (27), Şanlıurfa (26), Diyarbakır (25), Şırnak (25), Kocaeli (25), Adana (24) ve Tekirdağ (24) olmuştur. İlgili sayının en düşük olduğu iller ise Bayburt (14), Tunceli (15) ve Gümüşhane (15), Kars (16), Artvin (16) ve Ardahan (16) illeridir. 2000 yılı ile kıyaslandığında, 2015 yılında ilköğretimde ortalama sınıf mevcutlarında iller arası farklılıklar önemli ölçüde azalmıştır. 2000 yılında 81 ilin ortalama sınıf mevcutlarının ranji 30, standart sapması 5,8 (ortalama =



Kaynak: 2000 yılında DİE; 2006, 2011 ve 2016 yıllarında ise MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.



Kaynak: 2000 yılında DİE; 2006, 2011 ve 2016 yıllarında ise MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

26,5) iken, 2015 yılında ranj 14'e, standart sapma 2,7'ye (ortalama = 19,9) gerilemiştir. Yani, ilköğretimde ortalama sınıf mevcutları açısından iller arasında hala önemli bir fark olmasına rağmen bu fark önceki yıllara göre önemli ölçüde azalmıştır.

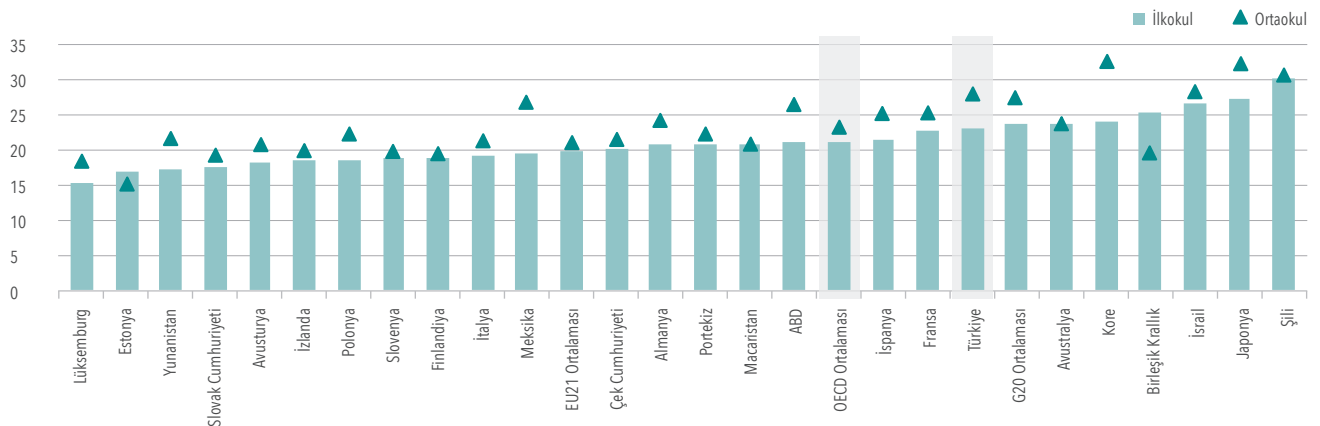
Ortaöğretimde şube başına düşen ortalama öğrenci sayıları 2000, 2005, 2010 ve 2015 yılları referans alınarak iller düzeyinde incelendiğinde, bu kademedeki de ortalama sınıf mevcutlarının illerin birçoğunda 2005 sonrasında hemen her dönem azaldığı görülmektedir (bk. Şekil C.2.6). İlköğretim kademesinde olduğu gibi bu kademedeki de ortalama sınıf mevcutlarının en fazla azaldığı iller, 2000 yılında ortalama sınıf mevcutları görece yüksek olan iller olmuştur. 2000 yılında ortalama sınıf mevcutlarının 25'in altında olduğu Nevşehir, Kastamonu, Erzurum, Isparta, Afyon, Bilecik, Çankırı, Edirne, Burdur, Bartın ve Sinop illerinde ortalama sınıf mevcutlarında görece azalma olmuştur. Buna rağmen, 2015 yılında bu illerin ortalaması, Türkiye ortalamasının altında gerçekleşmiştir. Diğer taraftan, doğu bölgesindeki Siirt, Bitlis, Şırnak, Hakkâri, Muş, Ağrı, Diyarbakır gibi bazı illerde 2000-2005 döneminde, muhtemelen artan okullaşma oranlarına bağlı olarak sınıf mevcutları da artmıştır. Bütün iller esas alındığında ortaöğretimde sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik en fazla gelişme 2010 sonrası dönemde olmuştur.

2015 yılı itibarıyla ortaöğretimde şube başına düşen ortalama öğrenci sayısı en fazla olan iller Adıyaman (25), İstanbul (24), Kocaeli (24), Elazığ (23), Bursa (23), Adana (23), Kilis (23) ve Gaziantep (23) illeridir. En az olan iller ise Tunceli (11), Ardahan (15), Sinop (15), Bartın (15), Rize (16), Burdur (16), Edirne (16), Çankırı (16), Bilecik (16) ve Afyonkarahisar (16) illeridir. İlköğretimde olduğu gibi ortaöğretim kademesinde de, 2000 yılı ile kıyaslandığında, 2015 yılında ortalama sınıf mevcutlarında iller arası farklılıklar

önemli ölçüde azalmıştır. 2000 yılında 81 ilin ortalama sınıf mevcutlarının ranjı 17, standart sapması 3,1 (ortalama = 28,6) iken, 2015 yılında ranj 14'e, standart sapma 2,4'e (ortalama = 18,8) gerilemiştir. Diğer bir ifadeyle, ortaöğretimde ortalama sınıf mevcutları açısından iller arasında hala önemli bir fark olmasına rağmen, bu fark önceki yıllara göre önemli ölçüde azalmıştır.

Türkiye'de sınıf mevcutlarının diğer ülkelerdeki sınıf mevcutlarına göre durumunu belirlemek için, Şekil C.2.7'de OECD ülkelerinde ilkökul ve ortaokul kademesinde ortalama sınıf mevcutları 2013 yılı için incelenmiştir. Buna göre, OECD ülkeleri genelinde ortalama sınıf mevcutlarının 2013 yılı için ilkökul düzeyinde 21, ortaokul düzeyinde 24 olduğu görülmektedir. İlkokul düzeyinde en düşük sınıf mevcutları Lüksemburg (15), Estonya (17), Yunanistan (17), Slovakya Cumhuriyeti (18), Avusturya (18), İzlanda (18) ve Polonya (18) ülkelerinde iken; en kalabalık sınıflar ise Şili (30), Japonya (27), İsrail (27), İngiltere (25) ülkelerindedir. Ortaokulda ise en düşük sınıf mevcutları Estonya (15), Lüksemburg (19), Slovakya Cumhuriyeti (19), İngiltere (19) ve Finlandiya (19) ülkelerinde iken; en kalabalık sınıflar ise Kore (33), Japonya (33) ve Şili (31) ülkelerindedir. Türkiye'de söz konusu yıl için ortalama sınıf mevcutları ilkökulda 23; ortaokulda 28 olarak OECD ortalamasının üzerinde gerçekleşmiştir. Ne var ki, Türkiye'de ortalama sınıf mevcutları, son yıllarda 2013 yılına göre daha da azalmıştır. 2015 yılında, ilköğretim genelinde bu sayı 22 iken (bk. Şekil C.2.1); ilkökul kademesinde 21, ortaokul kademesinde ise 24 olarak gerçekleşmiştir. Yani, ortalama sınıf mevcutları açısından Türkiye'nin 2015 yılı ortalaması, 2013 yılı OECD ortalamasıyla eşit düzeye gelmiştir. Diğer taraftan, OECD ortalamasını yakalamış olmamıza rağmen yukarıda analiz edildiği üzere iller ve bölgeler arası dengesizlik önemli bir sorun olarak politik ajandada yerini korumaktadır.

ŞEKİL C.2.7 FARKLI ÜLKELERDE KADEMELERE GÖRE ORTALAMA SINIF MEVCUDU (2013)

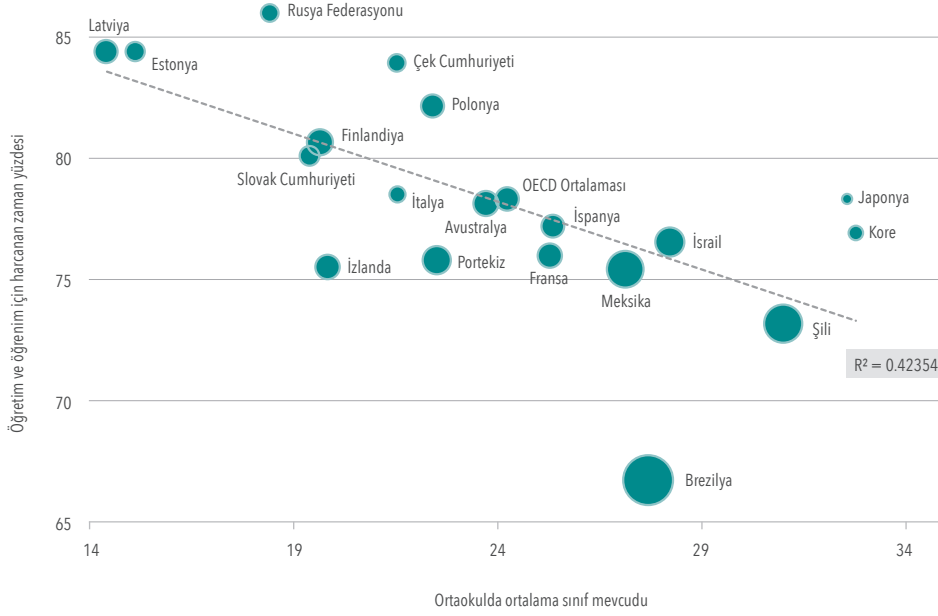


Kaynak: OECD (2015)

Sınıf mevcutları ile öğrenci başarısı arasında zayıf bir ilişki olmasına karşın; küçük mevcutlu sınıflarda öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ile daha fazla ilgilenabildiği ve yenilikçi eğitim-öğretim yöntem ve yaklaşımlarını daha kolay benimseyip uygulayabildiği belirtilmektedir. Ayrıca, OECD tarafından gerçek-

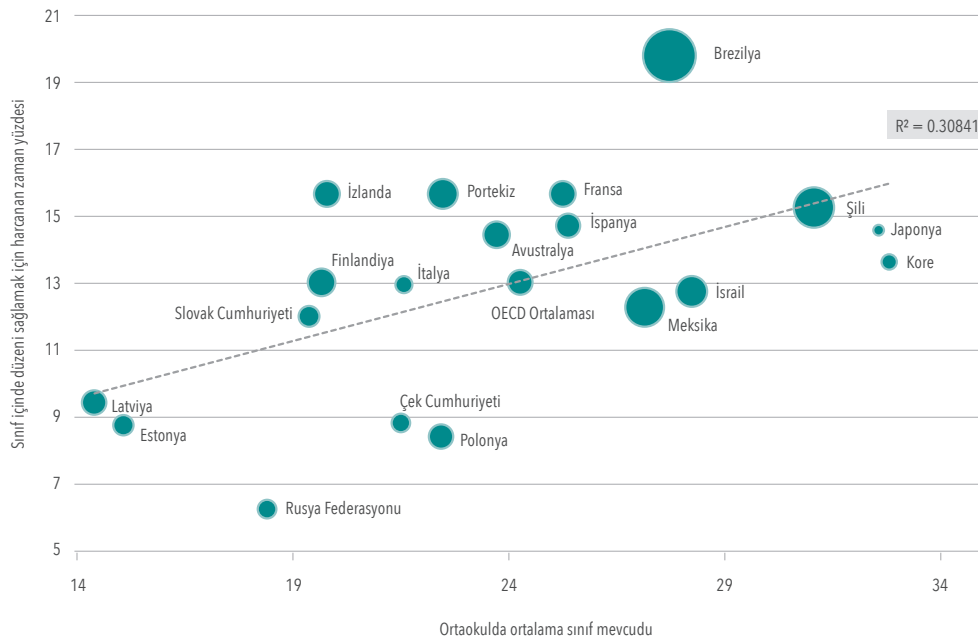
leştirilen TALIS 2013 öğretmen araştırmasında, sınıf mevcutları ile eğitim-öğretime ayrılan zaman arasında güçlü negatif yönlü bir ilişki; sınıf disiplini sağlamak için harcanan süre arasında ise güçlü pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir (Türkiye bu araştırmaya dâhil olmamıştır) (bk. Şekil C.2.8 ve Şekil C.2.9).

ŞEKİL C.2.8 BAZI ÜLKELERDE ORTAOKULDA ORTALAMA SINIF MEVCUDU İLE EĞİTİM/ÖĞRETİM İÇİN HARCANAN SÜRE ARASINDAKİ İLİŞKİ



Kaynak: OECD (2015)

ŞEKİL C.2.9 BAZI ÜLKELERDE ORTAOKULDA ORTALAMA SINIF MEVCUDU İLE VE SINIF DİSİPLİNİNİ SAĞLAMAK İÇİN HARCANAN SÜRE ARASINDAKİ İLİŞKİ



Kaynak: OECD (2015)

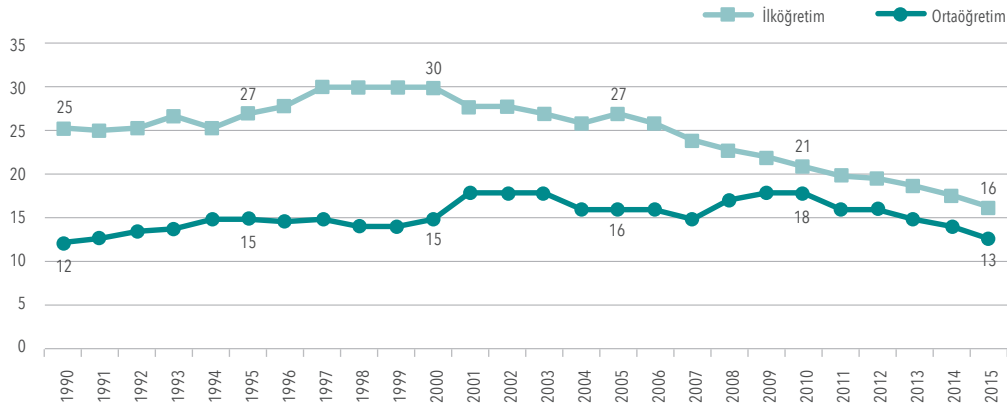
Öğretmen başına düşen öğrenci sayısını ifade eden öğrenci-öğretmen oranı, ortalama sınıf mevcutları, haftalık ders saati ve öğretmenlerin çalışma yükü ile birlikte öğretmen ihtiyacını ve dolayısıyla eğitimin finansmanını şekillendiren önemli bir gösterge olarak ele alınmaktadır. Bu alt gösterge altında ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde öğrenci-öğretmen oranında yaşanan değişim, hem Türkiye geneli için hem de bölge ve il düzeyinde yıllara göre incelenmiştir.

Türkiye genelinde ilköğretimde öğrenci-öğretmen oranı incelendiğinde, söz konusu oran 1990 yılında 25 iken, 1990 yıllarda artan öğrenci sayısı ve okullaşma oranları ile birlikte 2000 yılında 30'a kadar yükselmiştir (bk. Şekil C.3.1). Bu dönemde yaşanan öğrenci-öğretmen oranındaki bu artış tek başına öğrenci sayısındaki artışla ilişkili değildir. Bu dönemde yaşanan ekonomik krizlere ve öğretmen arzında yaşanan sorunlara bağlı olarak yeterli öğretmen istihdamının sağlanamamasının ve yeterli derslik yapılamamasının da bu olumsuz gelişmeye büyük katkısının olduğu söylenebilir. Ayrıca, terör ve diğer nedenlerle kırdan kente doğru yaşanan hızlı göç nedeniyle köy okullarının önemli bir kısmının atıl kalmasının da bu olumsuz gelişmeye katkısı olmuştur. Diğer taraftan, ilköğretimde öğrenci-öğretmen oranı 2000 yılından itibaren, birkaç yıl istisna olmak üzere, sürekli azalmıştır. 2015 yılında ise, 2000 yılına oranla neredeyse yarıya inerek 16'ya kadar düşmüştür. 2000 yılından sonra öğrenci-öğretmen oranında yaşanan bu olumlu gelişmede, bu dönemde öğrenci sayısında fazla artış olmamasının ve buna karşın sınıf mevcutlarını düşürmeye yönelik politikalara bağlı olarak fazla sayıda öğretmen istihdam edilmesinin etkisi olmuştur.

Ortaöğretimde öğrenci-öğretmen oranında yaşanan değişim incelendiğinde ise, söz konusu oran 2010 yılına kadar genelde inişli çıkışlı bir seyir izlemiş, son 5 yılda ise belirgin bir düşüş göstermiştir. Sekiz yıllık kesintisiz (zorunlu) eğitimin etkisiyle, 2000'li yılların başında ortaokullardan mezun olan ve ortaöğretime devam eden öğrenci sayısında belirgin bir artış yaşanmıştır. Bunun etkisiyle 2000 yılından itibaren birkaç yıl boyunca ortaöğretimde öğrenci-öğretmen oranı belirgin bir şekilde artmıştır. Sonrasında öğrenci sayısı artmasına karşın, yeni istihdam edilen öğretmen sayısındaki artışa bağlı olarak azalma eğilimi gösteren söz konusu oran 2007 yılından sonra tekrar artmaya başlamıştır. Bunun nedeni ise 2005 yılında liselerin 4 yıla çıkarılmış olması ve 2008 yılından itibaren ortaöğretimdeki öğrenci sayısında keskin bir artış olmasıdır. 2010 yılından itibaren ise öğrenci sayısı artmaya devam etmesine rağmen çok sayıda öğretmen istihdam edilmesi ile öğrenci-öğretmen oranı belirgin şekilde düşmüştür. 2015 yılında söz konusu oran 13'e kadar düşmüştür. Öğrenci-öğretmen oranı hesaplanırken açıköğretim öğrenci sayıları hesaba dâhil edilmediği göz önünde bulundurulduğunda, son yıllarda öğrenci-öğretmen oranının düşmesinde açıköğretim öğrenci sayısındaki artışın da etkisi olduğu söylenebilir. Nitekim 2010 yılında % 16 olan açıköğretim öğrenci oranı, 2015 yılında %26'ya yükselmiştir (bk. Gösterge A.7).

Ortaöğretimde öğrenci-öğretmen oranı yani öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, okul türüne ve yıllara göre incelendiğinde (bk. Şekil C.3.2), söz konusu oranın 2010 yılına kadar her iki lise türünde de inişli çıkışlı bir seyir izlediği ve genel liselerde meslek liselerine göre daha fazla dalgalanma yaşandığı görülmektedir.

ŞEKİL C.3.1 KADEMELERE GÖRE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISININ DEĞİŞİMİ (1990-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Söz konusu orandaki bu dalgalanmada meslek liseleri ile genel liseler arasında öğrenci hareketliliğine yol açan ve önceden zikredilen politikaların (farklı katsayı uygulaması, sınavsız geçiş, genel liselerin dönüşümü, TEOG yerleştirmeleri vb.) etkisi büyük olmuştur. Öğretmen başına düşen öğrenci oranı, 1990 yılında her iki lise türünde 12 iken, 1999 yılına kadar genel liselerde önce 17'ye kadar yükselmiş sonra 15'e gerilemiştir. Aynı dönemde meslek liselerinde bu oran görece durağan bir seyir izlemiştir.

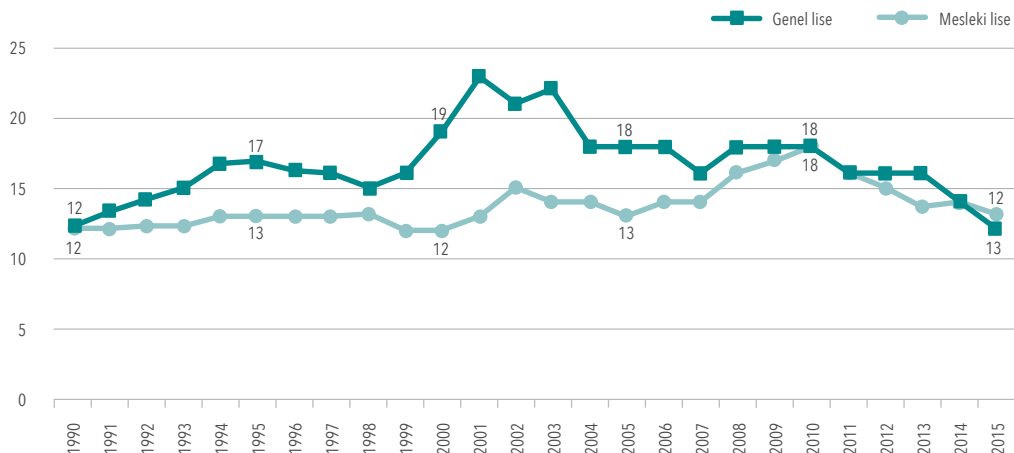
1999 yılından itibaren genel liselerde öğrenci-öğretmen oranı birkaç yıl için hızlı bir ivmeyle artış göstermiş, meslek liselerinde ise tersine azalmıştır. Bu durumun oluşmasında meslek liselerinden genel liselere öğrenci akışına neden olan 28 Şubat sürecinde alınan kararlar başlatılan farklı katsayı uygulaması etkili olmuştur. 2005 yılından 2010 yılına kadar geneli liselerde söz konusu oran durağan bir seyir izlerken, aynı dönemde meslek liselerinde tekrar artmaya başlayan öğrenci sayıları ile öğrenci öğretmen oranları da artmaya başlamıştır. 2010 yılında öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı genel liseler ve meslek liselerinde 18 olarak gerçekleşmiştir. 2010-2015 yılları arasında ise her iki kademede de öğrenci-öğretmen oranları düşüş göstermiştir. 2015 yılına gelindiğinde genel liselerde öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı 12, meslek liselerinde ise 13'e gerilemiştir.

Türkiye'de öğretmen ve öğrencilerin yoğunluğu bölgelere ve illere göre değişmektedir. Buna bağlı olarak öğrenci-öğretmen oranlarının da bölge ve illere göre farklılaşabilmektedir. Bu farklılaşmanın boyutunu ve yıllara göre gelişimini ortaya koymak için

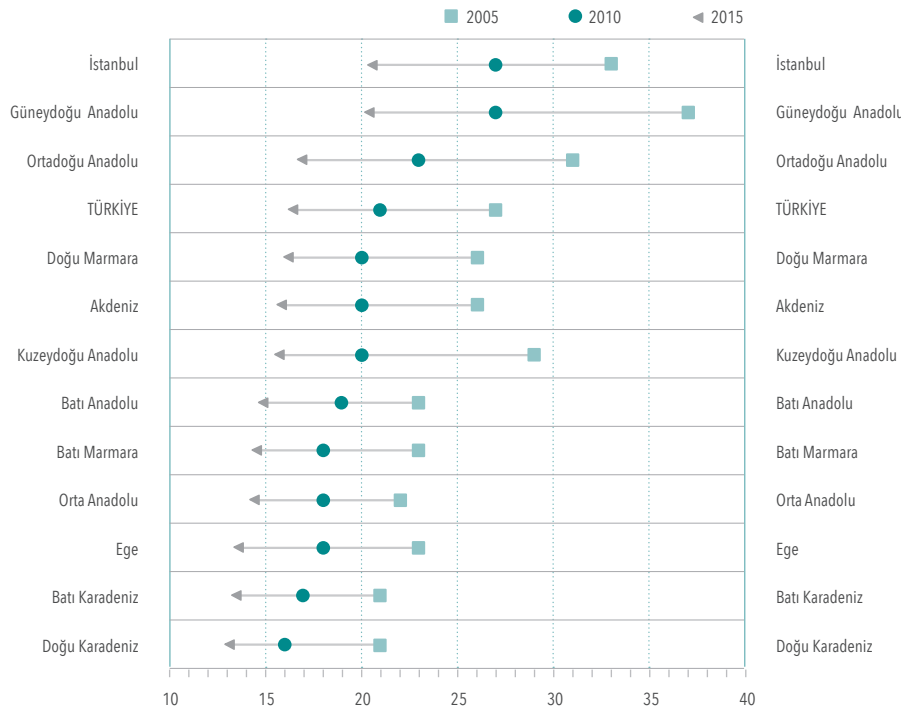
söz konusu oranın belirli yıl aralıklarına göre değişimi bölge ve il düzeyinde incelenmiştir.

Öncelikle, Şekil C.3.3 ve Şekil C.3.4'te sırasıyla ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki öğrenci-öğretmen oranları 2005, 2010 ve 2015 referans yıllarına göre değişimi bölge düzeyinde incelenmiştir. İlköğretim kademesinde söz konusu oranın 2005 yılından 2015 yılına kadar geçen sürede bütün bölgelerde istikrarlı bir şekilde azaldığı görülmektedir (bk. Şekil C.3.3). Bu kademede öğrenci-öğretmen oranında en fazla iyileşmenin (azalmanın) olduğu bölgeler, 2005 referans yılında söz konusu oranın en yüksek olduğu bölgelerdir. Buna bağlı olarak, 2005 yılı ile kıyaslandığında öğrenci-öğretmen oranlarında bölgeler arası farklılıkların 2015 yılında azaldığı görülmektedir. 2005 yılı için bölgelerin öğrenci-öğretmen oranı için 12 olan ranj (aralık) değeri, 2015 yılında 7'ye gerilemiştir. 2005 yılında söz konusu oranın en yüksek olduğu bölgeler Güneydoğu Anadolu (33), İstanbul (31) ve Ortadoğu Anadolu (29); en düşük olduğu bölgeler ise Orta Anadolu (22), Batı Karadeniz (21) ve Doğu Karadeniz (21) bölgeleridir. 2015 yılına gelindiğinde İstanbul (20), Güneydoğu Anadolu (20) ve Ortadoğu Anadolu (17) bölgeleri ilgili oranın en yüksek ve Türkiye ortalamasının (16) üzerinde olduğu bölgelerken; Ege (14), Orta Anadolu (14), Batı Karadeniz (14) ve Doğu Karadeniz (13) bölgeleri ilgili oranının en düşük olduğu bölgeler olmuştur. Buna göre, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı açısından bölgeler arasında hala önemli bir fark olmakla birlikte, bu farkın azalma eğiliminde olduğu yani genel dağılımın gittikçe iyileştiği görülmektedir.

ŞEKİL C.3.2 ORTAÖĞRETİMDE OKUL TÜRÜNE GÖRE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISININ DEĞİŞİMİ (1990-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.



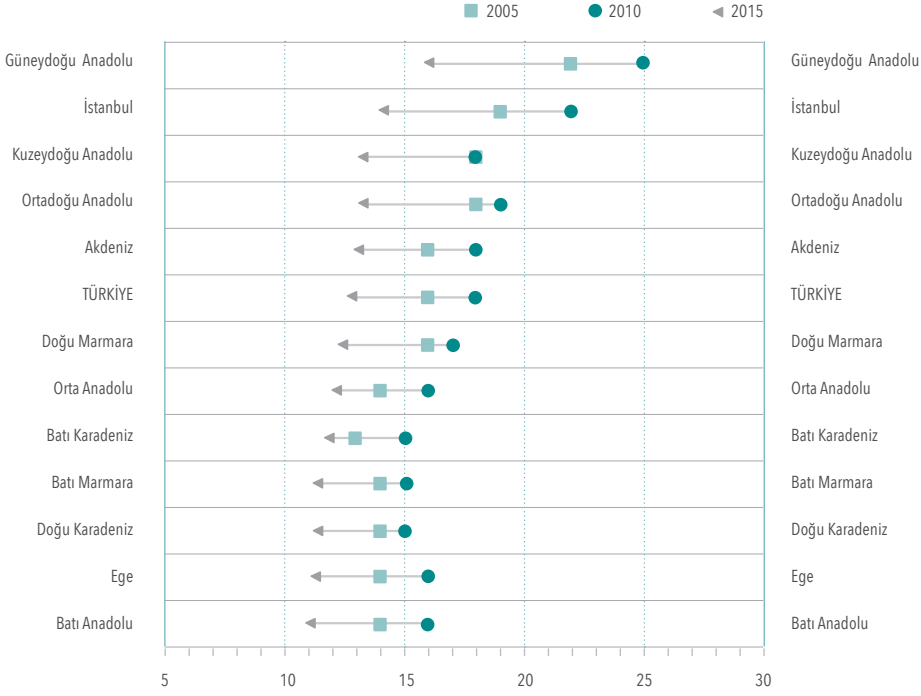
Kaynak: 2006, 2011 ve 2016 yıllarında MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Ortaöğretim kademesinde öğretmen-öğrenci oranları bölgelere ve 2005, 2010, 2015 referans yıllarına göre incelendiğinde, ilköğretimden farklı olarak ortaöğretimde söz konusu oranda bütün referans yılları aralığında azalma olmamıştır (bk. Şekil C.3.4). 2005-2010 yılları arasında söz konusu oran, hem Türkiye genelinde hem de Kuzeydoğu Anadolu bölgesi hariç diğer tüm bölgelerde artmıştır. Türkiye geneli öğrenci-öğretmen oranı için yapılan analizlerde de belirtildiği üzere, bu dönemde söz konusu oranda yaşanan artışın temel nedeni 2005 yılında liselerin 4 yıla çıkarılmış olması ile 2008 yılından itibaren ortaöğretimdeki öğrenci sayısında yaşanan keskin artıştır.

Ortaöğretim kademesinde öğretmen-öğrenci oranları 2010-2015 yılları arasında ciddi düşüş göstermiştir (bk. Şekil C.3.4). Bu olumlu gelişmede yeni atanan öğretmenlerin büyük etkisi olmuştur. Bu dönemde öğretmen-öğrenci oranında en fazla iyileşmenin (düşüş) yaşandığı bölgeler, 2005 ve 2010 referans yıllarında söz konusu oranın en yüksek olduğu bölgelerdir. Buna bağlı olarak, ilköğretimde olduğu gibi ortaöğretimde de 2005 ve 2010 yılı ile kıyaslandığında öğrenci-öğretmen oranlarında bölgeler arası farklılıkların 2015 yılında azaldığı görülmektedir. 2005 ve 2010 yılı için bölgelerin öğrenci-öğretmen oranı için

sırasıyla 8 ve 10 olan ranj (aralık) değerleri, 2015 yılında 5'e gerilemiştir. 2015 yılında ortaöğretimde ilgili oranın en yüksek ve Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu bölgeler Güneydoğu Anadolu (16) ve İstanbul (14) bölgeleri iken; en düşük olduğu bölgeler Batı Marmara (11), Doğu Karadeniz (11), Ege (11) ve Batı Anadolu (11) bölgeleridir.

İlköğretimde öğrenci-öğretmen oranı 2000, 2005, 2010 ve 2015 yılları referans alınarak il düzeyinde incelendiğinde, söz konusu oranda son 15 yılda neredeyse bütün illerde ciddi bir iyileşmenin (azalmanın) olduğu görülmektedir (bk. Şekil C.3.5). İyileşme özellikle 2005 yılından sonra gerçekleşmiştir. 2000-2005 arası dönemde de birkaç il (örneğin Muş ve Kilis) dışında söz konusu oran artış göstermiş ama bu artış sonraki dönemlere göre daha az gerçekleşmiştir. Genel olarak bakıldığında, son 15 yılda ilköğretim kademesinde öğrenci-öğretmen oranı bütün illerde azalmış ve dahası il düzeyindeki farklılıklar ciddi oranda azalmıştır. 2000 yılında söz konusu oranın en yüksek olduğu iller olan Hakkâri (48), Ağrı (48) ve Şırnak (48) ile en düşük olduğu il olan Burdur (16) arasındaki ranj değeri 32 iken; 2015 yılında ilgili oranın en yüksek olduğu Şanlıurfa (22) ile en düşük olduğu Tunceli (10) arasındaki ranj değeri 12'ye kadar düşmüştür.



Kaynak: 2006, 2011 ve 2016 yıllarında MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

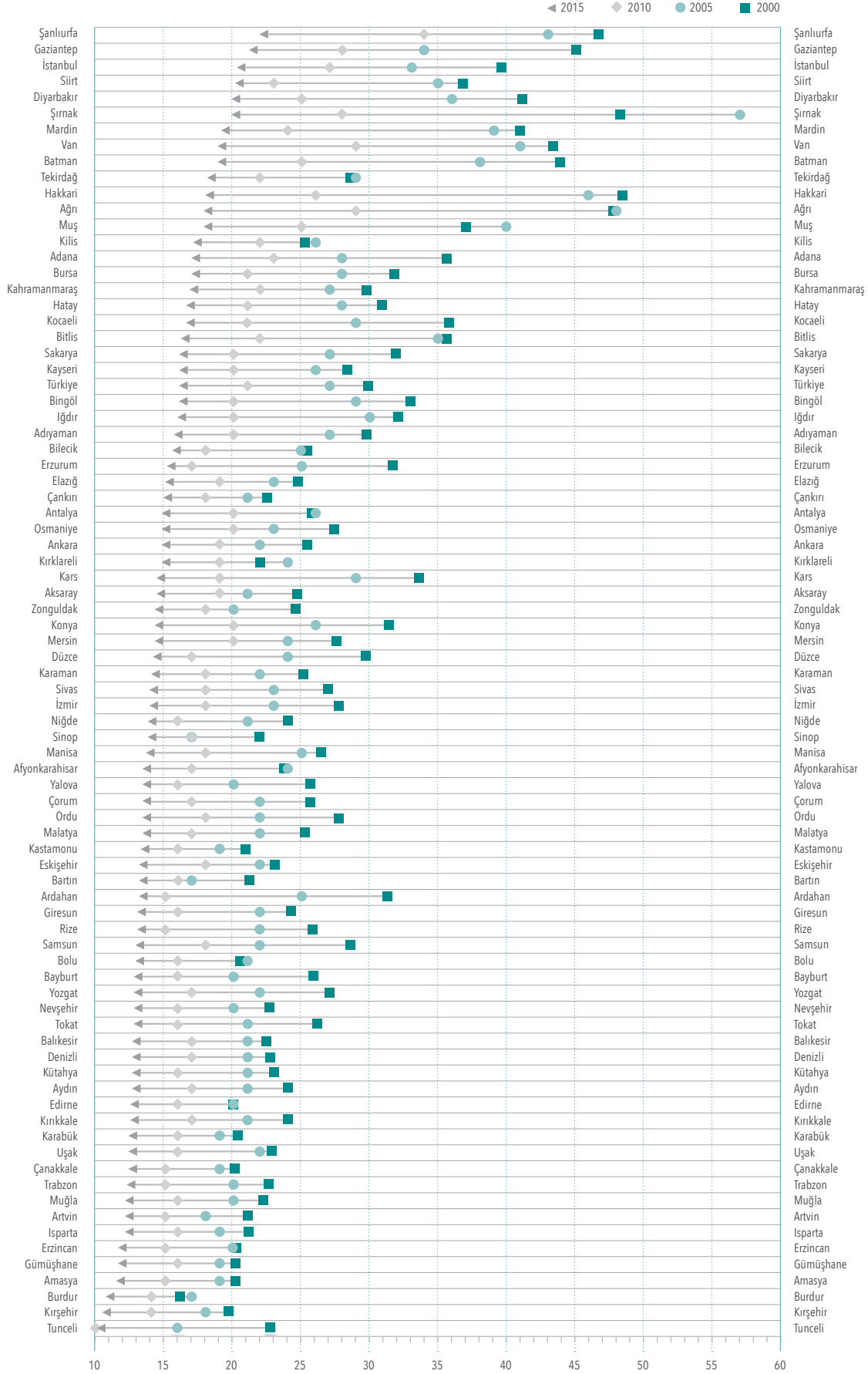
İl düzeyinde öğrenci-öğretmen oranlarındaki düşüşü ve iller arası farklılıklardaki azalmayı görmek açısından illerin söz konusu oran ortalama ve standart sapması da önemli bilgi vermektedir. 2000 yılında illerin öğrenci-öğretmen oranı ortalaması 28,2 standart sapması 7,7 iken; 2015 yılında ortalama 14,9'a standart sapma ise 2,6'ya düşmüştür. Şunu ayrıca ifade etmek gerekir ki, 2015 yılında öğrenci öğretmen oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan illerin büyük çoğunluğu doğu bölgelerindeki illerdir. Söz konusu oran açısından iller arası farklılıkların kapatılması yönünde ciddi iyileşme kaydedilmiş olmasına rağmen, özellikle doğudaki illerin aleyhine farklılıklar halen devam etmektedir.

Ortaöğretimde öğrenci-öğretmen oranı 2000, 2005, 2010 ve 2015 yılları referans alınarak il düzeyinde incelendiğinde, ilköğretimdeki istikrarlı iyileşmeden farklı olarak, söz konusu oranın 2000-2010 yılları arasında illerin birçoğunda önce arttığı, 2010 yılından sonra ise illerin hepsinde azaldığı görülmektedir (bk. Şekil C.3.6). 2000 yılından 2010 yılına kadar 2000-2005 veya 2005-2010 dönemlerinde en fazla artış olan iller bu dönemlerde ortaöğretim okullaşma oranlarında ciddi artış sağlayan illerdir ve çoğu doğu bölgelerindeki illerdir. Ortaöğretimde 2005-2010 yılları arasında öğrenci-öğretmen oranının genel olarak artış eğilimi göstermesi

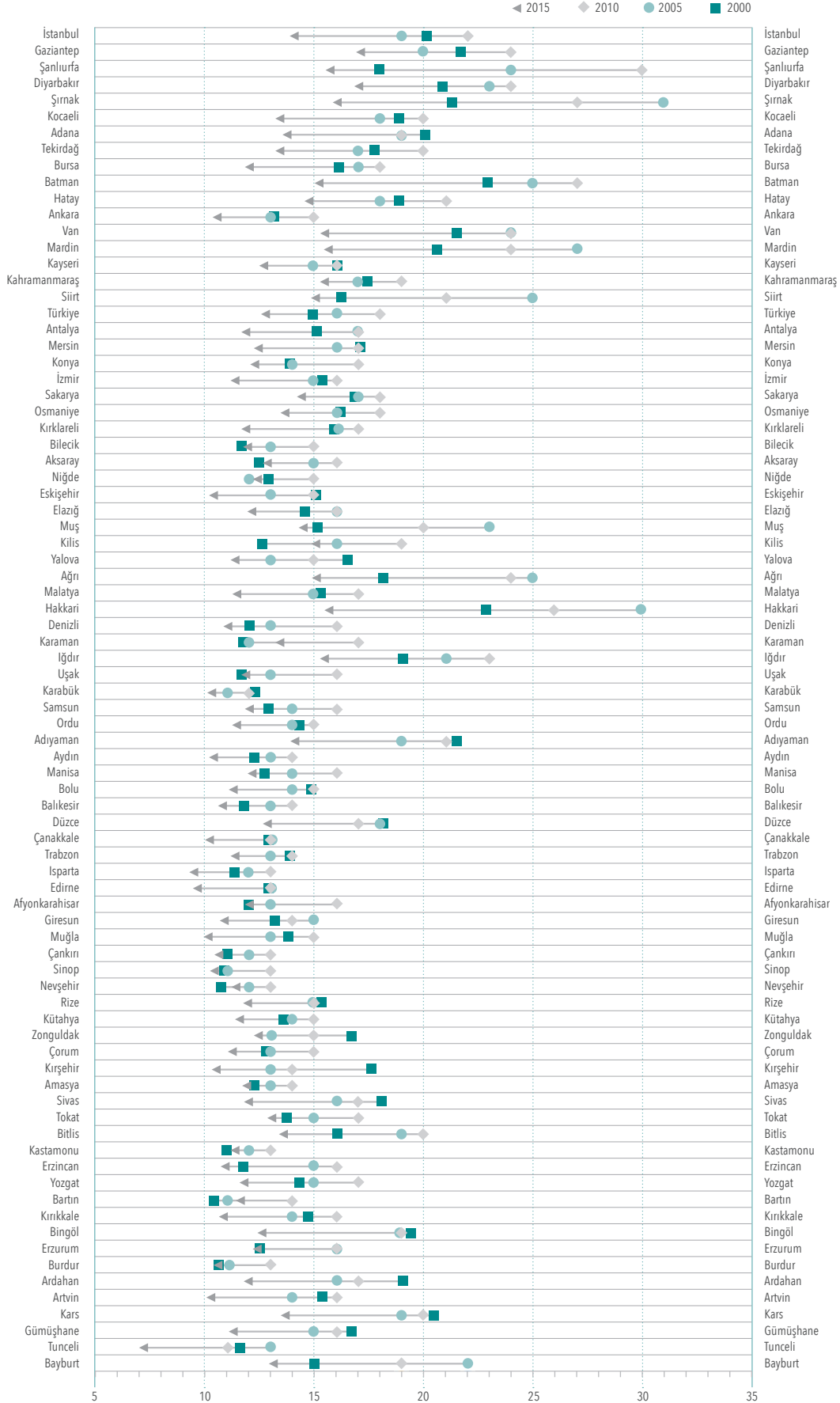
ise, okullaşma oranlarındaki artışa ek olarak, daha öncede ifade edildiği gibi, liselerin 2005 yılında 4 yıla çıkarılması ve 2008 yılından itibaren liselerdeki öğrenci sayısının hızlı artması ile ilişkilidir.

2000 yılından itibaren yaşanan değişim esas alınacak olursa 2000 yılında ortaöğretimde öğrenci öğretmen oranının en yüksek olduğu iller olan Hakkâri (23) ve Muş (23) ile en düşük olduğu il olan Bartın (10) arasındaki ranj değeri 23 iken; 2015 yılında ilgili oranın en yüksek olduğu Gaziantep (17) ve Diyarbakır (17) ile en düşük olduğu Tunceli (7) arasındaki ranj değeri 10'a düşmüştür. İl düzeyinde söz konusu oranda düşüşü ve iller arası farklılıklardaki azalmayı daha net görmek için illerin söz konusu oran ortalama ve standart sapması incelendiğinde; 2000 yılında illerin öğrenci-öğretmen oranı ortalaması 15,4 standart sapması 3,3 iken; 2015 yılında ortalama 12,5'e standart sapma ise 1,9'a düşmüştür. İlköğretim kademesinde olduğu gibi, ortaöğretimde de 2015 yılında öğrenci öğretmen oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan illerin büyük çoğunluğu doğu bölgelerindeki illerdir.

OECD ülkeleri arasında ilkök, ortaokul ve liselerde öğrenci-öğretmen oranı incelendiğinde, 2013 yılı için söz konusu oranın OECD ortalaması ilkökullarda 15, ortaokul ve liselerde 13 olarak



Kaynak: 2000 yılında DİE; 2006, 2011 ve 2016 yıllarında ise MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır

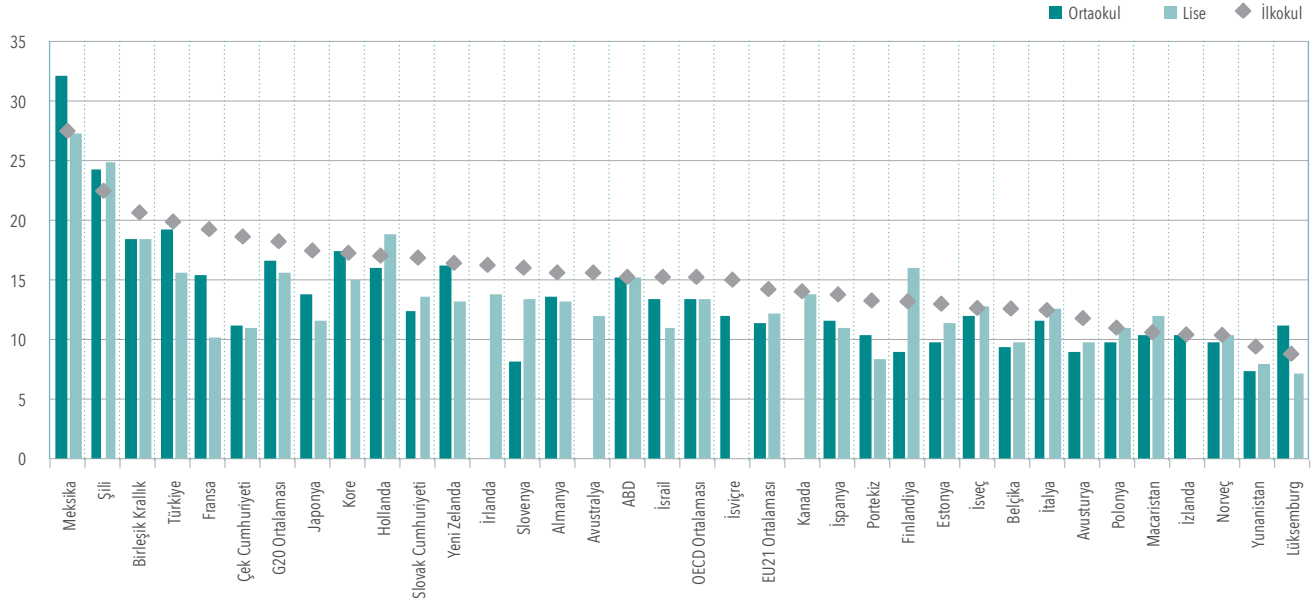


Kaynak: 2000 yılında DİE; 2006, 2011 ve 2016 yıllarında ise MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

gerçekleşmiştir (bk. Şekil C.3.7). İlkokullarda söz konusu oranın en fazla olan ülkeler sırasıyla Meksika (28), Şili (23), İngiltere (21) ve Türkiye (20); ortaokullarda sırasıyla Meksika (32), Şili (24), Türkiye (19) ve Kore (18); liselerde ise Meksika (27), Şili (25), Hollanda (19) ve İngiltere (19) ülkeleridir. İlgili şekle göre, 2013 yılı için Türkiye söz konusu kademelerde öğrenci-öğretmen oranının en yüksek

olduğu ülkeler arasında yer almaktadır. Diğer taraftan, Türkiye’de 2015 yılı için söz konusu oranın ilkökul kademesinde 18, ortaokul kademesinde 15 ve ortaöğretim kademesinde ise 13 olarak gerçekleştiği göz önünde bulundurulduğunda, ortaöğretimde 2013 yılı OECD ortalamasını yakaladığı, ilkökul ve ortaokullarda ise 2013 yılı OECD ortalamasına yaklaştığı görülmektedir.

ŞEKİL C.3.7 FARKLI ÜLKELERDE KADEMELERE GÖRE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (2013)



Kaynak: OECD (2015)

Not: Ülkeler ilkökul düzeyindeki öğrenci-öğretmen oranları esas alınarak büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır.

Eğitim ortamları ile ilgili olarak ele alınması gereken göstergelerden biri de, ikili eğitime ilişkindir. İkili eğitim (ikili öğretim) başta az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler olmak üzere birçok ülkede uygulanan bir eğitim modelidir. İkili eğitimde, iki grup öğrenci aynı mekânı (dersliği) farklı zaman dilimlerinde kullanmaktadır. Söz konusu eğitim modeli ile farklı gerekçelerle hızlı ve çoğu zaman plansız artan öğrenci sayısı karşısında yetersiz kalan mevcut eğitim mekânlarının (okullar, derslikler vb.) daha verimli bir şekilde kullanılması amaçlanmaktadır. Öğrenci sayısındaki artış çağ nüfusta veya çağ nüfus içerisindeki okullaşma oranlarında yaşanan genel artışa bağlı olarak görece planlı gelişebildiği gibi, genellikle kırsal kesimlerden büyük kentlere doğru gerçekleşen göç hareketliliğine bağlı olarak görece plansız bir şekilde de gerçekleşebilmektedir.

İkili eğitim politika yapımcılar açısından çoğu zaman bir tercih olmaktan ziyade bir zorunluluk olarak kabul edilmektedir. Öğrenci sayısındaki planlı veya plansız artışa bağlı olarak gelişen derslik ihtiyacı çoğu zaman finansal kaynakların yetersizliği nedeniyle zamanında karşılanamamaktadır. Finansal kaynaklar yeterli olsa bile, özellikle öğrenci sayısındaki plansız artış karşısında oluşan derslik ihtiyacı zaman faktörüne bağlı olarak gecikmeli olarak karşılanabilmektedir. Nedeni ne olursa olsun; derslik ihtiyacının karşılanamaması karşısında politika yapımcılar, çok kalabalık sınıflarla normal eğitim veya az mevcutlu sınıflarla ikili eğitim uygulamaları arasında tercih yapmak durumunda kalmaktadır. Derslik ihtiyacının çok fazla olduğu durumlarda ise ikili eğitimle bile çok kalabalık sınıflar ortaya çıkmakta ve normal eğitim alternatifi politik bir seçenek olarak tamamen ortadan kalkmaktadır.

İkili eğitim modeli kendi içerisinde avantaj ve dezavantajları barındıran bir uygulamadır (Bray, 2008). Avantajlı yönlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Konuya ekonomik boyutuyla yaklaşılacak olursa; ikili eğitim, mevcut fiziksel altyapının daha verimli kullanılmasını sağladığı için finansal olarak maliyeti azaltan bir uygulamadır.
- Sosyal açıdan değerlendirildiğinde, finansal yetersizliklere bağlı karşılanamayan derslik ihtiyacına cevap üreterek, daha fazla öğrenciye hizmet sunma imkânı sağladığı için ikili eğitim uygulaması eğitime katılımda fırsat eşitliğini artırmaktadır.
- Bunlara ek olarak, ikili eğitimde öğretmenler genelde yarım gün çalıştığı için evlerine ve diğer işlerine daha fazla zaman ayırabilmekte, bu ise öğretmenler tarafından avantaj olarak değerlendirilmektedir.
- Ayrıca, özellikle üst kademelerde öğrenciler ikili eğitimle okula yarım gün giderken günün kalan kısmında ücretli çalışma imkânı bulabilmektedir.

Bu avantajlarının yanında, ikili eğitim bazı eğitsel ve sosyal maliyetleri beraberinde getirmektedir (Bray, 2008). Bunları aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

- İkili eğitim uygulaması fiziksel altyapı ile ilgili maliyetleri düşürse de, ikili eğitim yapılan okul binaları daha kısa sürede yıpranmakta ve zamanla okullarda bakım masrafları artabilmektedir.
- Bir günde iki gruba eğitim vermek için ikili eğitim uygulanan okullarda genellikle sıkışık bir ders programı uygulanmaktadır. Ders saatleri genelde kısaltılmamakta, ama teneffüs ve ders araları çok kısa tutulmaktadır. Bu ise öğrencilerin istenilen düzeyde sosyalleşmesine engel olabilmektedir. Yani eğitimin sosyal boyutu normal eğitime göre eksik kalmaktadır. Daha da önemlisi, ikili eğitim yapan okullarda eğitimi destekleme potansiyeli olan müfredat dışı etkinlikler çok sınırlı düzeyde yapılabilmektedir. Ayrıca, sabahçı ve öğlenci öğrencilerin değişimi sıkışık programdan dolayı kısa sürede olması gerektiği için değişim sürecinde kaotik ortam oluşabilmektedir.
- Özellikle ilköğretim kademelerinde sınıf içi ve sınıf aralarındaki duvar panoları görsel eğitsel materyaller için kullanılan önemli bir kaynak olmasına karşın, ikili eğitimde bu panoların kullanımı kısıtlanmakta ve verimsiz hale gelebilmektedir.
- Sabahçı öğrenciler çok erken saatlerde okula başladığı için kahvaltı yapmadan okula gitmek durumunda kalabilmektedir. Öğlenci öğrenciler ise okula öğlen başlayıp geç çıktıklarından ilerleyen ders saatlerinde yorulabilmektedir. Kısa saatlerinde erken kararan hava bu durumu daha da pekiştirmektedir. Her iki durumda öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediğinden, eğitim süreçlerinden daha az istifade etmelerine neden olabilmektedir.
- İkili eğitimde veliler çocuklarını okuldan erken almak veya okula geç bırakmak durumunda kaldıklarından, her iki ebeveynin de çalıştığı ailelerde bu önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu tür durumlarda, veliler -özellikle alt kademelerdeki öğrenciler için- ya ev içinde bakıcı ayarlamak durumunda kalmakta ya da çocuklarını okul dışında etüt merkezlerine yönlendirmek durumunda kalmaktadır. Yani, ikili eğitimin bu tür veliler için ekstrasından ekonomik maliyeti bulunmaktadır. Ayrıca, ikili eğitim, sadece bu tür veliler için değil, yukarıda zikredilen bazı dezavantajlı yönlerinden dolayı genelde velilerin birçoğu tarafından sevilmeyen/tercih edilmeyen bir uygulamadır.

İkili eğitim modeli, Türkiye'de de bütün kademelerde ve özellikle kent merkezlerinde uzun yıllardır uygulanmaktadır. 1990'lı yıllarda çağ nüfusta ve daha da önemlisi okullaşma oranlarında yaşanan hızlı artışa kırsal kesimde kent merkezine doğru yaşanan göç hareketliliği de eklenince, kent merkezlerinde -özellikle çok göç

alan İstanbul gibi büyük kentlerde- öğrenci sayısı hızlı bir şekilde artmıştır. Buna bağlı olarak ciddi derslik ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Hem finansal nedenlerden hem de zaman faktörüne bağlı olarak oluşan derslik ihtiyacı birçok şehirde karşılanamadığından ikili eğitim uygulamasına zamanla yaygınlaşmaya başlamıştır (Gedikoğlu, 2005). Son yıllarda ise okul çağı nüfus durağanlaştığından (hatta ilköğretimde azaldığından), okullaşma oranları ilköğretim ve ortaöğretimde %100'e çok yaklaştığından ve oldukça fazla sayıda yeni derslik yapıldığından ikili eğitim uygulamasında azalma olması beklenir. Bu gösterge altında ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde ikili eğitim uygulaması yapılan okul oranları ile ikili eğitimle eğitim gören öğrenci oranları 2015 yılı ve 2010 yılı (beş yıl öncesi) referans alınarak hem Türkiye genelinde hem de bölge ve il düzeyinde incelenmiştir.

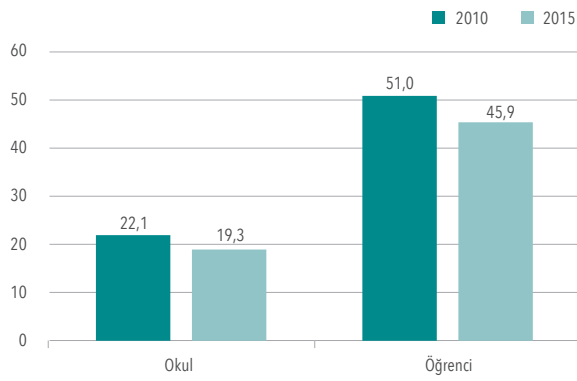
Türkiye genelinde 2010 ve 2015 yıllarında ilköğretimde ikili eğitim uygulaması yapılan okul oranları ve ikili eğitimle eğitim gören öğrenci oranlarının sunulduğu Şekil C.4.1'e göre, ilköğretimdeki öğrencilerin yarıya yakını ikili eğitim uygulaması yapılan okullar-

da eğitim görmektedir. 2010 yılında ikili eğitim kapsamında eğitim gören öğrenci oranı % 51 iken, 2015 yılında bu oran % 45,9'a gerilemiştir. Okul sayısı bakımından bakacak olursak; 2010 yılında ilköğretim okullarının % 22,1'inde ikili eğitim yapılırken, bu oran 2015 yılında % 19,3'e gerilemiştir. Gösterge C.1 altında belirtildiği gibi 2015 yılında dersliklerin %16'sında ikili eğitim yapıldığı tahmin edilmektedir. Bu ise yaklaşık 60 bin derslik yapmaktadır. Yani ilköğretimde ikili eğitim uygulamasında son verebilmek için yaklaşık 60 bin derslik ihtiyacı olduğu tahmin edilmektedir.

2015 yılı için ilköğretim kademesi ilkökul-ortaokul ayrımında incelendiğinde (bk. Şekil C.4.2)⁹, ilkökul ve ortaokullarda ikili eğitim yapan okul oranlarının birbirine çok yakın olduğu (sırasıyla % 19,5 ve % 19,0) görülmektedir. Öğrenci oranlarında ise ilkökullarda ikili eğitim yapan okullarda eğitim gören öğrenci oranının (% 50,5), ortaokullara göre (% 40,8) daha yüksek olduğu görülmektedir.

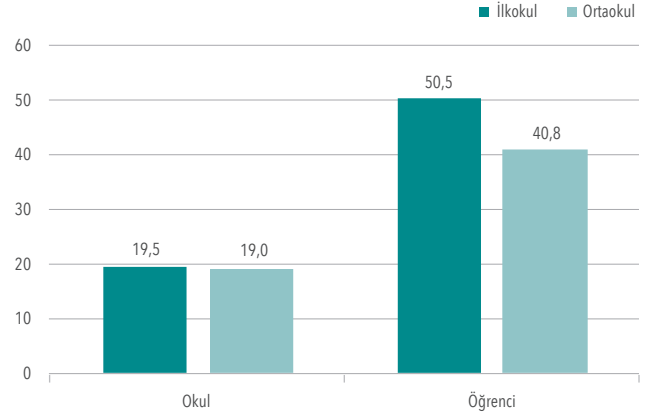
⁹ İlkokul-ortaokul ayrımı 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren başladığı için 2010 yılı için verilmemiştir.

ŞEKİL C.4.1 İLKÖĞRETİM GENELİNDE İKİLİ EĞİTİM YAPAN OKUL VE ÖĞRENCİ ORANLARI (%) (2010 VE 2015)

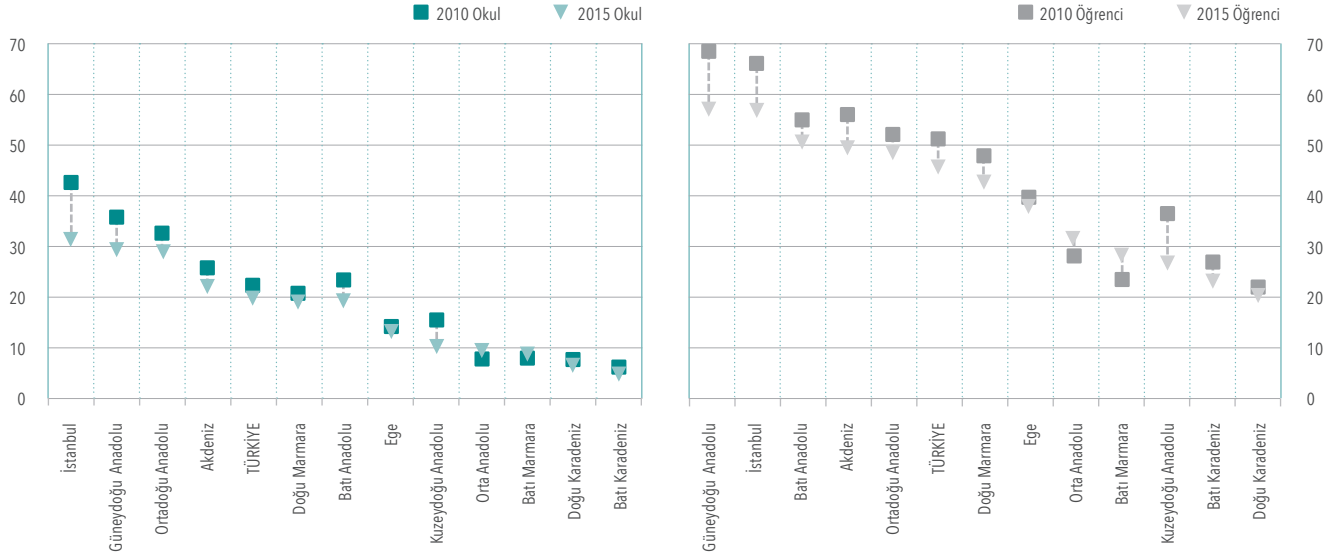


Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)
Not: Şekilde okul oranının nispeten az, öğrenci oranının nispeten fazla olmasının en büyük nedeni öğrenci kapasitesi çok olan okullarda ikili eğitim yapılmasıdır.

ŞEKİL C.4.2 İLKOKUL VE ORTAOKUL KADEMELERİNDE İKİLİ EĞİTİM YAPAN OKUL VE ÖĞRENCİ ORANLARI (%) (2015)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)



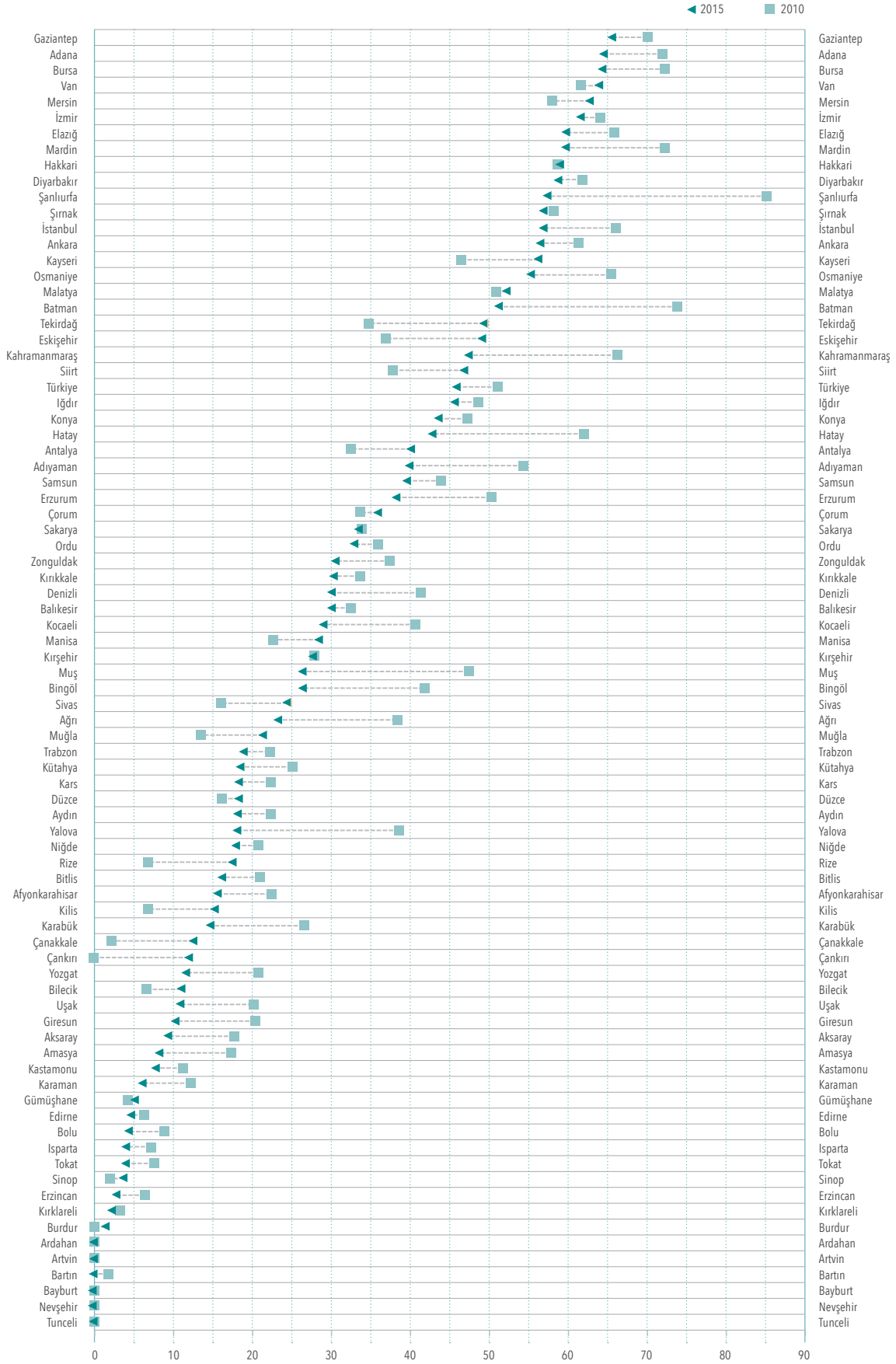
Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

İlköğretimde ikili eğitim okul ve öğrenci oranlarında 2010-2015 yılları arasında yaşanan değişim bölge düzeyinde incelendiğinde (bk. Şekil C.4.3); söz konusu dönemde ikili eğitim okul ve öğrenci oranlarının bazı bölgelerde değişim göstermezken, özellikle bu oranların yüksek olduğu bölgelerde belirgin bir şekilde azaldığı görülmektedir. 2015 yılı esas alındığında ilköğretimde ikili eğitim yapan okul oranının en yüksek olduğu bölgeler sırasıyla İstanbul (% 31), Güneydoğu Anadolu (% 30) ve Ortadoğu Anadolu (% 29) bölgeleri iken; en düşük olduğu bölgeler sırasıyla Doğu Karadeniz (% 5), Batı Karadeniz (% 7) ve Batı Marmara (% 9) bölgeleridir. Söz konusu yılda ikili eğitim öğrenci oranlarının en yüksek olduğu bölgeler ise Güneydoğu Anadolu (% 57), İstanbul (% 57) ve Batı Anadolu (% 51) iken; en düşük olduğu bölgeler Doğu Karadeniz (% 20), Batı Karadeniz (% 23) ve Kuzeydoğu Anadolu (% 27) bölgeleridir.

İlköğretimde ikili eğitim öğrenci oranlarında 2010-2015 yılları arasında yaşanan değişim il düzeyinde incelendiğinde (bk. Şekil C.4.4); söz konusu dönemde ikili öğrenci oranlarının birçok ilde azaldığı, bazı illerde ise arttığı veya değişmediği görülmektedir. Artvin, Ardahan, Bayburt, Bartın, Nevşehir ve Tunceli'de ilköğretimde her iki dönemde de (2010 ve 2015) ikili eğitim yapılmadığı görülmektedir. 2010-2015 yılları arasında ikili eğitim öğrenci oranının en fazla azaldığı iller Şanlıurfa, Batman, Muş, Yalova, Hatay ve Kahramanmaraş illeridir. En fazla artış gösterdiği iller ise Tekirdağ, Eskişehir, Çankırı,

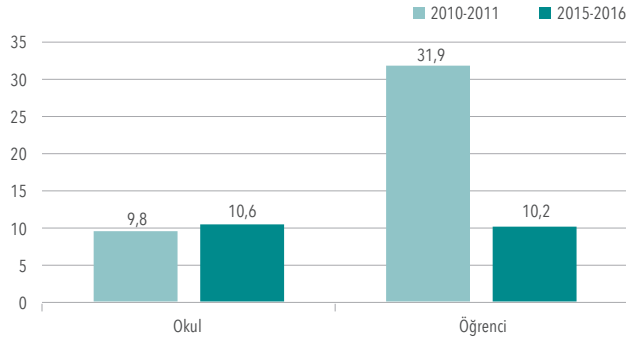
Rize, Çanakkale ve Kayseri illeri olmuştur. 2015 yılı esas alındığında söz konusu oranın en yüksek olduğu iller Gaziantep (% 65), Adana (% 64), Bursa (% 64) ve Van (% 64) ilidir. İkili eğitim öğrenci oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan illerin önemli bir kısmı doğu bölgelerindeki iken, geri kalan illerin büyük çoğunluğu ise metropol şehirlerdir. Örneğin, Türkiye'nin en büyük üç şehri olan İzmir (% 62), İstanbul (% 57) ve Ankara'da (% 56) ilköğretimde ikili eğitim yapan öğrencilerin oranı oldukça yüksektir.

Türkiye genelinde 2010 ve 2015 yıllarında ilköğretimde ikili eğitim uygulaması yapılan okul oranları ve ikili eğitimle eğitim gören öğrenci oranları Şekil C.4.5'te incelenmiştir. İlgili şekle göre, 2010-2015 yılları arasında ortaöğretimde ikili eğitim yapan okul oranlarında ciddi bir değişiklik olmazken, ikili eğitim öğrenci oranları belirgin bir şekilde düşmüştür. 2010 yılında ortaöğretim okullarının % 9,8'inde ikili eğitim yapılırken bu oran 2015 yılında % 10,6'ya çıkmıştır. Aynı dönemde ikili eğitim öğrenci oranı % 31,9'dan % 10,2'ye düşmüştür. Ortaöğretimde ikili eğitim okul ve öğrenci oranlarında yaşanan değişim (okul oranları biraz artarken öğrenci oranlarının bu denli azalması) her ne kadar açıklanması güç bir tablo sunsa bile, bu durumun ikili eğitim yapan büyük öğrenci nüfusuna sahip okulların normal eğitime, küçük öğrenci nüfusuna sahip normal eğitim yapan okulların ise ikili eğitime geçmesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

ŞEKİL C.4.5 ORTAÖĞRETİMDE İKİLİ EĞİTİM YAPAN OKUL VE ÖĞRENCİ ORANLARI (%) (2010 VE 2015)



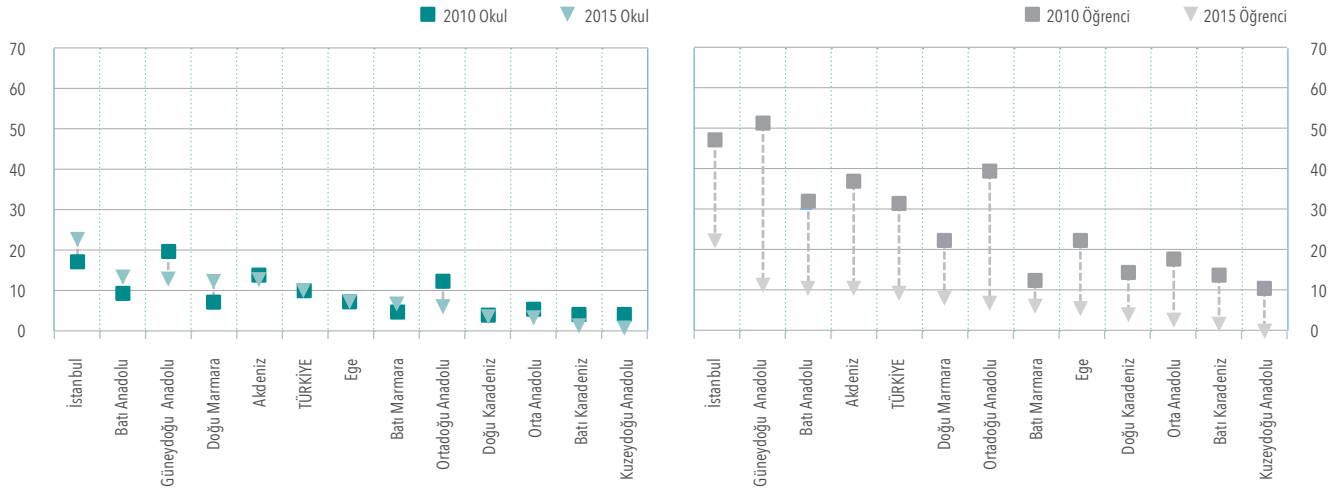
Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

Ortaöğretimde ikili eğitim okul ve öğrenci oranlarında 2010-2015 yılları arasında yaşanan değişim bölge düzeyinde incelendiğinde (bk. Şekil C.4.6); söz konusu dönemde ikili eğitim okul

oranlarının İstanbul, Batı Anadolu ve Doğu Marmara illerinde belirgin artış gösterdiği, Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinde ise belirgin şekilde düştüğü görülmektedir. İkili eğitim öğrenci oranları ise tüm bölgelerde azalmıştır. Söz konusu oranın (öğrenci oranı) en fazla düştüğü bölgeler ise, bu oranın 2010 yılında en yüksek olduğu Güneydoğu Anadolu, İstanbul ve Ortadoğu Anadolu bölgeleridir.

2015 yılı esas alındığında ortaöğretimde ikili eğitim yapan okul oranının en yüksek olduğu bölgeler sırasıyla İstanbul (% 23), Batı Anadolu (% 14) ve Güneydoğu Anadolu (% 13) bölgeleri iken; en düşük olduğu bölgeler sırasıyla Kuzeydoğu Anadolu (% 0), Batı Karadeniz (% 1) ve Orta Anadolu (% 3) bölgeleridir. Söz konusu yılda ikili eğitim öğrenci oranlarının en yüksek olduğu bölgeler ise yine İstanbul (% 23), Güneydoğu Anadolu (% 12), ve Batı Anadolu (% 11) iken; en düşük olduğu bölgeler ise yine Kuzeydoğu Anadolu (% 0), Batı Karadeniz (% 1) ve Orta Anadolu (% 2,5) bölgeleridir.

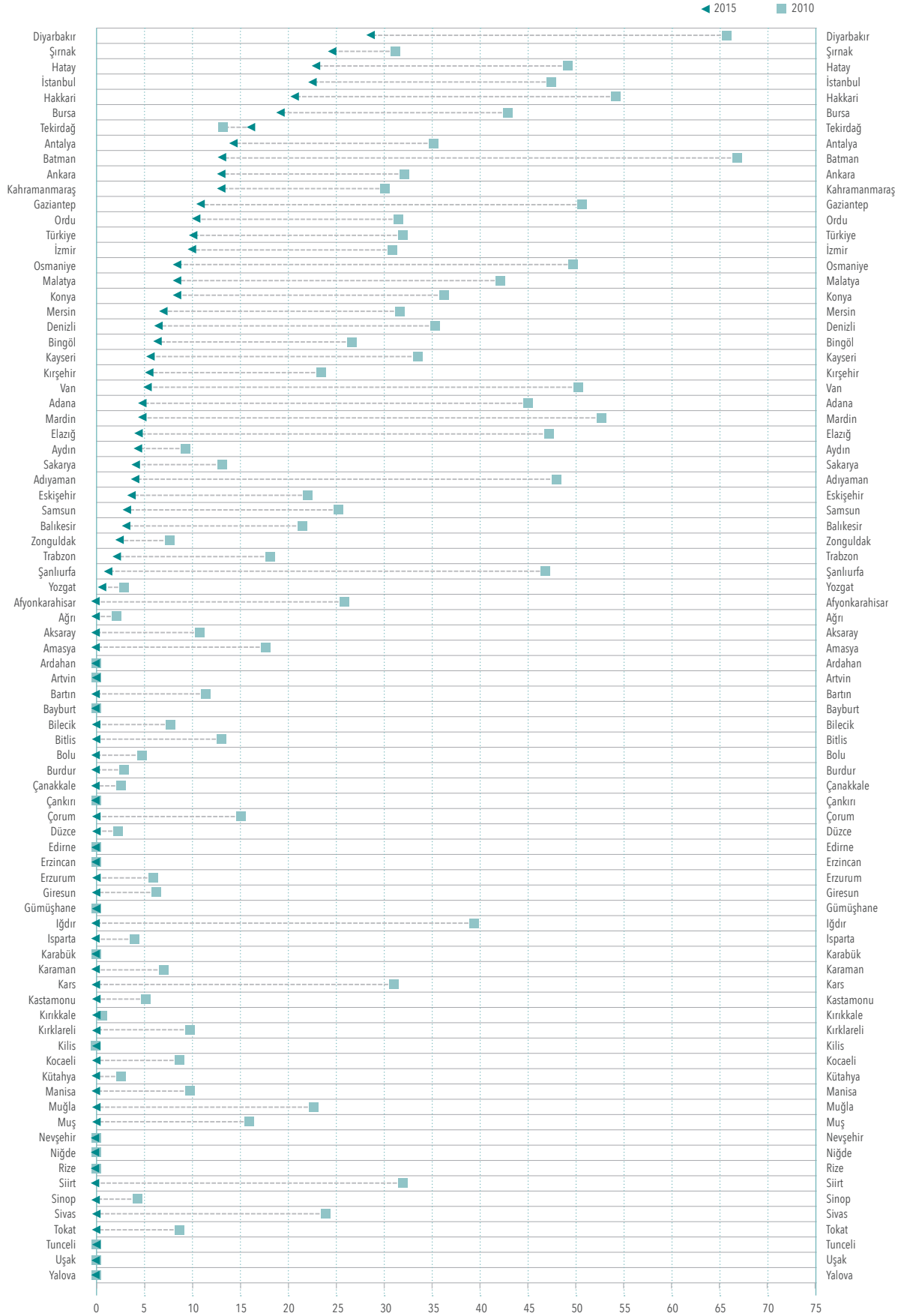
ŞEKİL C.4.6 ORTAÖĞRETİMDE BÖLGELERE GÖRE İKİLİ EĞİTİM YAPAN OKUL VE ÖĞRENCİ ORANLARI (%) (2010 VE 2015)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

Ortaöğretimde ikili eğitim öğrenci oranlarında 2010-2015 yılları arasında yaşanan değişim il düzeyinde incelendiğinde (bk. Şekil C.4.7); söz konusu dönemde ikili öğrenci oranlarının Tekirdağ hariç tüm illerde önemli ölçüde azaldığı görülmektedir. 15 ilde ise her iki dönemde de (2010 ve 2015) ikili eğitim yapılmadığı görülmektedir. 2010-2015 yılları arasında ikili eğitim öğrenci oranının en fazla azaldığı iller Batman, Mardin, Şanlıurfa, Van, Adıyaman ve Elazığ illeridir. 2015 yılı esas alındığında ortaöğretimde ikili eğitim

öğrenci oranının en yüksek olduğu iller Diyarbakır (% 29), Şırnak (% 25), Hatay (% 23) İstanbul (% 23) ve Hakkâri (% 21) illeridir. İlköğretimde olduğu gibi, ikili eğitim öğrenci oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan illerin yaklaşık yarısı doğu bölgelerindeki illerken, geri kalan illerin önemli bir kısmı İstanbul, Bursa, Antalya, Ankara ve Gaziantep gibi büyük şehirlerdir. 2015 yılında 45 ilde ise ikili eğitim yapılmamaktadır.



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

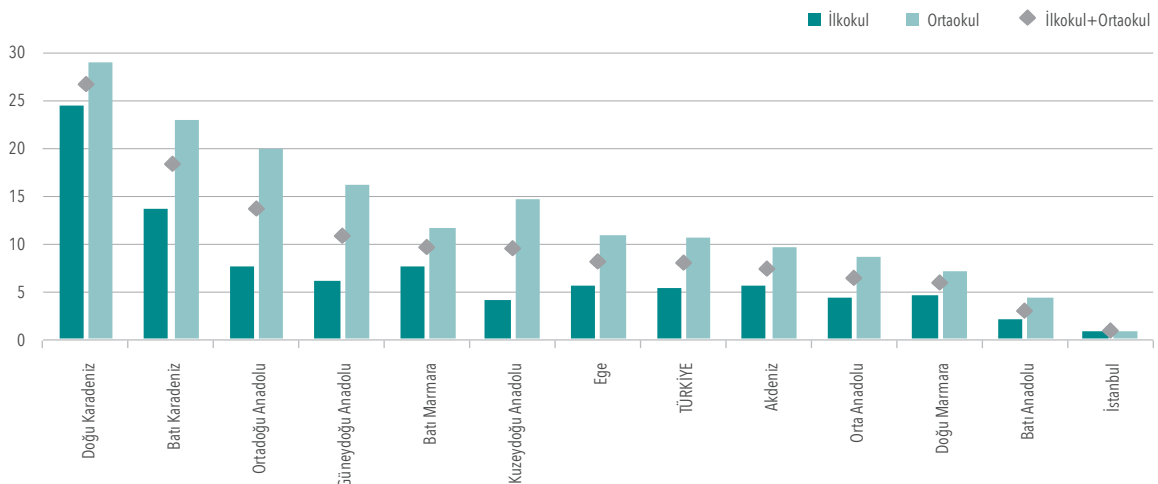
Nüfus yoğunluğunun az olduğu dağınık/kırsal yerleşim birimlerinde, öğrenci sayısı çok az olduğundan yeterli sınıf mevcutları oluşturulamamakta ve buna bağlı olarak okullar verimli işletilememektedir. Bu tür durumlarda, bu yerleşim birimlerinde ikamet eden öğrenciler kendilerine en yakın il, ilçe veya kasabalardaki merkez okullara günü birlik taşınmaktadır. Taşımali eğitim olarak adlandırılan bu uygulamanın temel hedefi, eğitimin -maliyetleri azaltarak- yaygınlaştırılmasıdır. Taşımali eğitim ülkemizde 1980'li yılların sonunda birkaç ilde pilot olarak uygulanmaya başlanmış, 1997-1998 eğitim-öğretim yılında zorunlu eğitimin kesintisiz olarak sekiz yıla çıkarılmasıyla (ilkokul ve ortaokulların birleştirilmesiyle) birlikte kapsamı artırılarak taşıma merkezi okulların sayıları da çoğalmıştır (Bilek ve Kale, 2012). Bu uygulama, kırsal/dağınık yerleşim birimlerinden kente doğru akan göçün artması ile söz konusu yerleşim birimlerinde yoğunluk kazanmıştır.

Taşımali eğitim, söz konusu yerleşim yerlerinde ikamet eden öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanmasında en düşük eğitim birim maliyeti sunduğu için avantajlı bir uygulamadır. Ne var ki, bu uygulamadan yararlanan öğrenciler açısından bir takım dezavantajları bulunmaktadır. Uzun mesafeli taşımali eğitim uygulamalarında öğrenciler okula ulaşım için okul zamanı dışında uzun süre vakit harcamakta ve okul dışı sürenin önemli bir kısmını yollarda geçirmektedir. Bu durum öğrencilerin hem eğitim hayatının hem de sosyal hayatını olumsuz etkileyebilmektedir. Örneğin, öğretmenler sabah ilk derslerde öğrencileri derse motive etmekte zorluk çekebilmektedirler. Ayrıca, taşımali eğitim öğrencileri, okul sonrası servislerin hemen hareket ediyor olmasından ötürü, okul dışı sosyal faaliyetlere yeterince katıla-

mamaktadır. Bunlara ek olarak, okul/öğretmen ile veli iletişimin taşımali eğitim öğrencileri için görece daha zayıf olduğu, söz konusu öğrenci velilerinin okuldaki veli toplantılarına katılımlarının görece düşük olduğu ve bu velilerin çocuklarının eğitimleri ile yeterince ilgilenmediği belirtilmektedir (Arı, 2003; Bilek ve Kale, 2012). Ayrıca, kış mevsimlerinin sert geçtiği bölgelerde, zaman zaman kapanan yollardan dolayı taşımali eğitim öğrencilerinin okula devamı güçleştiği bilinen sorunlar arasındadır. Bir diğer önemli sorun ise taşımali eğitimin kız öğrencilerin velilerince çok tercih edilmemesidir (Küçüksüleymanoğlu, 2006). Yani, taşımali eğitim eğitime erişimi artırmaya yönelik önemli ve verimli bir model olmakla birlikte, çeşitli pedagojik ve sosyal dezavantajları bünyesinde barındırmakta ve eğitime erişimde cinsiyet eşitsizliğini pekiştirme riski bulunmaktadır.

2015-2016 eğitim öğretim yılı için ilköğretim düzeyinde taşımali eğitim öğrenci oranlarına bakılacak olursa (bk. Şekil C.5.1), Türkiye geneli ilköğretimdeki öğrencilerin % 7,9'unun taşımali eğitim kapsamında merkez okullara taşındığı görülmektedir. İlkokul-ortaokul ayrımında bakılacak olursa ilkokulda söz konusu oran %5,4; ortaokulda ise %10,7'dir. Hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinde en çok taşınan öğrenci oranı görece dağınık yerleşim yerlerine sahip Doğu Karadeniz (ilkokul: % 24; ortaokul: % 29) ve Batı Karadeniz (ilkokul: % 14; ortaokul: % 22) bölgeleridir. Bu bölgeleri, kırsal yerleşim yerlerinin yoğun olduğu doğu bölgeleri takip etmektedir. Taşımali eğitim öğrenci oranlarının her iki kademedede de en düşük olduğu bölge ise İstanbul (ilkokul: % 1; ortaokul: % 1) bölgesidir.

ŞEKİL C.5.1 İLKÖĞRETİMDE BÖLGELERE GÖRE TAŞIMALI EĞİTİM KAPSAMINDA TAŞINAN ÖĞRENCİ ORANLARI (%) (2015-2016)

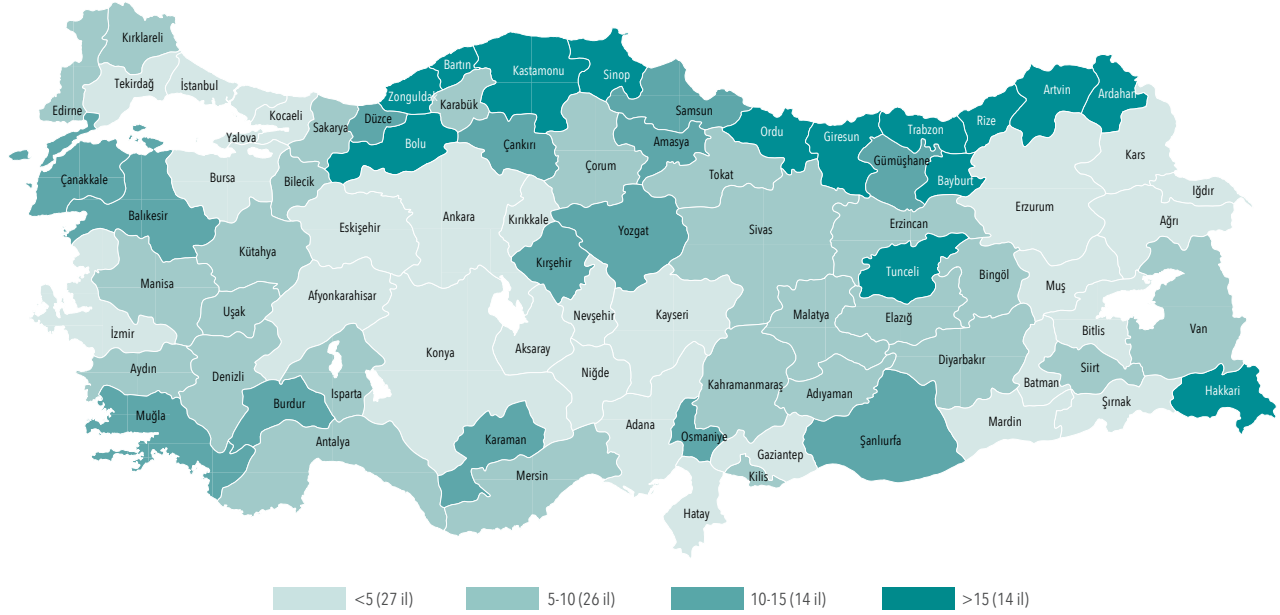


Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

2015-2016 eğitim öğretim yılı için ilköğretimde taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranları il düzeyinde incelendiğinde ise, hem ilkököl hem de ortaokul düzeyinde taşınmalı eğitimin öğrenci oranlarının en yoğun olduğu illerin Doğu ve Batı Karadeniz bölgelerindeki iller olduğu görülmektedir (bk. Harita C.5.2 ve Harita C.5.3). İlkokullarda taşınmalı eğitim öğrenci oranlarının en yüksek olan iller sırasıyla Bartın (% 35), Giresun (% 30), Ordu (% 27), Tunceli (% 26), ve Ardahan (% 26) ol-

muştur. Ortaokulda söz konusu oranın en yoğun olduğu iller ise sırasıyla Bartın (% 44), Kastamonu (% 37), Ardahan (% 33), Giresun (% 33) ve Hakkâri (% 33) olmuştur. İlkokul düzeyinde çoğu Karadeniz bölgelerinde bulunan toplam 14 ilde taşınmalı eğitim oranı % 15'in üzerindedir. Ortaokul düzeyinde ise çoğu Karadeniz ve Doğu bölgelerinde bulunan toplam 26 ilde taşınmalı eğitim öğrenci oranı % 20'nin üzerindedir.

HARİTA C.5.2 İLKOKULDA TAŞINMALI EĞİTİM KAPSAMINDA TAŞINAN ÖĞRENCİ ORANLARININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%) (2015-2016)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

HARİTA C.5.3 ORTAOKULDA TAŞINMALI EĞİTİM KAPSAMINDA TAŞINAN ÖĞRENCİ ORANLARININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%) (2015-2016)

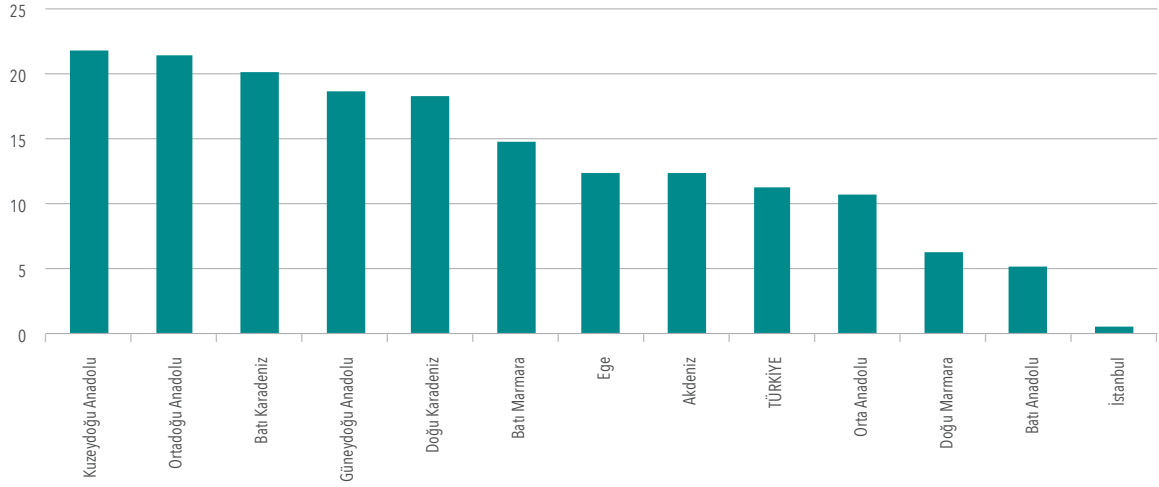


Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

2015-2016 eğitim öğretim yılı için Ortaöğretim düzeyinde taşınmalı eğitim öğrenci oranlarına bakılacak olursa (bk. Şekil C.5.4), Türkiye genelinde ortaöğretimdeki öğrencilerin % 11,2'sinin taşınmalı eğitim kapsamında merkez okullara taşındığı görülmektedir. Yani ortaöğretimde, ilköğretime göre daha yüksek oranlarda öğrenci taşınmalı eğitim kapsamında eğitim görmektedir. Bu durumun, ortaöğretim kurumlarının temel eğitim (ilkokul ve/veya ortaokul) kurumlarına göre kırsalda ya da dağınık yerleşim birimlerinde daha az bulunmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Bölgelere göre incelendiğinde, yine ilköğretim kademelerinde

olduğu gibi ortaöğretimde de Karadeniz bölgelerinde ve Doğu bölgelerinde taşınmalı eğitim öğrenci oranlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. İlköğretimden farklı olarak, ortaöğretimde söz konusu oranın en yüksek olduğu bölgeler Kuzeydoğu Anadolu (% 22) ve Ortadoğu Anadolu (% 22) bölgeleridir. Ortaöğretimde taşınmalı eğitim öğrenci oranlarının en düşük olduğu bölgeler ise İstanbul (% 1) ve Batı Anadolu (% 5) bölgeleridir. Zaten bu bölgelerde -özellikle İstanbul'da- kırsal yerleşimdeki nüfus oranları oldukça düşük olduğundan, taşınmalı eğitim oranlarının bu bölgelerde düşük çıkması beklenen bir durumdur.

ŞEKİL C.5.4 ORTAÖĞRETİMDE BÖLGELERE GÖRE TAŞINMALI EĞİTİM KAPSAMINDA TAŞINAN ÖĞRENCİ ORANLARI (%) (2015-2016)



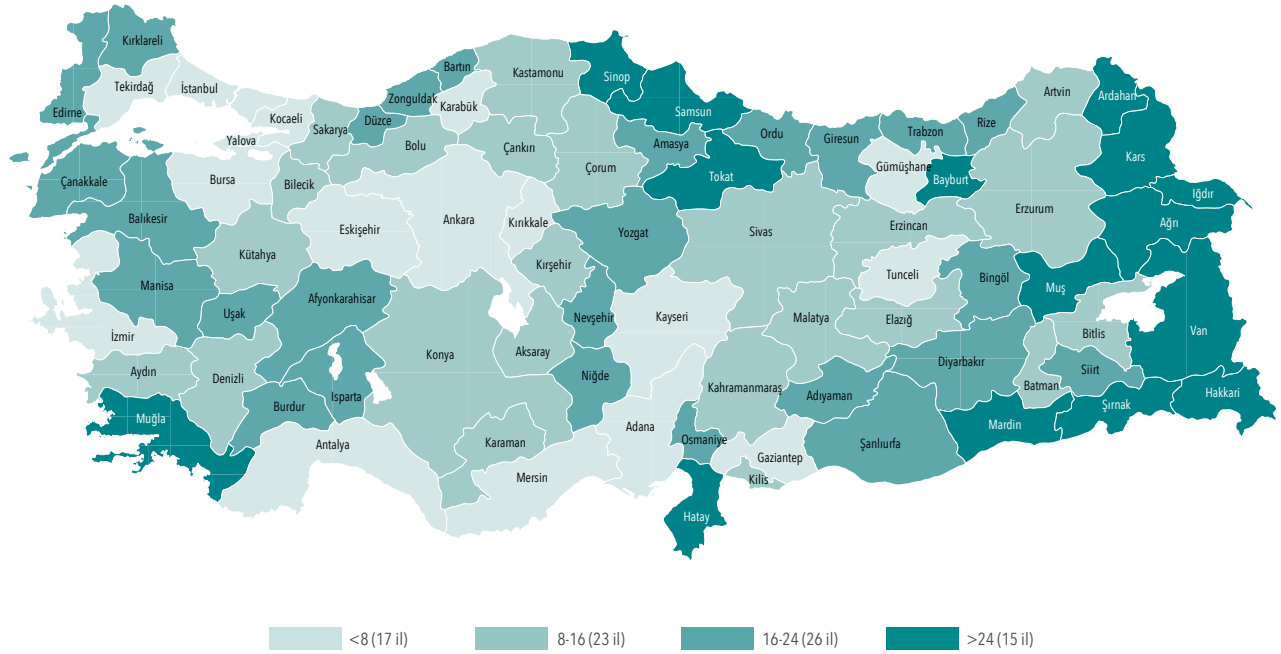
Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

2015-2016 eğitim öğretim yılı için ortaöğretimde taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranları il düzeyinde incelendiğinde ise (bk. Harita C.5.5), söz konusu oranın en yoğun olduğu illerin sırasıyla Doğu ve sonrasında Karadeniz bölgelerindeki iller olduğu görülmektedir. Ortaöğretimde taşınmalı eğitim öğrenci oranlarının en yüksek olduğu iller sırasıyla Bayburt (% 32), Muğla (% 32), Muş (% 31), Hakkâri (% 31) ve Ardahan (% 30) illeridir. Toplam 15 ilde söz konusu oran % 24'ün üzerindedir. Yalova, İ-

stanbul, Ankara ve Eskişehir illerinde ise taşınmalı eğitim öğrenci oranı % 2'nin altında gerçekleşmiştir.

Taşınmalı eğitimin az nüfuslu kırsal yerleşim yerlerindeki öğrencilerin eğitime erişimini arttırmak için önemli bir uygulama olmasına karşın, daha önce de ifade edildiği gibi kız öğrenci velilerinin bu uygulamaya mesafeli yaklaştığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle taşınmalı eğitimde cinsiyet oranlarının incelenmesi önem arz etmektedir.

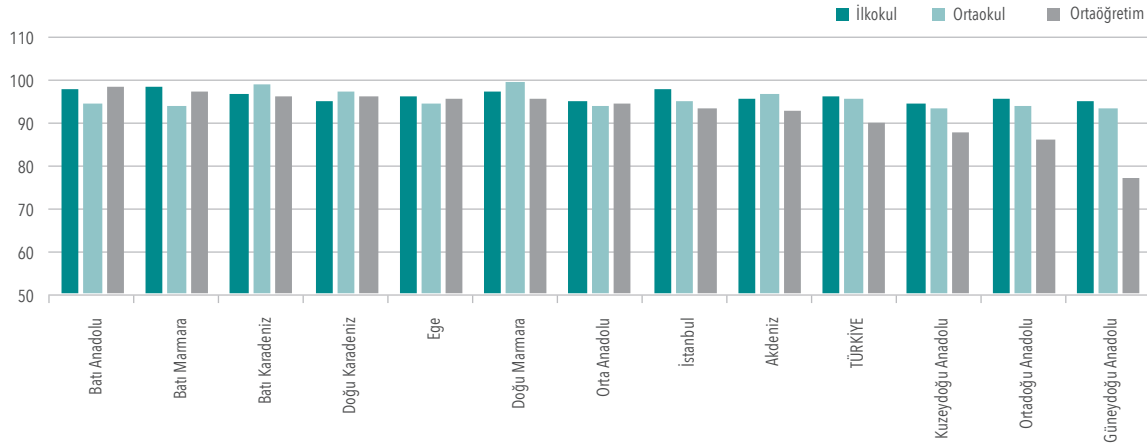
HARİTA C.5.5 ORTAÖĞRETİMDE TAŞINMALI EĞİTİM KAPSAMINDA TAŞINAN ÖĞRENCİ ORANLARININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%) (2015-2016)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

ŞEKİL C.5.6

KADEMELERE VE BÖLGELERE GÖRE TAŞIMALI EĞİTİM CİNSİYET ORANLARI (%) (2015-2016)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

Not: Bölgeler ortaöğretim düzeyinde taşınan eğitimcilerin cinsiyet oranına göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır.

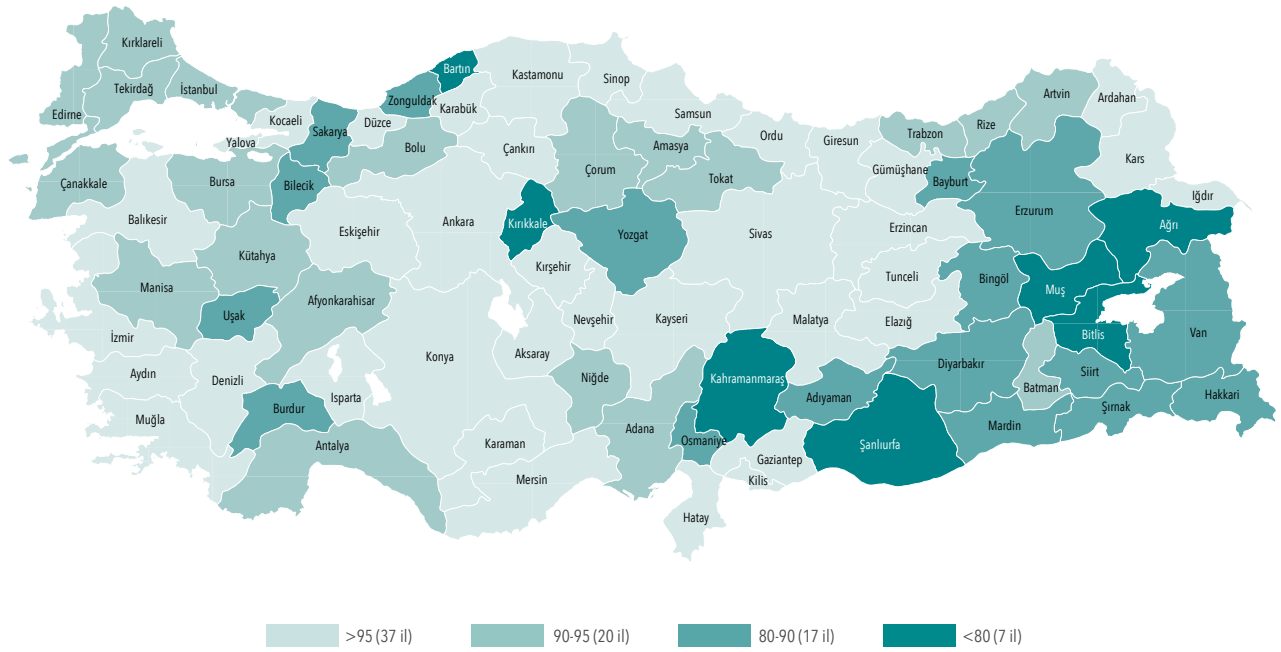
Şekil C.5.6'da farklı kademelerde taşınan eğitimciler ile merkez okullara taşınan öğrencilerin içerisindeki cinsiyet oranları 2015-2016 eğitim öğretim yılı için Türkiye genelinde ve bölge düzeyinde verilmiştir. İlgili şekle göre, Türkiye genelinde ilkökul ve ortaokul düzeyinde taşınan eğitim kapsamında taşınan öğrencilerin içinde cinsiyet oranı 96, ortaöğretimde ise 90'dır. Yani, ilkökul ve ortaokullarda taşınan öğrencilerin içerisinde her 100 erkek öğrenciye mukabil 96 kız öğrenci bulunmaktadır; ortaöğretimde ise her 100 erkek öğrenciye mukabil 90 kız öğrenci bulunmaktadır. Yani, ortaöğretim kademesinde taşınan eğitim kapsamında taşınan kız öğrencilerin oranı, ilköğretim kademelerine göre daha düşüktür.

Taşınan öğrencilerin içerisindeki cinsiyet oranları bölge düzeyinde incelendiğinde daha çarpıcı bir sonuç ortaya çıkmaktadır (bk. Şekil C.5.6). İlkokul ve ortaokul düzeyinde taşınan eğitimcilerin cinsiyet oranları bölgelere göre çok ciddi farklılaşmazken, ortaöğretim düzeyinde söz konusu oranın doğu bölgelerine doğru gidildikçe belirgin bir şekilde azaldığı görülmektedir. Batı Anadolu, Batı Marmara ve Batı Karadeniz bölgelerinde ortaöğretim düzeyinde taşınan eğitimcilerin cinsiyet oranı 97'nin üzerinde iken; Güneydoğu Anadolu bölgesinde bu oran 77, Ortadoğu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgelerinde ise sırasıyla 87 ve 88'dir.

Ortaöğretimde taşımali eğitim cinsiyet oranları bölgelere göre belirgin şekilde farklılaştığından, bu kademedeki taşımali eğitim cinsiyet oranlarının il düzeyinde incelenmesi bölgesel farklılıkları daha iyi analiz etmemize yarayacaktır. Harita C.5.7'de ortaöğretim kademesinde söz konusu oran il düzeyinde incelenmiştir. İlgili Haritada görüldüğü üzere taşımali eğitim cinsiyet oranlarında % 90'ın ve % 80'in altında kalan illerin büyük çoğunluğu doğu

bölgelerindeki illerdir. Söz konusu oranın en düşük olduğu iller sırasıyla Şanlıurfa (% 57), Bitlis (% 60), Ağrı (% 74), Muş (% 74) ve Kırıkkale (% 74) illerdir. Taşımali eğitim cinsiyet oranlarının çok düşük olduğu bu illerin aksine, bazı illerde taşımali eğitimden yararlanan öğrencilerin içerisinde kızların oranı nispeten yüksektir. Yalova (% 189), Kastamonu (% 172) ve Tunceli (% 123) illerinde cinsiyet oranları kızların lehinedir.

HARİTA C.5.7 ORTAÖĞRETİMDE TAŞIMALI EĞİTİM CİNSİYET ORANLARININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%) (2015-2016)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

Okullardaki eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılan materyaller, laboratuvarlar, kütüphaneler, bilgisayarlar, eğitsel yazılımlar vb. eğitsel kaynaklar eğitim-öğretim süreçlerini zenginleştiren önemli kaynaklardır. Türkiye’de okullardaki eğitsel kaynaklarla ilgili Bakanlıkça detaylı veri paylaşılmamaktadır. Ulusal veri olmasına karşın, bazı uluslararası araştırmalar bu konuda bize yüzyeysel de olsa bilgi sunmakta ve uluslararası karşılaştırma yapma imkânı sağlamaktadır.

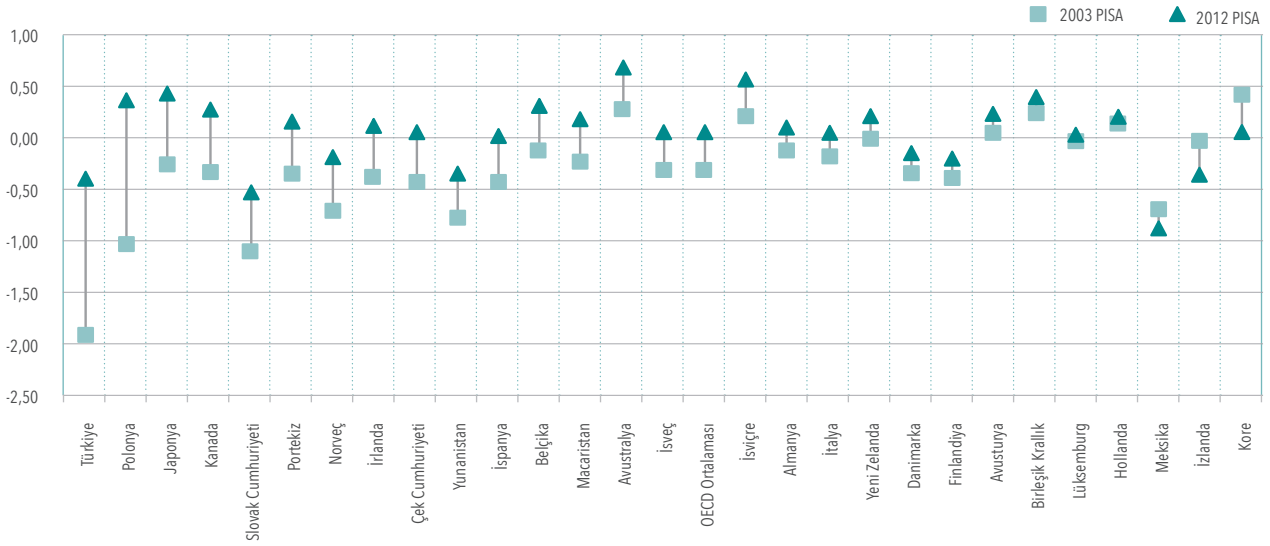
OECD tarafından üç yılda bir gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) araştırması kapsamında okul müdürlerine de çeşitli anketler uygulanmaktadır. Bu anketlerde, okul müdürlerine okullardaki belirli eğitsel kaynakların (fen laboratuvarı, kitaplar vb. eğitim-öğretim materyalleri, bilgisayarlar, eğitsel yazılımlar ve kütüphane materyalleri gibi) yokluğu veya yetersizliğinin eğitim-öğretim süreçlerinin kalite ve kapasitesini olumsuz etkileyip etkilemediği de sorulmaktadır. OECD PISA araştırmasında, okul müdürlerinden gelen cevaplar esas alınarak okulların eğitsel kaynaklarının yeterliliği ile ilgili bir kalite indeksi oluşturulmuştur. Şekil C.6.1’de okullardaki eğitsel kaynakların ye-

terliliği ile ilgili söz konusu kalite indeks puanları OECD ülkelerine göre hem 2003 PISA araştırması hem de 2012 PISA araştırması için verilmiştir. Düşük (ve özellikle negatif) indeks puanları belirlenen eğitsel kaynakların yokluğu veya yetersizliğinin eğitim-öğretim süreçlerini ileri derecede etkilediğini ifade etmektedir.

İlgili şekle göre OECD genelinde okullardaki eğitsel materyallerin kalite indeks puanı 2003 yılından 2012 yılına kadar artmıştır (iyileşmiştir). Yani 2003 yılı ile kıyaslandığında, 2012 yılında OECD genelinde okullardaki eğitim-öğretim süreçlerinin kalite ve kapasitesi eğitsel kaynakların yokluğu veya yetersizliğinden daha az etkilenmiştir. Söz konusu yıllar arasında indeks puanında en fazla artışı (eğitim kaynaklarında en fazla iyileşme) sağlayan ülke Türkiye’dir. Türkiye’den sonra Polonya, Japonya ve Kanada gelmektedir. Diğer taraftan, Türkiye 2003 sonrası en fazla iyileşmenin olduğu ülke olmasına karşın, PISA 2012 anketi sonuçları esas alındığında halen eğitsel kaynakların kalite indeks puanının en düşük olduğu ülkeler arasında yer almaktadır. 2012 araştırmasında ilgili indeks puanının en düşük olduğu ülkeler Meksika (endeks = - 0,86), Slovak Cumhuriyeti (endeks = - 0,54) ve Türkiye (endeks = - 0,40)’dir.

ŞEKİL C.6.1

FARKLI ÜLKELERDE OKUL KAYNAKLARININ KALİTE ENDEKSİNDE YAŞANAN DEĞİŞİM (PISA 2003 VE 2012 YÖNETİCİ ANKETİ)



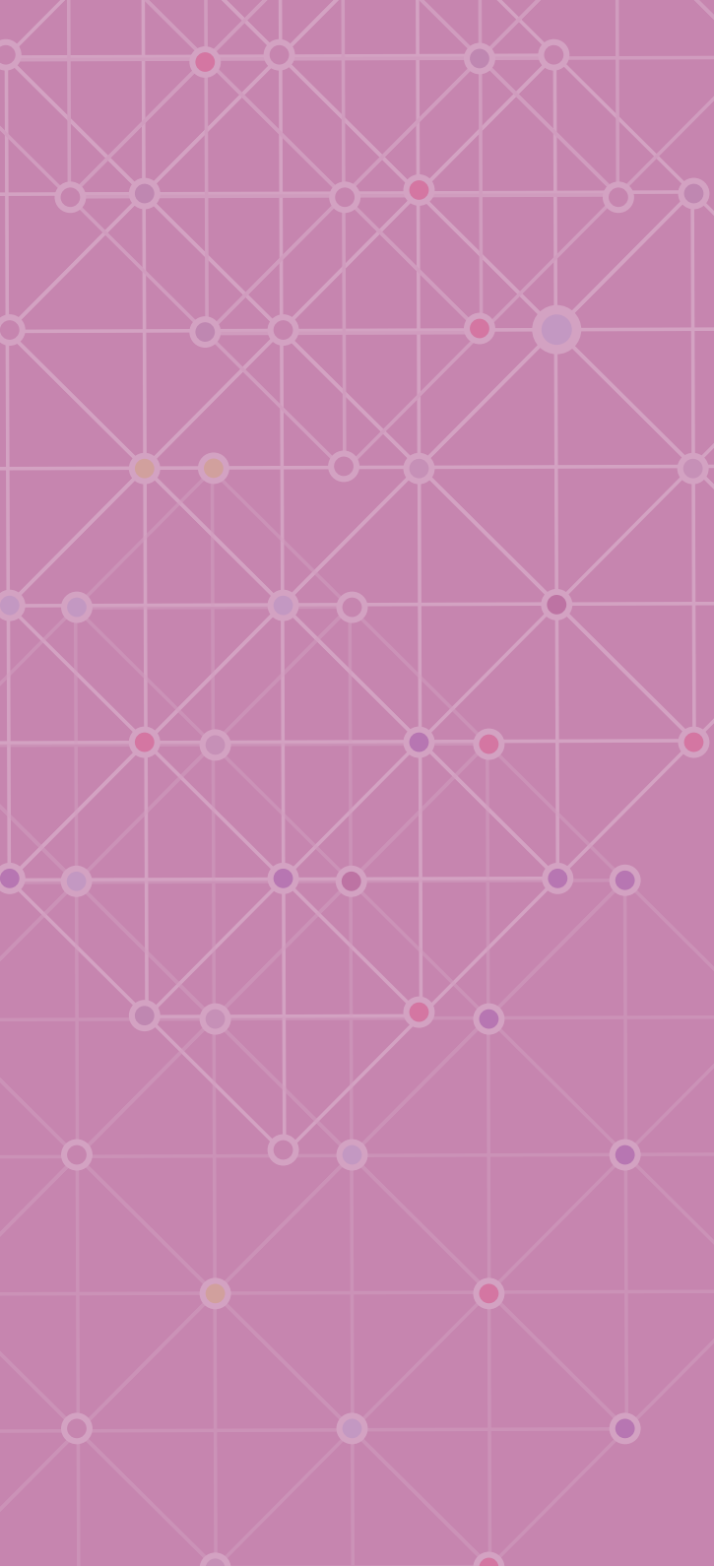
Kaynak: OECD (2015)

BÖLÜM

D

ÖĞRETMENLER

- GÖSTERGE D1 ÖĞRETMENLERİN SAYISI VE CİNSİYET İLE YAŞ PROFİLİ
- GÖSTERGE D2 ÖĞRETMENLERİN TECRÜBEYE GÖRE DAĞILIMI
- GÖSTERGE D3 ATAMA VE YER DEĞİŞTİRMELERE BAĞLI GELİŞEN ÖĞRETMEN SİRKÜLASYONU
- GÖSTERGE D4 ÖĞRETMEN MAAŞLARI VE ÇALIŞMA KOŞULLARI
- GÖSTERGE D5 ÖĞRETMEN ARZ VE TALEBİ



Öğretmenler, hem eğitsel başarı hem de finansman boyutları ile eğitim sistemlerinin en belirleyici ve temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Eğitsel başarı boyutuyla ele alındığında, öğretmen kalitesi, eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesini ve dolayısıyla öğrenci başarısını belirleyen en önemli okul-içi faktörler arasında yer almaktadır (Hanushek, Piopiunik & Wiederhold, 2014; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; Sanders and Horn, 1998). Uluslararası sınav ve değerlendirmelerde öne çıkan başarılı eğitim sistemlerinin de en önemli ortak özelliği, kaliteli öğretmenlere sahip olmalarıdır (Barber & Mourshed, 2007). Finansman boyutuyla bakıldığında ise, öğretmenlere ödenen ücretin eğitim harcamalarının oldukça önemli bir kısmını teşkil ettiği görülmektedir (bk. Gösterge F.1). Bunlar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenler hemen bütün ülkelerde, mesleğe ilişkin farklı boyutlar üzerinden eğitim politikaları içerisinde önemli bir yere konumlandırılmaktadır. Türkiye’de de bu durum farklı değildir.

Bu bölümde milli eğitim sistemi bünyesinde çalışan öğretmenler ile ilgili bazı temel göstergelere yer verilmiştir. Bu bölüm, uluslararası raporlarda sıklıkla yer verilen öğretmenler ile ilgili bazı temel göstergeler ile ülkemizde öğretmenlerle ilgili mevcut politik ve pratik sorunlarla ilgili bazı göstergelerden hareketle hazırlanmış ve yorumlanmıştır. Ülkemizdeki gelişmeleri diğer ülkelerdeki gelişmelerle mukayese edebilmek için veri sağlanabildiği ölçüde her göstergenin altında ulusal verilerin yanında, bazı uluslararası karşılaştırmalı verilere yer verilmiştir. Ulusal verilerde zamana bağlı değişimi görebilmek için veri sağlanabildiği ölçüde geçmiş yıllara gidilmiştir.

Bu doğrultuda bu ana gösterge altında öncelikle öğretmen sayıları ile öğretmenlerin cinsiyet ve yaş profili ile ilgili göstergelere yer verilmiştir. Sonrasında öğretmenlerin tecrübeye göre dağılımına ve bu dağılımın oluşmasında etkisi olan öğretmen atama ve yer değiştirmelerine ilişkin göstergelere yer verilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin çalışma koşulları ve maaşları ile ilgili uluslararası bazı göstergeler incelenmiştir. Ardından öğretmen arz ve talebini inceleyen bazı göstergeler sunulmuştur.

Ülkemizde öğretmen sayısı değişik faktörlere bağlı olarak sürekli artış göstermiştir. 1990-1991 eğitim öğretim yılında 386 bin civarında olan öğretmen sayısı, 2015-2016 eğitim öğretim yılında yaklaşık 2,6 kat (% 257) artış göstererek 994 bine ulaşmıştır. Dönemsel olarak incelendiğinde en fazla artışın 2005 ve 2015 yılları arasında gerçekleştiği görülmektedir. Bu dönemde öğretmen sayısı yaklaşık % 70 artış göstermiştir. En yavaş artış ise 1990 ve 2000 yılları arasında gerçekleşmiştir. Bu dönemde öğretmen sayısında yaklaşık % 27'lik bir artış olmuştur (bk. Şekil D.1.1).

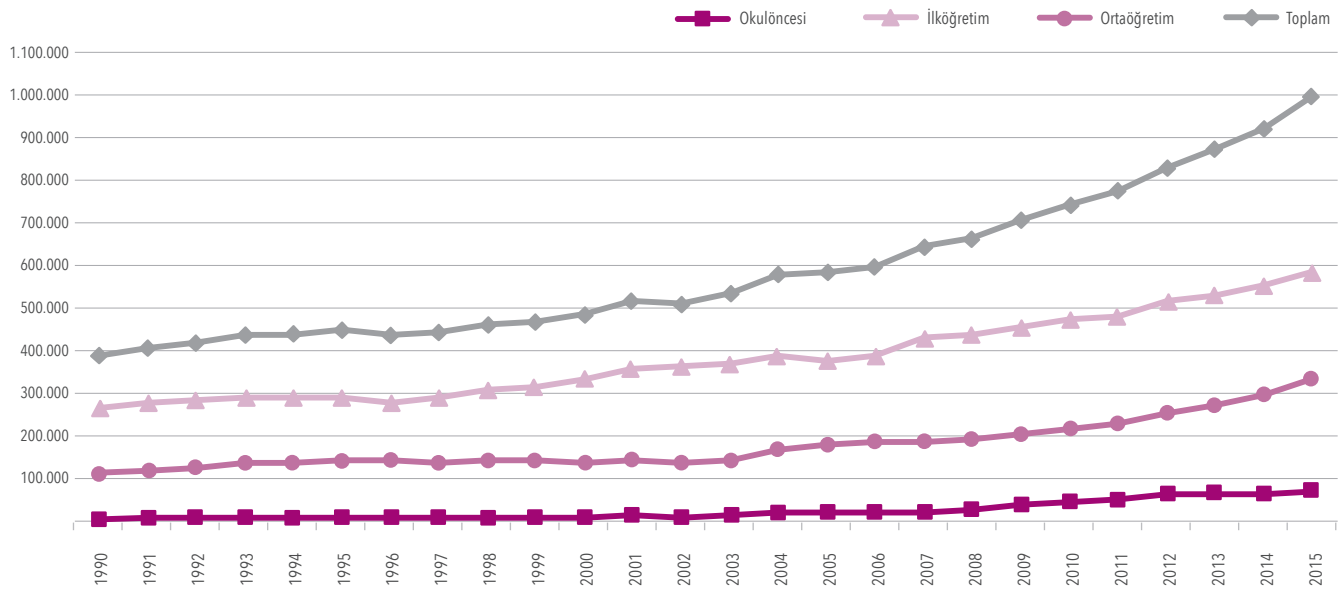
Son 25 yıllık süre içinde öğretmen sayısında yaşanan bu hızlı artış, tüm kademelerde okullaşmanın sürekli artış gösterdiği, dolayısıyla öğrenci sayısı itibarıyla tüm kademelerde sürekli büyüyen bir sistemde elbette beklendik bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ne var ki, öğretmen sayısındaki bu artışı sadece öğrenci sayısında yaşanan büyüme ile açıklamak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Nitekim 1990-2015 yılları arasında toplam öğrenci sayısında yaşanan artış sadece % 63 seviyesinde, 2005-2015 yılları arasında ise sadece % 21 seviyesindedir. Yani her iki dönemde de öğrenci sayısında yaşanan artış oranı, öğretmen sayısında yaşanan artış oranlarının çok gerisinde gerçekleşmiştir.

Öğretmen sayısında yaşanan bu artışın, çağ nüfus ve okullaşma oranlarında yaşanan değişimin yanında, öğretmen ihtiyacını şekillendiren diğer birtakım faktörlerle birlikte yorumlanması

gerekmektedir. Türkiye'de bunların başında sınıf mevcutlarını azaltmaya yönelik izlenen politikalar gelmektedir. Gösterge C2'de ele alındığı üzere ortalama sınıf mevcutlarını yansıtan şube başına düşen öğrenci sayısı hem ilköğretim hem de ortaöğretimde bazı yıllar istisna olmak koşulu ile sürekli azalma eğilimi göstermektedir. 1990 yılında ilköğretim ve ortaöğretimde sırasıyla 34 ve 42 olan ortalama sınıf mevcutları 2000 yılında her iki kademe için 30'a gerilemiş; 2015 yılında ise sırasıyla 22 ve 20'ye kadar düşmüştür.

Öğretmen ihtiyacını şekillendirmede, süreklilik arz eden ve en önemli etkiye sahip olan bu politikanın yanında, okul organizasyonu ve okullaşma üzerinde etkisi olan diğer bazı değişikliklerin de öğretmen ihtiyacını arttırdığı söylenebilir. Örneğin, 1997 yılında uygulanmaya başlanan sekiz yıllık kesintisiz eğitimle birlikte öğretmen ihtiyacı ve sayısı da önemli ölçüde artmıştır. Kesintisiz eğitimle ilköğretim okullaşmada yaşanan artışın 2000'li yılların başından itibaren ortaöğretime yansması, dahası 2005 yılında ortaöğretim eğitim süresinin dört yıla çıkarılması ve sonrasında 2012 yılında ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması gibi bir takım politika değişikliklerine bağlı olarak, 2004 yılından itibaren ortaöğretimde öğretmen ihtiyacı ve dolayısıyla sayısında ciddi artış yaşanmıştır. Yine son yıllarda okulöncesi eğitime verilen önemin artması ve okulöncesi eğitime talebin artmasına bağlı olarak okulöncesi öğretmen sayısında ciddi artış yaşanmıştır.

ŞEKİL D.1.1 KADEMELERE GÖRE ÖĞRETMEN SAYISI (1990-2015)



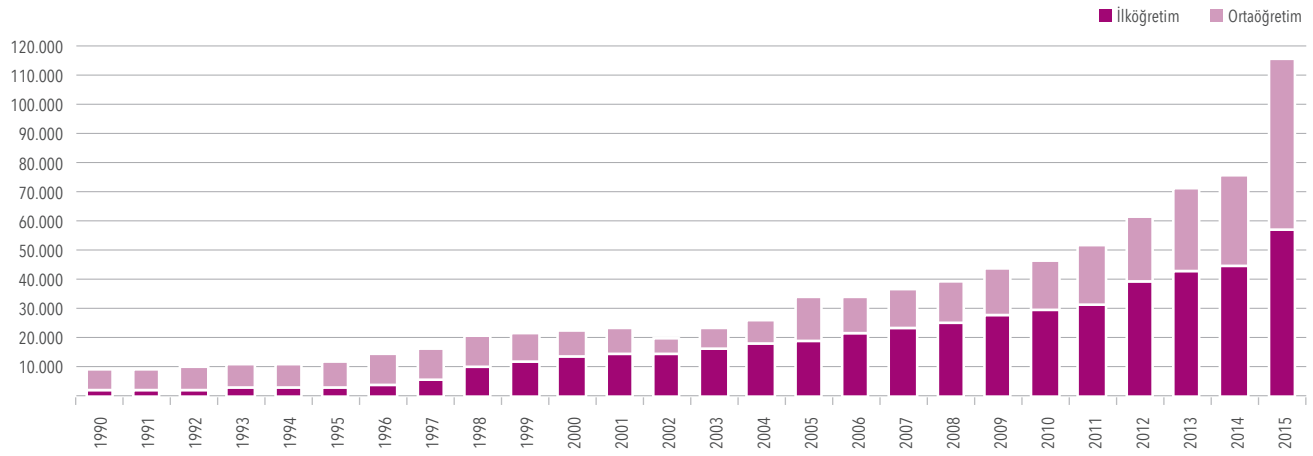
Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Öğretmen sayısında yaşanan artışta etkili olan bir diğer faktör ise özel okulların sayısında, dolayısıyla özel okullarda çalışan öğretmen sayısında yaşanan artış olmuştur. Şekil D.1.2'de ilköğretim ve ortaöğretimde özel okullarda çalışan toplam öğretmen sayısı verilmiştir. Bu kademelerdeki özel okullarda çalışan öğretmen sayısı 2000'li yılların başında biraz azalma göstermiş, onun haricinde genel olarak artış trendi içerisinde olmuştur. 2015 yılında dershanelerin temel liselere dönüşümüne bağlı olarak, özel okul öğretmen sayısı önceki yıllara kıyasla çok daha büyük oranda bir artış gerçekleşmiş ve 116 bini bulmuştur. 2015 yılı sayısı esas alınacak olursa, 1990 yılından itibaren yaklaşık 12,3 kat; 2005 yılından itibaren ise yaklaşık 3,4 kat artış yaşanmıştır.

Özellikle son birkaç yılda özel okullardaki öğretmen sayısındaki artış kamu okullarındaki artıştan daha hızlı olduğu için özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tüm ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri içerisindeki payı da önemli ölçüde artmıştır (bk. Şekil D.1.3) 2000'li yılların başında, ortaöğretimde daha fazla olmak üzere¹, her iki kademede özel okul öğretmen oranı düşmüş, ama sonrasında son 10 yıllık periyotta genel

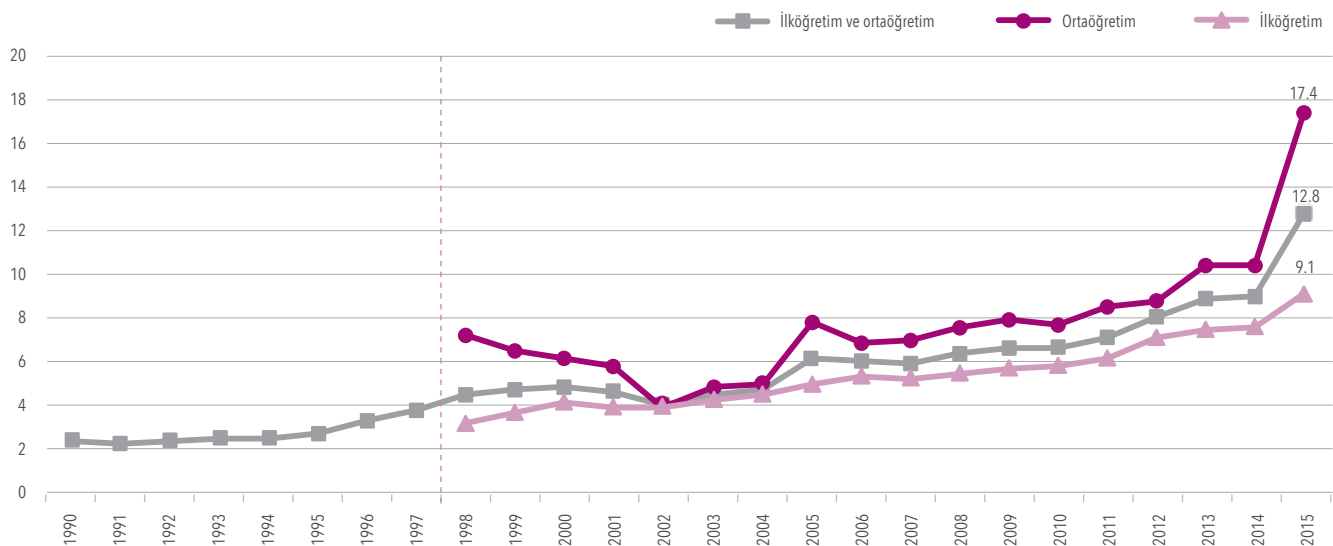
¹ Ortaöğretimde yaşanan keskin düşüşün, sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçildikten sonra, daha önceleri ortaöğretim bünyesinde bulunan ortaokulların yavaş yavaş ilköğretim bünyesine alınması dolayısıyla ortaokulda çalışan öğretmenlerinin artık ilköğretim bünyesinde sayılmaya başlamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca 2000'li yıllarda yaşanan ekonomik krizin genel düşüşte bir etkisi olmuş olabilir.

ŞEKİL D.1.2 ÖZEL İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN SAYISI (1990-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL D.1.3 ÖZEL OKULLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN TÜM ÖĞRETMENLER İÇİNDEKİ ORANI (%) (1990-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

olarak bir artış olmuştur. 2015 yılında özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tüm ilköğretim öğretmenleri içindeki payı % 9,1; özel ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tüm ortaöğretim öğretmenleri içindeki payı %17,4 olmuştur. İlköğretim ve ortaöğretim genelinde ise bu oran % 12,8 olmuştur.

Öğretmenlerin Cinsiyeti

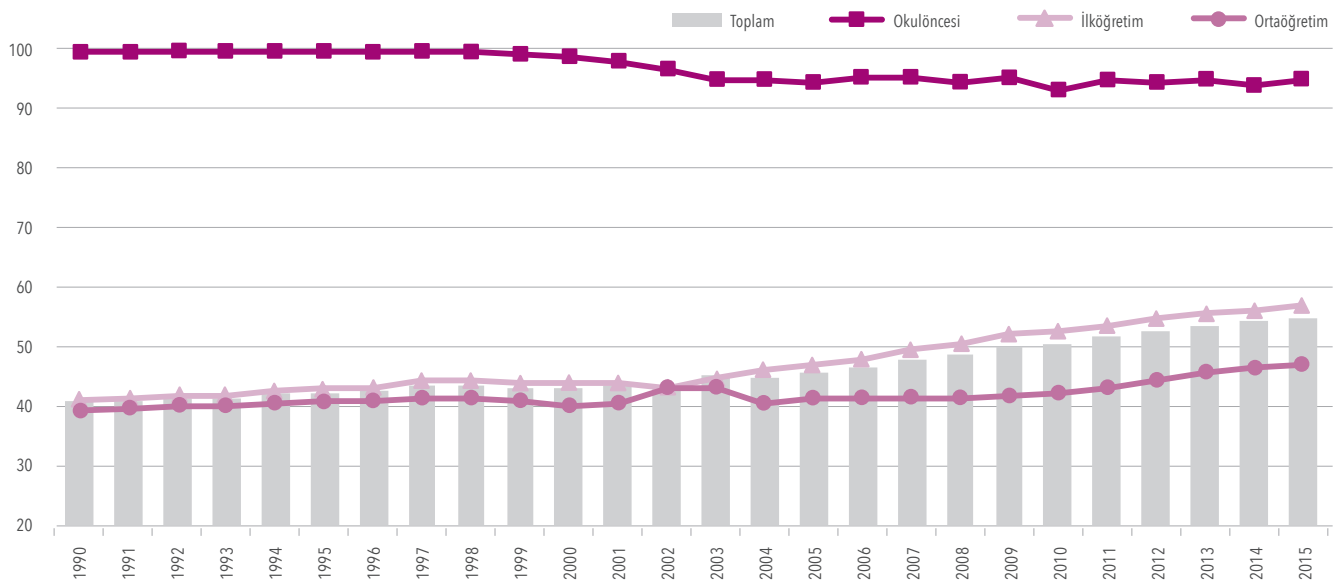
Öğretmenler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kadın öğretmen oranının özellikle 2000'li yılların başından itibaren sürekli artış gösterdiği görülmektedir (bk. Şekil D.1.4). Bütün öğretmenler içerisinde kadın öğretmenlerin oranı 1990 yılında % 41 seviyesinde iken bu oran 2015 yılında % 55 seviyesine çıkmıştır. Kadın öğretmen oranında puan bazında yaşanan % 14'lük bu artışın yaklaşık % 12'lik kısmı 2002 yılından sonra gerçekleşmiştir.

Kadın öğretmen oranları eğitim kademelerine göre incelendiğinde, kademe yükseldikçe kadın öğretmen oranının azaldığı görülmektedir (bk. Şekil D.1.4). 2015 yılında okulöncesinde kadın öğretmen oranı % 95 civarındayken, ilköğretim ve ortaöğretimde bu oran sırasıyla % 57 ve % 47 seviyelerindedir. Her bir kademedeki kadın öğretmen oranı kendi içinde yıllara göre incelendiğinde, okulöncesinde 1990'larda neredeyse % 100 olan kadın öğretmen oranının 2000'li yılların başında biraz gerileme olmasına karşın, sonraki yıllarda % 95 bandında sabit kaldığı görülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretimde ise kadın öğretmen oranları

özellikle 2000'li yıllarda genel olarak artış göstermiştir. İlköğretim ve ortaöğretimde 1990 yılında sırasıyla % 41 ve % 39 seviyelerinde olan kadın öğretmen oranları 2000 yılında % 44 ve % 40 seviyelerine; 2015 yılında ise % 57 ve % 47 seviyelerine ulaşmıştır.

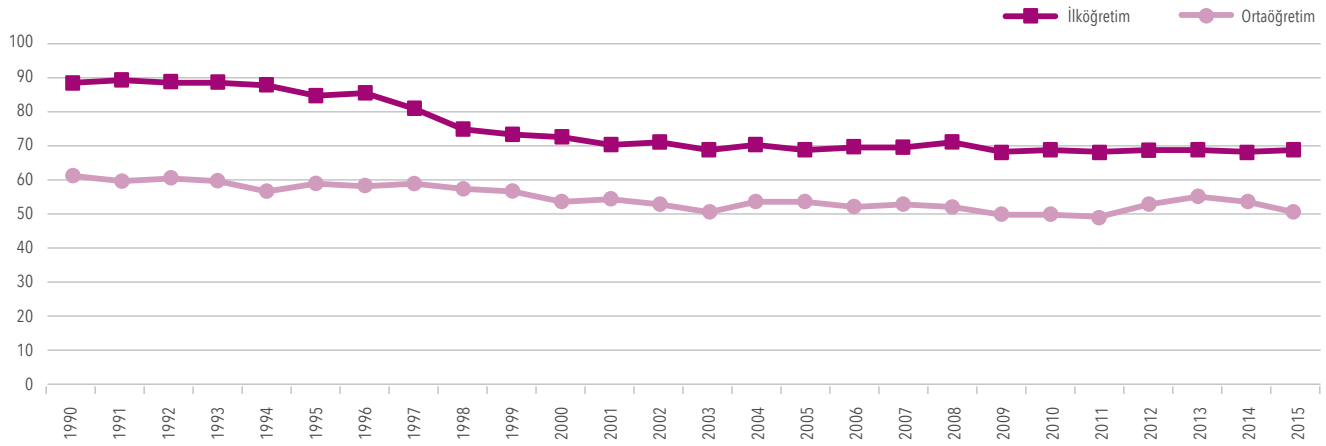
Özel okullarda çalışan öğretmenler içerisinde kadın öğretmen oranları, öğretmenlerin genel nüfusu içerisindeki orana göre daha yüksektir (bk. Şekil D.1.5). 2015 yılında ilköğretim ve ortaöğretim genelinde kadın öğretmen oranları % 57 ve % 47 iken bu oranlar özel ilköğretim ve özel ortaöğretimde % 69 ve % 51 civarındadır. Fark ilköğretim seviyesinde daha fazladır. Özel okullardaki kadın öğretmen oranları yıllara göre değişimi incelendiğinde, genel öğretmen nüfusu içerisindeki kadın öğretmen oranlarının aksine, özel okul (hem ilköğretim hem de ortaöğretimde) kadın öğretmen oranlarının özellikle 1990'lı yılların sonları ve 2000'li yılların başında azaldığı görülmektedir. 1990 yılı ile kıyaslandığında, 2015 yılında özel ilköğretim okullarındaki kadın öğretmen oranı % 89'dan % 69'a; özel ortaöğretim okullarındaki kadın öğretmen oranının ise % 62'den % 51'e gerilemiştir. 2000'li yılların başında yaşanan azalmanın 28 Şubat süreci ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu süreçte özellikle özel okullarda sayıları daha fazla olan başörtülü kadın öğretmenlerin işten ayrılmak zorunda kaldığı bilinmektedir. Kaldı ki, aynı süreçte bütün öğretmenler içerisindeki kadın öğretmen oranı da azda olsa azalma eğilimi göstermiştir (bk. Şekil D.1.4). Bunda da yine 28 Şubat Sürecinin etkisi olduğu söylenebilir.

ŞEKİL D.1.4 KADEMELERE GÖRE KADIN ÖĞRETMEN ORANI (%) (1990-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL D.1.5 ÖZEL İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKULLARINDAKİ KADIN ÖĞRETMEN ORANLARI (%) (1990-2015)



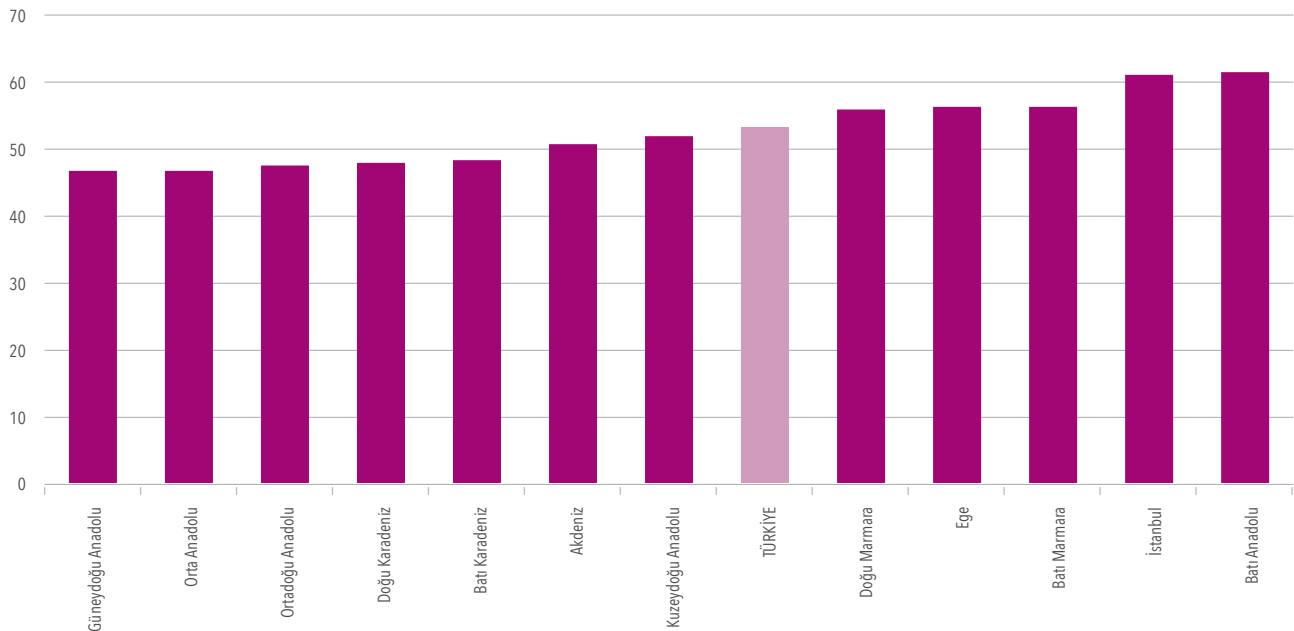
Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Kamuda çalışan öğretmenlerin² içinde kadın öğretmen oranları, bölgelere ve illere göre farklılıklar arz etmektedir (bk. Şekil D.1.6). Güneydoğu Anadolu, Orta Anadolu, Ortadoğu Anadolu, Doğu Karadeniz ve Batı Karadeniz bölgelerinde kadın öğretmen oranları % 50'nin altındadır. Kadın öğretmen oranlarının en yüksek olduğu İstanbul ve Batı Anadolu bölgelerinde ise kadın öğretmen oranları % 60'ın biraz üzerindedir.

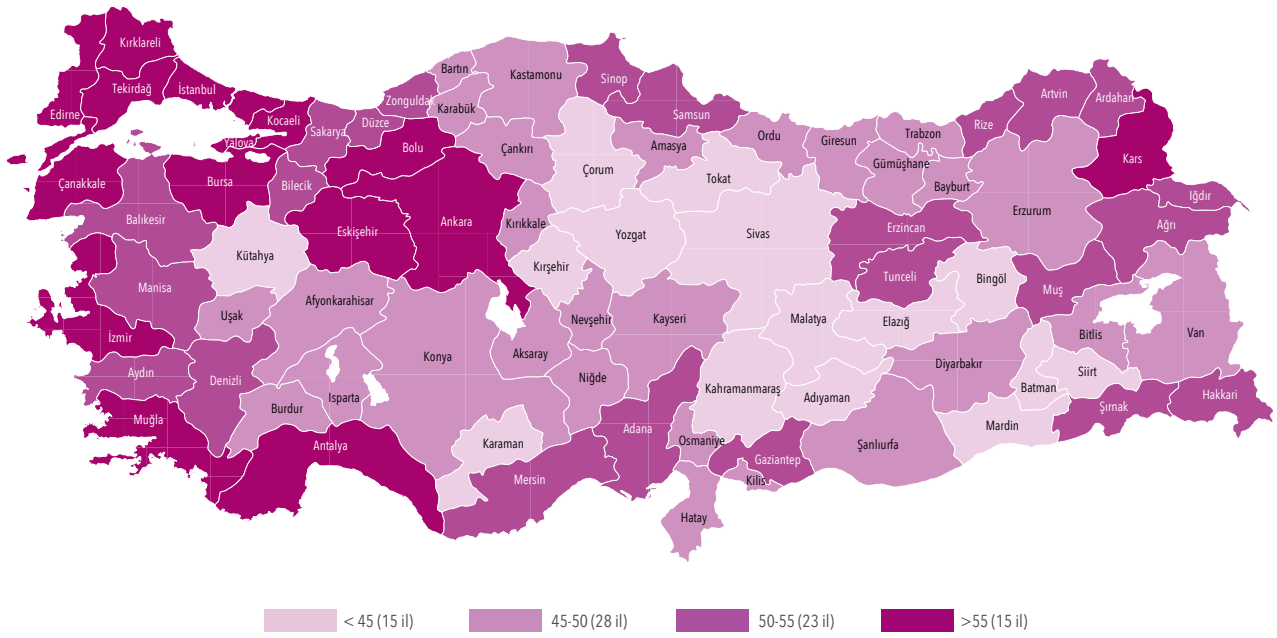
² Öğretmenlerin cinsiyete göre bölgesel dağılımı ile ilgili detaylı bilgi sadece kamu çalışanı öğretmenler için elde edilebilmiştir.

Kamu okullarındaki kadın öğretmen oranlarının illere göre dağılımın verildiği Harita D.1.7'ye göre, söz konusu oranın en düşük olduğu iller Adıyaman (% 37,4), Yozgat (% 40,7), Tokat (% 41,3), Kahramanmaraş (% 41,8) ve Çorum (% 41,9)'dur. Toplamda 15 ilde ilgili oran % 45'in altında kalmıştır. Bu illerin yaklaşık yarısı doğu bölgelerinde bulunmaktadır. Kadın öğretmen oranlarının en yüksek olduğu iller ise sırasıyla Ankara (% 68,9), İzmir (% 64,5), İstanbul (%61,0) ve Eskişehir (% 60,6)'dır. Toplamda 15 ilde ilgili oranlar % 55'in üzerindedir ve bu illerin yaklaşık yarısı İstanbul ve civarındaki bölgelerde bulunmaktadır.

ŞEKİL D.1.6 DEVLET OKULLARINDAKİ KADIN ÖĞRETMEN ORANLARININ BÖLGELERE GÖRE DAĞILIMI (%) (2016)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)



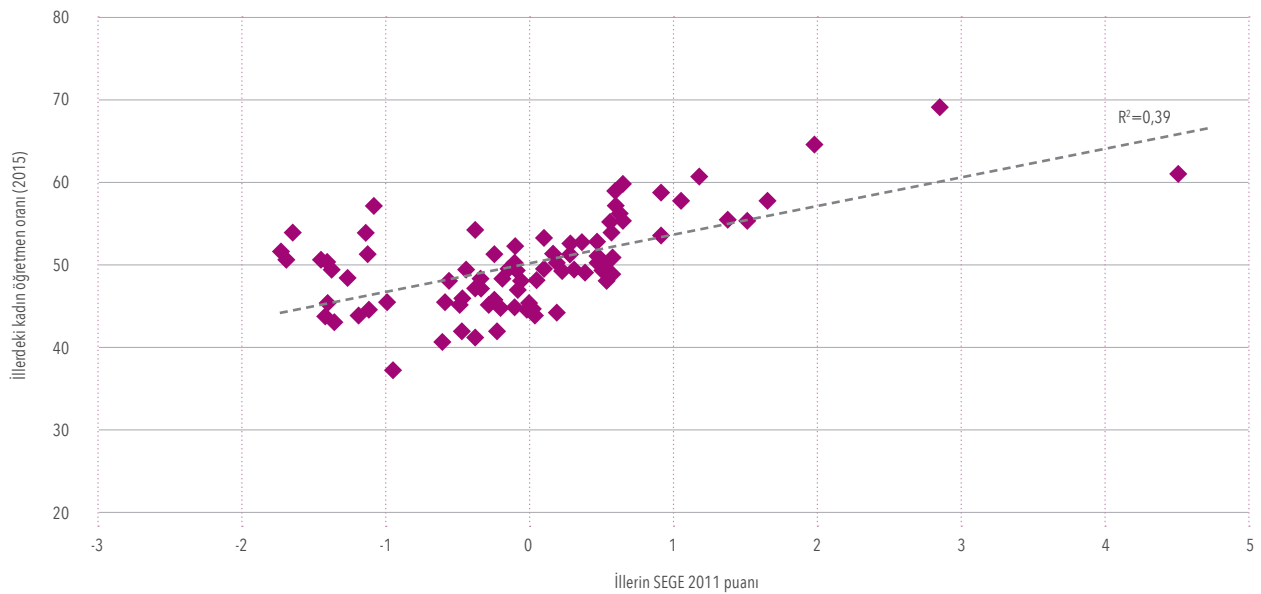
Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

İllerin sosyo-ekonomik gelişmiş düzeyleri ile illerdeki kamu okullarında çalışan kadın öğretmenlerin oranları arasında bir ilişki olup olmadığını test etmek için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. İllerin gelişmişlik düzeyi için Kalkınma Bakanlığı tarafından yürütülen İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması (SEGE) 2011 araştırması sonuçlarında illere

verilen SEGE puanları kullanılmıştır. İlgili analiz sonuçlarına göre illerin gelişmişlik düzeyi ile kadın öğretmen oranları arasında güçlü pozitif bir ilişki bulunmuştur, $r(78) = 0,62$, $p < 0,001$. Buna göre sosyo-ekonomik gelişmiş düzeyi (SEGE puanı) yüksek olan illerde, kadın öğretmen oranları da yüksek olma eğilimindedir (bk. Şekil D.1.8).

ŞEKİL D.1.8

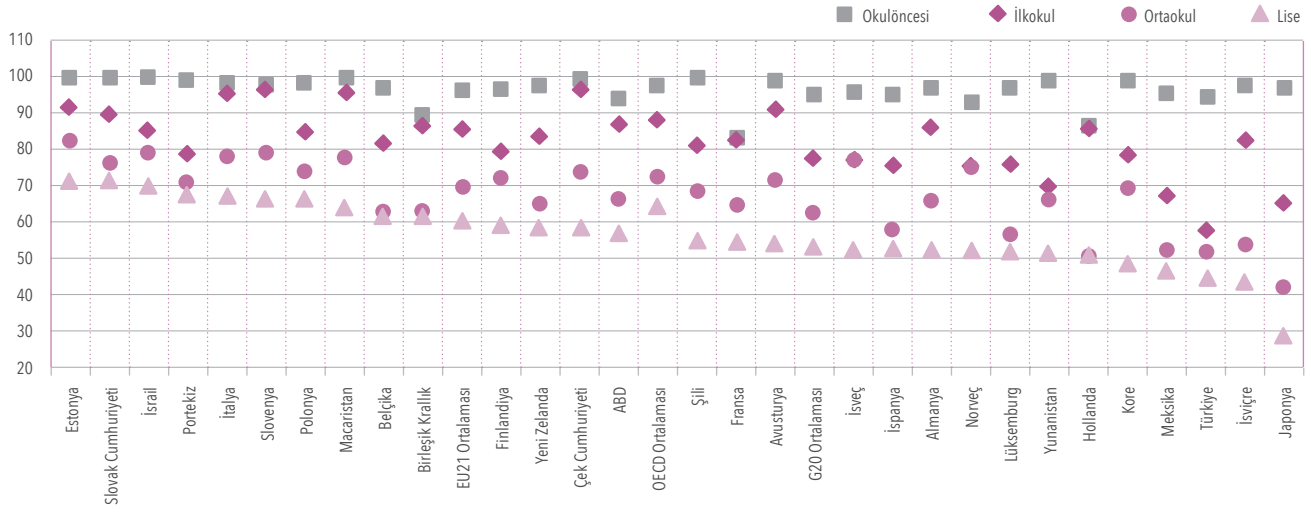
İLLERİN KADIN ÖĞRETMEN ORANLARININ (2015) SEGE 2011 PUANLARINA GÖRE DAĞILIMI



SEGE puanı esas alındığında, İstanbul uç değer (outlier) olarak değerlendirildiğinden analiz dışında tutulmuştur.

İstanbul dışındaki 80 il için illerin SEGE puanları ile kadın öğretmen oranları arasındaki lineer ilişki: $r = 0,62$; $r^2 = 0,38$; eğim = 3,90; y eksenini kesişimi = 50,32 (SEGE = 0 için).

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)



Kaynak: OECD (2015)

Ülkelerin farklılaşan sosyo-ekonomik ve kültürel yapıları, istihdam politikaları, öğretmenlik mesleğinin toplumsal algısı gibi değişik faktörlere bağlı olarak, kadın öğretmen oranları ülkelere göre farklılık arz etmektedir (bk. Şekil D.1.9). 2013 yılı OECD verilerine göre OECD ülkeleri içerisinde kadın öğretmen oranları incelendiğinde, veri sağlayan OECD ülkeleri genelinde söz konusu oranın ortalaması okulöncesinde % 98, ilkökulda % 88, ortaokulda % 73 ve lisede % 64 seviyelerinde olduğu görülmektedir. Türkiye’de söz konusu yıl için bu oranlar okulöncesinde % 94; ilkökulda % 58; ortaokulda % 52 ve lisede % 44 seviyelerinde OECD ortalamalarının altında gerçekleşmiştir. Türkiye, veri sağlayan OECD ülkeleri içerisinde ilkökul, ortaokul ve lise kademelelerinde kadın öğretmen oranları en düşük olan ülkelerden birisidir. Kadın öğretmen oranının en yüksek olduğu ülkelerden Estonya, Slovak Cumhuriyeti ve İsrail’de ilgili oran tüm kademelelerde % 70’in üzerindedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, OECD ülkelerindeki öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadın iken, Türkiye’deki öğretmenlerin cinsiyet dağılımı diğer OECD ülkelerine göre daha eşitlikçi bir yapı arz etmektedir. Yani diğer ülkelerde öğretmenlik mesleğinde daha fazla feminizasyon söz konusudur (Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013).

Öğretmenlerin Yaşı

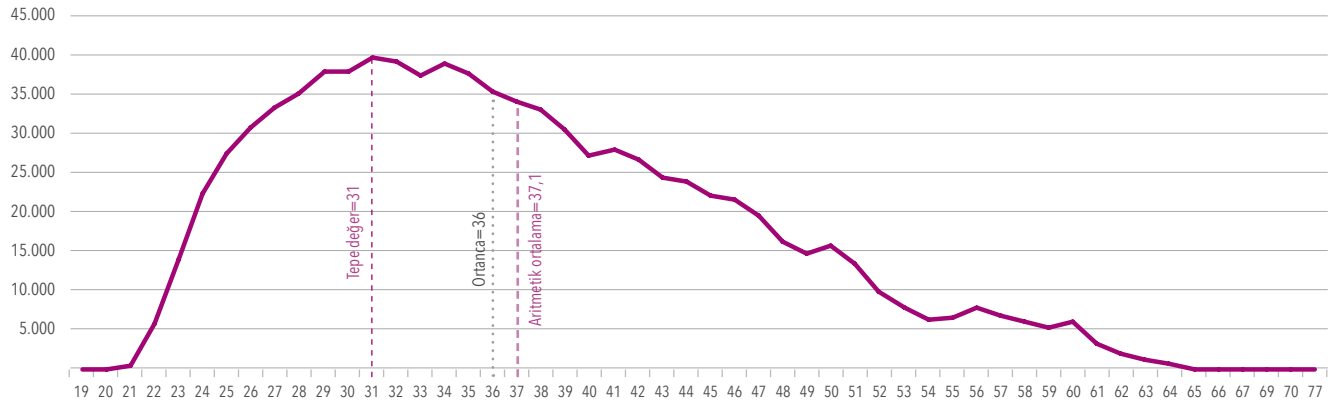
Öğretmenlerin yaşı, öğretmenlerle ilgili önemli eğitim göstergeleri arasında yer almaktadır. Nitekim öğretmenlerin yaş dağılımı,

özellikle gelecekteki öğretmen ihtiyacını öngörmek açısından önem arz etmektedir. Şubat 2016 verilerine göre, Türkiye’de devlet okullarında çalışan yaklaşık 900 bin öğretmenin yaş dağılımı Şekil D.1.10’daki gibidir. Buna göre öğretmenlerin yaş dağılımı, aritmetik ortalaması 37, ortancası 36, tepe değeri 31 olan kısmen sağa çarpık bir dağılım arz etmektedir. Yani öğretmenlerin yarısında fazlasının yaşı, yaş aritmetik ortalaması olan 37 yaşın altındadır. Sağa çarpık bir dağılım olduğu için yaşlı öğretmen sayısı, ortalamanın altındaki genç ve genç yetişkin nüfusa oranla oldukça azdır.

Bunu daha net görebilmek için Şekil D.1.11’de öğretmenlerin yaş aralıklarına göre, sayısal dağılımı (sol ekseninde yer alan) ve oransal dağılımı (sağ ekseninde yer alan) verilmiştir. İlgili şekil incelendiğinde, öğretmenlerin yaklaşık % 45’inin genç ve genç yetişkin yaş gruplarını kapsayan 34 yaş ve altında olduğu görülmektedir. Buna karşın, öğretmenlerin sadece % 11’lik kesimi 50 yaş ve üzerindedir. Geri kalan yaklaşık %44’lük dilimi azalan oranlarla 35-39 (%19,1), 40-44 (% 14,6) ve 45-49 (% 10,5) yaş gruplarına dağılmıştır.

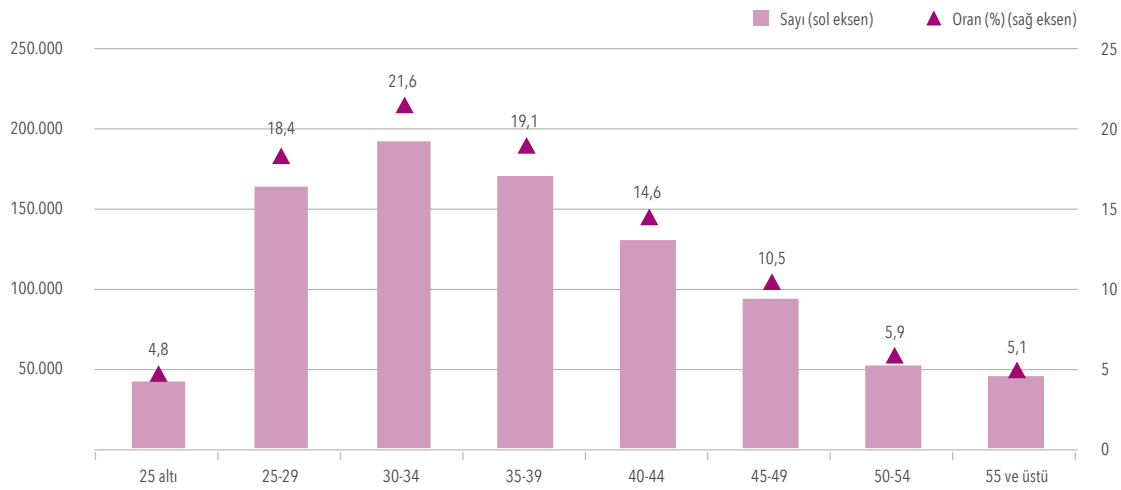
Türkiye’de öğretmen nüfusunun bu denli genç olması; her yıl yeni atanan on binlerce öğretmenlerin neredeyse tamamının yeni ya da yakın zamanda mezun olmuş genç aday kitlesinden seçilmesi, sistem içerisindeki öğretmenlerin neredeyse yarısının 2000 yılından sonra, üçte birinin 2005 yılından sonra

ŞEKİL D.1.10 DEVLET OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN YAŞLARINA GÖRE FREKANS DAĞILIMI (2016)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

ŞEKİL D.1.11 DEVLET OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN YAŞ ARALIKLARINA GÖRE DAĞILIMI (2016)

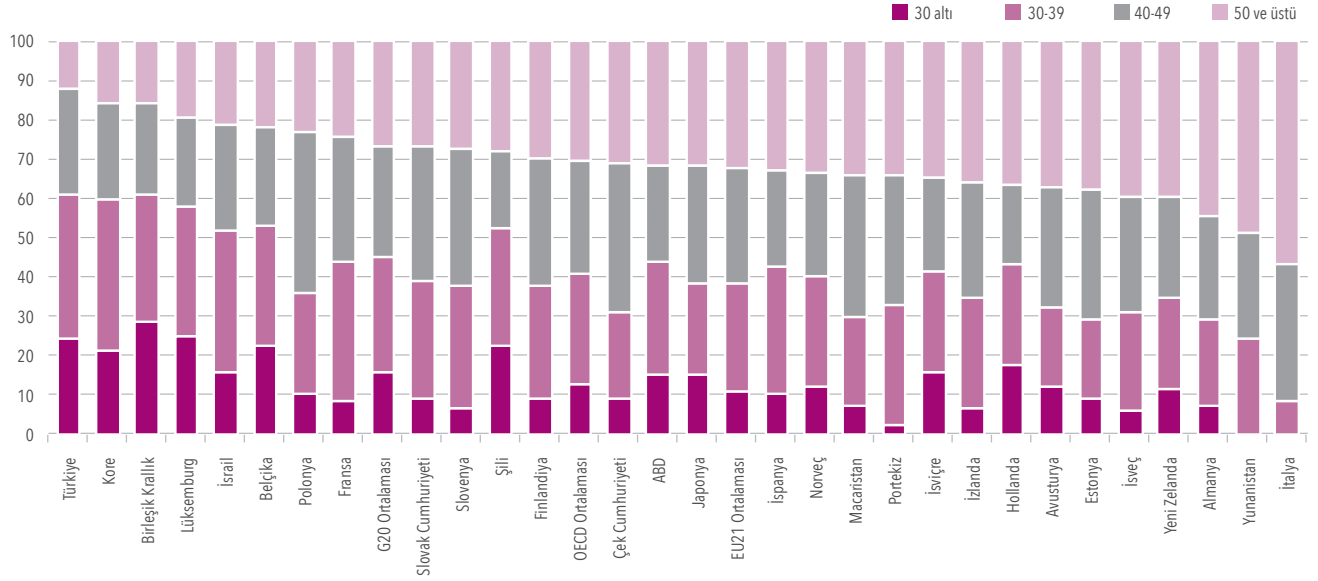


Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

ve dörtte birinin ise 2010 yılından sonra atanmış olması gibi etmenlerle ilgilidir.

Diğer OECD ülkeleri ile kıyaslandığında, Türkiye'deki öğretmen nüfusu diğer birçok OECD ülkesine göre çok daha gençtir. Şekil D.1.12'de ilkökul düzeyinde farklı ülkelerde öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı verilmiştir. Türkiye, İngiltere (% 29) ve Lüksemburg (% 25)'tan sonra 30 yaştan daha genç olan öğretmenlerin oranının en yüksek olduğu üçüncü ülkedir (% 24).

40 yaştan daha genç öğretmenlerin oranı itibarı ile ise İngiltere (% 61) ile birlikte en yüksek orana sahip ülke konumundadır. Söz konusu yaş grupları için OECD ortalama oranları % 13 ve % 41'dir. Genç ve orta yaş grubu öğretmen oranlarının aksine, Türkiye'de 50 yaş ve üstü öğretmenlerin oranı (% 12) diğer tüm OECD ülkelerinden daha düşüktür. Bu yaş grubu için OECD ortalaması % 31'dir. Söz konusu yaş grubu için oranlar İtalya, Yunanistan, Almanya, Yeni Zelanda ve İsveç gibi OECD ülkelerinde % 40 civarında veya üstündedir.



Kaynak: OECD (2015)

Şekildeki ülkeler, 50 yaş ve üzeri öğretmen oranlarına göre sıralanmıştır.

Öğretmenlerin yaş dağılımında ülkelerarası oluşan farklılıklar değişik faktörlere bağlı olarak gelişmektedir. Ülkenin genel nüfus yapısı, öğretmen istihdam ve ücret politikaları, emeklilik yaşı, öğretmenlerin çalışma koşulları, öğretmenlik için gerekli yükseköğretim süresi gibi faktörler bunlardan bazılarıdır (OECD, 2015). Örneğin, okul çağı nüfusun azaldığı ülkelerde yeni öğretmen ihtiyacı az olacağından zamanla bu ülkelerde öğretmen yaş ortalamasının artması beklenebilir. Yine, öğretmen maaşlarının tecrübeye dayalı olarak çok artması, tecrübeli (yani yaşlı) öğretmenleri daha uzun süre sistemde tutabilir. Ayrıca, emeklilik yaşının yüksek olduğu ülkelere de ya da emeklilik maaşının düşük olduğu ülkelere de yine öğretmen nüfusunun yaşlanma riskinin daha yüksek olması beklenir. Bunlar ilave olarak, öğretmenlik eğitiminin uzun sürmesi de mesleğe giriş yaşını yükselteceğinden öğretmenlerin yaş ortalamasında yükselmeye neden olabilir.

Bunların aksine, Türkiye’de olduğu gibi okul çağı nüfusu sürekli büyüyen veya okullaşma oranlarını artıran ülkelerde yeni öğretmen ihtiyacına bağlı olarak zamanla öğretmen nüfusu gençleşebilir. Aşırı derecede yaşlanmış öğretmen nüfusuna sahip ülkelerde zamanla emekli olan öğretmenlerin yerini genç öğretmenler dolduracağından yine öğretmen nüfusu zamanla gençleşebilir. Ayrıca, öğretmenliğin meslek olarak cazip çalışma koşulları sunduğu kimi ülkelerde, genç nüfusun bu mesleğe yönelmesi ile oluşan baskıya bağlı olarak öğretmen nüfusu gençleşebileceği gibi, kimi ülkelerde

ise aynı koşullar mevcut öğretmenlerin sistemde kalmasını teşvik edeceği için yaşlanmaya da neden olabilir (OECD, 2015).

Her ne kadar öğretmenlerin yaşlarının yüksek olması tecrübeye bakan yönü ile bu yaş grubu nüfusun yoğun olduğu ülkeler için bir fırsat olarak görülse bile, bu durum beraberinde başka tehditler barındırmaktadır. Öncelikle, araştırmalar öğretmen tecrübesi ile etkinliği (*effectiveness*) arasında bir ilişki olduğunu ama bu ilişkinin her zaman doğrusal olmadığını ortaya koymuştur (Darling-Hammond, 2000). İlgili araştırmalarda, ilk 5-10 yıllık deneyimden sonra elde edilen tecrübenin öğretmenlerin etkinliğine fazla etkisi olmadığı belirtilmektedir. Dolayısıyla, öğretmen nüfusunun çok yaşlı olduğu ülkelerde, özellikle de tecrübeye bağlı ücret artışının çok fazla olduğu ülkelerde, bu durumun eğitim sistemine tecrübeye dayalı ciddi katkı sunmadan sistem üzerinde fazla maliyet üretme tehlikesi bulunmaktadır. Ayrıca, okul çağı nüfusu artan ülkelerde yaşlı nüfus oranının yüksek olması, hızlı emeklilik oranlarına bağlı gelişen hızlı öğretmen ihtiyacını karşılanamaması gibi sonucu da doğurabilir. Diğer taraftan, mesleki pratiklerin hızlı dönüştüğü ve eğitim sistemleri ile müfredatlarının teknolojik yenilikler eşliğinde sıklıkla yeniden düzenlendiği günümüzde, teknolojik yeniliklere daha aşına olması, daha yakından takip etmesi ve yeniliklere karşı görece daha açık ve hazır olması ihtimal dâhilinde olan genç öğretmen nüfusu bir fırsat olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenin yaşı, tek başına bize tecrübesi hakkında yeterince bilgi vermeyebilir. Nitekim ülkemizde öğretmenler oldukça geniş bir aday havuzu içerisinde seçilerek atanmaktadır. Bu havuz öğretmen yetiştiren programlardan yeni mezun olan yaşları oldukça genç adayları kapsadığı gibi bu programlardan uzun süre önce mezun olan veya fen-edebiyat fakülteleri programlarından uzun süre önce mezun olup yakın zamanda pedagojik formasyon sertifikası alan ve yeni mezunlara göre yaşça daha ileri öğretmen adaylarını da kapsamaktadır. Yani ataması yeni yapılan tecrübesiz öğretmenlerin içerisinde farklı yaşlarda adaylar bulunabilmektedir. Bu yüzden bu gösterge ile öğretmenlerin yaş dağılımına ilave olarak, öğretmenlerin tecrübeye göre dağılımı hakkında bilgi vermek amaçlanmıştır.

Aslında bütün eğitim sistemlerinde tecrübe çizelgesinde aşağıdan yukarıya farklı konumlarda öğretmenler bulunmaktadır. Bu noktada esas mesele, tecrübeli veya tecrübesiz öğretmenlerin coğrafik olarak veya okullarla ilgili diğer başka değişkenler özelinde dengesiz dağılıp dağılmadığıdır. Hem uluslararası hem de ulusal araştırmalar dezavantajlı bölgeler ya da okullardaki öğrencilerin genellikle tecrübesiz veya görece daha az tecrübeli öğretmenlerle eğitim gördüğünü ortaya koymaktadır (Özoğlu, 2015a).

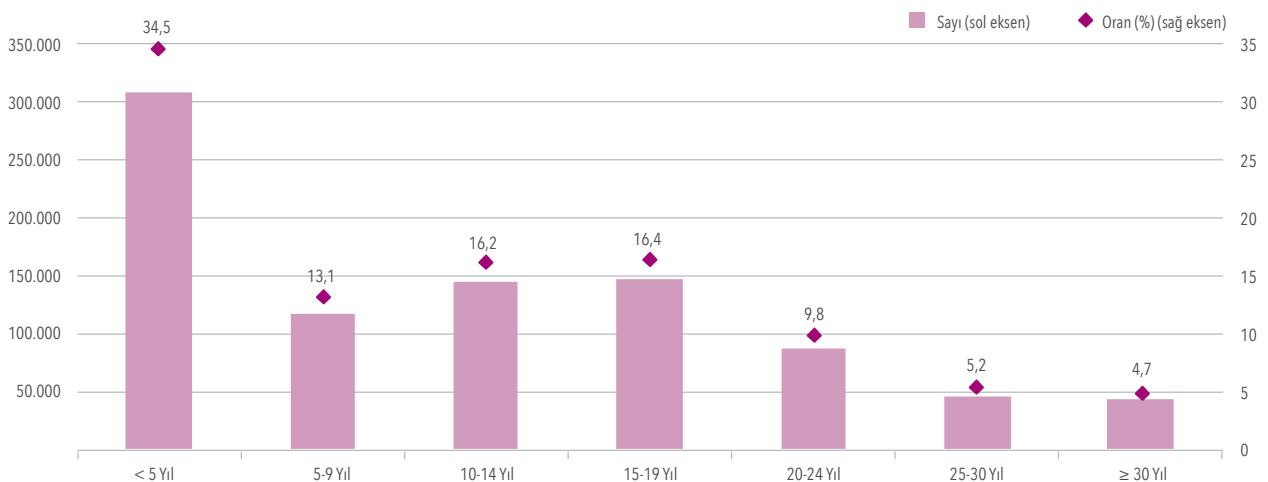
Bu gösterge altında tecrübe olarak öğretmenlerin hizmet (kıdem) yılı esas alınmış ve Türkiye’de devlet okullarında çalışan öğretmenlerin tecrübeye göre dağılımı incelenmiştir. Genel dağılımın yanında, öğretmen tecrübesinin bölge ve il düzeyinde ne denli farklılaştığını ortaya koymak için bölgelere ve illere göre öğretmenlerin hizmet yılı ortalamaları üzerinden bazı analizler yapılmıştır.

Kamu Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Dağılımı

Şekil D.2.1’de devlet okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet süresi aralıklarına göre genel dağılımı sunulmuştur. Buna göre Türkiye’de beş yılın altında tecrübeye sahip olanların oranı diğer üst tecrübe kategorilerinin oranlarına göre oldukça yüksektir. Öğretmenlerin yaklaşık % 34,5’i beş yılın altında tecrübeye sahipken, % 13,1’i 5-9 yıl arasında, % 16,2’si 10-14 yıl arasında, % 16,4’ü 15-19 yıl arasında ve % 19,7’si ise 20 yıl ve üzeri tecrübeye sahiptir. Bir önceki göstergede (bk. Gösterge D.1) yaşla ilgili analizlerde de belirtildiği üzere, bu şekilde tecrübe çizelgesinde alt kategoride yığılmanın oluşmasının altında yatan temel etken, mevcut öğretmenlerin önemli bir kısmının son yıllarda öğretmenliğe atanmış olmasıdır. Hali hazırda yürütülen tüm kademelerde okullaşmanın artırılması ve beraberinde sınıf mevcutlarının düşürülmesi politikaları ile birlikte değerlendirildiğinde bu durum tek başına bir risk faktörü olarak değerlendirilmesi doğru değildir. Nitekim genişleyen bir sistemde sürekli yeni öğretmen alınması kaçınılmaz bir durumdur.

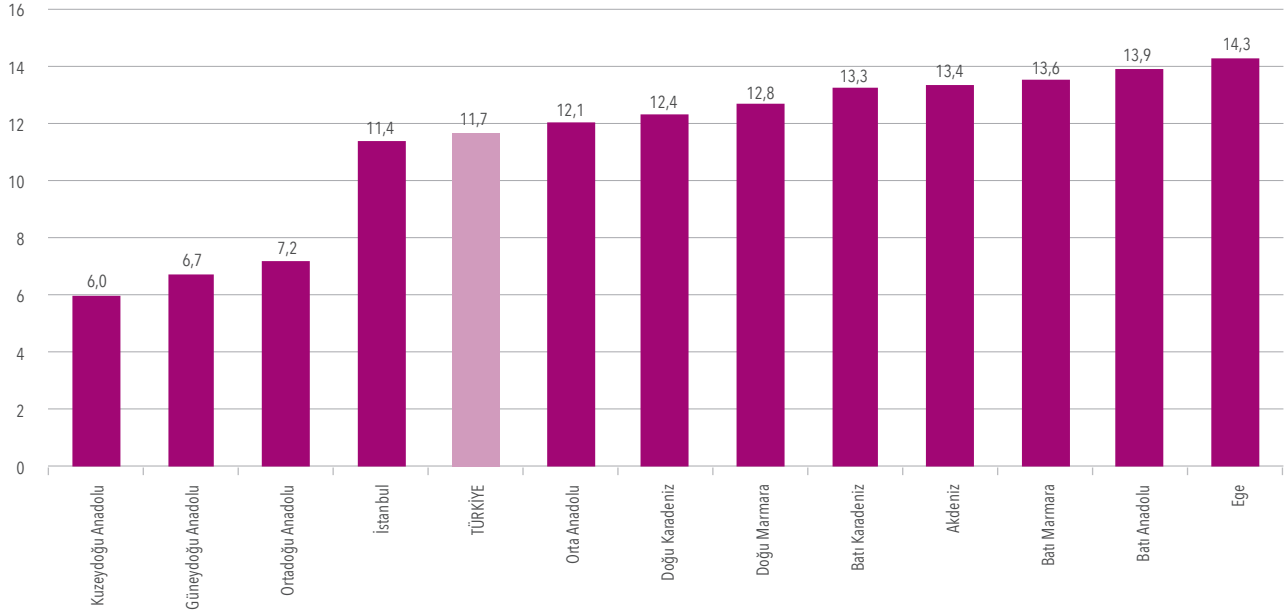
Diğer taraftan, bölgelere ve illere göre öğretmenlerin hizmet yılı ortalamaları incelendiğinde endişe verici bir tablo ile karşılaşmaktadır. Şekil D.2.2’de devlet okullarında çalışan öğretmenlerin bölgelere göre hizmet süresi ortalamaları verilmiştir. Buna göre Türkiye genelinde kamu çalışanı öğretmenlerin hizmet süresi ortalaması 11,7 yıldır. Ege, Batı Anadolu ve Batı Marmara bölgeleri en yüksek hizmet yılı ortalamasına sahip bölgelerdir. Bu bölgelerde çalışan öğretmenlerin hizmet süresi ortalamaları sırasıyla 14,3, 13,9 ve 13,6’dır. Doğu bölgeleri ile İstanbul haricinde diğer tüm bölgeler Türkiye ortalamasının üzerindedir. İstanbul

ŞEKİL D.2.1 DEVLET OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN HİZMET SÜRELERİNE (KIDEM) GÖRE DAĞILIMI (2016)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

ŞEKİL D.2.2

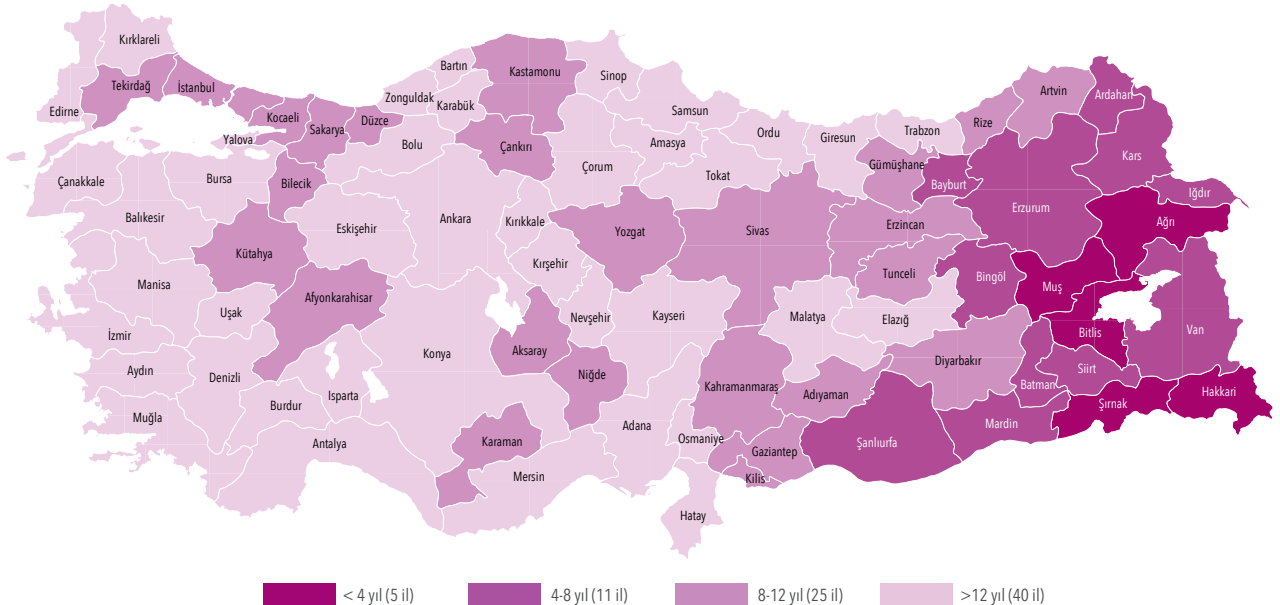
BÖLGELERE GÖRE DEVLET OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN HİZMET SÜRESİ ORTALAMASI (2016)

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

bölgesinde ortalama süre 11,4 yıldır ve Türkiye ortalamasına çok yakındır. Ancak, doğu bölgelerinde öğretmenlerin hizmet süresi ortalaması Türkiye ortalamasının ve diğer bölge ortalamalarının oldukça altındadır. En düşük ortalamaya sahip Kuzeydoğu Anadolu bölgesinde öğretmenler ortalama 6 yıl hizmet süresine sahiptir. Orta Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde ise ortalama hizmet süreleri sırasıyla 6,7 ve 7,2'dir.

İl düzeyinde yapılan analizlerde (bk. Harita D.2.3), kamu çalışanı öğretmenlerin ortalama hizmet sürelerinin illere göre oldukça farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen hizmet süresi ortalamasının en yüksek olduğu iller sırasıyla İzmir (15,6), Aydın (15,5), Karabük (14,9), Ankara (14,9), Yalova (14,8) ve Balıkesir (14,8) iken, en düşük olduğu iller sırasıyla Şırnak (1,8), Hakkâri (2,0), Ağrı (2,8), Muş (3,1) ve Bitlis (3,9)'dir. Alt ve üst sıralardaki bu iller

HARİTA D.2.3

DEVLET OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN HİZMET SÜRESİ ORTALAMALARININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (2016)

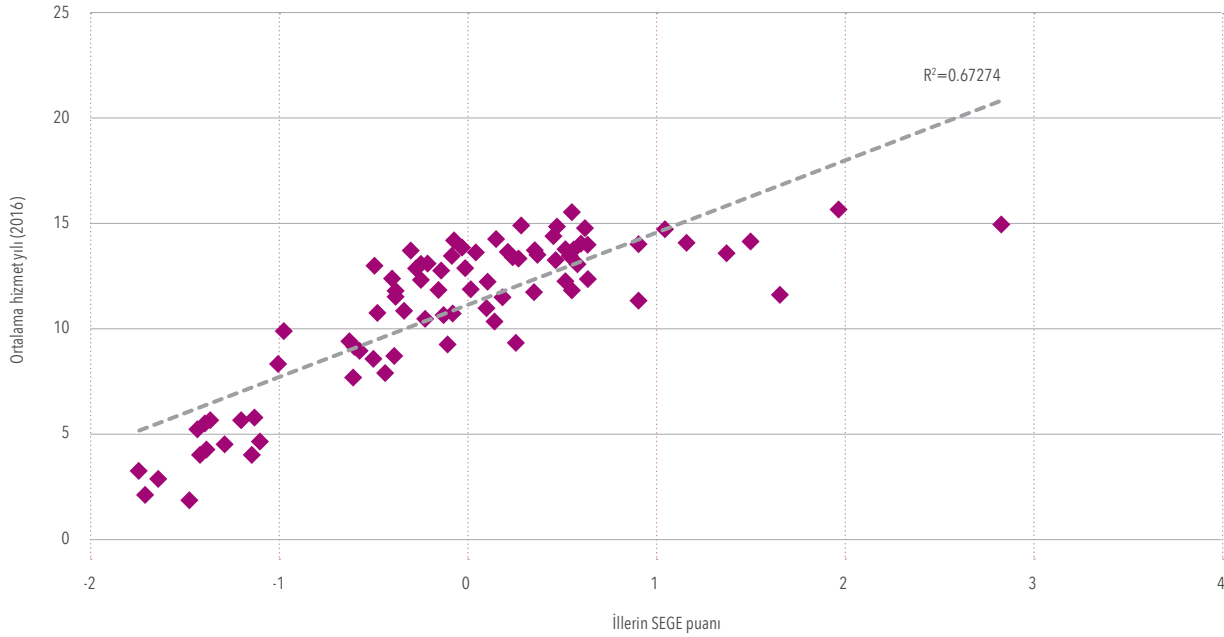
Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

arasındaki ortalama hizmet süreleri farkı 11 yılın üzerindedir. Genel olarak bakıldığında bünyesindeki kamu okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet süresi ortalaması Türkiye ortalamasının altında kalan illerin büyük çoğunluğu doğu bölgelerinde iken, üstünde kalan illerin büyük çoğunluğu Türkiye'nin sahil bölgeleri ile orta ve batısındaki bölgelerdedir.

İllerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi (SEGE puanı) ile illerdeki kamu okullarında çalışan öğretmenlerin ortalama hizmet yılı

arasında bir ilişki olup olmadığını test etmek için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. İlgili analiz sonuçlarına göre illerin gelişmişlik düzeyi ile öğretmenlerin ortalama hizmet yılı arasında oldukça güçlü pozitif bir ilişki bulunmuştur, $r(78) = 0,82$, $p < 0,001$. Buna göre, sosyo-ekonomik gelişmiş düzeyi (SEGE puanı) yüksek olan illerde, öğretmenlerin ortalama hizmet süresi de yüksek olma eğilimindedir (bk. Şekil D.2.4). Bir başka ifadeyle, gelişmişlik düzeyi düşük olan illerdeki öğretmenlerin ortalama hizmet süreleri de düşük olma eğilimindedir.

ŞEKİL D.2.4 İLLERİN ORTALAMA ÖĞRETMEN HİZMET SÜRELERİNİN (2016) SEGE (2011) PUANLARINA GÖRE DAĞILIMI



SEGE puanı esas alındığında, İstanbul uç değer (outlier) olarak değerlendirildiğinden analiz dışında tutulmuştur. İstanbul dışındaki 80 il için illerin SEGE puanları ile öğretmenlerin ortalama hizmet yılları arasındaki lineer ilişki: $r = 0,82$; $r^2 = 0,67$; eğim = 3,44; y eksenini keşimi = 11,08 (SEGE = 0 için).
Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

Bir önceki göstergede ifade edildiği gibi öğretmen tecrübesinin bölgeler ve iller arasındaki dengesiz dağılımı büyük ölçüde doğu bölgelerinde yaşanan hızlı öğretmen sirkülasyonu ile ilişkilidir. Bu gösterge altında öncelikle öğretmen atama ve yer değiştirme verileri kullanılarak bölge ve il düzeyinde yaşanan öğretmen sirkülasyonunun boyutları incelenecektir. Daha sonra, atama ve yer değiştirmede kullanılan KPSS puanı ile hizmet puanı kullanılarak ilgili puanların ortalamalarındaki farklılıklar üzerinden bölge ve il düzeyinde analizler gerçekleştirilecektir.

ATAMA VE YER DEĞİŞTİRME SAYILARI

Türkiye’de okullarda oluşan öğretmen ihtiyacı atama ve mazere- te veya diğer nedenlere bağlı il içi veya iller arası yer değiştirmeler (mevcut öğretmenlerin tayini) ile karşılanmaktadır. Öğretmen atamalarında, ilk atama, yeniden veya kurumlar arası yeniden atama, millî sporcuların ataması ve engellilerin ataması usulleri kullanılmaktadır. Öğretmenlik kadrosuna yapılan yeni atamaların % 95’inden fazlası ilk atama usulü ile gerçekleştirilmektedir. İlk atama dışında kalan atama usulleri ile yapılan atamalara sınırlı sayıda kontenjan verilmektedir³. İlk atamalar, kanunda öngörülen ve Bakanlıkça uygun görülen şartları sağlayan öğretmen adayları arasından, KPSS puan üstünlüğüne ve adayların tercihlerine göre, ilan edilen kontenjanlar (okul bazlı ihtiyaçlar) dâhilinde merkezi olarak gerçekleştirilmektedir.

Öğretmenlerin yer değiştirmesinde ana hatlarıyla iki yöntem izlenmektedir. Bunlar isteğe bağlı yer değiştirmeler ve mazeret ile diğer nedenlere bağlı (özür grubu) yer değiştirmelerdir. İsteğe bağlı yer değiştirmelerde, yer değiştirme yapılacak yılın 30 Eylül tarihi itibarıyla kadrolarının bulunduğu eğitim kurumunda üç yıllık çalışma süresini tamamlayan öğretmenlere il içinde, buldukları ilde üç yıllık çalışma süresini tamamlayanlar öğretmenlere ise iller arasında yer değiştirme hakkı verilmektedir. Mazeret ile diğer nedenlere bağlı yer değiştirmeler, genel olarak aile birliği, sağlık, can güvenliği mazeretlerine veya engellilik durumuna bağlı yer değiştirmeleri kapsamaktadır. Bunların haricinde, eşi veya çocuğu ölen öğretmenlere, eşi emekli olan öğretmenlere, afet bölgesi ilan edilen yerlerde görev yapan öğretmenlere ve terör sebebiyle şehit veya malul olan kamu görevlileri ile er ve erbaşların, öğretmen olarak görev yapan eş ve çocukları ile anne, baba ve kardeşlerine

³ Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’ne göre atama izni verilen öğretmen kadrolarının en fazla %1’i yeniden atama ve kurumlar arası yeniden atamada kullanılır; beden eğitimi öğretmenliğine ilk atama kapsamında ayrılan kontenjanın en fazla %10’u millî sporcuların atamalarında kullanılır.

belirli şartlar altında yer değiştirme hakkı verilmiştir. Tercihe bağlı yer değiştirmeler öğretmenlerin tercihleri esas alınarak hizmet puanı üstünlüğüne göre yapılmaktadır. Hizmet puanı, öğretmenlerin hizmet süreleri ve çalıştıkları hizmet bölgelerinin çalışma koşullarına göre değişen (bir yıl çalışma karşılığında aldıkları) hizmet puanları esas alınarak hesaplanmaktadır.

Okullarda oluşan ihtiyaçlar genellikle önce il içi veya iller arası yer değiştirmelere bağlı öğretmen tayinleri ile karşılanmakta, sonrasında karşılanamayan ihtiyaçlar ve tayinler sonrasında oluşan yeni ihtiyaçlar ilk atama ile karşılanmaktadır.⁴ Öğretmen sirkülasyonu sorunu tam da bu döngüsel tercihe bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. İsteğe bağlı olarak veya özür grubundan yer değiştirme usulü ile iller arası tayin olan öğretmenler genellikle, ekseriyeti doğu bölgelerinde bulunan görece az gelişmiş illerdeki okullardan ayrılmakta ve görece daha gelişmiş olan illerdeki okullara gelmektedir. Daha sonrasında az gelişmiş bölgelerdeki okullarda oluşan ihtiyaçlar atama yolu ile yeni öğretmenlerle kapatılmaktadır (Özoğlu, 2015a).

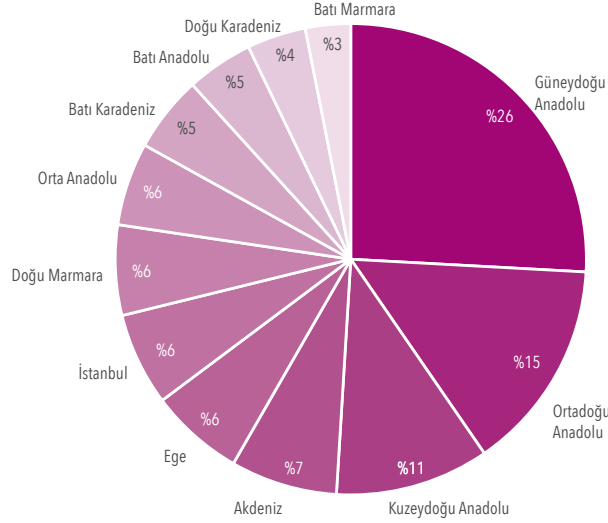
Bu alt gösterge altında, 2014 ve 2015 yılında gerçekleştirilen yer değiştirmeler ve atamaların sayısal verileri kullanılarak söz konusu döngüye bağlı olarak oluşan öğretmen sirkülasyonunun boyutları yansıtılmaktadır. Söz konusu veriler sadece kamu okullarında çalışan öğretmenleri kapsamaktadır.

İller Arası Yer Değiştiren Öğretmenlerin Bölgelere Göre Analizi İlk olarak, 2014 ve 2015 yıllarında iller arası yer değiştirme (isteğe bağlı veya özür grubu) ile bulunduğu ilden ayrılarak başka bir ile tayin olan öğretmenlerin, ayrıldıkları iller esas alınarak, bölgelere göre yüzdesel dağılımı hesaplanmıştır (bk. Şekil D.3.1). Söz konusu yıllarda yaklaşık 116 bin öğretmen iller arasında yer değiştirmiştir. Yer değiştirme ile bulunduğu ilden ayrılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu Güneydoğu, Ortadoğu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgelerindeki illerden ayrılan öğretmenler teşkil etmektedir. İller arası yer değiştiren öğretmenlerin yaklaşık % 52’si bu bölgelerdeki illerden ayrılmış ve aynı bölge içindeki veya diğer bölgelerdeki başka bir ile gitmiştir. İller arası yer değiştirme ile en fazla ayrılan Güneydoğu Anadolu bölgesindeki illerde yaşanmıştır. Bu bölge içerisindeki illerden iller arası yer değiştirme ile ayrılan öğretmenler, iller arası yer değiştiren tüm öğretmenlerin % 26’sını oluşturmaktadır. En yüksek yüzdeye sahip ikinci

⁴ Zaman zaman bu döngüde değişiklik olmakla birlikte ihtiyaçlar genelde bu döngüsel sraya bağlı olarak karşılanmaktadır.

ŞEKİL D.3.1

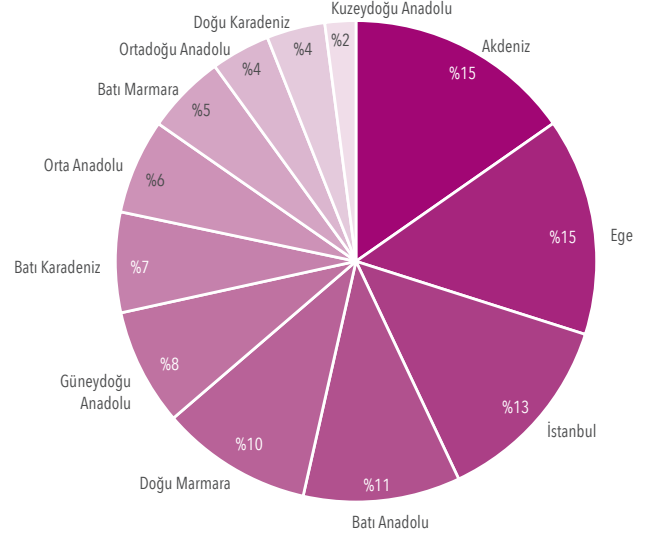
İSTEĞE BAĞLI VE ÖZÜR GRUBUNDAN AYRILAN ÖĞRETMENLERİN BÖLGELERE GÖRE YÜZDESEL DAĞILIMI (2014 VE 2015 YILI YER DEĞİŞTİRME TOPLAMI)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)
Açıklama: Bölgeler arası yer değiştirmeyi göstermez. İller arası yer değiştirmede illerden ayrılan öğretmenlerin bölgelere göre oransal dağılımıdır.

ŞEKİL D.3.2

İSTEĞE BAĞLI VE ÖZÜR GRUBUNDAN BAŞKA İLE TAYİN OLAN ÖĞRETMENLERİN TAYİN OLDUKLARI İL BAZINDA BÖLGELERE GÖRE YÜZDESEL DAĞILIMI (2014 VE 2015 YILI YER DEĞİŞTİRME TOPLAMI)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

ve üçüncü bölgeler Ortadoğu Anadolu (% 15) ve Kuzeydoğu Anadolu (% 11) bölgeleridir. Diğer bölgelerin her birisi için söz konusu oranlar % 7 veya altında kalmıştır. En düşük yüzdeye sahip bölgeler Batı Marmara (% 3) ve Doğu Karadeniz (% 4) bölgeleri olmuştur.

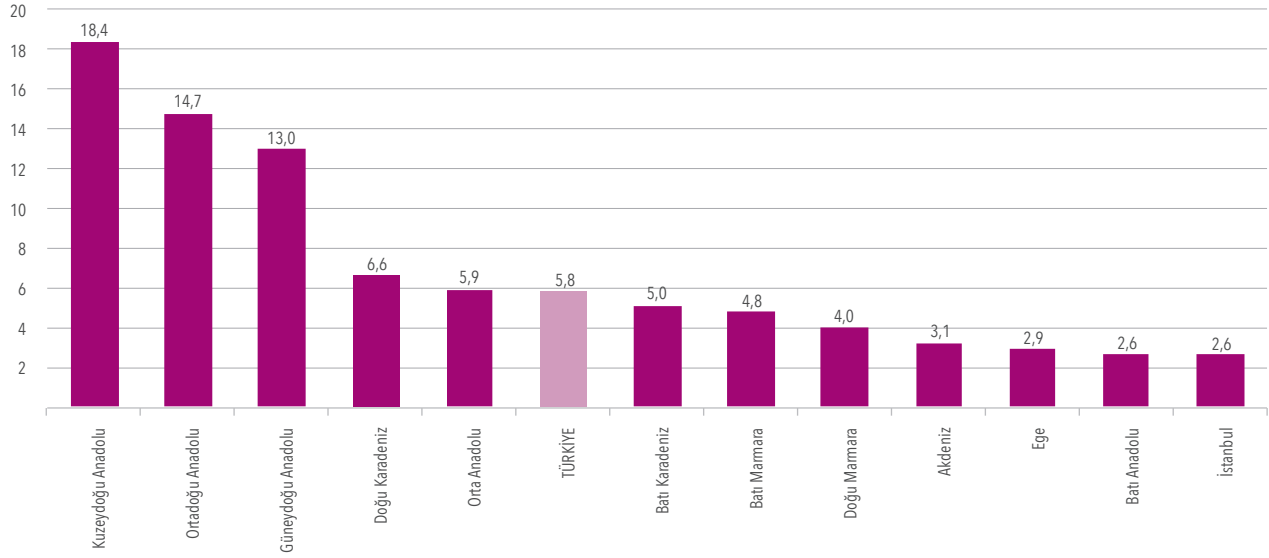
2014 ve 2015 yıllarında iller arası yer değiştiren 116 bin öğretmenin tayin oldukları (yer değiştirme ile gittikleri) iller esas alındığında, bölgelere göre yüzdesel dağılımda farklı bir tablo karşımıza çıkmaktadır (bk. Şekil D.3.2). Bölge içinde veya bölgeler arasında iller arası yer değiştiren öğretmenlerin önemli bir kısmı Akdeniz (% 15), Ege (% 15) ve İstanbul (% 13) bölgelerinde bulunan illere girmişlerdir. Bu bölgeleri sırasıyla Batı Anadolu (% 11) ve Doğu Marmara (% 10) takip etmiştir. En az tercih edilen illerin olduğu bölgeler ise sırasıyla Kuzeydoğu Anadolu (% 2), Doğu Karadeniz (% 4) ve Ortadoğu Anadolu (% 4) olmuştur. Genel olarak bakıldığında bu iki şekil (bk. Şekil D.3.1 ve Şekil D.3.2) bize, iller arası yer değiştirmelerde öğretmenlerin görece az gelişmiş illerin bulunduğu illerden ayrılarak, görece daha gelişmiş illerin bulunduğu batıdaki bölgelere doğru hareket ettiğini göstermektedir.

İller arası yer değiştirmelerde, yer değiştiren öğretmenlerin ayrıldıkları iller esas alınarak yapılan bölgelere göre yüzdesel dağılım

hesapları, öğretmen hareketliliğinin boyutlarını göstermek için iyi bir gösterge olmakla birlikte bölgelerdeki eğitim sisteminin büyüklüğünü göz ardı etmekte ve iller arası yer değiştirmeye bağlı gelişen öğretmen sirkülasyonu hakkında net bilgi vermemektedir. Mesela, öğretmen sayısının çok olduğu illerin bulunduğu bölgelerde yer değiştirme ile ayrılan öğretmenin fazla olması beklenen bir durumdur. Bunu da hesaba katarak, iller arası yer değiştirme ile ayrılan ve atanan öğretmenlerin bölge içindeki toplam öğretmen ve öğrenci sayısına oranlanması ile her bir bölge için yeni göstergeler hesaplanmıştır. Bu göstergeler aşağıdaki gibidir (bu göstergeler il düzeyinde de hesaplanmıştır ve il analizinde kullanılmıştır):

- **İller arası yer değiştirme ile ayrılan öğretmen yüzdesi (yıllık öğretmen sirkülasyon oranı):** 2014 ve 2015 yılında iller arası yer değiştirme ile bir bölge içindeki illerden ayrılan öğretmenlerin, 2014 ve 2015 yıllarında o bölgedeki öğretmen sayıları toplamına oranlanması ile (her 100 öğretmen için) yıllık ortalama olarak hesaplanmıştır.
- **Her bin öğrenciye düşen iller arası yer değiştirme ile ayrılan öğretmen sayısı (yıllık):** 2014 ve 2015 yılında iller arası yer değiştirme ile bir bölge içindeki illerden ayrılan öğretmenlerin, 2014 ve 2015 yıllarında o bölgedeki öğrenci sayıları toplamına oranlanması ile (her 1000 öğrenci için) yıllık ortalama olarak hesaplanmıştır.

ŞEKİL D.3.3

BÖLGELERE GÖRE İSTEĞE BAĞLI VE ÖZÜR GRUBUNDAN AYRILAN ÖĞRETMENLERİN BÖLGE İÇERİSİNDEKİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISINA ORANI (%) (AYRILAN ÖĞRETMEN ORANI)

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

ŞEKİL D.3.4

BÖLGELERE GÖRE BÖLGE İÇERİSİNDEKİ HER 1000 ÖĞRENCİYE DÜŞEN İSTEĞE BAĞLI VE ÖZÜR GRUBUNDAN AYRILAN ÖĞRETMEN SAYISI

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

Yukarıda da ifade edildiği üzere, bir bölgedeki illerden yer değiştirme ile ayrılan öğretmenlerin o bölgedeki tüm öğretmenlerin içindeki yüzdesi o bölgedeki öğretmen sirkülasyonunun boyutu hakkında genel bilgi sağlaması açısından önemli bir göstergedir. Şekil D.3.3'te bölgelere göre söz konusu yüzdelere verilmiştir. İller arası yer değiştirmeye bağlı olarak çalıştığı ilden ayrılan (bölge içinde veya bölgeler arasında iller arası yer değiştiren) öğretmenlerin bölge içindeki tüm öğretmenler içindeki

payı (yıllık öğretmen sirkülasyonun yüzdelik oranı) en yüksek olan bölgeler Kuzeydoğu Anadolu (% 18,7), Ortadoğu Anadolu (%14,7) ve Güneydoğu Anadolu (% 13) bölgeleridir. Türkiye genelinde iller arası yer değiştirmeye bağlı olarak bulunduğu ilden ayrılan öğretmenlerin oranı % 5,8'dir. Söz konusu oranın en düşük olduğu bölgeler ise İstanbul (% 2,6) ve Batı Anadolu (% 2,6) bölgeleridir. Bu oranların bölgesel dağılımı genel olarak değerlendirildiğinde, doğu bölgelerindeki öğretmen sirkülasyonu-

nun batıdaki birçok bölgeden yaklaşık 3 ila 6 kat daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen sirkülasyonundan öğrencilerin ne denli etkilendiğini görmek için bölge düzeyinde, her 1.000 öğrenci başına düşen iller arası yer değiştirme ile ayrılan öğretmen sayısı hesaplanmıştır (bk. Şekil D.3.4). İller arası yer değiştirme ile ayrılan öğretmen yüzdesine paralel olarak, her 1.000 öğrenci başına düşen ayrılan öğretmen sayısının en yüksek olduğu bölgeler yine Kuzeydoğu Anadolu (10,7), Ortadoğu Anadolu (8,0) ve Güneydoğu Anadolu (5,9) bölgeleridir. Türkiye genelinde bu sayı 3,3 olarak gerçekleşmiştir. Söz konusu sayının en düşük olduğu bölgeler ise İstanbul (1,2) ve Batı Anadolu (1,6) bölgeleridir. Öğretmen sirkülasyon oranlarının yüksek olduğu doğu bölgelerindeki öğrencilerin iller arası yer değiştirmeye bağlı gelişen öğretmen sirkülasyonundan etkilenme olasılığı, söz konusu oranın en düşük olduğu İstanbul ve Batı Anadolu bölgelerindeki öğrencilere kıyasla yaklaşık 4 ila 9 kat oranlarda daha yüksektir.

İller Arası Yer Değiştiren Öğretmenlerin İllere Göre Analizi

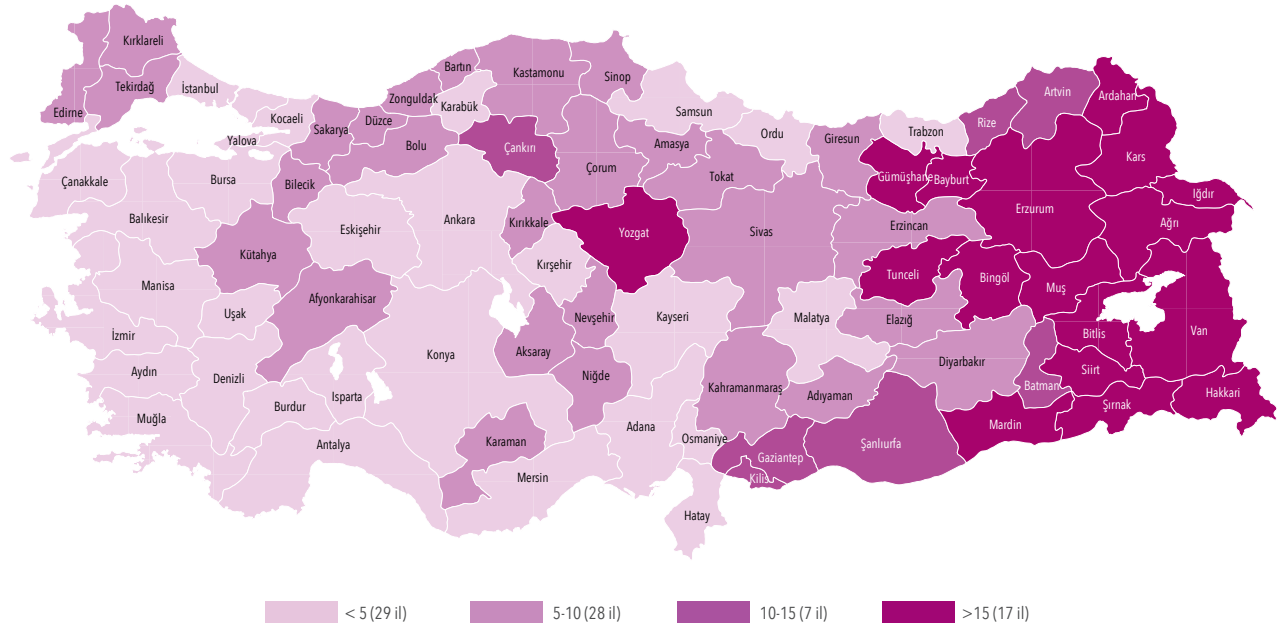
İller arası yer değiştirme (isteğe bağlı veya özür grubu) ile bulunduğu ilden ayrılarak başka bir ilde tayin olan öğretmenlerin ayrıldıkları illere göre oransal dağılımı, il sayısı fazla olduğundan karşılaştırması güç oranları içeren bir tablo/grafik ortaya çıkar-

maktadır. Bundan dolayı illere göre analizde, bölgesel analizde kullanılan şu iki alt gösterge kullanılmıştır: (1) iller arası yer değiştirme ile ayrılan öğretmen yüzdesi (yıllık öğretmen sirkülasyon oranı) ve (2) her bin öğrenciye düşen iller arası yer değiştirme ile ayrılan öğretmen sayısı (yıllık).

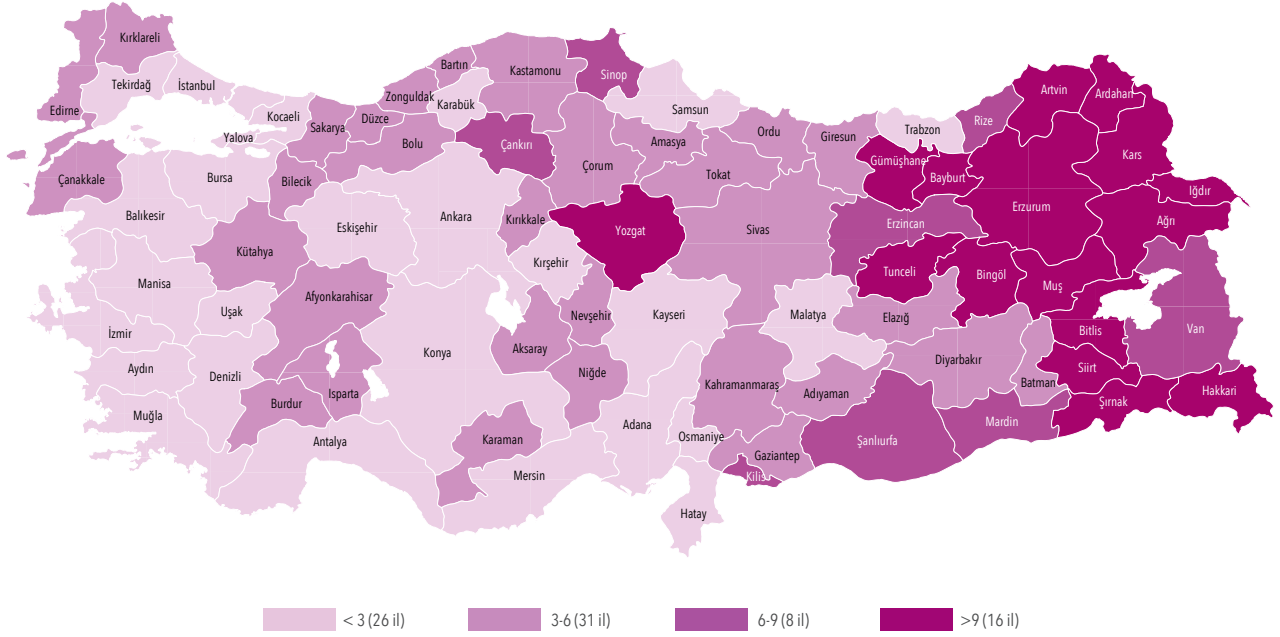
Harita D.3.5'te iller arası yer değiştirmeye bağlı olarak çalıştığı ilden ayrılan öğretmenlerin, ilde bulunan tüm öğretmenlerin içindeki payı (yıllık öğretmen sirkülasyon oranı (%)) il düzeyinde incelenmektedir. İlgili haritaya göre iller arası yer değiştirmeye bağlı gelişen öğretmen sirkülasyon oranı illere göre büyük farklılık göstermektedir. İlgili oranın çok yüksek olduğu illerin hepsi doğu bölgelerinde bulunmaktadır. Hakkari, Şırnak, Ardahan, Muş, Ağrı, Kars ve Bitlis illerinde yıllık ortalama öğretmen sirkülasyon oranı % 20'nin üzerindedir. Hakkari (% 29,4) ve Şırnak (% 28,8)'ta yaklaşık her üç öğretmenden birisi; Ardahan (% 25,9), Muş (% 24,2) ve Ağrı (% 23,1)'da yaklaşık her dört öğretmenden birisi; Kars (% 22,3) ve Bitlis (% 21,0)'te ise yaklaşık her 5 öğretmenden birisi her yıl iller arası yer değiştirmeye bağlı olarak ayrılmaktadır.

İller arası yer değiştirmeye bağlı gelişen öğretmen sirkülasyon oranının % 5'in altında olduğu 29 il bulunmaktadır ve bu illerin hemen hepsi doğu bölgeleri dışında kalan, önemli bir kısmı ise Ege bölgesindeki iller ve büyük şehir sınıflamasına

HARİTA D.3.5 İSTEĞE BAĞLI VE ÖZÜR GRUBUNDAN AYRILAN ÖĞRETMENLERİN İL İÇERİSİNDEKİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISINA ORANININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%) (AYRILAN ÖĞRETMEN ORANI)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)



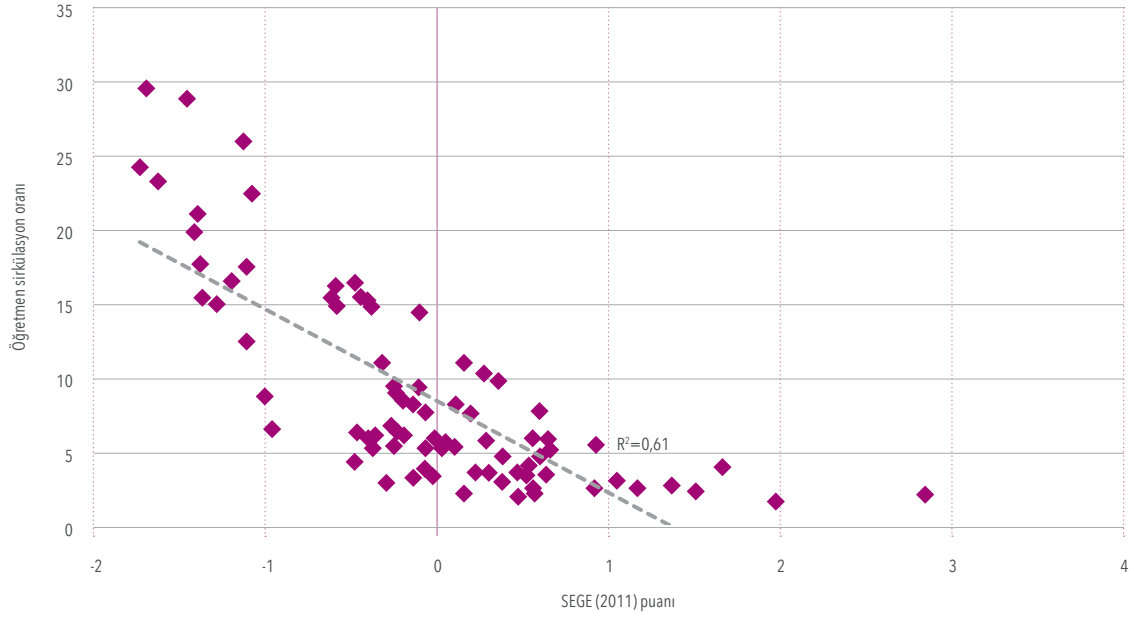
Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

giren illerdir. Öğretmen sirkülasyon oranının en yüksek olduğu beş ilde, söz konusu oranın en düşük olduğu beş ile göre, öğretmen sirkülasyonu 10 ila 17 kat arasında değişen oranlarda daha fazla gerçekleşmektedir.

Harita D.3.6'da her bin öğrenciye düşen iller arası yer değiştirme ile ayrılan öğretmen sayısı (yıllık) il düzeyinde incelenmektedir. Öğretmen sirkülasyon oranlarında da olduğu gibi, her bin öğrenci başına düşen ayrılan öğretmen sayısının çok yüksek olduğu illerin hemen hepsi doğu bölgelerinde bulunmaktadır. İlgili sayının en yüksek olduğu iller Ardahan (18,7), Hakkari (13,9), Tunceli (13,8), Kars (13,7), Şırnak (12,5), ve Gümüşhane (12,5) ve Muş (12,3)'tür. Türkiye genelinde illerin yaklaşık üçte birinde bu sayı 3'ün altındadır. Bu illerin içerisinde sadece Malatya (2,5) doğu bölgeleri içinde yer almaktadır. Ayrılan öğretmen oranı düşük olan bu illerle kıyaslandığında, doğu bölgelerindeki illerin birçoğunda öğrencilerin iller arası yer değiştirmeye bağlı olarak öğret-

menlerini kaybetme ihtimali çok (bazı iller için 18 kata kadar) daha yüksektir.

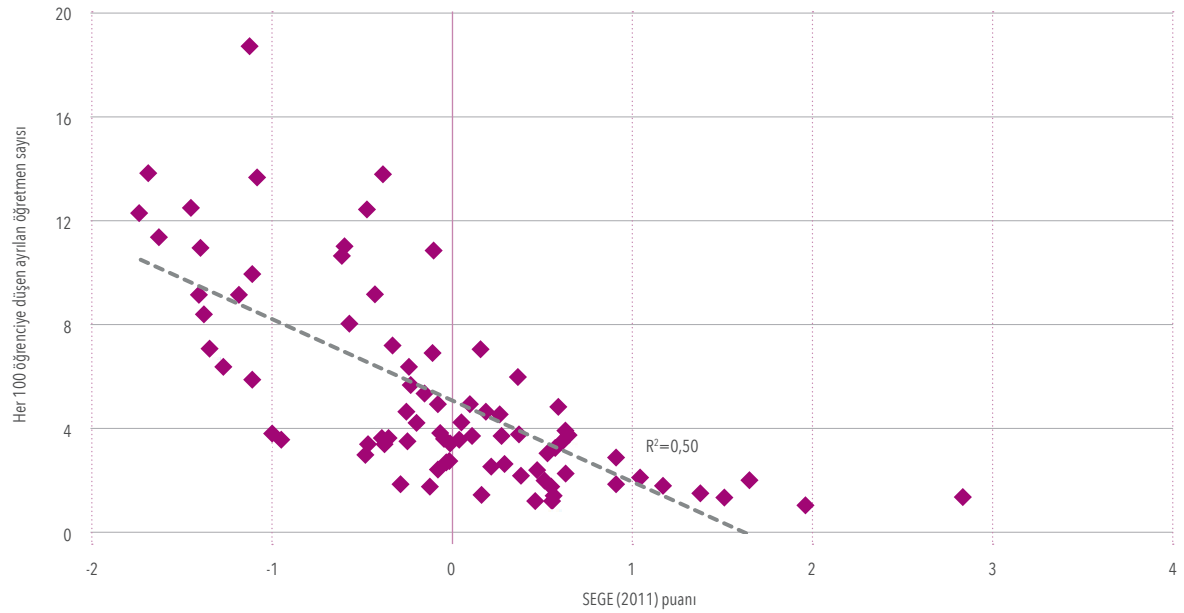
İllerin gelişmişlik düzeyi ile öğretmen sirkülasyonu arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek için yukarıda analizi yapılan her iki gösterge ile illerin SEGE puanları arasında Pearson Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiştir. İlgili analiz sonuçlarına göre illerin gelişmişlik düzeyini gösteren SEGE puanları ile illerin yıllık öğretmen sirkülasyon oranı arasında negatif yönlü güçlü bir ilişki bulunmuştur; $r(78) = -0,78$, $p < 0,001$ (bk. Şekil D.3.7). Benzer şekilde, illerin SEGE puanları ile illerde her bin öğrenciye düşen isteğe bağlı yer değiştirme ile ayrılan öğretmen sayısı arasında da negatif yönlü güçlü bir ilişki bulunmuştur; $r(78) = -0,71$, $p < 0,001$ (bk. Şekil D.3.8). Buna göre, sosyo-ekonomik gelişmiş düzeyi (SEGE puanı) düşük olan illerde, öğretmen sirkülasyon oranları yüksek olma eğilimindedir ve buna bağlı olarak öğrencilerin öğretmen sirkülasyonundan etkilenme olasılığı da artmaktadır.



SEGE puanı esas alındığında, İstanbul uç değer (outlier) olarak değerlendirildiğinden analiz dışında tutulmuştur.

İstanbul dışındaki 80 il için illerin SEGE puanları ile öğretmen sirkülasyon oranları arasındaki lineer ilişki: $r = -0,78$; $r^2 = 0,61$; eğim = $-6,17$; y eksenini keşimi = $8,46$ (SEGE = 0 için).

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)



SEGE puanı esas alındığında, İstanbul uç değer (outlier) olarak değerlendirildiğinden analiz dışında tutulmuştur.

İstanbul dışındaki 80 il için illerin SEGE puanları ile her 1000 öğrenciyeye düşen iller arası yer değiştirme ile ayrılan öğretmen oranı arasındaki lineer ilişki: $r = -0,71$; $r^2 = 0,50$; eğim = $-3,12$; y eksenini keşimi = $5,11$ (SEGE = 0 için).

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

İlk Atama ve İller Arası Yer Değiştirme İle

Yapılan Atamaların Analizi

Bir önceki başlık altında öğretmenlerin iller arası yer değiştirmesine bağlı gelişen öğretmen sirkülasyonu değişik göstergelerle bölge ve il düzeyinde analiz edilmiştir. Bu başlık altında iller arası yer değiştirmeye bağlı gelişen öğretmen sirkülasyonunun bir sonucu olarak deneyimli ve yeni (deneyimsiz) öğretmenlerin bölgelere ve illere göre nasıl dengesiz dağıldığı hem yeni atamaların hem de iller arası yer değiştirmeye bağlı yapılan atamaların verileri esas alınarak benzer göstergelerle incelenecektir. Yine önce bölge düzeyinde sonrasında il düzeyinde analizler yapılacaktır.

Bölge Analizi

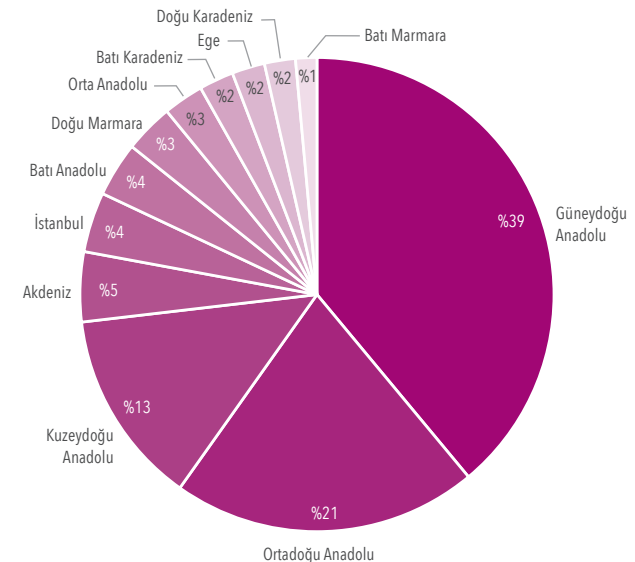
Önceden de ifade edildiği gibi Türkiye’de okullarda oluşan öğretmen ihtiyacı ilk atamalarla ve mazerete veya diğer nedenlere bağlı yer değiştirmeler (mevcut öğretmenlerin tayini) ile karşılanmaktadır. İlk atamalarda deneyimsiz yeni öğretmenler, yer değiştirmelere bağlı yapılan tayin atamalarında ise daha önceden sisteme girmiş farklı tecrübe düzeylerine sahip deneyimli öğretmenler okullara atanmaktadır. Öğretmen sirkülasyonunun genel durumunu arz etmek için Şekil D.3.9’da iller arası yer değiştirmelere bağlı yapılan atamalarda öğretmenlerin tayin oldukları iller esas alındığında bölgelere göre nasıl dağıldığı verilmiştir. Burada öncelikle ilk (yeni) atamalarla atanan öğretmenlerin atandıkları iller esas alınarak bölgelere göre genel oransal dağılımı verilmiştir. Daha sonra ilk atama ve iller arası yer değiştirme ile atanan (tayin olan) öğretmenlerin bölge içindeki oransal dağılımı bölgelere göre verilmiştir. Sonrasında ise yukarıda kullanılan eğitim sistemlerinin büyüklüğüne göre standartlaştırılmış iki gösterge, hem ilk atamalarla hem de iller arası yer değiştirmelerle atanan öğretmenlerin gittikleri iller esas alınarak aşağıdaki şekilde yeniden hesaplanmış ve analiz edilmiştir. (Bu göstergeler il düzeyinde de hesaplanmış ve bir sonraki bölümde il düzeyi analizlerde kullanılmıştır).

- **İlk atamalarla atanan yeni öğretmen oranı (yıllık):** 2014 ve 2015 yılında ilk atamalarla bölge içindeki illere atanan öğretmenlerin, 2014 ve 2015 yıllarında o bölgedeki öğretmen sayıları toplamına oranlanması ile (her 100 öğretmen için) yıllık ortalama olarak hesaplanmıştır.
- **İller arası yer değiştirme ile atanan öğretmen oranı (yıllık):** 2014 ve 2015 yılında iller arası yer değiştirme ile bir bölge içindeki illere atanan öğretmenlerin, 2014 ve 2015 yıllarında o bölgedeki öğretmen sayıları toplamına oranlanması ile (her 100 öğretmen için) yıllık ortalama olarak hesaplanmıştır.

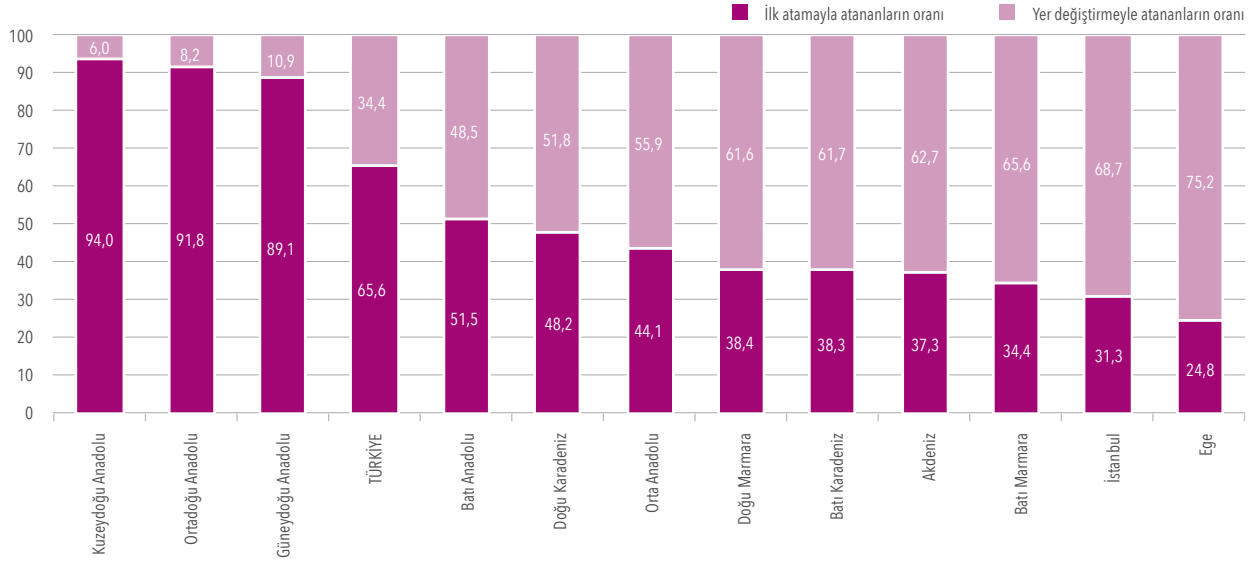
- **Her bin öğrenciye düşen ilk atama ile atanan yeni öğretmen sayısı (yıllık):** 2014 ve 2015 yılında ilk atamalarla bölge içindeki illere atanan öğretmenlerin, 2014 ve 2015 yıllarında o bölgedeki öğrenci sayıları toplamına oranlanması ile (her 1000 öğrenci için) yıllık ortalama olarak hesaplanmıştır.
- **Her bin öğrenciye düşen iller arası yer değiştirme ile atanan deneyimli öğretmen sayısı (yıllık):** 2014 ve 2015 yılında iller arası yer değiştirme ile bir bölge içindeki illere atanan öğretmenlerin, 2014 ve 2015 yıllarında o bölgedeki öğrenci sayıları toplamına oranlanması ile (her 1000 öğrenci için) yıllık ortalama olarak hesaplanmıştır.

2014 ve 2015 yıllarında ilk atamalarla atanan yaklaşık 103 bin aday (yeni) öğretmenin atandıkları iller esas alınarak bölgelere göre oransal dağılımı Şekil D.3.9’da sunulmuştur. İlgili şekle göre bu iki yıllık süre zarfında ilk atamalarla atanan yeni öğretmenlerin % 73’ü doğu bölgelerindeki illere atanmıştır. Geri kalan % 23’lük bölümü ise % 1 ila % 5 arasında değişen oranlarda diğer 9 bölgeye dağılmıştır. Söz konusu yıllarda yapılan ilk atamalarda en fazla atama Güneydoğu Anadolu bölgesine (% 39) yapılmıştır. Bu şekil, genel olarak bize yeni öğretmenlerin doğu bölgelerinde göreve başladığını göstermektedir. Diğer taraftan, bu durumun aksine daha önce verilen Şekil D.3.2 bize deneyimli öğretmenlerin doğu bölgeleri dışında kalan, görece daha gelişmiş illerin bulunduğu batı bölgelerindeki okullara tayin olduklarını göstermektedir.

ŞEKİL D.3.9 İLK ATAMA İLE ATANAN ÖĞRETMENLERİN BÖLGELERE GÖRE ORANSAL (%) DAĞILIMI (2014 VE 2015 YILI ATAMA TOPLAMI)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)



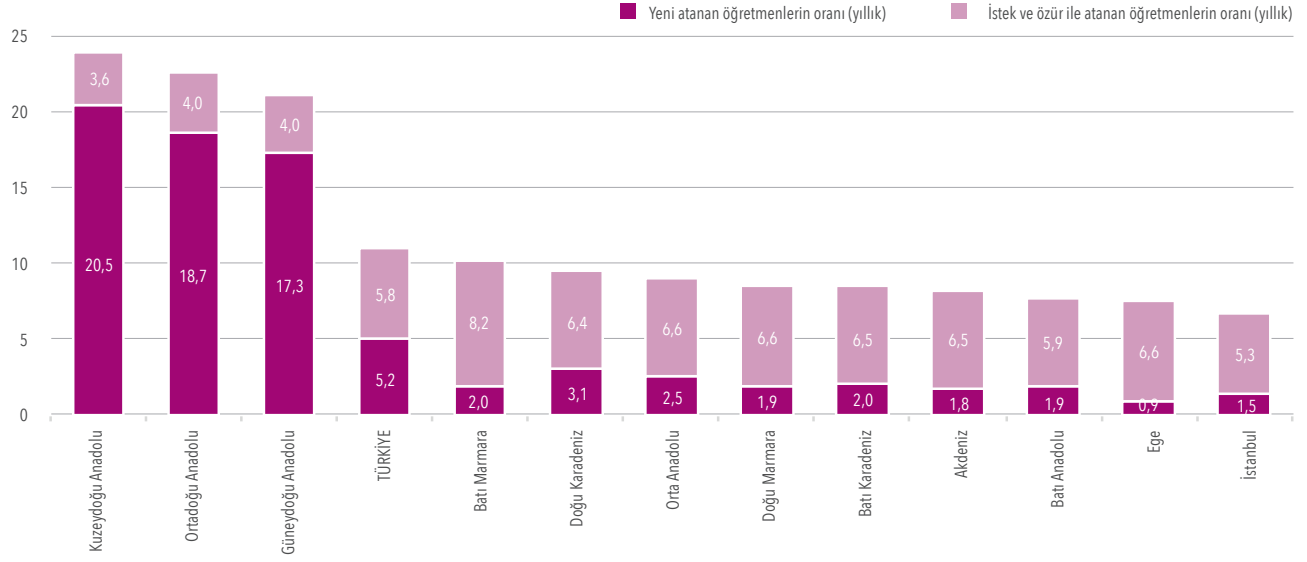
Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

İlk atama ve iller arası yer değiştirme ile atanan (tayin olan) öğretmenlerin bölge içindeki oransal dağılımı Şekil D.3.10'da bölgelere göre verilmiştir. Söz konusu şekil, iller arası yer değiştirmelerin ve ilk atamaların gerçekleştirilme sırasına bağlı olarak gelişen öğretmen sirkülasyonunun sonuçlarını daha açık bir şekilde ifade etmektedir. Buna göre, doğu bölgelerinde öğretmen ihtiyacı % 90 ve üzeri oranlarda ilk atamalarla (yeni öğretmenlerle) karşılanırken, diğer bölgelerde % 48 ve üzeri oranlarda iller arası yer değiştirmelerle (deneyimli öğretmenlerle) karşılanmaktadır. Öğretmen sirkülasyonuna bağlı ortaya çıkan bu tabloyu bölgelerdeki eğitim sisteminin büyüklüğü ile birlikte daha net görebilmek için yukarıda verilen ek göstergeler üzerinden analizler yapılmıştır. Şekil D.3.11'de ilk atama ile atanan yeni öğretmenlerin bölge içerisindeki toplam öğretmen sayısına oranı (yıllık ilk atama ile atanan yeni öğretmen oranı) bölgelere göre incelenmiştir. İlk atamaların büyük çoğunluğu doğu bölgelerine yapıldığı için söz konusu oranın en yüksek olduğu bölgeler sırasıyla Kuzeydoğu Anadolu (% 20,5), Ortadoğu Anadolu (% 18,7) ve Güneydoğu Anadolu (% 17,3) bölgeleridir. Geriye kalan bölgelerde ise söz konusu oran % 0,9 ila % 3,1 arasında değişmektedir. Yani ilk atama ile atanan yeni öğretmen oranı doğu bölgelerinde diğer bölgelere göre yaklaşık 3 ila 20 kat arasında değişen oranlardan daha fazladır. Türkiye genelinde yeni atanan öğretmen oranı % 5,2'dir (yani 2014 ve 2015 yılları ortalaması esas alındığında her 100 öğretmenden 5'i yeni atanan öğretmendir).

İller arası yer değiştirme ile atanan (tayin olan) öğretmenlerin bölge içindeki toplam öğretmen sayısına oranı Şekil D.3.12'de bölge düzeyinde verilmiştir. İlk atama ile atanan yeni öğretmen oranlarından farklı olarak, iller arası yer değiştirme ile atanan öğretmen oranı doğu bölgelerinde diğer bölgelere göre daha düşüktür. İller arası yer değiştirme ile başka bir ilden gelen öğretmenlerin tüm öğretmenlere oranı Türkiye genelinde % 5,8 iken söz konusu oran Kuzeydoğu Anadolu bölgesinde % 3,6; Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinde % 4,0 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye ortalamasının altında kalan bir diğer bölge olan İstanbul'da bu oran % 5,3 iken, diğer bölgelerde % 5,9 ila % 8,2 aralığında değişen oranlarda gerçekleşmiştir.

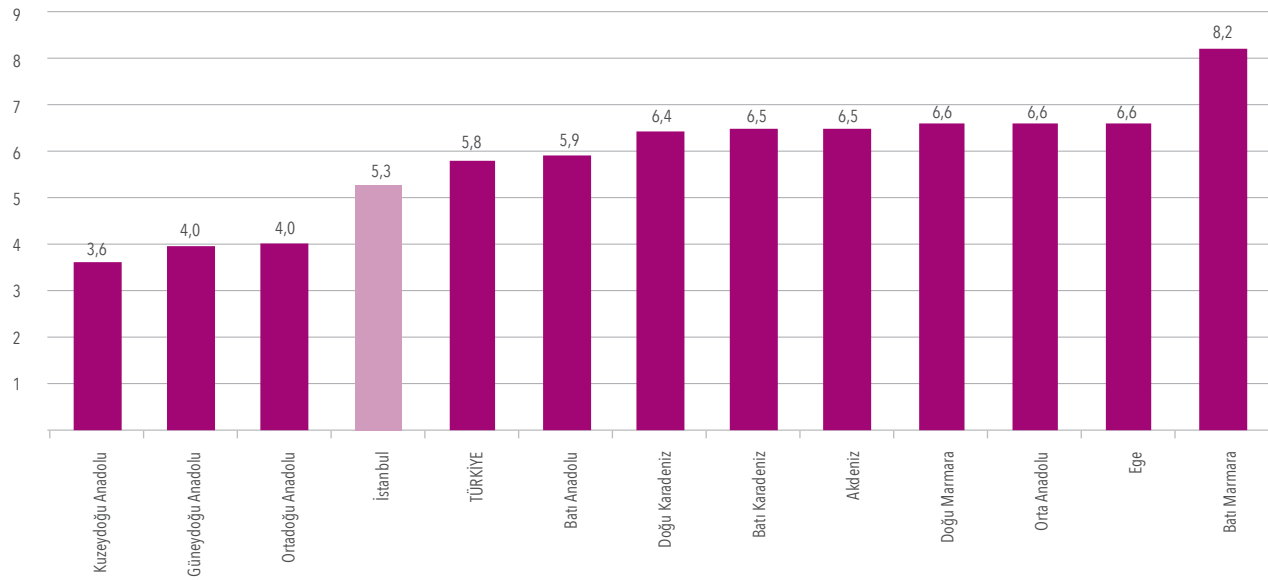
Öğretmen atamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini daha net görmek için atamalar öğrenci sayısı ile de oranlanmıştır. Şekil D.3.13'te her 1.000 öğrenciye düşen ilk atama ile atanan yeni öğretmen sayısı; Şekil D.3.14'de ise her 1.000 öğrenciye düşen iller arası yer değiştirme ile atanan deneyimli öğretmen sayısı bölge düzeyinde verilmiştir. Yeni atanan öğretmen oranlarına paralel olarak her 1.000 öğrenciye düşen ilk atama ile atanan yeni öğretmen sayısı Kuzeydoğu Anadolu (12); Güneydoğu Anadolu (10,2) ve Ortadoğu Anadolu (7,8) bölgelerinde diğer bölgelere göre oldukça yüksek çıkmıştır (bk. Şekil D.3.13). Türkiye genelinde her 1.000 öğrenciye düşen ilk atama ile atanan yeni öğretmen sayısı 2,9 iken diğer bölgelerde söz konusu sayı 0,6 ila 2,1 aralığında değişmektedir.

ŞEKİL D.3.11 BÖLGELERE GÖRE İLK ATAMA İLE ATANAN YENİ ÖĞRETMENLERİN BÖLGE İÇERİSİNDEKİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISINA ORANI (%)



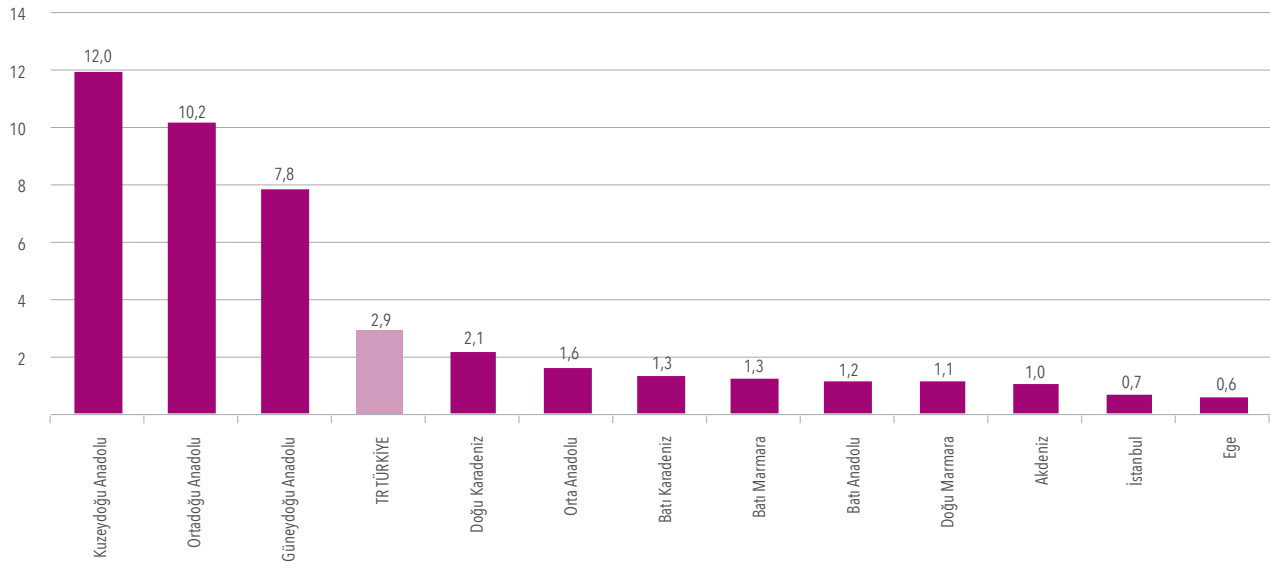
Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

ŞEKİL D.3.12 BÖLGELERE GÖRE İLLER ARASI YER DEĞİŞTİRME İLE ATANAN DENEYİMLİ ÖĞRETMENLERİN BÖLGE İÇERİSİNDEKİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISINA ORANI (%)



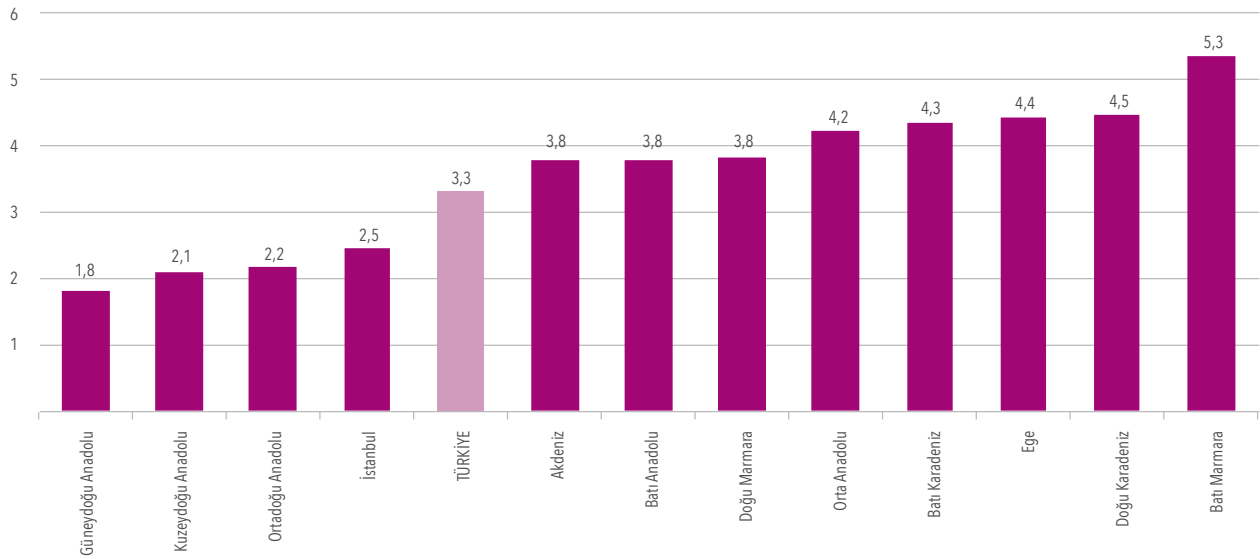
Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

ŞEKİL D.3.13 BÖLGELERE GÖRE BÖLGE İÇERİSİNDEKİ HER 1000 ÖĞRENCİYE DÜŞEN YENİ ÖĞRETMEN (İLK ATAMA) SAYISI



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

ŞEKİL D.3.14 BÖLGELERE GÖRE HER 1.000 ÖĞRENCİYE DÜŞEN İLLER ARASI YER DEĞİŞTİRME İLE ATANAN DENEYİMLİ ÖĞRETMEN SAYISI



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

İlk atamaların aksine, her 1.000 öğrenciye düşen iller arası yer değiştirme ile atanan deneyimli öğretmen sayısı doğu bölgeleri ve İstanbul dışındaki bölgelerde Türkiye genelinde ortaya çıkan sayının (3,3) üzerinde iken Kuzeydoğu Anadolu (1,8), Güneydoğu Anadolu (2,1) ve Ortadoğu Anadolu (2,2) bölgelerinde diğer bölgelerin hepsinden daha düşüktür (bk. Şekil D.3.13). Bir önceki şekil ile birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen atama ve yer değiştirmeleri sonrasında, doğu bölgelerindeki öğrencilerin ilk atama ile atanmış deneyimsiz bir öğretmenle eğitim görme ihtimali diğer bölgelerdeki öğrencilere göre yaklaşık 4 ila 20 kat aralığında değişen oranlarda daha fazladır. Diğer taraftan, atamalar sonrasında, söz konusu bölgelerdeki öğrencilerin iller arası yer değiştirme ile atanmış belirli bir deneyime sahip öğretmenle eğitim-görme ihtimalinin ise diğer bölgelere göre yaklaşık 2-3 kat daha düşük olduğu görülmektedir.

İl Analizi

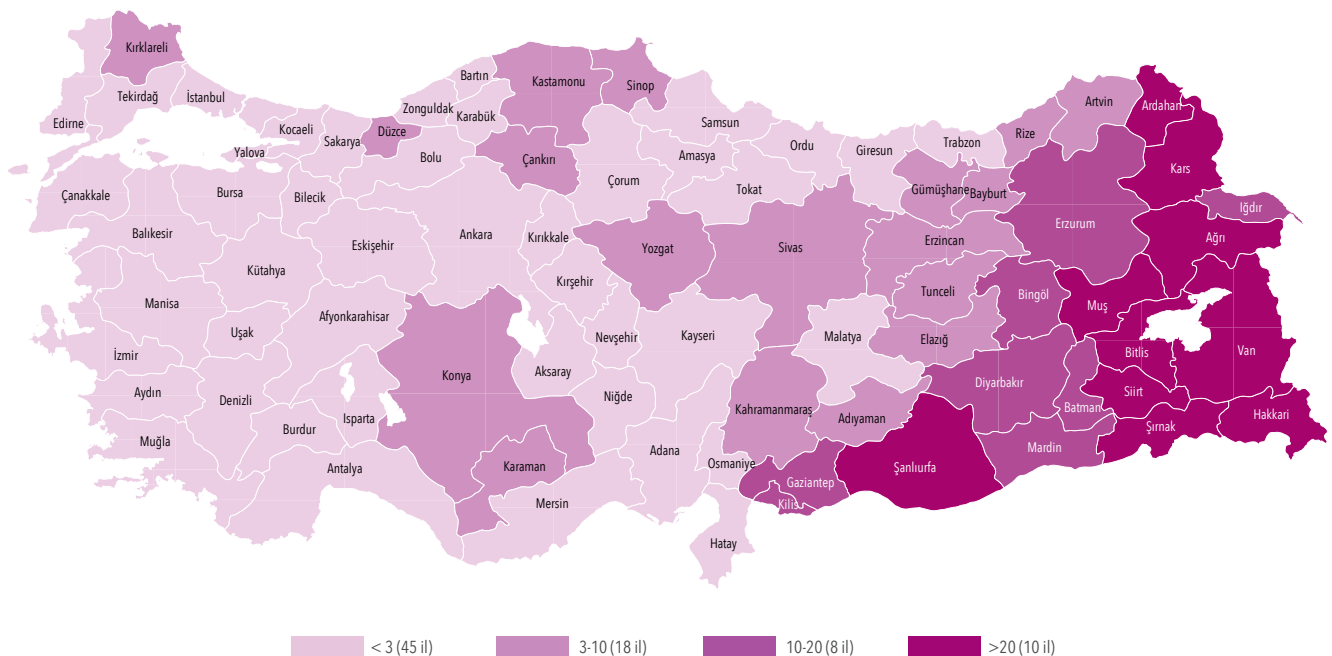
İlk atamaların ve iller arası yer değiştirmeye bağlı atamaların il düzeyinde analizlerinde, bölgesel analizlerde kullanılan şu göstergeler kullanılmıştır: ilk atamalarla atanan yeni öğretmen oranı; iller arası yer değiştirme ile atanan öğretmen oranı; her bin öğrenciye düşen ilk atama ile atanan yeni öğretmen sayısı; her bin

öğrenciye düşen iller arası yer değiştirme ile atanan deneyimli öğretmen sayısı.

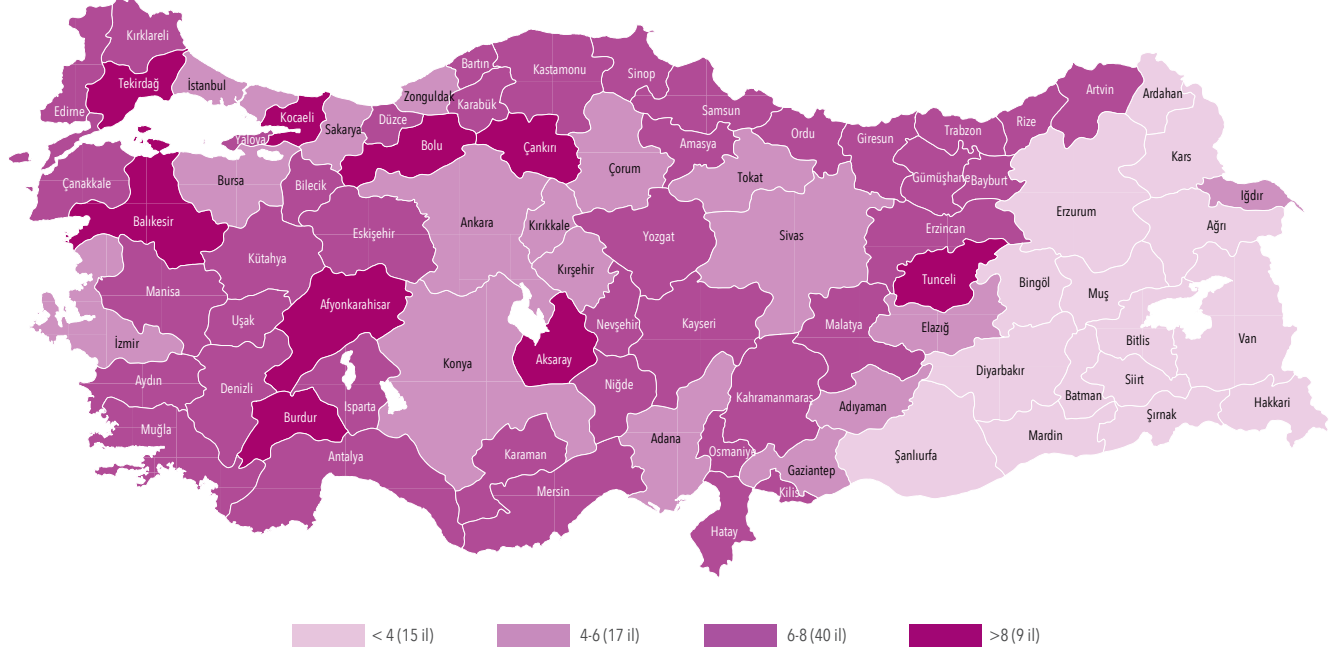
Harita D.3.15'te ilk atama ile atanan yeni öğretmenlerin, ilde bulunan tüm öğretmenlerin içindeki payı (yeni öğretmenlerin yüzdelik oranı) il düzeyinde incelenmektedir. Genel olarak bakıldığında iller arası yer değiştirmeye bağlı olarak ayrılan öğretmen oranlarının yüksek olduğu doğu bölgelerindeki illerde (bk. Harita D.3.5), yeni öğretmen oranları da oldukça yüksektir. Hakkari (% 43,5), Şırnak (% 40,8), Ağrı (% 36,3) ve Muş (% 30,3) illerinde söz konusu oran % 30'un üzerindedir. Bu oranın % 10'un üzerinde gerçekleştiği 18 ilin tamamı doğu bölgeleri içerisindeki illerdir. Türkiye genelinde yeni öğretmen oranı % 5,2 iken 81 ilin yarısından fazlasında (45 ilde) bu oran % 3'ün altındadır. Ankara, İzmir, Mersin, Aydın, Muğla, Denizli, Samsun ve Uşak illerinde bu oran % 1'in altındadır. Genel olarak bakıldığında, doğu bölgelerindeki illerde görev yapan öğretmenler içerisindeki yeni atanan öğretmen oranı, diğer bölgelerdeki illere göre çok (bazı iller arasında yüzlerce kata kadar) daha yüksektir.

İller arası yer değiştirme ile illere atanan deneyimli öğretmenlerin il içerisindeki toplam öğretmen sayısına oranı, öğretmen ihtiya-

HARİTA D.3.15 İLK ATAMA İLE ATANAN ÖĞRETMENLERİN İL İÇERİSİNDEKİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISINA ORANININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

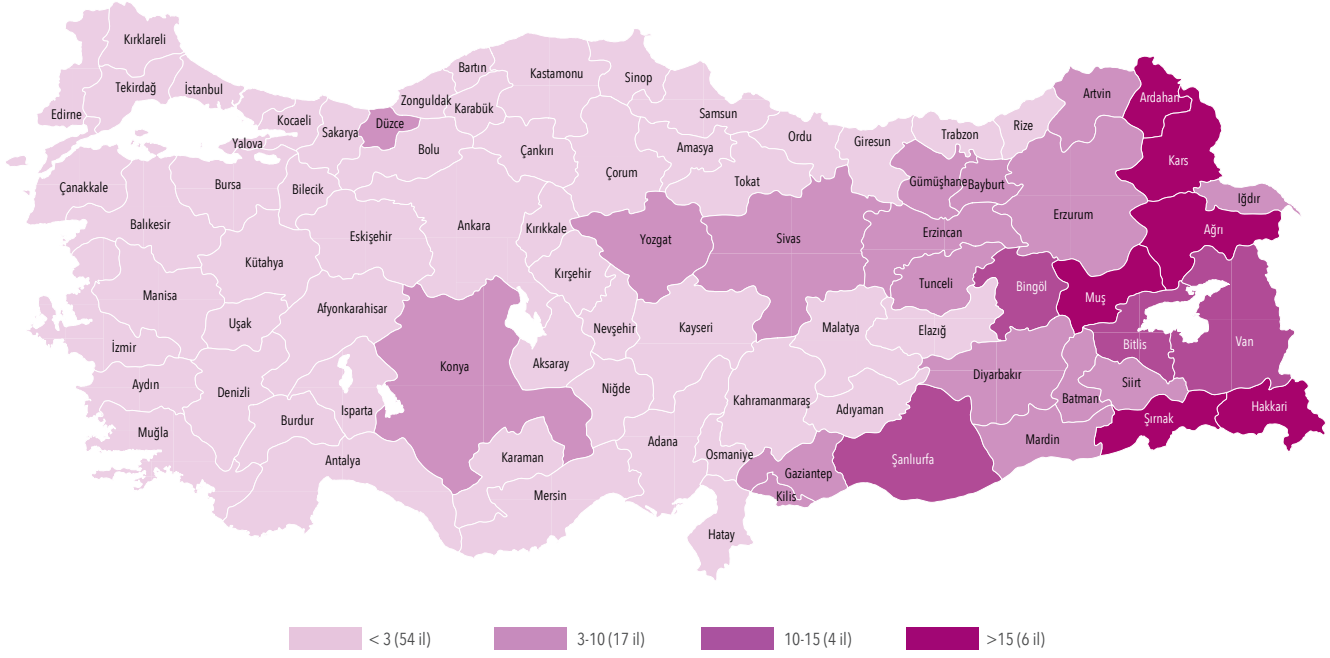
cının ne denli deneyimli öğretmenlerle giderildiğini il düzeyinde görmek açısından önem arz etmektedir. Söz konusu oran illere göre % 1,3 ila % 10,3 arasında değişmektedir. Harita D.3.16'da söz konusu oranların il düzeyinde dağılımı belirli aralıklarla verilmiştir. Yeni atanan öğretmen oranlarının aksine, iller arası yer değiştirme ile atanan deneyimli öğretmen oranları doğudaki illerde daha düşüktür. İller arası yer değiştirme ile atanan deneyimli öğretmen oranının % 4'ün altında olduğu, düşük oranlı illerin hepsi doğu bölgelerindedir.

Öğrencilerin öğretmen atamalarından nasıl etkilendiğini görmek için il düzeyinde her 1.000 öğrenciye düşen ilk atama ile atanan yeni öğretmen sayısı ve iller arası yer değiştirmelerle atanan deneyimli öğretmen sayıları hesaplanmıştır. İl düzeyinde her 1.000 öğrenciye düşen yeni öğretmen (ilk atama) sayısı Harita D.3.17'de

belirli sayı aralıklarına göre verilmiştir. Yeni öğretmen oranında olduğu gibi söz konusu sayının yüksek olduğu iller genellikle doğu bölgelerindeki illerdir. Hakkari (20,5), Ardahan (18,9), Ağrı (17,9), Şırnak (17,7), Kars (15,5) ve Muş (15,4) illerinde her 1000 öğrenciye düşen yeni öğretmen sayısı 15'in üzerindedir. Söz konusu sayının 10'un üstünde olduğu illerin tamamı doğu bölgelerindedir. Bu sayı Türkiye genelinde 54 ilde 3'ün altında, 20 ilde ise 1'in altında gerçekleşmiştir.

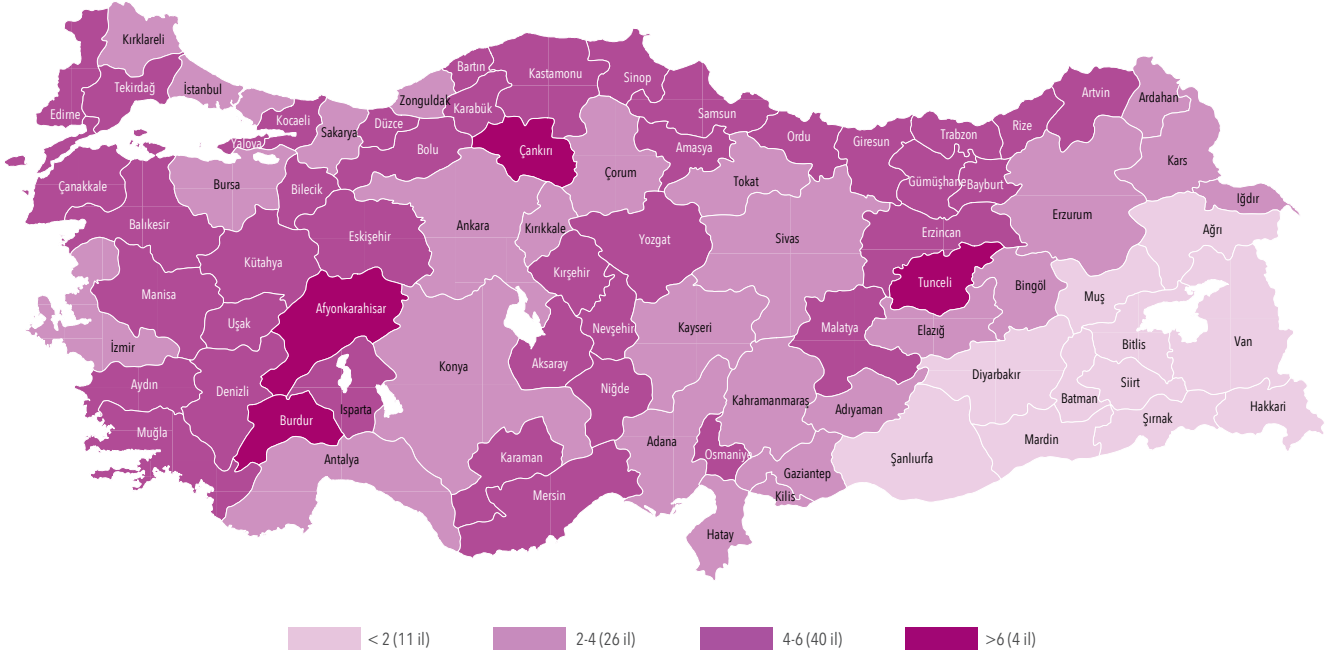
Her 1.000 öğrenciye düşen yeni öğretmen (ilk atama) sayısının aksine, her 1.000 öğrenciye düşen iller arası yer değiştirme ile atanan deneyimli öğretmen sayısı doğu illerinde diğer bölgelerdeki illere göre oldukça düşüktür (bk. Harita D.3.18). Söz konusu sayı iller arasında 0,6 ila 9,5 arasında değişmektedir. 11 ilde bu sayı 2,0'ın altındadır ve bu illerin tamamı doğu bölgelerinde bulunan illerdir.

HARİTA D.3.17 İL İÇERİSİNDEKİ HER 1000 ÖĞRENCİYE DÜŞEN YENİ ÖĞRETMEN (İLK ATAMA) SAYISININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

HARİTA D.3.18 HER 1000 ÖĞRENCİYE DÜŞEN İLLER ARASI YER DEĞİŞTİRME İLE ATANAN DENEYİMLİ ÖĞRETMEN SAYISININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI

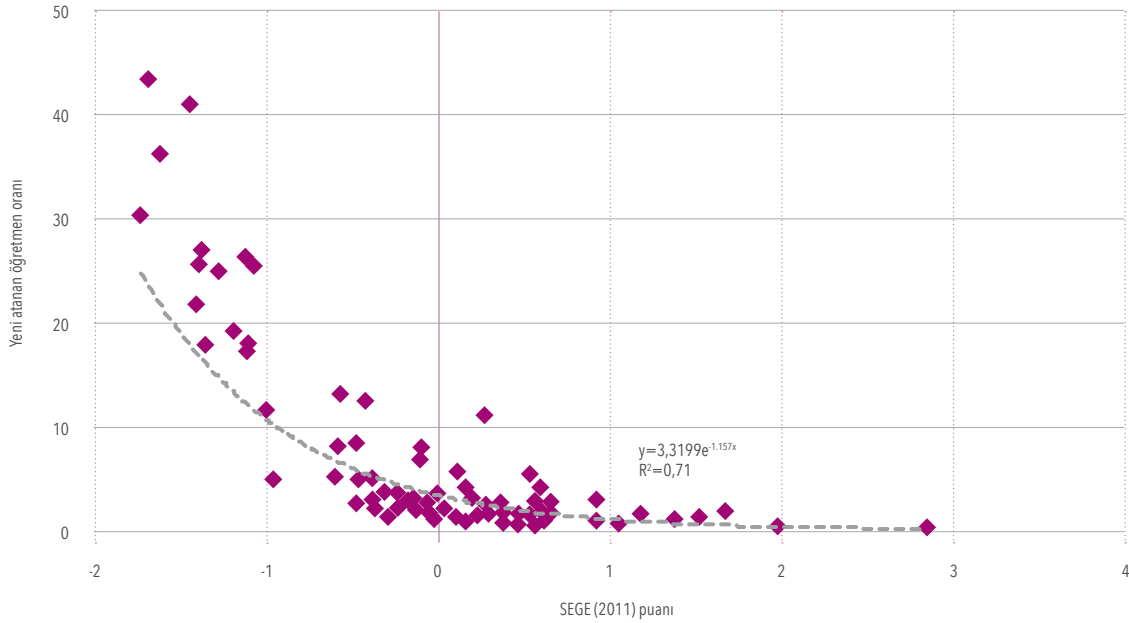


Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

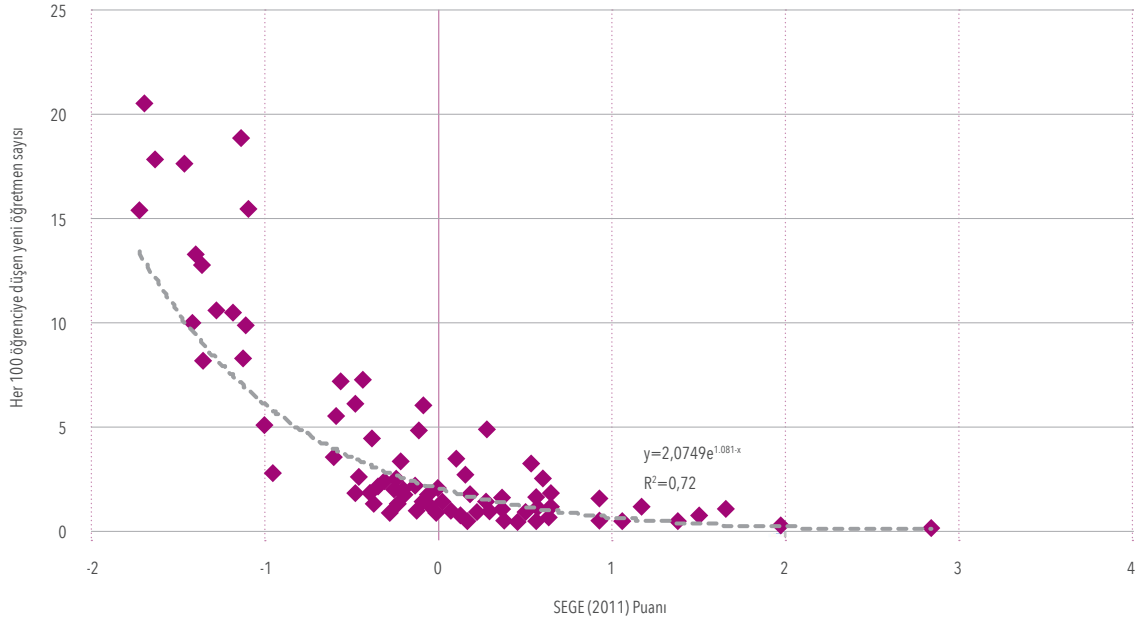
İllerin gelişmişlik düzeyi ile il düzeyi analizlerde kullanılan 4 göstergesi arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi kullanılarak test edilmiştir (bk. Şekil D.3.19). İlgili analiz sonuçlarına göre illerin gelişmişlik düzeyini gösteren SEGE puanları ile illerdeki ilk atama ile atanan yeni öğretmen oranları arasında ($r(78) = -0,75, p < 0,001$) ve her bin öğrenciye düşen ilk atama ile atanan yeni öğretmen sayıları arasında ($r(78) = -0,76, p < 0,001$) istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bunun tersine, illerin gelişmişlik düzeyini gösteren SEGE puanları ile illerdeki iller arası yer değiştirme ile atanan öğretmen oranları arasında ($r(78) = 0,57, p < 0,001$) ve her 1000 öğrenciye düşen iller arası yer değiştirme ile atanan deneyimli öğretmen sayısı arasında ($r(78) = 0,50, p < 0,001$) istatistiksel olarak anlamlı orta güçlükte pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Serpme grafiklerde de görüldüğü üzere ilişki özellikle belirli bir gelişmişlik düzeyinin altındaki iller için daha belirgindir. İlk atama ile atanan yeni öğretmen oranları ve her bin öğrenciye düşen ilk atama ile atanan yeni öğretmen sayıları belirli bir gelişmişlik düzeyinden sonra çok farklılık arz etmezken (bk. Şekil D.3.19 ve Şekil D.3.20); illerdeki iller arası yer değiştirme ile atanan öğretmen oranları ve her 1000 öğrenciye düşen iller arası yer değiştirme ile atanan deneyimli öğretmen sayısı belirli bir gelişmişlik düzeyinden sonra hafif azalma eğilimi göstermektedir (bk. Şekil D.3.21 ve Şekil D.3.22).

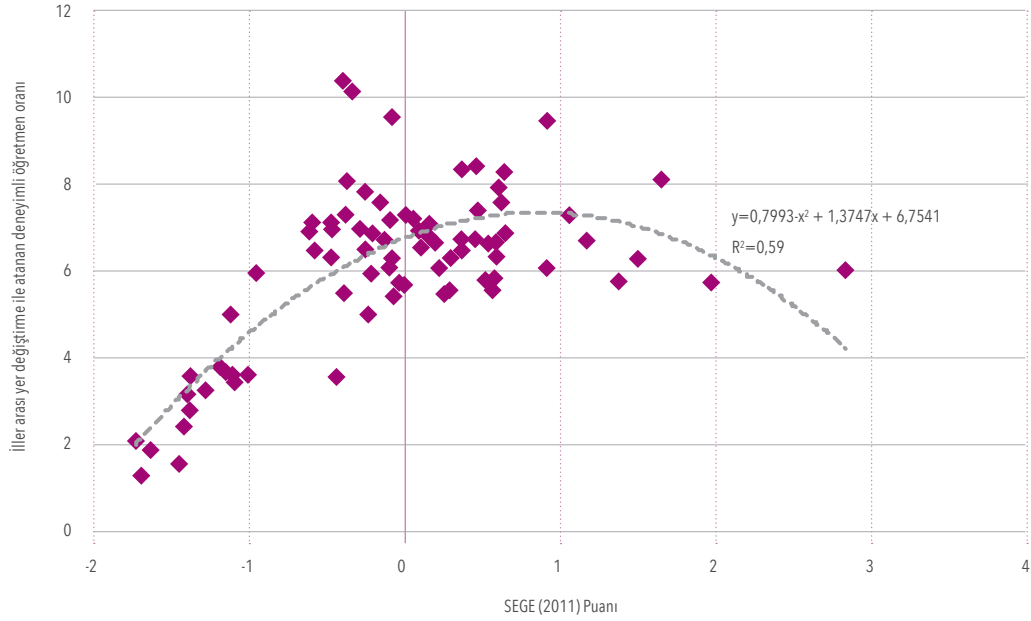
ŞEKİL D.3.19 İLLERİN YENİ ATANAN ÖĞRETMEN ORANLARININ SEGE (2011) PUANLARINA GÖRE DAĞILIMI



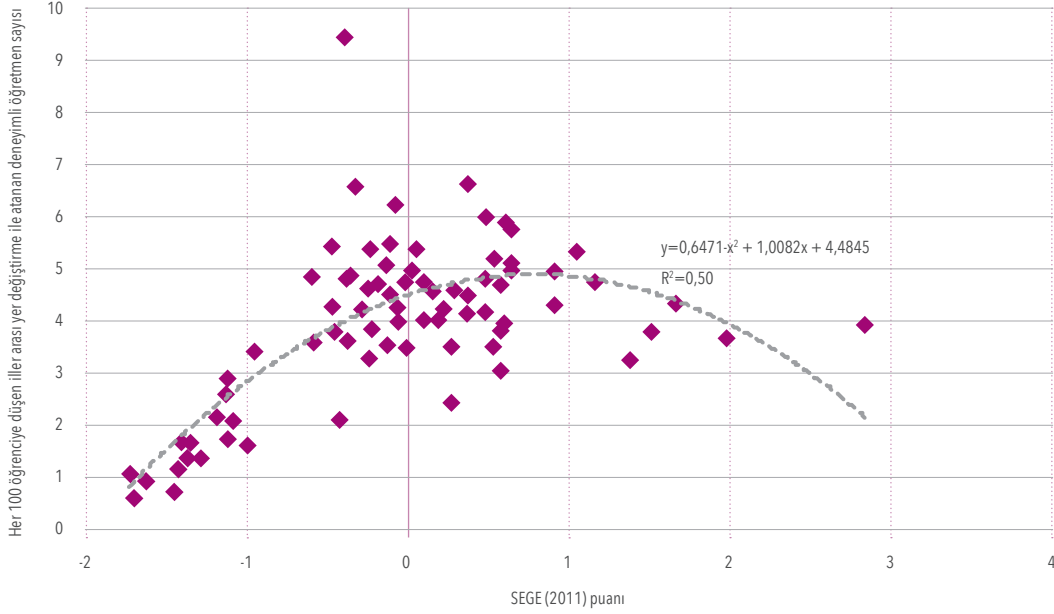
SEGE puanı esas alındığında, İstanbul uç değer (outlier) olarak değerlendirildiğinden analiz dışında tutulmuştur. İstanbul dışındaki 80 il için illerin SEGE puanları ile yeni atanan öğretmen oranları arasındaki lineer olmayan (üssel) ilişki: $r = 0,84; r^2 = 0,71; y$ eksenini keşimi = 3,32 (SEGE = 0 için).
Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)



SEGE puanı esas alındığında, İstanbul uç değer (outlier) olarak değerlendirildiğinden analiz dışında tutulmuştur. İstanbul dışındaki 80 il için illerin SEGE puanları ile her 1000 öğrenciye düşen yeni öğretmen sayıları arasındaki lineer olmayan (üssel) ilişki: $r = 0,85$; $r^2 = 0,72$; y eksenini keşimi = 2,07 (SEGE = 0 için).
Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)



SEGE puanı esas alındığında, İstanbul uç değer (outlier) olarak değerlendirildiğinden analiz dışında tutulmuştur. İstanbul dışındaki 80 il için illerin SEGE puanları ile iller arası yer değiştirme ile atanan deneyimli öğretmen oranları arasındaki lineer olmayan (polinomial) ilişki: $r = 0,76$; $r^2 = 0,59$; y eksenini keşimi = 6,75 (SEGE = 0 için).
Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)



SEGE puanı esas alındığında, İstanbul uç değer (outlier) olarak değerlendirildiğinden analiz dışında tutulmuştur.

İstanbul dışındaki 80 il için illerin SEGE puanları ile her 1000 öğrenciyeye düşen iller arası yer değiştirme ile atanan deneyimli öğretmen sayıları arasındaki lineer olmayan (polinomial) ilişki: $r = 0,71$; $r^2 = 0,50$; y eksenini keşimi = 4,48 (SEGE = 0 için).

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

B. İLK ATAMADA OLUŞAN KPSS ATAMA PUANLARI

Daha önce de belirtildiği gibi, Türkiye'de yeni öğretmen alımlarının % 95'inden fazlası ilk atamalar ile yapılmakta ve bu atamalar öğretmen adaylarının KPSS sınavında aldıkları puanlara ve okul tercihlerine göre merkezi olarak Bakanlık tarafından gerçekleştirilmektedir. KPSS puanı öğretmen kalitesini yordama noktasında çok iyi bir ölçü olmamakla birlikte, özellikle KPSS sınavında bazı branşlarda alan bilgisi testinin uygulanmaya başlanması ile en azından öğretmenlik meslek ilgisi ve alan bilgisi açısından bize öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeyleri hakkında bazı bilgiler sunabilmektedir. Bu başlık altında 2014 ve 2015 yılları ile 2016 yılı Şubat ayında yapılan ilk atamalarda atanan öğretmenlerin KPSS puanları esas alınarak bölge ve il düzeyinde KPSS puan ortalamaları hesaplanmış ve bu ortalamalar üzerinden bölge ve il düzeyinde analizler yapılmıştır.

İlk atama ile atanan tüm aday öğretmenlerin bölgelere göre KPSS puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo D.3.23'te verilmiştir. İlgili tabloya göre, ataması yapılan tüm aday öğretmenlerin KPSS puan ortalamaları bölgelere göre az da olsa farklılaşmaktadır. Türkiye genelinde söz konusu KPSS ortalaması 75,4 olmuştur.

Türkiye ortalamasının altına kalan bölgeler doğu bölgeleridir: Güneydoğu Anadolu (74,6), Ortadoğu Anadolu (74,8) ve Kuzeydoğu Anadolu (75,2). Ortalamanın en yüksek olduğu bölge ise İstanbul (79,1) olmuştur.

İlk atama ile atanan öğretmenlerin adaylarının bazı temel branşlar ve sınıf öğretmenliği için bölgelere göre ortalamaları Tablo D.3.24'te sunulmuştur. İlgili tabloya göre, tüm atamalarda olduğu gibi bütün temel branşlarda ve sınıf öğretmenliğinde sadece doğu bölgeleri Türkiye ortalamasının altında kalmıştır. Sınıf öğretmenliğinde, doğu bölgeleri ile diğer bölgeler arasındaki ortalama farkı doğu bölgeleri aleyhine temel branşlarda yapılan atamalara ve tüm atamalara göre daha fazladır. Bu durum, sınıf öğretmenliğinde batıdaki birçok şehre atama yapılmaması veya çok az sayıda atama yapılmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim atamalar tercihe göre yapıldığından, az sayıda atama yapılan ve fazla tercih edilen bölgelerde görece yüksek KPSS puanlı öğretmen adaylarının atanmış olması muhtemeldir.

İlk atama ile atanan tüm öğretmen adaylarının illere göre KPSS puan ortalamaları belirli aralıklarla Harita D.3.25'te sunulmuştur.

TABLO D.3.23

İLK ATAMA İLE ATANAN TÜM ADAY ÖĞRETMENLERİN BÖLGELERE GÖRE KPSS PUAN ORTALAMALARI VE STANDART SAPMALARI

	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
İstanbul	79,06	6,39
Batı Marmara	76,54	8,23
Ege	76,56	8,22
Doğu Marmara	77,77	7,49
Batı Anadolu	76,30	7,74
Akdeniz	75,38	7,88
Orta Anadolu	76,43	7,65
Batı Karadeniz	76,52	7,93
Doğu Karadeniz	76,78	7,41
Kuzeydoğu Anadolu	75,16	6,83
Ortadoğu Anadolu	74,80	6,98
Güneydoğu Anadolu	74,60	7,18
TÜRKİYE	75,43	7,34

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

TABLO D.3.24

İLK ATAMA İLE ATANAN ADAY ÖĞRETMENLERİN BAZI TEMEL BRANŞLAR VE SINIF ÖĞRETMENLİĞİ İÇİN BÖLGELERE GÖRE KPSS PUAN ORTALAMALARI

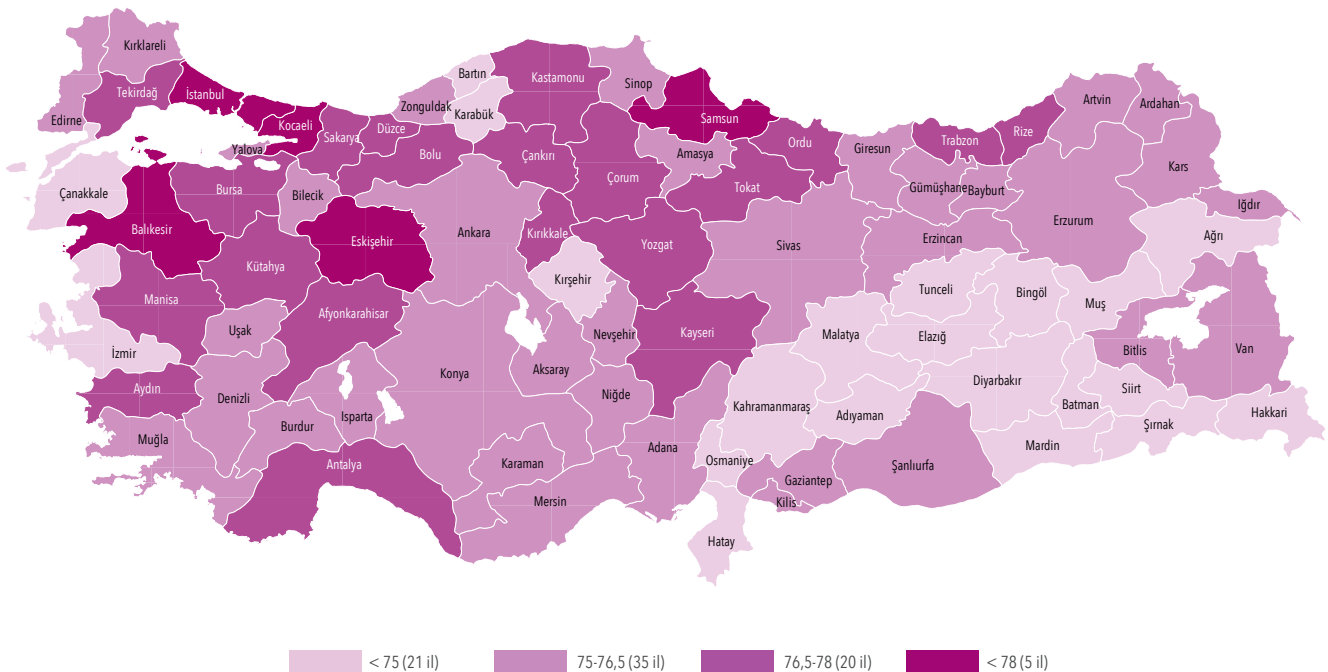
	Matematik	Türkçe	Fen	Sosyal	Sınıf Öğretmenliği
İstanbul	79,92	81,67	82,45	82,69	82,48
Batı Marmara	77,89	81,73	80,50	83,01	92,36
Ege	79,38	81,75	81,24	83,34	89,15
Doğu Marmara	77,84	81,09	80,96	82,25	87,47
Batı Anadolu	79,52	81,26	80,50	83,21	89,00
Akdeniz	75,87	79,71	79,97	80,92	84,44
Orta Anadolu	77,77	79,96	80,28	81,02	84,43
Batı Karadeniz	78,22	81,39	79,71	82,72	84,70
Doğu Karadeniz	78,83	80,66	79,81	81,56	84,35
Kuzeydoğu Anadolu	75,35	78,59	78,69	80,53	78,80
Ortadoğu Anadolu	74,86	78,43	78,57	80,38	78,15
Güneydoğu Anadolu	75,61	78,45	78,39	80,39	78,63
TÜRKİYE	76,53	79,24	79,28	80,95	78,81

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

Atanan tüm öğretmenlerin KPSS ortalamalarının illere göre dağılımı bazı istisnalar hariç genel olarak bölgelere göre dağılımını yansıtmaktadır. Söz konusu ortalamaların düşük olduğu illerin büyük çoğunluğu doğu bölgelerindeki illerdir. En düşük ortala-

nın olduğu iller sırasıyla Elazığ (72,4), Tunceli (72,9) ve Mardin (73,7)'dir. En yüksek olan iller ise sırasıyla Eskişehir (79,3), Kocaeli (79,2) ve İstanbul (79,1)'dur. En yüksek ve en düşük iller arasında yaklaşık 7 puanlık fark bulunmaktadır.

HARİTA D.3.25

İLK ATAMA İLE ATANAN ÖĞRETMENLERİN KPSS PUAN ORTALAMALARININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (2014, 2015 VE 2016 ATAMALARI)


Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

TABLO D.3.26 **BRANŞ BAZINDA TÜRKİYE GENELİNDE OLUŞAN KPSS PUAN ORTALAMALARI, EN DÜŞÜK ATAMA PUANI VE ATANAN ÖĞRETMEN ADAY SAYISI (2014, 2015 VE 2016 ATAMALARI)**

Branş	KPSS ortalaması	En düşük atama puanı	Atanan öğretmen sayısı
Sınıf Öğretmenliği	78,81	73,23	15.884
İngilizce	72,17	64,42	13.349
Din Kült. ve Ahlak Bilgisi	69,82	50,24	11.064
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	73,68	62,71	8.746
Okul Öncesi Öğretmenliği	80,20	67,72	7.102
Türkçe	78,24	71,80	6.788
Matematik	82,75	75,36	4.753
Türk Dili ve Edebiyatı	81,01	74,05	4.429
Beden Eğitimi	73,02	65,59	4.225
Özel Eğitim	66,50	50,01	4.222
Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	79,51	75,27	3.659
Biyoloji	78,96	74,19	3.298
Sosyal Bilgiler	80,41	75,62	2.586
İ.H.L. Meslek Dersleri	66,27	50,10	2.209
Fen ve Teknoloji	79,29	72,19	1.958
Fizik	79,43	75,94	1.724
Tarih	83,42	78,14	1.549
Coğrafya	78,95	73,13	1.134

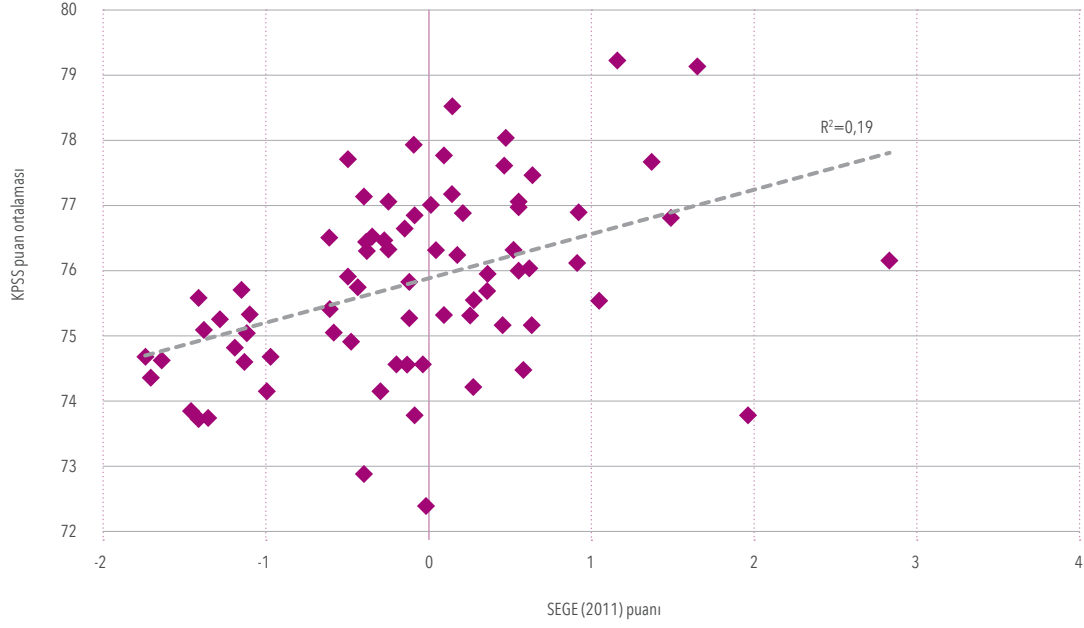
Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

KPSS puan ortalamalarında bölgeler ve iller arasında oluşan bu farklılık öğretmen tercihleri, atama sayıları ve atama yapılan branşlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin fazla tercih etmediği (ve önceki başlıklar altında yapılan analizlerde ortaya çıkan) sirkülasyonun çok olduğu doğudaki az gelişmiş iller öğretmen adayları tarafından daha az tercih edilmektedir. Buna bağlı olarak KPSS puanı görece düşük olan adaylar bu iller-

deki tercihlerine atanırken yüksek olanlar görece daha gelişmiş illerdeki tercihlerine atanmaktadır. Yine doğu bölgelerindeki az gelişmiş illere ilk atamalarda daha fazla öğretmen atandığı için ataması yapılan öğretmen adaylarının KPSS puan aralığı (ranj) artmakta ve bu da ortalamayı düşürebilmektedir.

Bunlara ek olarak, bazı illerde yapılan atamalar belli branşlara yoğunlaştığında, o branş için ortaya çıkan KPSS puanları görece düşük veya yüksek olduğunda o ilin KPSS puan ortalaması da görece düşük veya yüksek çıkabilmektedir. Tablo D.3.26'da branş bazında Türkiye genelinde oluşan KPSS puan ortalamaları, en düşük atama puanı ve atanan öğretmen aday sayısı verilmiştir. KPSS puan ortalaması ve en düşük atama puanı en düşük olan branşlar İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri, Özel Eğitim ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'dir. Bazı illerde bu branşlarda yapılan atamaların tüm atamalar içindeki oranı diğer illere göre oldukça yüksektir. Örneğin, bu oranın en yüksek olduğu il olan İzmir'de (ilk atamaların % 38'i söz konusu branşlarda yapılmıştır) KPSS ortalaması civar illere ve diğer büyükşehirilere göre daha düşüktür (73,8).

Öğretmenlerin il tercihleri ve illere yapılan atama sayıları illerin gelişmişlik düzeyi ile ilişkili olabileceği için aşağıda diğer göstergelerde olduğu gibi illerin gelişmişlik düzeyi ile illere ilk atama ile atanan öğretmenlerin KPSS puan ortalamaları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi kullanılarak incelenmiştir. Söz konusu analiz sonuçlarına göre illerin gelişmişlik düzeyi ile illere ilk atama ile atanan öğretmenlerin KPSS puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü orta düzey bir bulunmuştur, $r(78) = 0,43$, $p < 0,001$ (bk. Şekil D.3.27). Yani, sosyo-ekonomik gelişmiş düzeyi (SEGE puanı) düşük olan illerde, ilk atama ile atanan öğretmenlerin KPSS puan ortalamaları düşük olma eğilimindedir.



SEGE puanı esas alındığında, İstanbul uç değer (outlier) olarak değerlendirildiğinden analiz dışında tutulmuştur.

İstanbul dışındaki 80 il için illerin SEGE puanları ile illere ilk atama ile atanan öğretmenlerin KPSS puan ortalaması arasındaki lineer ilişki: $r = 0,43$; $r^2 = 0,19$; eğim = 0,68, y eksenini keşimi = 75,88 (SEGE = 0 için).

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

Genel olarak tüm mesleklerde, bir mesleğin ekonomik getirisi ile o mesleğin toplumsal statüsü arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Kazanç ve toplumsal statü ise mesleğin çalışma koşulları vb. gibi diğer bazı faktörlerle birlikte mesleğin tercih edilirliliğini ve dolayısıyla mesleğe yönelen kişilerin niteliğini belirlemektedir. Kazanç ve toplumsal statü, ayrıca mesleki motivasyonu ve performansı da etkilemektedir. Bütün bunlara bağlı olarak, hem ulusal hem de uluslararası raporlarda öğretmenlere ödenen ücret (öğretmen maaşları), mesleğe yönelik önemli bir gösterge olarak değerlendirilmektedir. Bu göstere altında Türkiye’de öğretmen maaşları diğer ülkelerle kıyaslanarak incelenmektedir.

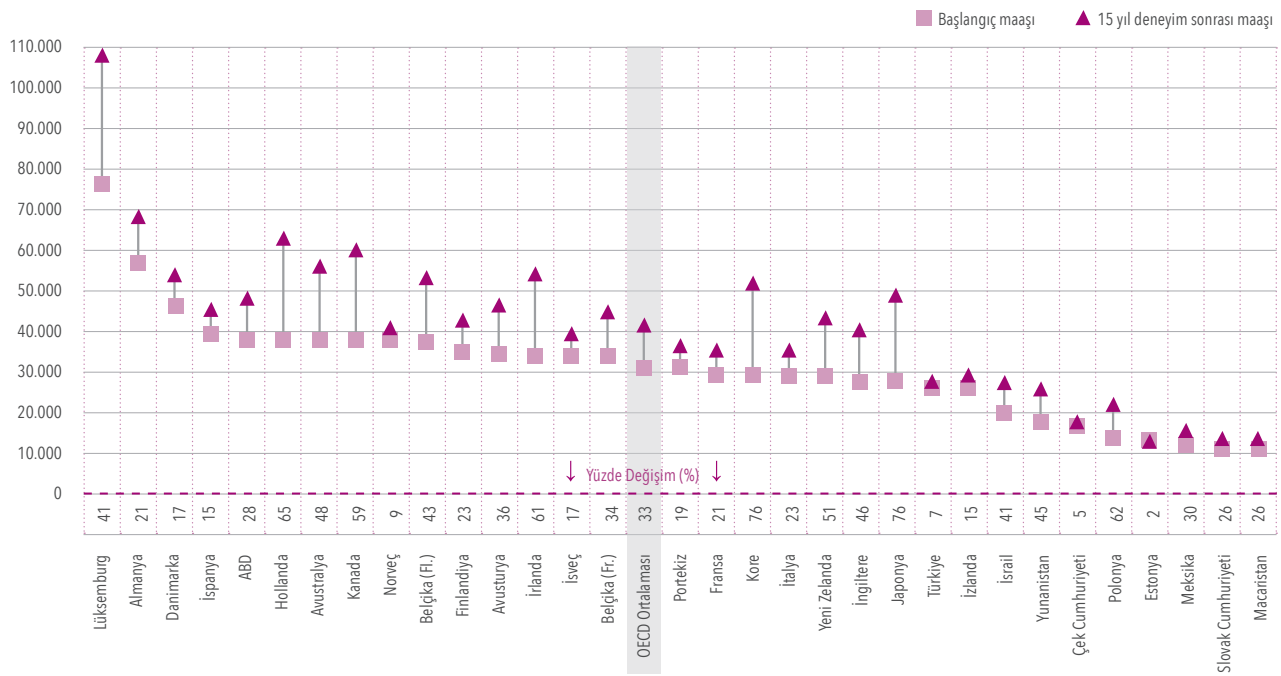
Şekil D.4.1’de farklı OECD ülkelerinde ilkökul, ortaokul ve lise kademelerindeki öğretmenlerin kariyerlerinin başlangıcındaki maaş ortalaması (üç kademenin ortalaması) ile kariyerlerinin 15. yılındaki maaş ortalamaları birlikte verilmiştir (Satın Alma Gücü Paritesi kullanılarak dolar olarak hesaplanmıştır). OECD ülkeleri genelinde öğretmenlerin başlangıç maaşlarının ortalaması 31.176 dolardır. Türkiye’de öğretmenlerin başlangıç maaşı, (Satın Alma Gücü Paritesi kullanıldığında) 25.943 dolardır ve OECD ortalaması ile birçok OECD ülkesinin gerisindedir. Öğretmen başlangıç maaşlarının 15 bin doların altında olduğu Polonya, Estonya,

Meksika, Slovak Cumhuriyeti ve Macaristan’a göre ise daha iyi bir konumdadır.

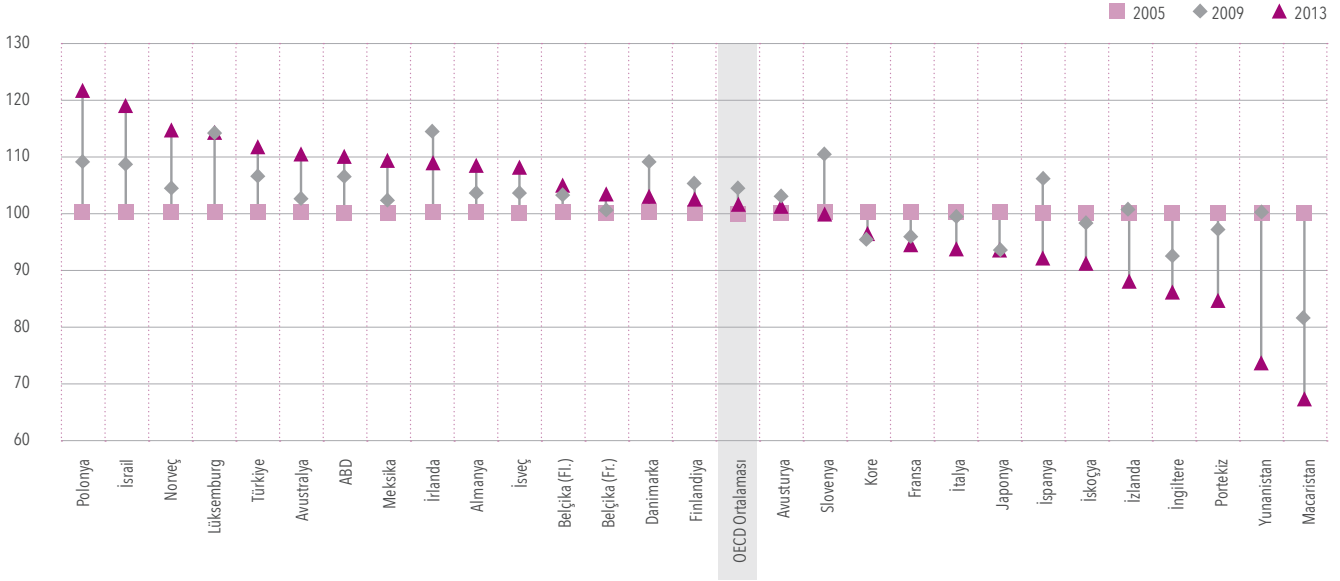
Öğretmenlerin kariyerleri süresince maaşlarında yaşanan değişim (artış) mesleki motivasyon açısından ve mesleki kariyer ile tecrübeye verilen değeri göstermesi açısından önemlidir. OECD ülkeleri genelinde kariyerlerinin 15. yılında öğretmenlerin maaşı, başlangıç maaşına oranla % 33 civarında daha fazladır (Şekil D.4.1). Lüksemburg, Hollanda, Avustralya, Kanada, İrlanda, Kore, Japonya ve İskoçya gibi ülkelerde bu fark daha yüksektir. Türkiye’de söz konusu fark % 7’dir ve Estonya (% 2), Çek Cumhuriyeti (% 5) ve Norveç (% 9) ile birlikte farkın çok az olduğu ülkeler arasındadır.

Her ne kadar Türkiye’de öğretmenlerin maaşları gelişmiş ülkelere göre halen düşük kalsa bile ve tecrübeye göre maaş artışı az olsa bile, son yıllarda öğretmen maaşlarında genel olarak kayda değer artış yaşanmıştır. Şekil D.4.2’de farklı OECD ülkelerinde öğretmen maaşlarında 2005 yılından itibaren yaşanan değişim incelenmiştir. İlgili şekilde 2005 yılındaki öğretmen maaşları 2013 yılı sabit fiyatları ile 100 birim olarak alınmış ve yine 2013 yılı sabit fiyatları ile 2009 ve 2013 yılındaki öğretmen maaşları için değişim endeksi hesaplanmıştır. Buna göre, Türkiye öğretmen maaşlarının

ŞEKİL D.4.1 FARKLI ÜLKELERDE ÖĞRETMENLİĞE YENİ BAŞLAYAN VE 15 YIL DENEYİM SAHİBİ ÖĞRETMENLERİN MAAŞLARI



(Tüm kademelerdeki öğretmenlerin yıllık toplam maaş ortalaması (Dolar), Satınalma Gücü Paritesi kullanılmıştır)
Kaynak: OECD (2015)



2005 yılından itibaren değişim endeksi (2005=100); 2013 sabit fiyatları ile; 15 yıl tecrübe sahibi öğretmenlerin maaşları üzerinden hesaplanmıştır
Kaynak: OECD (2015)

görece fazla ve istikrarlı olarak arttığı 4-5 ülkeden birisidir. OECD ülkeleri genelinde 2005 yılında 100 birim olan öğretmen maaşı 2009 yılına % 4'lük bir artış ile 104 birime yükselmiş; 2013 yılında azalarak 102 birime gerçekleşmiştir. Türkiye'de ise 2005 yılından (100 birim) 2009 yılına gelindiğinde % 7 artarak 107 birime; 2013 yılına gelindiğinde ise % 12 artarak 112 birime çıkmıştır. Ülkelerin yaklaşık yarısında 2005 - 2013 yılları arasında öğretmen maaşlarında azalma olmuştur.

Öğretmen maaşlarındaki değişime bakıldığında Türkiye genel olarak diğer birçok ülkeye göre avantajlı konumdadır. Bu artışın Türkiye içerisinde gelişmelere göre ne ifade ettiğini görmek için aynı dönemlerde iki göstergede yaşanan değişime bakılabilir. Bunlardan ilki yüksekokul ve üstü mezunlarının aynı/benzer dönemde maaşlarında yaşanan artıştır. Aynı yılları kapsamasa bile toplam değişim yılı olarak aynı süreyi içeren 2006 yılından 2014 yılına kadar söz konusu kriterleri taşıyan tüm çalışanların yıllık maaşı 2006 yılında 50.303 TL (2014 sabit fiyatları ile⁵) iken 2014 yılında sadece % 2 artmış ve 51.405 TL'ye yükselmiştir. Yani öğretmenlerin maaşlarında yaşanan artış benzer eğitim seviyesine sahip çalışanlarla kıyaslandığında genel olarak daha yüksektir. Diğer taraftan, 2005 yılından 2013 yılına kadar Türkiye'de kişi başına

düşen Gayri Safi Yurt İçi Hasıla'da yaşanan artış esas alındığında durum biraz daha farklılaşmaktadır. Dünya Bankası verilerine göre⁶ aynı süre zarfında kişi başına düşen Gayri Safi Yurt İçi Hasıla (Satınalma Gücü Paritesi kullanılarak Dolar bazında hesap) % 69 artarak 6.510 Dolar'dan 10.970 Dolar'a yükselmiştir. Yani aynı dönem zarfında Türkiye'de öğretmen maaşlarında yaşanan artış kişi başına düşen Gayri Safi Yurt İçi Hasıla miktarında yaşanan artışın gerisinde kalmıştır.

Bir mesleğin toplumsal statüsü ve tercih edirliliği mesleğin ekonomik getirisi kadar çalışma koşulları ile de ilişkilidir. Bir mesleğin çalışma koşulları farklı boyutları ile ele alınabilir. Bunlardan en önemlisi iş yüküdür. Öğretmenlerin en önemli iş yükünü aktif olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüttükleri ders saatleri oluşturmaktadır. Şekil D.4.3'te farklı ülkelerde ilkököl ve lise düzeyi eğitim kademelerindeki öğretmenlerin saat bazında (60 dk) yıllık net ders yükünü (saat bazında net öğretim süresi) sunmuştur. Öğretmenlerin net öğretim süresi OECD genelinde ilkökullarda 772 saat, lisede ise 643 saattir. İlkokul düzeyinde en fazla ders yükü Şili (1129 saat), Hollanda (930 saat) ve Fransa (924)'dardır. Lise düzeyinde en fazla ders yükü ise Şili (1129 saat), İskoçya (855 saat) ve Meksika (838 saat)'dır. Türkiye her iki kademe için söz konusu sürelerin düşük olduğu Norveç, Japonya, Finlandiya

⁵ TÜİK fiyat güncelleme aracı (TÜFE ile) kullanılmıştır. https://biruni.tuik.gov.tr/medas/donum_hesap.zul

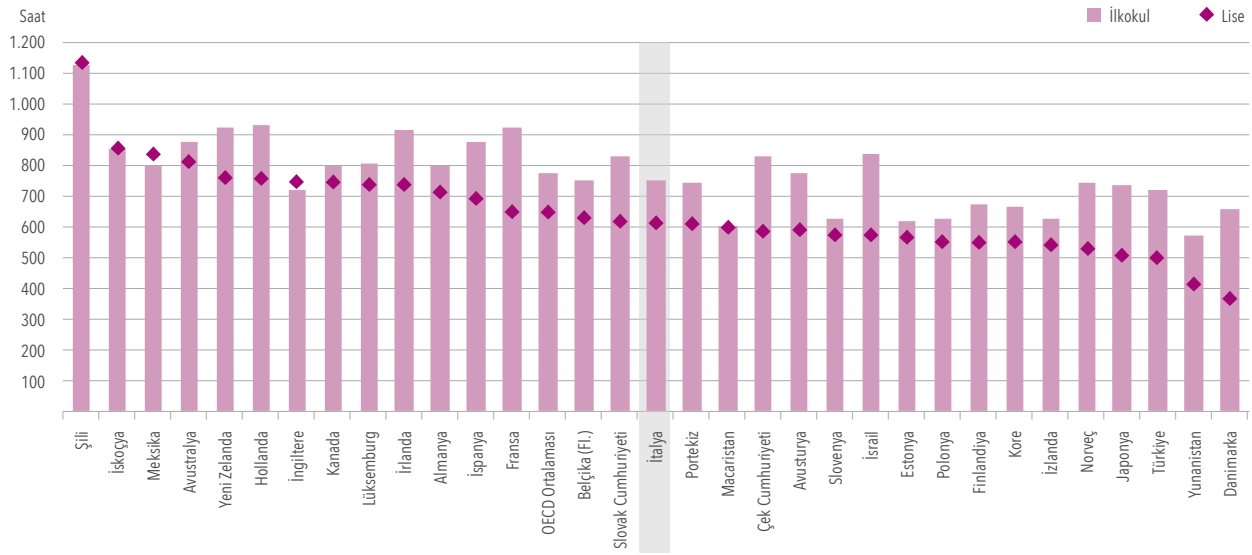
⁶ <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GNPPCAPCD/countries/TR?display=graph>

ve Kore gibi ülkeler arasındadır. Ülkemizde öğretmenler ilkökul düzeyinde 720, lise düzeyinde ise 504 saat derse girme yükümlülüğü bulunmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken husus lise düzeyinde norm kadro ihtiyacı için belirlenen haftalık 21 ders saati üzerinden hesap yapılmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı ek ders karşılığı belirlenen bu saatin üzerinde çalışmaktadır.

Öğretmenlerin iş yükü sadece haftalık veya yıllık net ders yükü ile belirlenmemektedir. Ders yükü kadar önemli bir diğer faktör sınıf mevcutlarıdır. Nitekim öğretmenler ders dışında da derslerin planlanması ve öğrencilerin değerlendirilmesi gibi vakit alan eğitim-öğretim faaliyetlerinin diğer önemli unsurları ile

de uğraşmaktadır. Sınıf mevcutları bu bağlamda öğretmenlerin iş yükünü şekillendiren bir faktördür. Sınıf mevcutlarının yüksek olması demek öğretmenin iş yükünün artması anlamına gelebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, ilgili göstergede de belirtildiği üzere, Türkiye’de sınıf mevcutları son yıllarda ciddi azalmış olmakla birlikte halen OECD ortalamasının üzerindedir ve bölgelere göre de ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Yani, Türkiye’de öğretmenlerin iş yükü, ders yükü esas alındığında OECD ortalamasının altında, sınıf mevcutları esas alındığında üstündedir. Üzerinde durulması gereken bir diğer önemli konu ise sınıf mevcutları esas alındığında öğretmenlerin iş yükünün bölgelere ve illere göre değişiklik göstermesidir.

ŞEKİL D.4.3 FARKLI ÜLKELERDE İLKOKUL VE LİSE DÜZEYİNDE NET ÖĞRETİM SAATI (2013)



Kaynak: OECD (2015)

Öğretmen arz ve talebinde yaşanan dengesizlikler, son birkaç on yıllık dönemde uluslararası düzeyde önemli bir sorun alanı olarak ön plana çıkmaktadır. Daha öncede belirtildiği gibi öğretmenler eğitimin kalitesi ve öğrenci başarısını belirleyen en önemli okul değişkenleri arasındadır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmen arzının hem nitelik hem de nicelik bakımından mevcut öğretmen talebine cevap verebilecek düzeyde olması, eğitim sistemlerinin genel kalitesi ve öğrenci başarısı için önem arz etmektedir. Öğretmen arzının var olan öğretmen talebini sayısal olarak karşılayamaması zaten başlı başına önemli bir sorundur. Bu tür durumlarda genellikle öğretmenliğe giriş kriterleri esnetilmekte, öğretmenlerin ders yükü artırılmakta, kendi branşları dışındaki branşlarda da öğretmenlik yaptırılmakta ve/veya sınıf mevcutları artırılmaktadır (OECD, 2015). Tüm bu tedbirler eğitimin kalitesi ve öğrenci başarısı üzerinde olumsuz etkileri olabilecek uygulamalardır. Bu tedbirlere örnek olması açısından, Türkiye’de 1990’lı yıllar ve öncesi dönemlerde bu durumla karşılaşmış ve öğretmenlik programlarından mezun olmayan birçok üniversite mezunu pedagojik formasyon sertifikası olmaksızın veya kısa süreli formasyon programları ile öğretmen olarak atanmıştır (Özoğlu, 2010).

Öğretmen arzında nicelik olarak yaşanan sorunların başında az sayıda öğrencinin/potansiyel adayın öğretmenlik programlarına yönelmesi gelmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlik programlarından veya öğretmenlik programlarına kaynak teşkil eden (fen edebiyat fakülteleri altındaki programlar gibi) temel alan programlarından mezun olanların öğretmenlik mesleği dışında mesleklere yönelmesi de arzı kısıtlayan bir sorundur. Bu sorunlar tüm alanlar için yaşanabileceği gibi gelişmiş ülkelerde özellikle fen ve matematik alanlarında daha sık karşılaşılmaktadır. Farklı nedenlere bağlı olarak gelişen öğretmen talebinde yaşanan anlık hızlı artış da, arz sağlayan programların sayısı veya kontenjanlarında öncesinde yeterli planlama yapılmamışsa, sorun teşkil etmektedir.

Öğretmen arzı, nicelik olarak öğretmen talebini karşılayabilecek durumda olsa bile, birçok eğitim sisteminde arzın niteliğine yönelik kuşku bulunmektedir. Genel olarak bu kuşku, öğretmenlik programlarına yönelen öğrencilerin genel başarı düzeyi (niteliği) ve öğretmenlik programlarının niteliği (müfredat, eğitim ortamları ve öğretim üyeleri vb. konular) ile ilgili tartışmalardan beslenmektedir.

Öğretmen arzında hem nicelik hem de nitelik açılarından yaşanan sorunlar genellikle öğretmenlik mesleğinin toplumsal

statüsü ve bu statüyü etkileyen çalışma koşulları ve ekonomik getirisi (maaşları) ile birlikte ele alınmaktadır. Mesleki statünün (hem genel olarak hem de diğer meslek kollarına göre) yüksek olduğu eğitim sistemlerinde genellikle öğretmen arzında hem nicelik hem de nitelik olarak ciddi sorunlar yaşanmazken, düşük olduğu sistemlerde hem niceliğe hem de niteliğe yönelik sorunlar baş gösterebilmektedir.

Öğretmen arzı, genel olarak öğretmen talebi ile ilişkili bir durumdur. Eğitim sistemlerinde öğretmen talebi çeşitli faktörlere bağlı olarak gelişmektedir. Zorunlu eğitim kapsamındaki okul çağı nüfusta yaşanan artış öğretmen talebini artıran en önemli faktörlerdendir. Ayrıca, çağ nüfusta artış olmasa bile düşük okullaşma oranlarına sahip eğitim sistemlerinde, okullaşma oranlarında yaşanan artış da yeni öğretmen talebini artırmaktadır. Bir diğer önemli faktör olarak, sınıf mevcutlarını azaltmaya yönelik politikalar da öğretmen talebini artırmaktadır. Bunların yanında, emeklilik gibi olağan ve planlaması görece kolay durumlarda veya öğretmenlik mesleğinden ayrılmalar gibi emekliliğe göre görece olağanüstü ve planlaması nispeten güç durumlarda da öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

İlk üç faktöre bağlı gelişen öğretmen ihtiyacı genellikle hali hazırda büyümekte olan, farklı kademelerde okullaşmayı arttırmaya ve sınıf mevcutlarını azaltmaya çalışan gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinde ortaya çıkmaktadır. Sonuncu faktöre bağlı gelişen öğretmen ihtiyacı ise bütün eğitim sistemlerinde yaşanırken özellikle gelişmiş ülkelerde diğer faktörlere oranla daha fazla ortaya çıkmaktadır. Eğitimin farklı kademelerinde yüksek okullaşma düzeylerini yıllar öncesinden yakalayan birçok gelişmiş ülkede, ilk üç faktörlere bağlı öğretmen ihtiyacı görece az ortaya çıkarken, öğretmen nüfusunda yaşanan yaşlanmaya bağlı olarak, emeklilik nedeniyle daha fazla öğretmen ihtiyacı doğabilmektedir. Ayrıca gelişmiş ülkelerde öğretmenler için alternatif iş olanakları daha fazla olabilmekte ve buna bağlı olarak meslekten ayrılan öğretmen oranları görece daha yüksek olabilmektedir. Örneğin, ABD’de mesleğin ilk 5 yılında öğretmenlikten ayrılanların oranının % 20’lere kadar yüksek olduğu belirtilmektedir (Gray ve Taie, 2015).

Türkiye’de Öğretmen Talebi

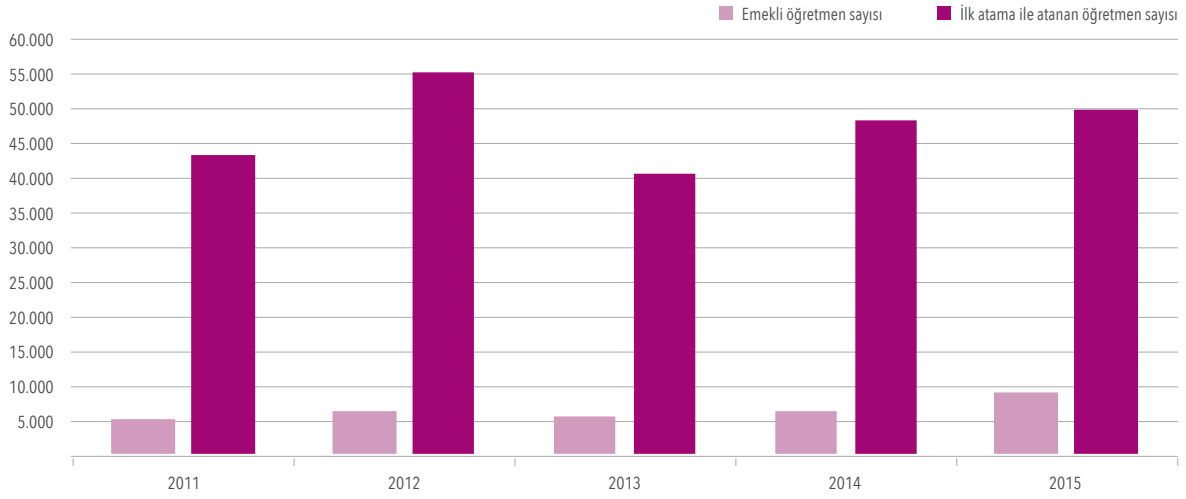
Ülkemizde son zamanlarda öğretmen talebi büyük ölçüde eğitim sisteminde yaşanan büyümeye ve ayrıca sınıf mevcutlarını azaltmaya yönelik politik çabalara bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Lise düzeyinde eğitim süresinin 4 yıla çıkarılması, kız öğrencilerin okullaştırılması yönündeki kampanyalar, zorunlu eğitim

süresinin lise düzeyini de kapsayacak şekilde 12 yıla çıkarılması gibi faktörlere bağlı olarak Türkiye’de son yıllarda öğrenci sayısında ve okullaşma oranlarında ciddi artış yaşanmıştır (İlgili gösterge). Bu gelişmelerle birlikte, yeni yapılan okul ve dersliklerle, sınıf mevcutlarında kayda değer miktarlarda düşüş yaşanmıştır (bk. Gösterge C.2). Tüm bu gelişmeler sonucunda, yeni öğretmen talebi ortaya çıkmıştır. Gösterge D.1’de belirtildiği gibi 2005 yılından 2015 yılına kadar öğretmen sayısı, artan öğretmen talebi ile birlikte, % 70 artış göstermiştir (bk. Şekil D.1.1).

Diğer taraftan, öğretmen nüfusunun oldukça genç olması, daha açık ifade ile emekliliğe yaklaşmış yaşlı öğretmen nüfusunun az olması nedeniyle Türkiye’de emekliliğe bağlı olarak ortaya çıkan

öğretmen ihtiyacı diğer faktörlere göre düşük seviyelerde kalmaktadır. Şekil D.5.1’de 2011-2015 yılları arasında emekli olan öğretmen sayıları ve ilk atama ile atanan öğretmen sayıları yıllara göre verilmiştir. Buna göre son beş yılda yıllık ortalama 6 bin 400 civarında öğretmen emekli olmuştur. Buna karşılık aynı süre zarfında yıllık ortalama 47 bin 500 civarında öğretmen adayı ilk atamalarla sistem içerisine alınmıştır. Başka bir ifade ile 2011-2015 yılları arasında öğreten ihtiyacına bağlı olarak yapılan atamaların sadece % 13,4’ü emekli olan öğretmenlerin yerine yapılmıştır. Diğer taraftan şunu da belirtmek gerekir ki, emekli olan öğretmen sayısı son bir iki yıldır artış göstermiştir ve öğretmenlerin yaş profiline göre (bk. Şekil D.1.10 ve Şekil D.1.11) bu artış eğilimin önümüzdeki yıllarda da sürmesi muhtemeldir.

ŞEKİL D.5.1 YILLARA GÖRE EMEKLİ OLAN VE İLK ATAMA İLE ATANAN ÖĞRETMEN SAYILARI (2011-2015)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

Öğretmenlik mesleğinde ayrılmaların öğretmen talebi ortaya çıkardığını ifade etmiştik. Ülkemizde meslekten ayrılanların öğretmenlerin oranları gelişmiş birçok ülke ile kıyaslanamayacak kadar düşüktür. 2011-2015 yılları arasında öğretmenlikten ayrılanların ayrılış gerekçelerine ve yıllara göre dağılımı Tablo D.5.2’de verilmiştir. Söz konusu yıllar arasında öğretmenlikten yıllık ortalama 1500 civarında öğretmen ayrılmıştır. Yani resmi okullarda çalışan öğretmenlerin % 0,2’sinde daha azı farklı gerekçelerle öğretmenlikten ayrılmaktadır. Ayrılanların büyük çoğunluğu Bakanlık dışı bir kuruma muvafakat ile geçiş yapan öğretmenlerdir.

TABLO D.5.2 ÖĞRETMENLİKTE AYRILANLARIN AYRILMA SEBEPLERİNE VE YILLARA GÖRE DAĞILIMI (2011-2015)

Yıllar	İstifa	Muvafakat	Müstafi	Toplam
2011	475	786	121	1.382
2012	541	1.397	85	2.023
2013	458	1.383	80	1.921
2014	410	817	43	1.270
2015	478	747	46	1.271
Toplam	2.362	5.130	375	7.867

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)
Muvafakat: Bakanlık Dışı Kuruma Nakil ;Müstafi: Görevden Çekilmiş Sayılma

TABLO D.5.3

**BÖLGELERE GÖRE YILLIK ORTALAMA ÖĞRETMENLİKTE
AYRILAN SAYISI VE BÖLGE İÇİNDE HER 1000 ÖĞRETMEN İÇİN
ORTALAMA AYRILAN ÖĞRETMEN ORANI
(2011-2015 YILLARI ORTALAMASI)**

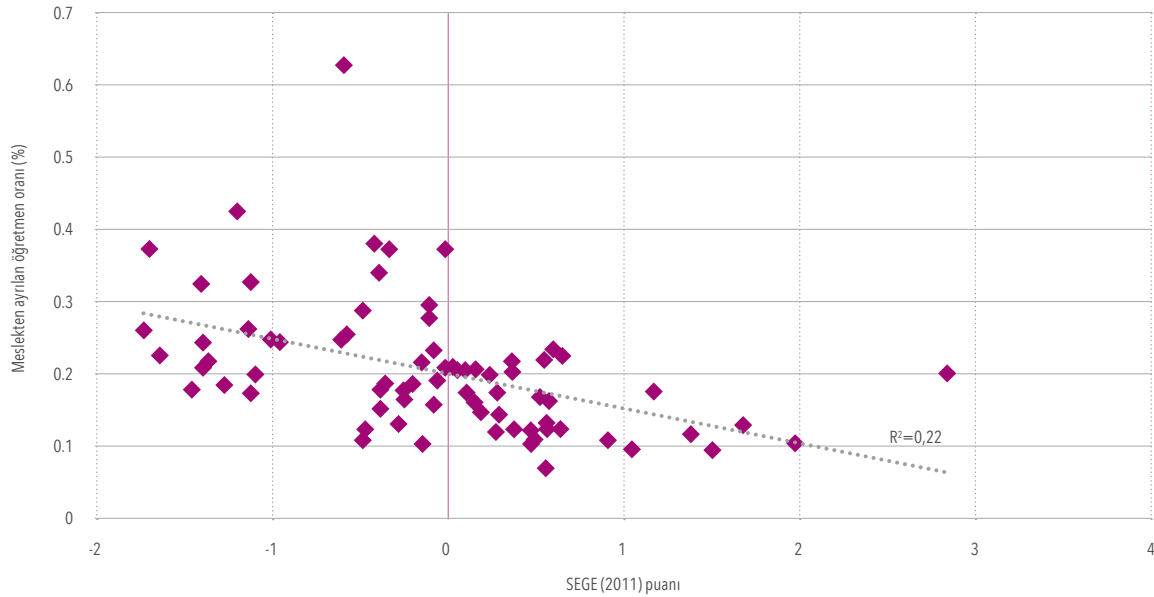
Bölge	2011-2015 Arası yıllık ortalama meslekten ayrılan öğretmen sayısı	2011-2015 Arası yıllık ortalama öğretmen sayısı	Yıllık ortalama meslekten ayrılan öğretmen oranı
İstanbul	205	129.661	0,16
Batı Marmara	47	35.305	0,13
Ege	134	118.503	0,11
Doğu Marmara	128	81.937	0,16
Batı Anadolu	178	94.071	0,19
Akdeniz	156	125.180	0,12
Orta Anadolu	93	52.961	0,17
Batı Karadeniz	100	57.334	0,17
Doğu Karadeniz	62	33.875	0,18
Kuzeydoğu Anadolu	97	31.259	0,31
Ortadoğu Anadolu	144	52.556	0,27
Güneydoğu Anadolu	217	103.294	0,21
Genel Toplam	1.560	915.937	0,17

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

Meslekten ayrılan öğretmenlerin Türkiye geneli oranı, öğretmen talebine ve sirkülasyonuna bakan yönüyle kaygı verici boyutta olmasa bile, söz konusu oranın bölge ve illere göre nasıl farklılaştığı önemli bir eğitim politikası sorunsalıdır. Tablo D.5.3'de bölgelere göre 2011-2015 yılları arasında yıllık ortalama meslekten ayrılan öğretmen sayısı ve yıllık ortalama meslekten ayrılan öğretmen oranı verilmiştir. Buna göre söz konusu yıllar arasında, yıllık ortalama meslekten ayrılan öğretmen oranının en yüksek olduğu bölgeler Kuzeydoğu (% 0,31), Ortadoğu (% 0,27) ve Güneydoğu (% 0,21) Anadolu bölgeleridir. En düşük olduğu bölgeler ise Ege (% 0,11), Akdeniz (% 0,12) ve Batı Marmara (% 0,13) bölgeleridir. Söz konusu oranda il düzeyindeki farklılaşma illerin gelişmişlik düzeyi ile birlikte analiz edilmiştir. Bunun için illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi (SEGE puanı) ile illerdeki meslekten ayrılan öğretmen oranı arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon Analizi ile bakılmıştır. Bu analiz sonucuna göre illerin gelişmişlik düzeyi ile meslekten ayrılan öğretmen oranı arasında orta derecede negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir, $r(78) = -0,47$, $p < 0,001$ (bk. Şekil D.5.4). Buna göre, gelişmişlik düzeyi düşük olan illerde meslekten ayrılan öğretmen oranları daha yüksek olma eğilimindedir.

ŞEKİL D.5.4

İLLERİN MESLEKTEN AYRILAN ÖĞRETMEN ORANININ (2014 VE 2015 YILLARI ORTALAMASI) SEGE (2011) PUANLARINA GÖRE DAĞILIM



SEGE puanı esas alındığında, İstanbul uç değer (outlier) olarak değerlendirildiğinden analiz dışında tutulmuştur.

İstanbul dışındaki 80 il için illerin SEGE puanları ile meslekten ayrılan öğretmen oranları arasındaki lineer ilişki: $r = -0,47$; $r^2 = 0,22$; eğim = $0,68$, y eksenini keşişimi = $0,20$ (SEGE = 0 için).

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

Mevcut Öğretmen İhtiyacı

Tablo D.5.5'de MEB tarafından 2016 yılı Şubat ayında sağlanan verilerle, resmi okullar için öğretmen ihtiyacı analizi yapılmıştır. İlgili tabloda her alan için belirlenen norm kadro sayısından mevcut öğretmen sayısı çıkarılarak kurum bazlı ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı belirlenmiştir. Sonra her alan için, mevcut norm fazlası öğretmen sayısı kurum bazlı ihtiyaç duyulan öğretmen sayısından çıkarılarak net ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı belirlenmiştir. Buna göre, en fazla net öğretmen ihtiyacının olduğu ilk beş alan özel eğitim (16.028), din kültürü ve ahlak bilgisi (15.180), İngilizce (14.128), rehberlik (10.392), ilköğretim matematik (7.513) alanlarıdır. Bu alanları sınıf öğretmenliği (4.551), beden eğitimi (3.724), okulöncesi öğretmenliği (3.652), Türkçe (3.133) ve fen bilimleri (3.087) alanları takip etmektedir. Bazı alanlarda kurum bazlı öğretmen ihtiyacı olmasına rağmen, norm fazlası öğretmen sayısı kurum bazlı ihtiyaç sayısından fazla olduğundan net ihtiyaç eksi değerler almaktadır. Örneğin, teknoloji ve tasarım alanında farklı okullarda 1.788 öğretmen ihtiyacı varken, diğer bazı okullarda 2.872 öğretmen norm fazlası (ihtiyaç fazlası) durumunda olduğundan net ihtiyaç -1.084 (= 1.788 – 2.872). Yine felsefe, sosyal bilgiler ve tarih alanlarında norm fazlası öğretmen sayısı, okul bazlı ihtiyaçtan fazla olduğundan net ihtiyaç eksi çıkmaktadır.

Türkiye genelinde tüm alanlar hesaba katıldığından kurum bazlı 131 bin 369 öğretmen ihtiyacı, 40 bin 943 norm fazlası öğretmen ve 90 bin 426 net öğretmen ihtiyacı bulunmaktadır⁷. Norm fazlası öğretmen sayısı burada dikkate değer önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye genelinde resmi okullarda çalışan öğretmenlerin yaklaşık % 5 ihtiyaç (norm) fazlası pozisyonadırlar. Bu öğretmenlerin bağlı oldukları kurumlarda ihtiyaç fazlası durumda oldukları düşünüldüğünde, bu durum özellikle eğitimde fırsat eşitliği açısından önemli bir sorun teşkil etmektedir. Nitekim bazı okulda öğretmen ihtiyacı varken, diğer bazı okullarda ihtiyaç fazlası öğretmen bulunması fırsat eşitliği bağlamında izahı güç bir tablodur. Öğretmen atama ve yer değiştirmelerinin merkezi olarak yapıldığı merkeziyetçi bir sistemde bu sorunun yaşanması ayrıca dikkate değerdir.

Anayasal haklar kapsamında aile bütünlüğü ve sağlık gibi sebeplerle, özür grubuna bağlı yapılan iller arası yer değiştirme atamaları, norm kadro fazlası oluşması olağan bir durum gibi görüle-

bilir. Ancak, bazı il/bölgelerde ihtiyaç varken, bazı il/bölgelerde öğretmenlerin atıl bırakılması kabul edilebilir bir durum değildir. Anayasal hakları da koruyarak, en azından norm kadro fazlalığı bulunan il/ilçelerde, genel norm kadro esaslarından farklı olarak eğitim bölgesi/egitim kurumu bazında farklı norm kadro esaslarının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Türkiye'de Öğretmen Arzı

Ülkemizde mevcut öğretmen arzı, eğitim fakülteleri bünyesindeki öğretmenlik programları ve fen-edebiyat fakültelerinden mezun olan öğrencilere yönelik düzenlenen kısa süreli pedagojik formasyon programları aracılığı ile sağlanmaktadır. Birçok gelişmiş ülkede öğretmen arzında yaşanan sorunların aksine, ülkemizde mevcut öğretmen arzı, sayı olarak hem mevcut ihtiyaçlara hem de olağan gelişen öğretmen talebine cevap verebilecek durumdadır. Hatta bunun da ötesinde, Türkiye'de medyaya "atamayan öğretmen" sorunu olarak yansıyan öğretmen arz fazlalığı bulunmaktadır. Bu başlık altında önce arz fazlası öğretmen sorunu üzerinde durulacak, sonra öğretmen arzının en önemli kaynağı olan eğitim fakültelerindeki öğrenci sayıları üzerinden öğretmen arzının analizi yapılacaktır.

Arz fazlası öğretmen sorununun boyutunu görmek açısından, KPSS Eğitim Bilimleri Testine giren öğretmen aday sayısı önemli bir göstergedir. Nitekim bu sınava Bakanlığa bağlı resmi okullarda öğretmen olarak atanmak isteyen öğretmen adayları girmektedir. Söz konusu sınava girenler, Türkiye'deki öğretmen aday havuzu hakkında bilgi sunmaktadır. Şekil D.5.6'da öğretmen atamalarında kullanılan KPSS Eğitim Bilimleri Testine giren öğretmen aday sayıları verilmiştir. İlgili tabloda görüleceği üzere 2005 yılı ile kıyaslandığında 2015 yılında söz konusu teste giren öğretmen aday sayısı yaklaşık 2,5 kat artış göstermiştir. Geçtiğimiz yıllarda yapılan atamaların etkisiyle 2010 yılından itibaren söz konusu teste giren aday sayısında biraz azalma olmasına rağmen, muhtemelen büyük ölçüde özel dershanelerin dönüşümü sürecine bağlı olarak, son iki yılda bu sayı ciddi artış göstermiştir. 2015 yılında farklı branşlardan mezun olan yaklaşık 417 bin öğretmen aday bu teste girmiştir. Mevcut öğretmen ihtiyacının 90 bin civarında olduğu göz önünde bulundurulduğunda, mevcut ihtiyaca göre yaklaşık 4,5 kat daha büyük öğretmen aday havuzu olduğu görülmektedir.

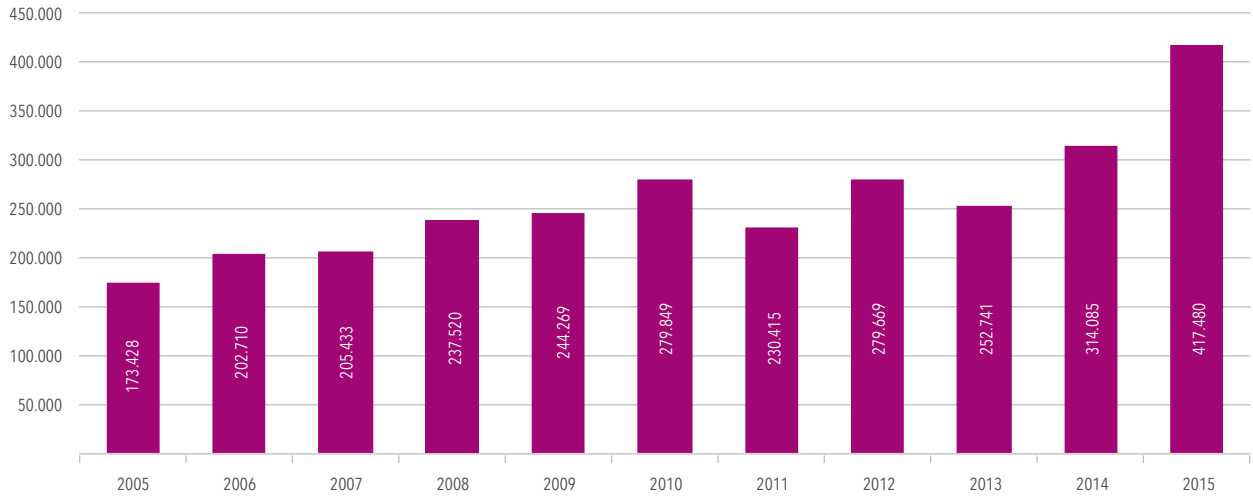
⁷ 2016 Şubat ayı ataması öncesi verilerdir.

TABLO D.5.5

ALAN BAZLI ÖĞRETMEN İHTİYAÇ ANALİZİ (2016)

Alan Adı	Belirlenen norm	Mevcut öğretmen sayısı	Kurum bazlı ihtiyaç	Norm fazlası öğretmen sayısı	Net ihtiyaç	Doluluk oranı
Özel Eğitim	29.956	13.928	16.197	169	16.028	46,49
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	43.318	28.138	15.708	528	15.180	64,96
İngilizce	79.748	65.620	15.533	1.405	14.128	82,28
Rehberlik	40.230	29.838	11.329	937	10.392	74,17
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	47.897	40.384	7.827	314	7.513	84,31
Sınıf Öğretmenliği	208.838	204.287	12.613	8.062	4.551	97,83
Beden Eğitimi	35.014	31.280	4.673	939	3.734	89,34
Okul Öncesi Öğretmenliği	53.888	50.236	5.201	1.549	3.652	93,22
Türkçe	48.445	45.312	4.172	1.039	3.133	93,53
Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	37.636	34.549	3.831	744	3.087	91,80
Arapça	4.231	1.547	2.730	46	2.684	36,56
İ.H.L. Meslek Dersleri	9.576	7.558	2.310	292	2.018	78,93
Bilişim Teknolojileri	18.477	17.161	2.615	1.299	1.316	92,88
Biyoloji	13.990	12.707	1.870	587	1.283	90,83
Müzik	13.615	12.430	2.168	983	1.185	91,30
Almanca	4.571	3.590	1.104	123	981	78,54
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetler	1.521	638	898	15	883	41,95
Matematik	32.815	31.964	2.574	1.723	851	97,41
Kimya/Kimya Teknolojisi	10.917	10.223	1.329	635	694	93,64
Türk Dili ve Edebiyatı	37.819	37.179	2.484	1.844	640	98,31
Fizik	10.732	10.185	1.205	658	547	94,90
Yiyecek İçecek Hizmetleri	2.276	1.897	436	57	379	83,35
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	3.897	3.636	532	271	261	93,30
El Sanatları	1.447	1.246	356	155	201	86,11
Görsel Sanatlar	14.205	14.138	1.714	1.647	67	99,53
Elektrik-Elektronik Tek./Elektronik	2.420	2.412	187	179	8	100
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	1.087	1.083	100	96	4	100
Sağlık /Sağlık Hizmetleri	3.967	3.966	645	644	1	99,97
Büro Yönetimi	1.140	1.173	110	143	- 33	102,89
Muhasebe ve Finansman	4.087	4.124	302	339	- 37	100,91
El San.Tek./Nakış	1.361	1.422	206	267	- 61	104,48
Mobilya ve İç Mekan Tasarımı	1.678	1.832	77	231	- 154	109,18
Elektrik-Elektronik Tek./Elektrik	4.718	4.963	302	547	- 245	105,19
Motorlu Araçlar Teknolojisi	1.754	2.004	42	292	- 250	114,25
Coğrafya	11.472	11.788	707	1.023	- 316	102,75
Makine Tek./Makine ve Kalıp	2.833	3.236	93	496	- 403	114,23
Giyim Üretim Teknolojisi	2.577	2.991	287	701	- 414	116,07
Metal Teknolojisi	1.981	2.476	61	556	- 495	124,99
Tarih	14.238	14.960	788	1.510	- 722	105,07
Sosyal Bilgiler	25.862	26.593	1.109	1.840	- 731	102,83
Felsefe	6.650	7.493	406	1.249	- 843	112,68
Teknoloji ve Tasarım	12.379	13.463	1.788	2.872	- 1.084	108,76
Diğer Alanlar	11.032	10.219	2.750	1.937	813	92,63
Genel Toplam	916.295	825.869	131.369	40.943	90.426	90,13

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

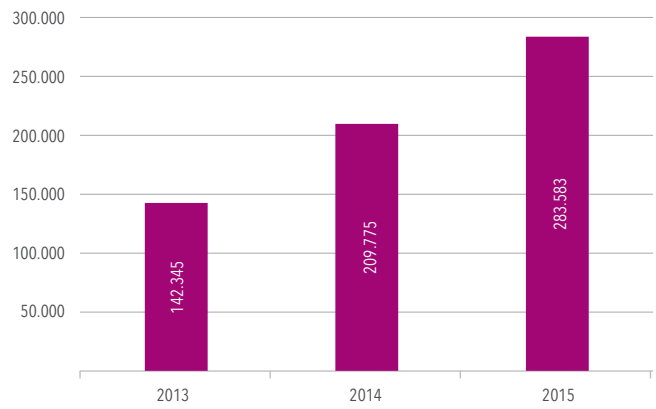


Kaynak: ÖSYM websitesinden elde edilen veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır

Bilindiği üzere 2013 yılından itibaren bazı branşlarda öğretmen atamaları için KPSS Eğitim Bilimleri Testine ek olarak Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi getirilmiştir. Söz konusu teste giren aday sayısı 2013 yılında 142 bin civarındayken 2015 yılında yaklaşık 2 kat artış göstermiş ve 284 bine yaklaşmıştır (bk. Şekil D.5.7). Bu teste giren adayların alan bazında dağılımı, öğretmen arz ve talebini bazı temel alanlar için alan bazında inceleme olanağı sunmaktadır.

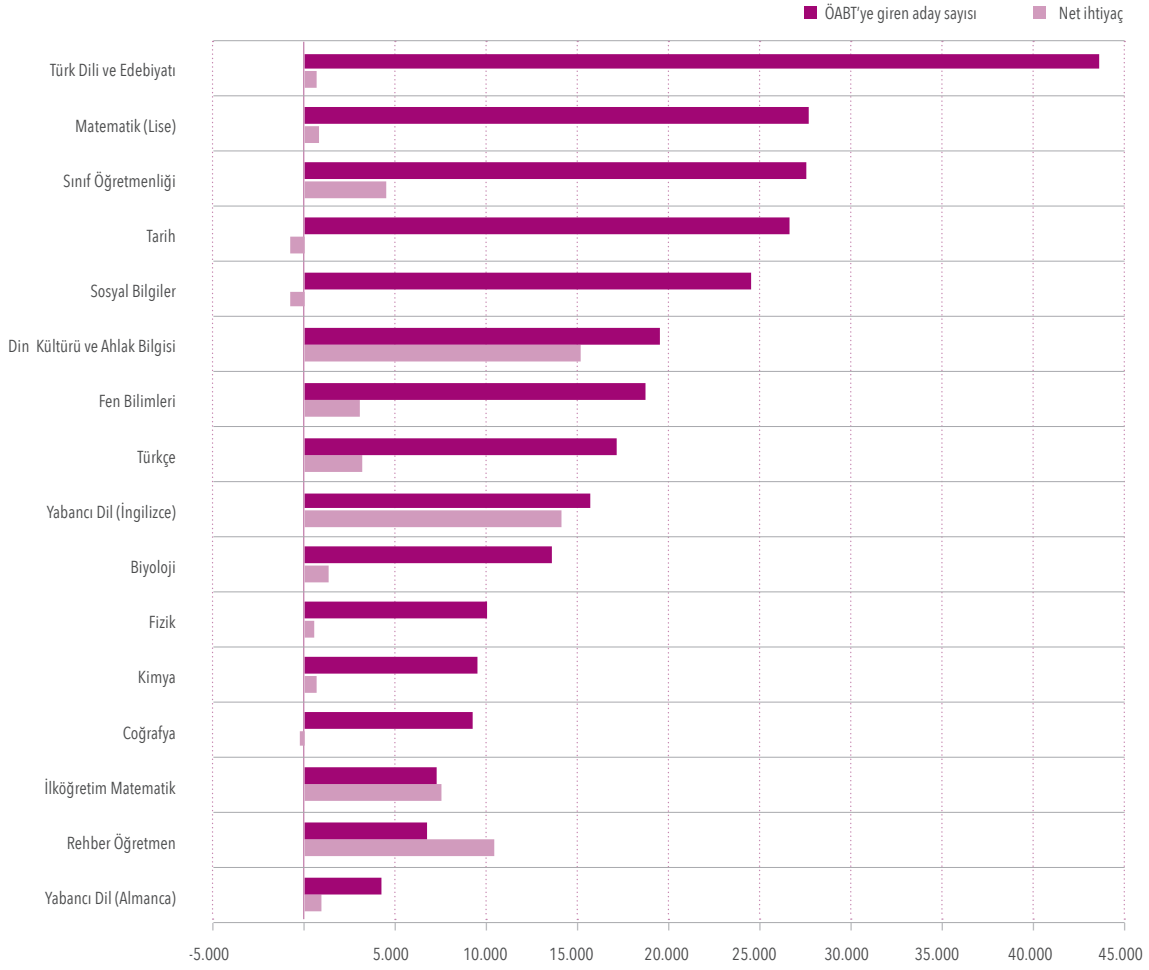
Şekil D.5.8'de ÖABT'ne girip sınavı geçerli sayılan yaklaşık 282 bin adayın alanlara göre dağılımı verilmiştir. Ayrıca, arz ve talebi karşılaştırabilmek için aynı şekilde her alanda Tablo D.5.5'de verilen net öğretmen ihtiyacı da sunulmuştur. İlgili şekilde görüldüğü üzere, dört alan haricinde söz konusu teste giren öğretmen aday sayısı net öğretmen ihtiyacı sayısının oldukça üzerindedir. Örneğin, Türk Dili ve Edebiyatı alanında söz konusu teste giren öğrenci sayısı 44 bin; Matematik alanında ise 27 bin civarındayken, bu alanlarda net öğretmen ihtiyacı sırasıyla 640 ve 851'dir. Tarih, Sosyal bilgiler ve Coğrafya alanlarında net öğretmen ihtiyacı eksi değerlerde olmasına karşın⁸ bu alanlarda 10 bin civarında veya üzerinde aday ÖABT'ne girmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

⁸ Net öğretmen ihtiyacı eksi olması o alanda atama yapılmayacağı anlamına gelmemektedir. Kurum bazlı ihtiyaç göz önünde bulundurularak atama yapılabilmektedir.



Kaynak: ÖSYM websitesinden elde edilen veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır

ile İngilizce alanlarında teste giren aday sayısı net öğretmen ihtiyacının biraz üzerinde iken, ilköğretim matematik ve rehberlik alanlarında net ihtiyaç teste giren aday sayısından daha fazla olmuştur. Yani bu iki alanda talep arzın üzerindedir ve fark rehberlik için daha fazla açıktır.



Kaynak: ÖSYM websitesinden elde edilen veriler ve MEB tarafından sağlanan veriler (Şubat 2016) kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır

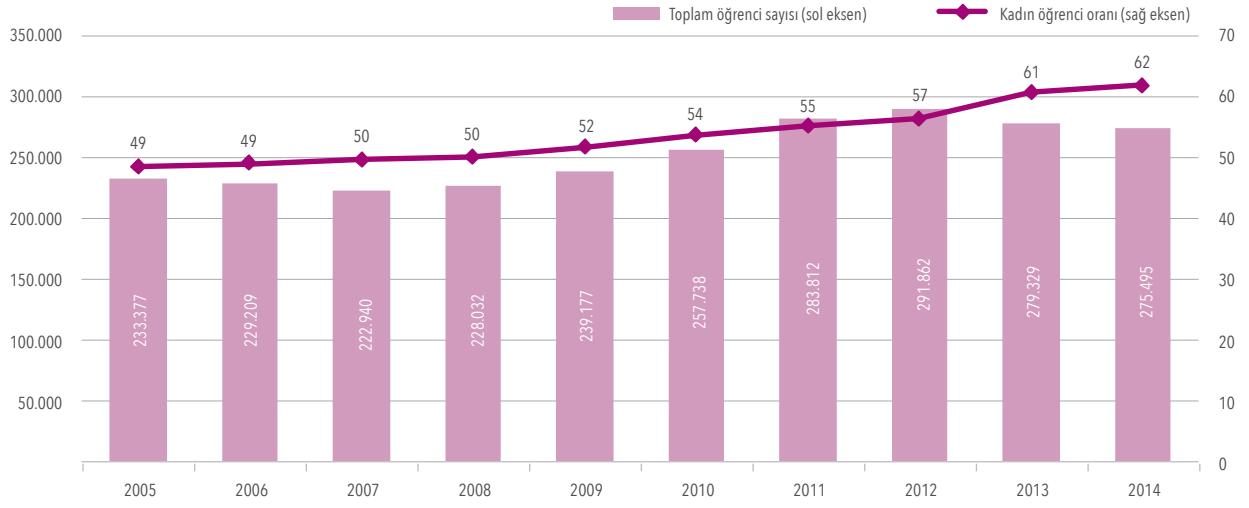
Öğretmen arzının en önemli kaynağı olan eğitim fakültelerindeki öğrenci sayıları, önümüzdeki yıllarda oluşacak öğretmen arzının durumu hakkında bilgi vermesi açısından önemli bir göstergedir. Bu açıdan hem toplam öğrenci sayısı, hem yeni kayıt yapan öğrenci sayısı hem de mezun öğrenci sayıları genel olarak ve kadın öğrenci oranları üzerinden incelenmiştir. Eğitim fakültelerindeki toplam öğrenci sayısı ve kadın öğrenci oranlarının yıllara göre verildiği Şekil D.5.9'a göre, 2014 yılı itibarı ile eğitim fakültelerinde kayıtlı yaklaşık 275 bin öğrenci bulunmaktadır. Eğitim fakültelerindeki öğrenci sayıları 2005 yılından 2007 yılına kadar çok az azalmış daha sonra 2012 yılına kadar sürekli artmıştır. 2012 yılından sonra ise az miktarda azalmıştır. Bu azalmada teknik eğitim fakültelerinin kapatılmasının büyük etkisinin olduğu düşünülmektedir. Toplam sayının yanında şu da ayrıca belirtmeli ki, eğitim fakültelerindeki öğrencilerin içerisindeki kadın öğrenci oranları sürekli artış eğilimindedir. Söz konusu oran 2005 yılında

% 49 iken (yani her 100 öğrencinin 49'u kadinken) 2015 yılına gelindiğinde bu oran % 62'ye yükselmiştir.

Eğitim fakültelerine yeni kayıt yaptıran öğrenci sayıları ile mezun öğrenci sayıları hali hazırdaki ve yakın gelecekte yıllık öğretmen arzı hakkında daha sağlıklı bilgi vermektedir. Şekil D.5.10'da eğitim fakültelerine yeni kayıt yaptıran öğrencilerin sayıları ve bu öğrenciler içerisinde kadın öğrencilerin oranı yıllara göre verilmiştir. Toplam öğrenci sayısına paralel olarak, 2005 yılından 2007 yılına kadar yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı azalmış; sonrasında 2011 yılına kadar artmıştır. 2012 yılında bu sayı 10 bin civarında düşüş göstermiş ve bu yıldan itibaren 60 bin seviyesinde kalmıştır. 2005 ve 2014 yılları arasında yıllık ortalama yaklaşık 59 bin öğrenci kayıt yaptırmıştır. Yeni kayıt yaptıran öğrenciler içerisindeki kadın öğrenci oranı 2005 yılında % 50 iken söz konusu oran ilerleyen yıllarda artış eğilimi göstermiş ve 2014 yılında % 66 seviye-

ŞEKİL D.5.9

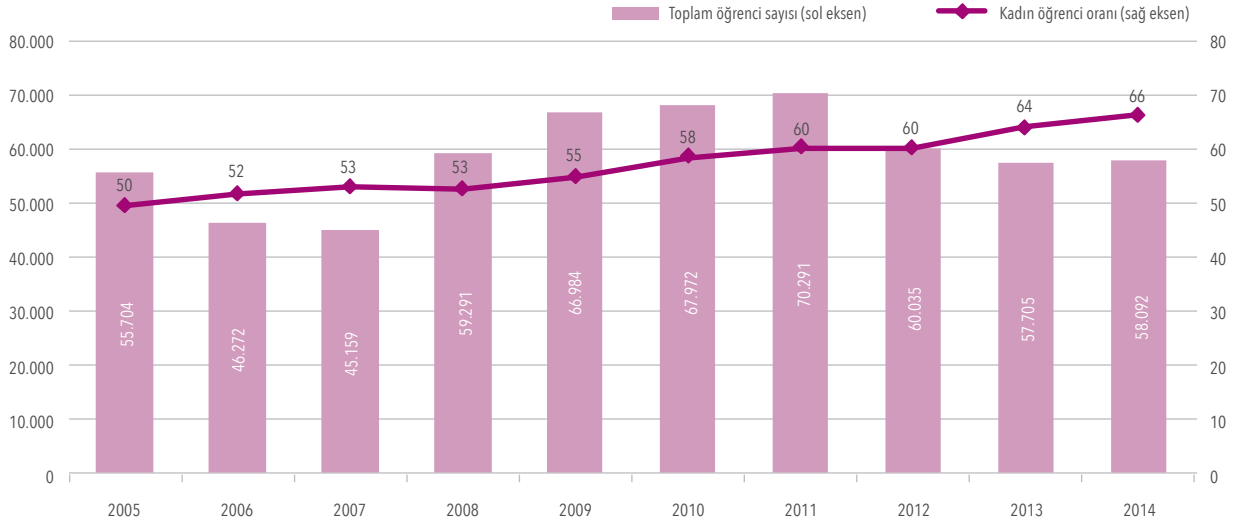
EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRENCİ SAYISI VE KADIN ÖĞRENCİ ORANLARI (2005-2014)



Kaynak: ÖSYM ve YÖK websitesinden elde edilen veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır

ŞEKİL D.5.10

EĞİTİM FAKÜLTELERİNE YENİ KAYIT YAPTIRAN ÖĞRENCİ SAYISI VE YENİ KAYITLAR İÇİNDEKİ KADIN ÖĞRENCİ ORANLARI (2005-2014)



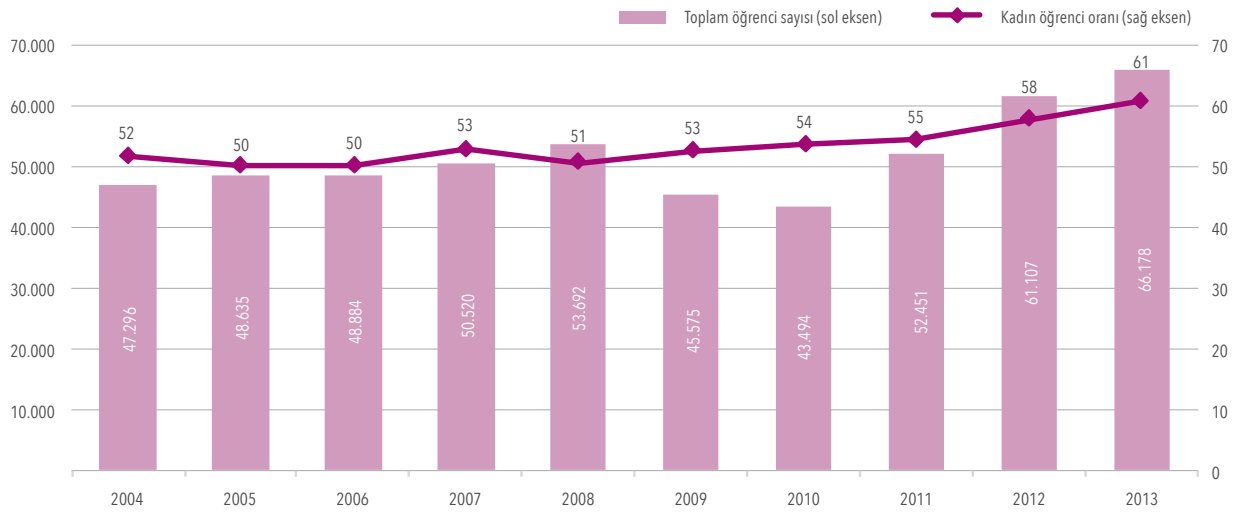
Kaynak: ÖSYM ve YÖK websitesinden elde edilen veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır

sine ulaşmıştır. Yani 2014 yılı itibarı ile öğretmenlik programlarına kayıt yaptıran her 3 öğrenciden ikisi kadın öğrencidir.

Eğitim fakültelerinin süresinin genellikle 4 yıl olduğu düşünüldüğünde yeni kayıt öğrenci sayılarındaki yıllara göre değişim yaklaşık 4 yıl gecikmeli olarak mezun sayılarına yansımıştır. Mezun öğrenci sayıları 2008 yılına kadar artış göstermiş, 2008 yılından 2010 yılına kadar azalmış ve sonrasında 2013 yılına kadar artmıştır.

2013-2014 akademik yılında yaklaşık 66 bin öğrenci eğitim fakültelerinden mezun olmuştur (bk. Şekil D.5.11). 2004-2013 yılları arasında yıllık ortalama yaklaşık 52 bin öğrenci mezun olmuştur. Mezunlar içerisinde kadın öğrenci oranları 2004 yılından 2008 yılına kadar inişli çıkışlı bir tren göstererek azalmış olmasına karşın 2009 yılından itibaren artış eğilimi göstermiş ve 2013 yılında % 61 düzeyine çıkmıştır.

ŞEKİL D.5.11 EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEN MEZUN OLAN ÖĞRENCİ SAYISI VE MEZUNLAR İÇİNDEKİ KADIN ÖĞRENCİ ORANLARI (2005-2014)



Kaynak: ÖSYM ve YÖK websitesinden elde edilen veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır

BÖLÜM

E

ÖĞRENCİLERİN KARARLILIĞI (İSTİKRARI)

GÖSTERGE E1

ÖĞRENCİ DEVAMSIZLIĞI

GÖSTERGE E2

ORTAÖĞRETİMDE SINIF TEKRARI

GÖSTERGE E3

ORTAÖĞRETİMDE MEZUNİYET

GÖSTERGE E4

ORTAÖĞRETİME VE YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ ORANLARI



Öğrenci devamlılığı ve kararlılığı, akademik performans ve başarıları kişisel, kurumsal ve toplumsal içerimleri olan eğitim süreçlerinin birbirleri ile ilişkili alt boyutları olarak kavramlaştırılabilir. Kurumsal bakış açısından öğrencilerin okula devamlılığının sağlanması veya kişisel bakış açısından öğrencilerin okulu tamamlamak için gösterdiği istikrar ya da kararlılık (*persistence*) kurum başarısını ve öğrenci başarısını ölçmek için kullanılan temel göstergeler olarak kullanılmaktadır. Yine öğrenci devamlılığı ile ilişkili alt göstergelerden bir üst eğitim düzeyine geçiş oranları ve mezun oranları kurumsal performansın başarısının değerlendirilmesi için gereklidir.

Evrensel olarak değer verilen eğitime erişimin gerçekleştirilmesinde öğrenci devamlılığı çok önemli rol oynamaktadır. Eğitime erişim basitçe kayıtlı olmanın üstünde, düzenli olarak eğitime devamlı gerektirmektedir (Lewin, 2007, s. 21). Eğitim dışında kalmaya neden olan ve dolayısı ile eğitime erişimi engelleyen öğrenci devamsızlığı, eşitlik, kaliteli eğitim alma, başarı ve üst kademelere geçiş gibi birbirleri ile ilişkili bileşenleri harekete geçiren en temel unsurlardan biridir.

Bu bölümde farklı kademelerde öğrenci devamsızlığı, sınıf tekrarları, ortaöğretimde mezuniyet oranları, ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş oranları ile ilgili bulgular verilmektedir.

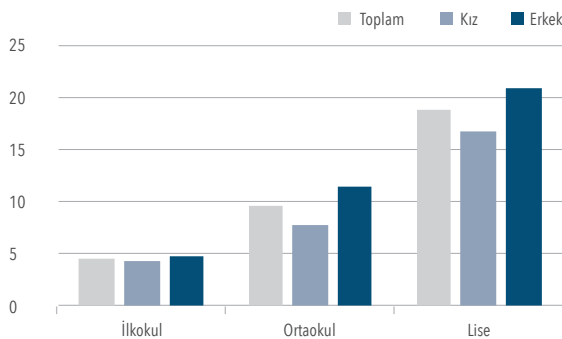
Öğrenci devamsızlığı ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrenci devamsızlığına ekonomik, toplumsal, fiziksel, psikolojik ve kültürel pek çok faktör ile bunların etkileşimlerinin neden olduğu ve devamsızlığın akademik başarıyı olumsuz etkilediği bulunmuştur (Hoşgörür ve Polat, 2015; Şanlı-Kula ve Yıldız, 2014; Altinkurt, 2008; Özbaş, 2010; Börkan vd., 2014; Gökyer, 2012). Bu çalışmada kullanılan veriler ikincil olduğundan öğrenci devamsızlığının nedenleri ile ilgili kapsamlı analiz için yeterli değildir. Bununla beraber mevcut durumun ortaya konmasıyla yapısal ve sistemik iyileştirme önerileri için faydalı olacağı düşünülen olgusal bulgular sunulmuştur.

Öğrenci devamsızlığı ile ilgili veriler, özellikle liselerde özürlü ya da özürsüz 21 gün ve üstü devamsızlık yapan öğrencilerin oranlarının yüksek olduğunu göstermektedir (bk. Şekil E.1.1.a ve Şekil 1.1.b).¹ Ortaokullarda 21 gün ve üstü devamsızlık yapan öğrencilerin oranları liselere göre daha düşüktür. İlkokullar ise diğer kademelere göre en düşük devamsızlık oranlarına sahiptir. Cinsiyete göre devamsızlık oranları her kademede erkek öğrencilerde kız öğrencilere görece daha yüksektir. 21 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrencilerin oranı liselerde % 18,8'dir. Bu oran ortaokul öğrencilerinde % 9,6; ilkokul öğrencilerinde ise % 4,5'tir (bk. Şekil E.1.1.a). 41 gün ve üstü devamsızlık yapan öğrencilerin oranı, ortaokullarda (% 4,9) ilkokul (% 2,6) ve lise kademelerine (% 2) göre daha yüksek düzeydedir (Şekil E.1.1.b).

¹ Lise devamsızlık verileri özürlü ve özürsüz devamsızlık yapan tüm öğrencileri kapsamaktadır. Temel eğitimde özürlü/özürsüz ayrımlı tutulmadığından veriler tüm devamsızlık yapan öğrencileri kapsamaktadır.

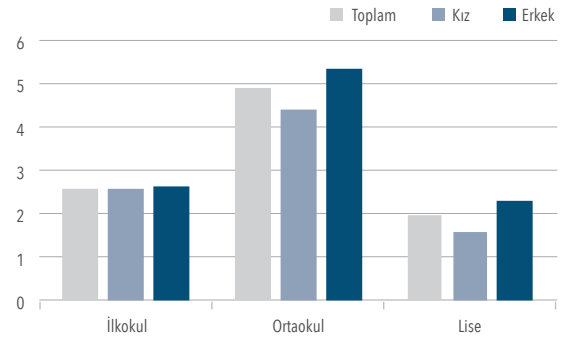
Bölgelere göre ilköğretimde devamsızlık oranları, hem 21 gün ve üstü hem de 41 gün ve üstü devamsızlık yapan öğrenciler için önemli ölçüde farklılaşmaktadır (bk. Tablo E.1.2). Türkiye geneli ortaokullarda 21 gün ve üstü devamsızlık oranı % 9,55'tir. Her 100 ortaokul öğrencisinin yaklaşık 10'unun 21 gün ve üstü devamsızlık yapması üzerinde durulması gereken ciddi bir soruna işaret etmektedir. Bununla birlikte, her 100 öğrenciden yaklaşık 5'inin, 41 gün ve üstü devamsızlık yapmış olması sorunun önemini daha da ön plana çıkarmaktadır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre genel olarak daha fazla devamsızlık yapmaktadır. Cinsiyetler arası devamsızlık oranları hemen hemen tüm bölgelerde erkeklerin daha fazla devamsızlık yaptığını desteklemektedir. Ayrıca, 21 gün ve üstü devamsızlık oranları ile 41 gün ve üstü devamsızlık oranlarının bölgelerarası karşılaştırılması, hem ilkokul hem de ortaokulda ilgili oranların Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinde diğer bölgelere göre oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun en temel nedeni, bu bölgelerdeki ailelerin sosyoekonomik durumlarıdır. Gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının, hane halkı gelirine katkı sağlamak için çalışmak zorunda kalmaları, okulda devamsızlık sorununu ortaya çıkarmaktadır. Temel eğitimde devamsızlıktan kalma gibi bir durum söz konusu olmadığından 41 gün ve üstü devamsızlık yapan öğrenci oranları, liselere göre ilkokul ve ortaokulda daha fazla çıkmaktadır. Sorunun farkında olan MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, ilköğretimde Devam Oranlarının Artırılması Projesi (İDAP) kapsamında Aşamalı Devamsızlık Yönetimi (ADEY), Okula Devamı İzleme ve Destek Sistemi gibi devamsızlığı önlemeye yönelik çeşitli çalışmalar yürütmektedir.

ŞEKİL E.1.1.a KADEMELERE GÖRE 21 + GÜN DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN ORANI (%) (2014-2015)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

ŞEKİL E.1.1.b KADEMELERE GÖRE 41 + GÜN DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN ORANI (%) (2014-2015)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

TABLO E.1.2

İLKÖĞRETİMDE BÖLGELERE GÖRE DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN ORANI (%) (2014-2015)

Bölge	21 ve üstü gün devamsızlık yapan öğrencilerin oranı						41 ve üstü gün devamsızlık yapan öğrencilerin oranı					
	İlkokul			Ortaokul			İlkokul			Ortaokul		
	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam
Türkiye	4,64	4,31	4,48	11,34	7,72	9,55	2,62	2,59	2,61	5,33	4,43	4,88
İstanbul	4,26	4,09	4,18	9,34	6,15	7,76	2,25	2,34	2,30	3,98	3,10	3,54
Batı Marmara	5,16	4,90	5,03	8,79	5,62	7,23	3,05	2,97	3,01	4,30	3,13	3,73
Ege	2,96	2,54	2,75	8,65	5,19	6,94	1,46	1,25	1,36	3,77	2,49	3,14
Doğu Marmara	2,68	2,60	2,64	7,06	4,31	5,69	1,48	1,55	1,51	2,81	2,04	2,43
Batı Anadolu	2,52	2,18	2,36	8,06	4,14	6,12	1,23	1,12	1,17	3,09	1,62	2,36
Akdeniz	3,04	2,73	2,89	8,15	5,31	6,75	1,78	1,65	1,72	3,63	2,95	3,30
Orta Anadolu	1,77	1,50	1,64	7,13	3,38	5,27	0,84	0,74	0,79	2,81	1,49	2,16
Batı Karadeniz	1,81	1,64	1,73	5,53	3,05	4,29	0,85	0,82	0,83	2,17	1,37	1,77
Doğu Karadeniz	1,00	0,96	0,98	2,97	1,50	2,24	0,37	0,41	0,38	0,94	0,54	0,74
Kuzeydoğu Anadolu	7,63	6,68	7,17	21,30	14,97	18,17	4,29	4,12	4,20	11,63	9,60	10,63
Ortadoğu Anadolu	6,52	5,97	6,25	16,28	12,49	14,42	4,08	4,07	4,08	8,38	8,38	8,38
Güneydoğu Anadolu	10,30	9,75	10,03	23,53	18,41	21,02	6,14	6,13	6,13	12,25	11,81	12,03

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

Ortaöğretim kademesinde bölge düzeyi analizlerde ortaya çıkan durum biraz daha değişmektedir. Lisede özürlü ve özürsüz toplam 21+ gün devamsızlık yapanların oranı, ilköğretimin tersine, az gelişmiş doğu bölgelerinde gelişmiş batıdaki bölgelere göre daha düşüktür. Bu devamsızlık kategorisinde devamsızlık oranı en fazla olan bölge Batı Marmara (% 25), en az olan ise Gü-

neydoğu Anadolu (% 15) bölgesidir. Diğer taraftan, 41 ve üstü özürsüz devamsızlık oranları az gelişmiş Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde daha yüksektir. Bu devamsızlık kategorisinde devamsızlık oranı en fazla Güneydoğu Anadolu (% 3,8), en az ise Doğu Karadeniz (% 0,6) bölgesinde gerçekleşmiştir.

TABLO E.1.3

ORTAÖĞRETİMDE BÖLGELERE GÖRE DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN ORANI (%) (2014-2015)

Bölge	Özürlü + Özürsüz						Özürsüz					
	21 ve üstü gün devamsızlık yapan öğrencilerin oranı			41 ve üstü gün devamsızlık yapan öğrencilerin oranı			10 ve üstü gün devamsızlık yapan öğrencilerin oranı			21 ve üstü gün devamsızlık yapan öğrencilerin oranı		
	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam
Türkiye	20,86	16,72	18,84	2,32	1,59	1,97	8,62	2,26	5,51	3,29	1,94	2,63
İstanbul	15,07	14,61	14,85	1,96	1,31	1,65	7,31	2,00	4,76	2,79	1,62	2,23
Batı Marmara	27,37	23,14	25,36	1,86	1,25	1,57	8,37	1,85	5,27	2,53	1,56	2,07
Ege	24,78	21,96	23,43	2,02	1,38	1,72	8,12	2,00	5,20	2,77	1,68	2,25
Doğu Marmara	19,87	16,35	18,18	1,63	0,95	1,30	8,50	1,65	5,21	2,47	1,29	1,90
Batı Anadolu	22,46	19,56	21,07	1,54	1,03	1,30	6,80	1,42	4,21	2,05	1,16	1,62
Akdeniz	19,44	15,61	17,61	1,95	1,35	1,66	6,84	1,84	4,46	2,65	1,62	2,16
Orta Anadolu	22,72	18,12	20,52	1,48	1,05	1,27	7,36	1,61	4,61	2,23	1,32	1,80
Batı Karadeniz	22,17	16,87	19,58	1,14	0,62	0,89	7,70	1,03	4,44	1,75	0,79	1,28
Doğu Karadeniz	16,51	13,00	14,80	0,87	0,57	0,72	6,50	1,07	3,85	1,46	0,76	1,12
Kuzeydoğu Anadolu	18,26	12,47	15,55	3,71	2,48	3,14	11,71	3,71	7,96	5,50	3,20	4,42
Ortadoğu Anadolu	16,69	12,51	14,77	3,47	2,94	3,23	10,06	3,65	7,12	4,96	3,32	4,21
Güneydoğu Anadolu	15,81	12,95	14,52	3,79	3,56	3,69	9,67	4,65	7,40	5,36	4,25	4,86

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

Ortaöğretimde ortaya çıkan bu ilginç tablonun üniversiteye hazırlık ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Nitekim üniversite hazırlık aşamasında olan 12. sınıf öğrencilerinin devamsızlık oranı diğer sınıflara göre oldukça yüksektir. 12. sınıflarda devamsızlık yapan öğrenciler bütün sınıfların toplamı içinde %45'lik kesimi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler üniversite hazırlık aşamasında sınıfta kalmayacak şekilde tüm devamsızlık haklarını kullanma eğilimindedir. Bu öğrencilerin oranı ise gelişmiş batı bölgelerinde daha fazla çıkmaktadır. Diğer taraftan, sınıf tekrarı gerektiren devamsızlık gün sayısına yaklaşıldıkça, devamsızlık oranlarının az gelişmiş doğu bölgelerinde diğer bölgelere göre daha fazla yüksek çıktığı görülmektedir. Bunda öğrenci motivasyonu ve mevsimlik tarım işçiliğinin önemli rolü olduğu düşünülmektedir.

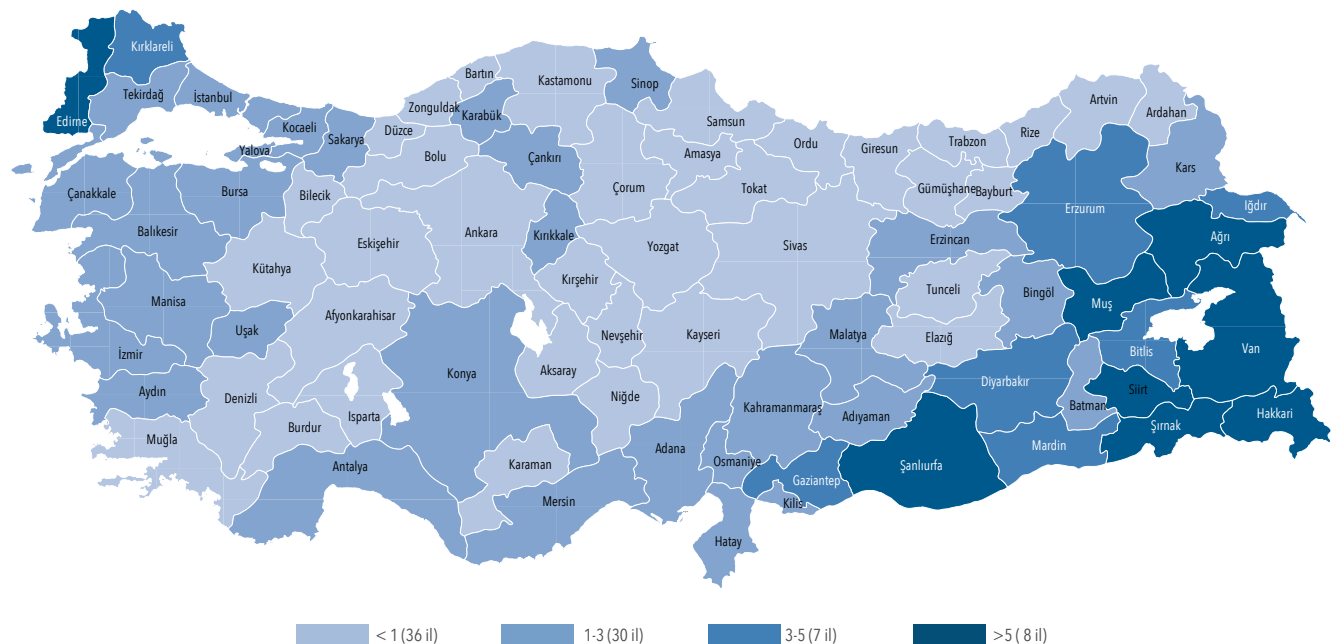
İllere göre ilkökul ve ortaokullarda 41 gün ve üstü devamsızlık yapan öğrencilerin oranları incelendiğinde, (bk. Harita E.1.4 ve Harita E.1.5) bazı illerde söz konusu oranın her iki kademedede diğer illere ve Türkiye toplamına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İllerin ilkökul 41 gün ve üstü devamsızlık oranları incelendiğinde Edirne, Ağrı, Muş, Van, Siirt, Şırnak Şanlıurfa ve Hakkari illerinde devamsızlık oranlarının % 5'ten büyük olduğu görülür (bk. Harita E.1.4). Ortaokulda ise 41 gün ve üstü devamsızlık oranlarının en yüksek olduğu üç il Şanlıurfa (% 21,7), Muş (% 16,1), Ağrı (% 15,8) illeridir (bk. Harita E.1.4). İlkokullarda 41

gün ve üstü devamsızlık oranı % 10 üzerinde olan tek il Şanlıurfa'dır. Diğer tüm illerde ilkökul 41 gün ve üstü devamsızlık oranları % 0-5 arasında değişmektedir. Ortaokulda 41 gün ve üstü devamsızlık oranının en yüksek olduğu il yine Şanlıurfa'dır. Bu ilin ortaokul 41 gün ve üstü devamsızlık oranı % 20'nin üstündedir. Ortaokul 41 gün ve üstü devamsızlık oranları % 5'ten büyük olan diğer 17 il ise Muş, Ağrı, Kars, Iğdır, Van, Bitlis, Siirt, Mardin, Şırnak, Erzurum, Diyarbakır, Hakkâri, Batman, Adana, Gaziantep, Kilis ve Edirne'dir. Söz konusu oran, diğer bütün illerde % 0-5 aralığında yer almaktadır.

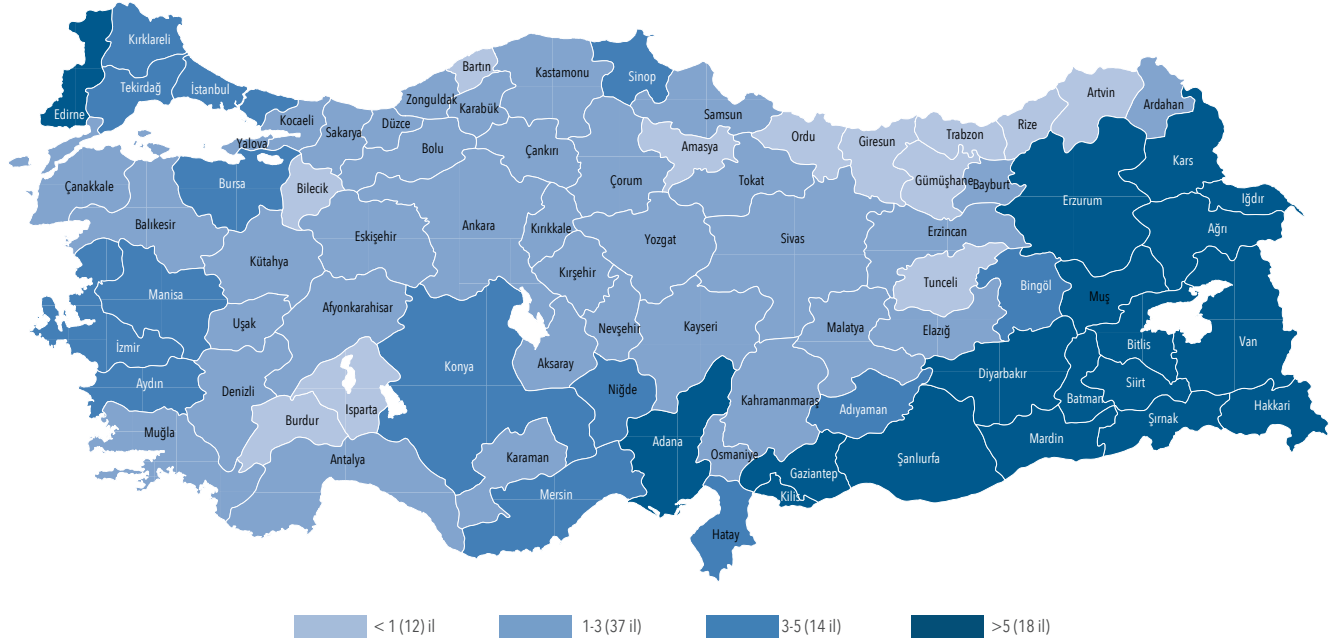
İl düzeyinde yapılan devamsızlık analizlerinde, illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri ile ilkökul ve ortaokul devamsızlık oranları arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon Analizi² ile bakılmıştır. Buna göre, ilkökullarda illerin hem 21 gün ve üstü devamsızlık oranları ile Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksi (SEGE) değerleri arasında ($r(78) = -0,41, p < 0,001$) hem de 41 gün ve üstü devamsızlık oranları ile SEGE değerleri arasında ($r(78) = -0,44, p < 0,001$) orta derece güçte negatif bir ilişki söz konusudur. Ortaokullarda her iki devamsızlık kategorisi için bu ilişki aynı yönde ve daha güçlü olarak kendini göstermiştir (21 gün

² SEGE puanı esas alındığında, İstanbul uç değer (outlier) olarak değerlendirildiğinden analiz dışında tutulmuştur.

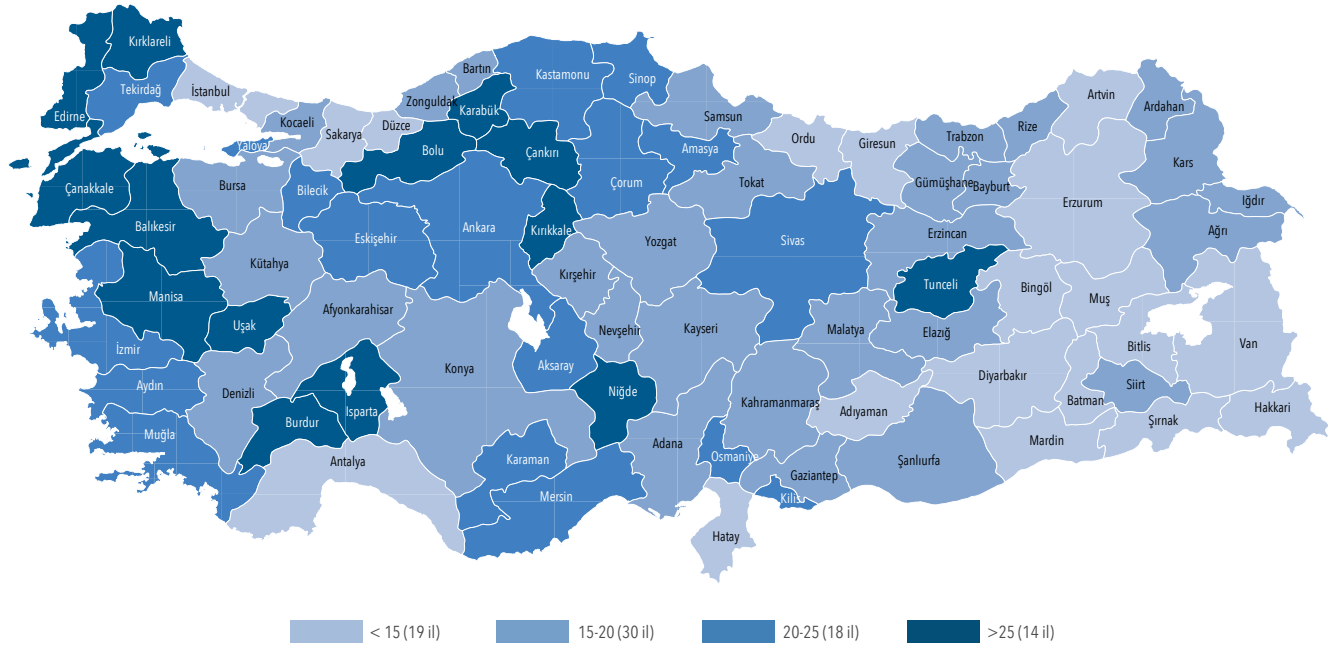
HARİTA E.1.4 İLKOKULDA 41 VE ÜSTÜ GÜN DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN ORANININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%) (2014-2015)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)



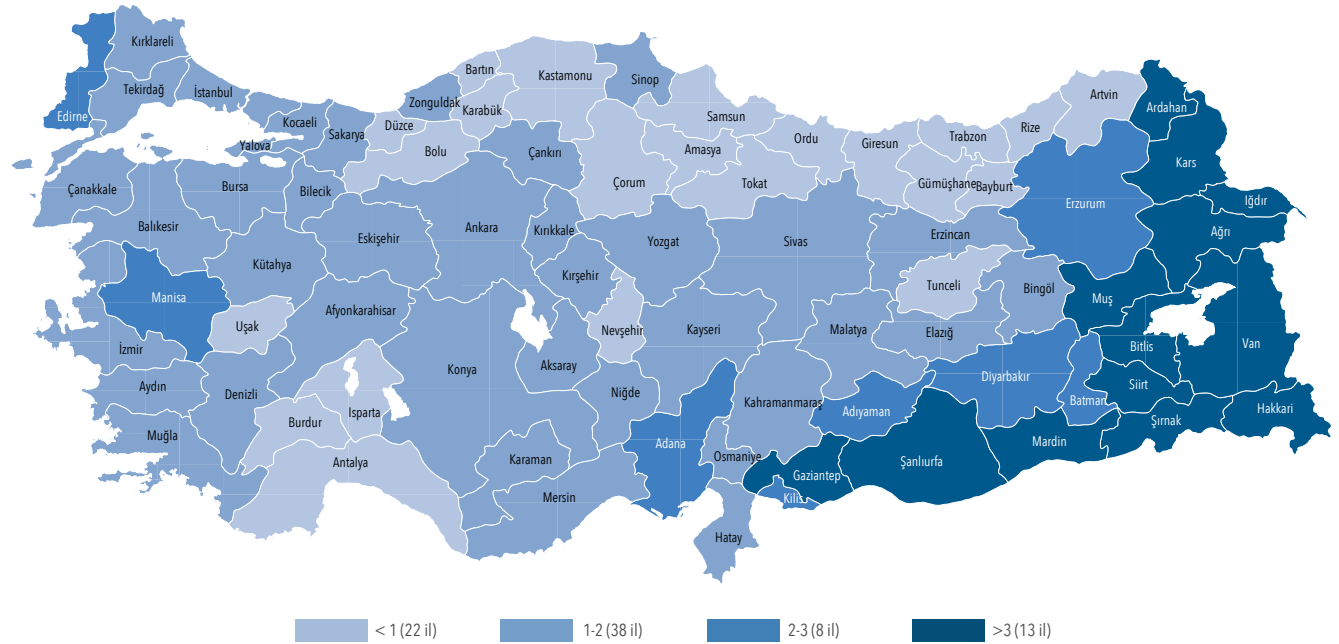
Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

ve üstü için $r(78) = -0,54$, $p < 0,001$; 41 gün ve üstü için $r(78) = -0,56$, $p < 0,001$). Yani, hem ilkokullarda hem de ortaokullarda sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi düşük olan illerde devamsızlık oranları daha yüksek olma eğilimindedir ve bu eğilim ortaokullarda daha da artmaktadır.

İllere göre ortaöğretimde 21 gün ve üstü ile 41 gün ve üstü (özürlü ve özürsüz) devamsızlık yapan öğrencilerin oranları incelendiğinde, (bk. Harita E.1.6) 21 gün ve üstü devamsızlık oranlarının batı illerinde, 41 gün ve üstü devamsızlık oranlarının ise doğu illerinde yüksek olduğu görülmektedir. 21 gün ve üstü devamsızlık



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

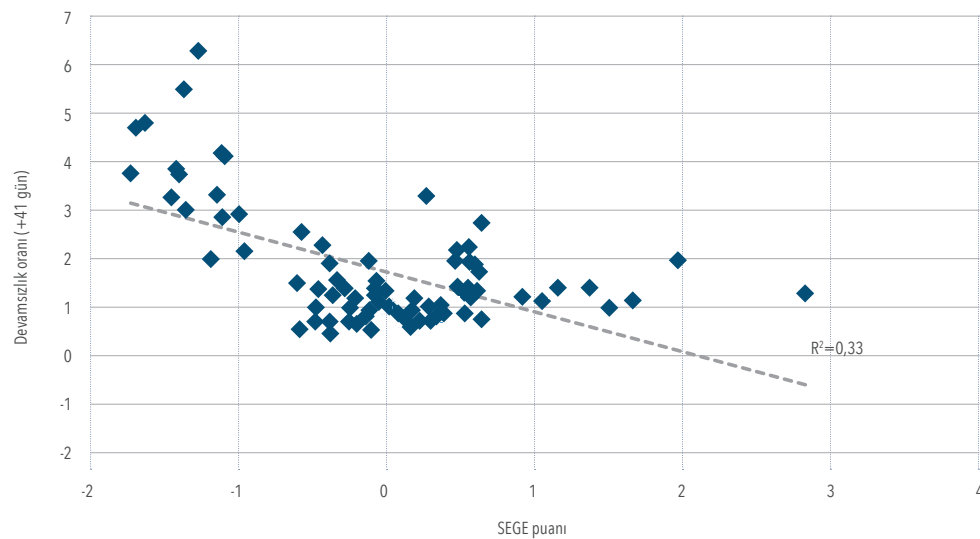
oranlarının % 25'in üzerinde olduğu illerin Tunceli hariç diğerleri orta ve batı bölgelerindedir. 21 gün ve üstü devamsızlık oranlarının % 15'in altında gerçekleştiği illerin ise büyük çoğunluğu doğu bölgelerindeki illerdir. Ortaöğretim kademesinde 41 gün ve üstü devamsızlık oranları illerin çoğunda % 0-2 aralığında bulunurken, Doğu bölgelerindeki illerin büyük çoğunluğunda bu oran % 3'ün üzerinde gerçekleşmiştir (bk. Harita E.1.7). Görünürde fark düşük

olmasına rağmen, doğu bölgelerinde ki illerde devamsızlık oranlarının görece yüksek olması, öğrenci devamlılığı ile ilgili bölgesel sorunlara işaret etmektedir.

Ortaöğretimde il düzeyinde yapılan analizlerde durum değişmektedir. Bu kademedede özürlü ve özürsüz 21 gün ve üstü devamsızlık oranları ile SEGE skorları arasında orta düzey pozitif bir

ŞEKİL E.1.8

İLLERİN ORTAÖĞRETİMDE 41 VE ÜSTÜ GÜN DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİ ORANLARININ SEGE 2011 PUANLARINA GÖRE DAĞILIMI



SEGE puanı esas alındığında, İstanbul uç değer (outlier) olarak değerlendirildiğinden analiz dışında tutulmuştur.

İstanbul dışındaki 80 il için illerin SEGE puanları ile ortaöğretimde 41 ve üstü gün devamsızlık yapan öğrenci oranlarının arasındaki lineer ilişki: $r = -0,57$; $r^2 = 0,33$; eğim = $-0,82$; y eksenini kesişimi = $1,74$ (SEGE = 0 için).

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

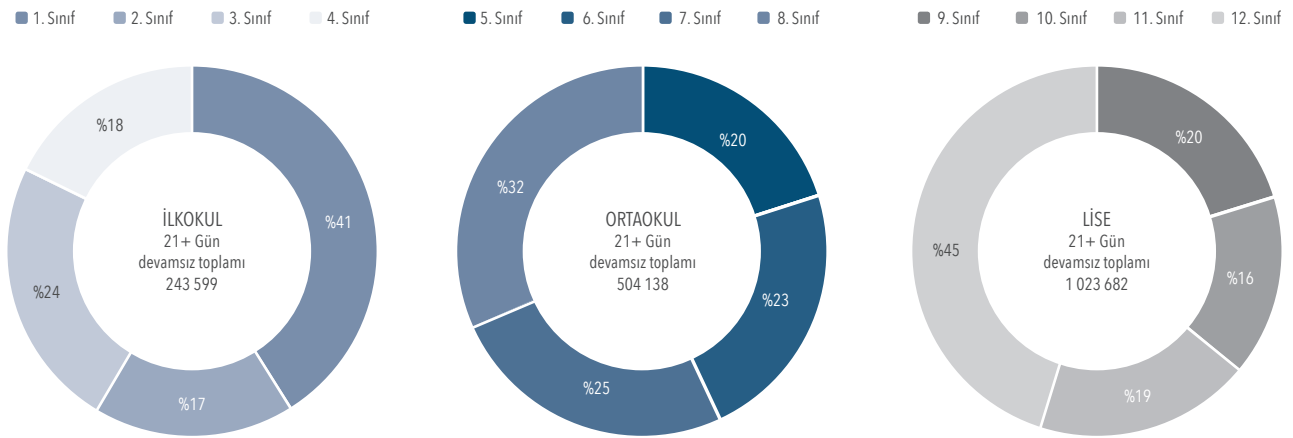
ilişkinin olduğu görülmektedir, $r(78) = 0,48, p < 0,001$. Yani, illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi arttıkça özürlü ve özürsüz olarak 21 gün ve üstünde devamsızlık oranları da artma eğilimindedir. Diğer taraftan, illerin SEGE skorları ile 41 gün ve üstü özürlü ve özürsüz devamsızlık oranları arasındaki korelasyonun yönü değişmekte ve ilişkinin gücü artmaktadır, $r(78) = -0,57, p < 0,001$ (bk. Şekil E.1.8). Yani, illerin sosyoekonomik gelişmişlik azaldıkça 41 gün ve üstü özürlü ve özürsüz devamsızlık oranları artma eğilimindedir.

Devamsızlık yapan öğrencilerin her kademe içinde sınıflara göre oransal dağılımına bakıldığında, 21 gün ve üstü devamsızlık oranları ilkokul 1. sınıfta, ortaokul 8. sınıfta ve lise 12. sınıfta diğer sınıflara göre yüksek olduğu görülmektedir (bk. Şekil E.1.9). Öğrenci devamsızlığının erişim açısından sorunlu durumu, 41 gün ve üstü devamsızlık oranlarında daha da belirginleşmektedir (bk. Şekil E.1.10). İlkokullarda 2014-2015 döneminde 41 gün ve üstü devamsızlık yapan toplam 141.634 öğrencinin % 53 gibi büyük çoğunluğu 1. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Benzer şekilde liselerde 41 gün ve üstünde devamsızlık yapan 106.804 öğrencinin % 77'si 9. sınıf öğrencisidir. İlkokul ve lisede 41 gün ve üstü devamsızlık yapan öğrencilerin çoğu kademenin ilk sınıfında bulunmaktadır.

İlkokullarda 21 gün ve üstü ve 41 gün ve üstü devamsızlık oranlarının 1. sınıfta diğer sınıflara göre çok yüksek olmasının, okula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin fiziksel ve zihinsel hazır bulunuş eksikliğinden kaynaklı okula adaptasyon sorunları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

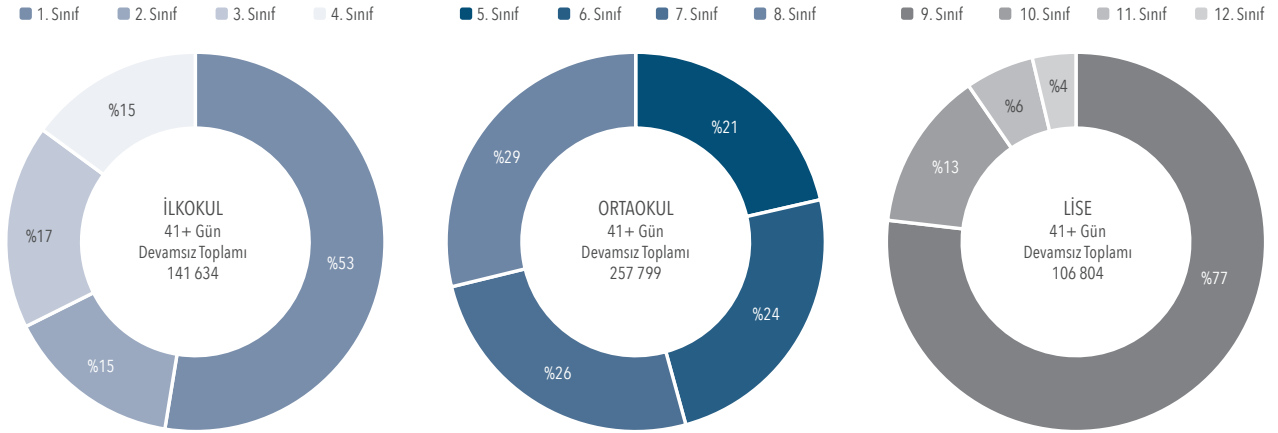
41 gün ve üstü devamsızlık oranının 9. sınıflarda % 77 olması ve 41+ gün devamsızlığın sınıf tekrarı gerektirmesi; sınıf tekrarlarının en çok 9. sınıfta olmasını açıklamaktadır (bk. Gösterge E.2). 21 gün ve üstü devamsızlık oranlarında 12. sınıf öğrencilerinin çoğunlukta olması ise son sınıf öğrencilerin sınıf tekrarı gerektirmeyecek şekilde maksimum derecede devamsızlık yaptıklarını göstermektedir. Bu durum bölgelere göre ortaöğretimde devamsızlık yapan öğrencilerin oranları ile ilgili bulguları desteklemektedir (bk. Tablo E.1.3). Liselerde özürsüz olarak 21+ gün devamsızlık yapan 142.937 öğrencinin % 76'sı yine 9. sınıf öğrencileridir (bk. Şekil E.1.9). Başka bir deyişle lise 9. sınıf öğrencilerinin çoğu özürsüz olarak 21 gün ve üstü okula gitmemektedir. 10 gün ve üstü özürsüz devamsızlık yapan öğrencilerin % 55'i 9. sınıf öğrencileridir (bk. Şekil 1.12). 21 gün ve üstü ve 10 gün ve üstü özürsüz devamsızlık oranları arasındaki küçük fark, 9. sınıf öğrencilerinin çoğunun devamsızlıklarının gelişigüzel olmadığı, aksine devamsızlığın arkasında süregiden sistemik ve yapısal nedenlerin olduğu hakkında ipuçları vermektedir.

ŞEKİL E.1.9 FARKLI KADEMELERDE 21 + GÜN DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN SINIFLARA GÖRE ORANSAL DAĞILIMI (%) (2014-2015)



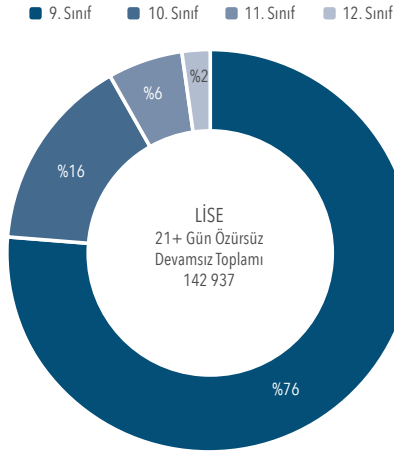
Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

ŞEKİL E.1.10 FARKLI KADEMELERDE 41 + GÜN DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN SINIFLARA GÖRE DAĞILIMI (%) (2014-2015)



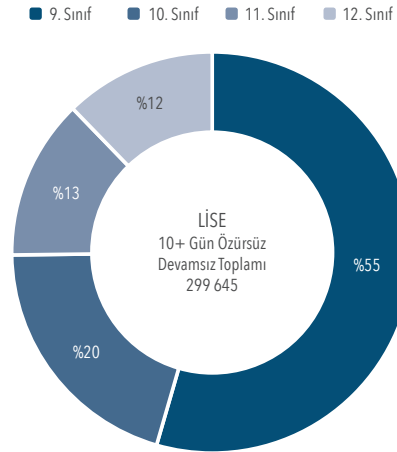
Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

ŞEKİL E.1.11 ORTAÖĞRETİMDE 21 + GÜN ÖZÜRSÜZ DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN SINIFLARA GÖRE DAĞILIMI (%) (2014-2015)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

ŞEKİL E.1.12 ORTAÖĞRETİMDE 10 + GÜN ÖZÜRSÜZ DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİLERİN SINIFLARA GÖRE DAĞILIMI (%) (2014-2015)

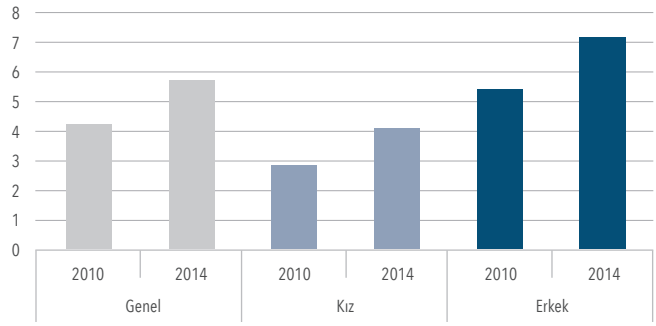


Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

Sınıf tekrarı öğrenci ve eğitim sisteminin başarısının değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerden birisidir. Sınıf tekrarı tartışmalarında sınıf tekrarının azaltılmasının aslında eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik olduğu sıkça vurgulanmaktadır (EURYDICE, 2011). Ayrıca, ülkelerarası karşılaştırmalı analizlerde sınıf tekrarının ülkeler için büyük ekonomik maliyet yarattığı ve sınıf tekrarının yüksek olduğu ülkelerde genel öğrenci performansının düşük olduğu ortaya çıkmaktadır (OECD, 2011).

2014-2015 eğitim öğretim yılı Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliği sınıf tekrarı ile ilgili resmi düzenlemenin temelini oluşturmaktadır. Bu yönetmeliğe göre yılsonu başarı puanıyla veya sorumlu olarak sınıf geçemeyenlerle devamsızlık nedeni ile başarısız sayılanlar sınıf tekrarı yapmaktadır. Sınıf tekrarı hazırlık sınıfı hariç ortaöğretim boyunca en fazla bir defa yapılabilir. Ortaöğretim süresi içinde ikinci defa sınıf tekrarı durumuna düşen öğrencilerin ders yılı sonunda okulla ilişkisi kesilerek açık öğretim lisesine ya da mesleki açık öğretim lisesine kayıtları yapılmaktadır. Yönetmelik uygulamasının olumsuz sonucu olarak öğrencilerin sınıf tekrarı nedeni ile örgün öğretimin dışında kalması gösterilebilir. Nitekim 2007 yılından itibaren yaşanan ortaöğretimde açıköğretim öğrenci oranlarındaki artışın 2014-2015 döneminde yaklaşık % 26'yı bulması (bk. Şekil B.7.2.a), ortaöğretimde giderek daha fazla öğrencinin örgün eğitimin dışında kaldığını göstermektedir. Bu durumun nedenlerinden birisinin sınıf tekrarı olduğu unutulmamalıdır (MEB, 2013). Sınıf tekrarının politika amacı olarak eğitim hedeflerine ulaşamayan öğrencilere destek verme olmasına rağmen iki kez sınıf tekrarının öğrencileri örgün eğitimin dışına itmesi belirlenen amaç bakımından çelişki yaratmaktadır.

ŞEKİL E.2.1 ORTAÖĞRETİMDE CİNSİYETE GÖRE SINIF TEKRARI ORANLARI (%) (2010 VE 2014)

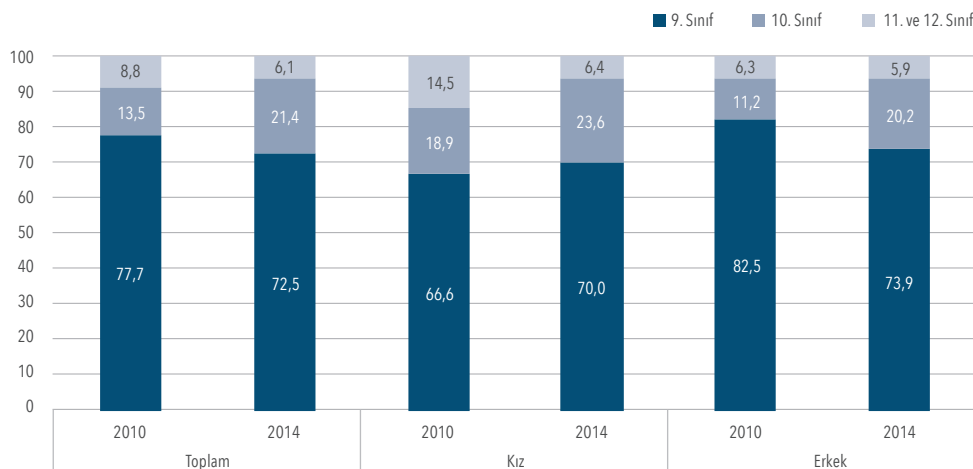


Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

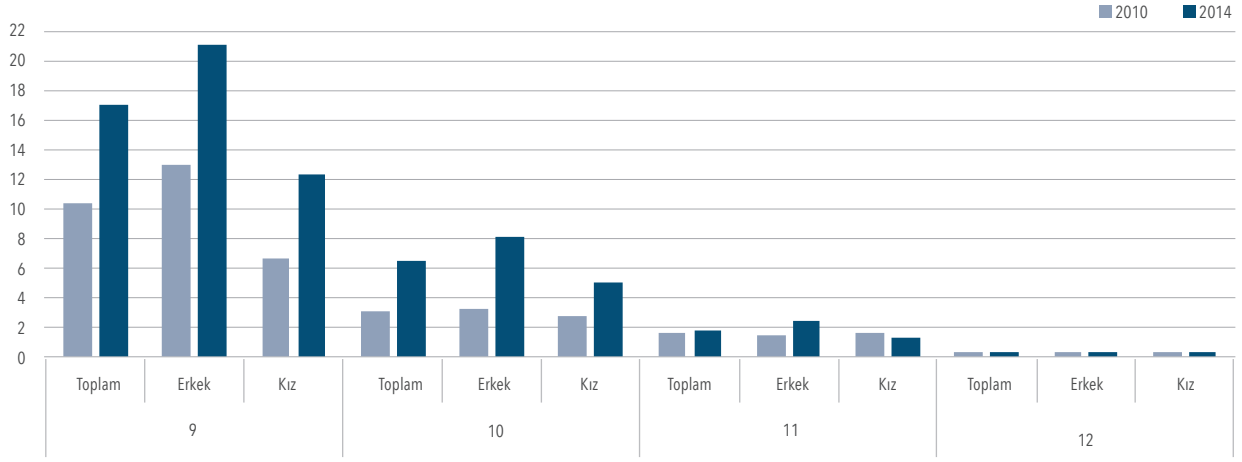
2014 yılında ortaöğretimde sınıf tekrarı oranları 2010 yılına göre artmıştır (bk. Şekil E.2.1). Sınıf tekrarları her iki yılda da erkek öğrenciler arasında daha yaygındır. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin sınıflara göre oransal dağılımında 9. sınıflar hem 2010 hem de 2014'te ön plana çıkmaktadır. 2010'da sınıf tekrarı yapan 9. sınıf öğrencilerin sınıf tekrarı yapan tüm öğrenciler içindeki oranı % 77,7 iken 2014 başında bu oran bir miktar düşerek % 72,5'e gerilemiştir (bk. Şekil E.2.2).³ Bütün sınıflarda, hem 2010 hem de 2014 yılı başında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla devamsızlık yapmış olması da devamsızlık konusunda cinsiyetler arası farklılıkları vurgulamaktadır. Genel olarak sınıf tekrarı yapan her üç ortaöğretim öğrencisinden yaklaşık ikisinin 9. sınıfta olması, özellikle bu sınıf düzeyinde açıkça göze çarpan bir sorunun varlığının kanıtıdır. Bu durum ayrıca, tüm eğitim kademelerinde

³ Hazırlık sınıfında sınıf tekrarı yapan az sayıda öğrenci hesaba dâhil edilmemiştir.

ŞEKİL E.2.2 ORTAÖĞRETİMDE SINIF TEKRARI YAPANLARIN SINIFLARA GÖRE ORANSAL DAĞILIMI (%) (2010 VE 2014)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

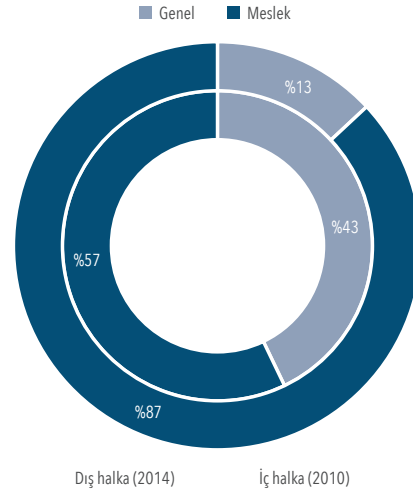


Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

sınıf tekrarı açısından en büyük sıkıntının liseye geçişte yaşandığının göstermektedir.

2014'te ortaöğretimde sınıflara göre sınıf tekrarı yapanların toplam sınıf öğrenci sayılarına oranları özellikle 9. sınıfta 2010 yılına göre büyük bir artışla (% 7) % 17'ye ulaşmıştır (bk. Şekil E.2.3). Sınıf tekrarı oranlarındaki cinsiyet farklılıkları hem 2010 hem de 2014'te erkek öğrencilerin her sınıfta daha fazla sınıf tekrarı yaptığı ile ilgili bulgu vermektedir. 2014'te ortaöğretim 9. sınıf erkek öğrencilerinin % 21,2'si, kız öğrencilerin ise % 12,3'ü sınıf tekrarı yapmıştır.

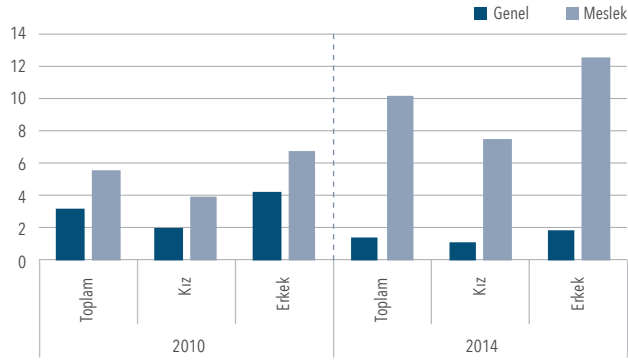
Sınıf tekrarı yapanların okul türüne göre dağılımı incelendiğinde oldukça çarpıcı bir tablo ortaya çıkmaktadır (Şekil E.2.4). 2010-2011 eğitim-öğretim yılında sınıf tekrarı yapan öğrencilerin içerisindeki meslek lisesi öğrencilerin oranı % 57 iken, bu oran 2014 yılı başı itibari ile % 87 gibi oldukça yüksek orana ulaşmıştır. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin oranı her bir lise türü için kendi içinde incelendiğinde, yine meslek liseleri ile ilgili olumsuz gelişme ile karşılaşmaktadır (bk. Şekil E.2.5). 2010 yılında genel lise öğrencileri içerisinde öğrencilerin % 3,2'si sınıf tekrarı yapmışken; meslek lisesi öğrencileri içerisinde öğrencilerin % 5,6'sı sınıf tekrarı yapmıştır. 2014 yılında bu oranlar genel liselerde % 1,5'e gerilemişken, meslek liselerinde % 10,1'e yükselmiştir. Her iki analiz türünde de ortaya çıkan meslek liselerinin aleyhine yaşanan gelişmenin en önemli nedenlerinden birisinin,



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

ortaöğretime geçişte yaşanan değişikliğin olduğu düşünülmektedir. TEOG sonrası yerleştirmelerde, tüm okullara öğrencilerin TEOG yerleştirme puanına göre yerleştirilmesi, genelde meslek liselerine yerleştirme puanı ve motivasyonu düşük öğrencilerin gitmesine yol açmıştır. Bu okul türünde sınıf tekrarı yapan öğrencilerin oranında yaşanan artışta bu gelişmenin etkisi olduğu düşünülmektedir.

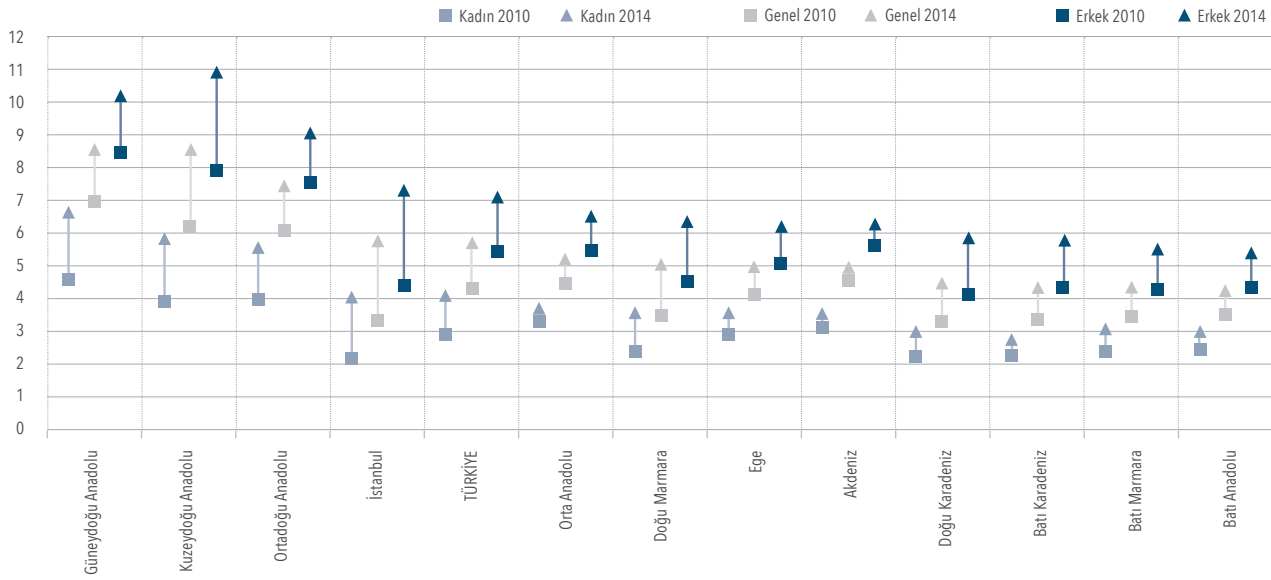
ŞEKİL E.2.5 OKUL TÜRÜ VE CİNSİYETE GÖRE SINIF TEKRARI ORANLARI (%) (2010 VE 2014)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

Bölgeler ve cinsiyete göre sınıf tekrarı oranları bütün bölgelerde erkeklerin sınıf tekrarı oranlarının kızlara göre yüksek olduğunu ve sınıf tekrarı oranlarının her iki cinsiyet grubunda da 2010 yılına göre 2014 yılında artmış olduğunu göstermektedir (bk. Şekil E.2.6). Özellikle Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri diğer bölgelere ve Türkiye toplamına göre 2014'te 2010 yılına göre tekrar oranları artan bölgeler olarak ön plana çıkmaktadır. Yine aynı bölgelerde 2010 ve 2014 yıllarında cinsiyetler arası sınıf tekrarı oranları farkları erkek öğrencileri yönünde ve aynı zamanda diğer bölgelere göre daha yüksektir. Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgelerinin sınıf tekrarı oranlarının en yoğun yaşandığı bölgeler olmaları bu bölgelerin ekonomik, toplumsal ve siyasi bağlamsal koşullarının ayrıntılı olarak incelenmesini gerektirmektedir.

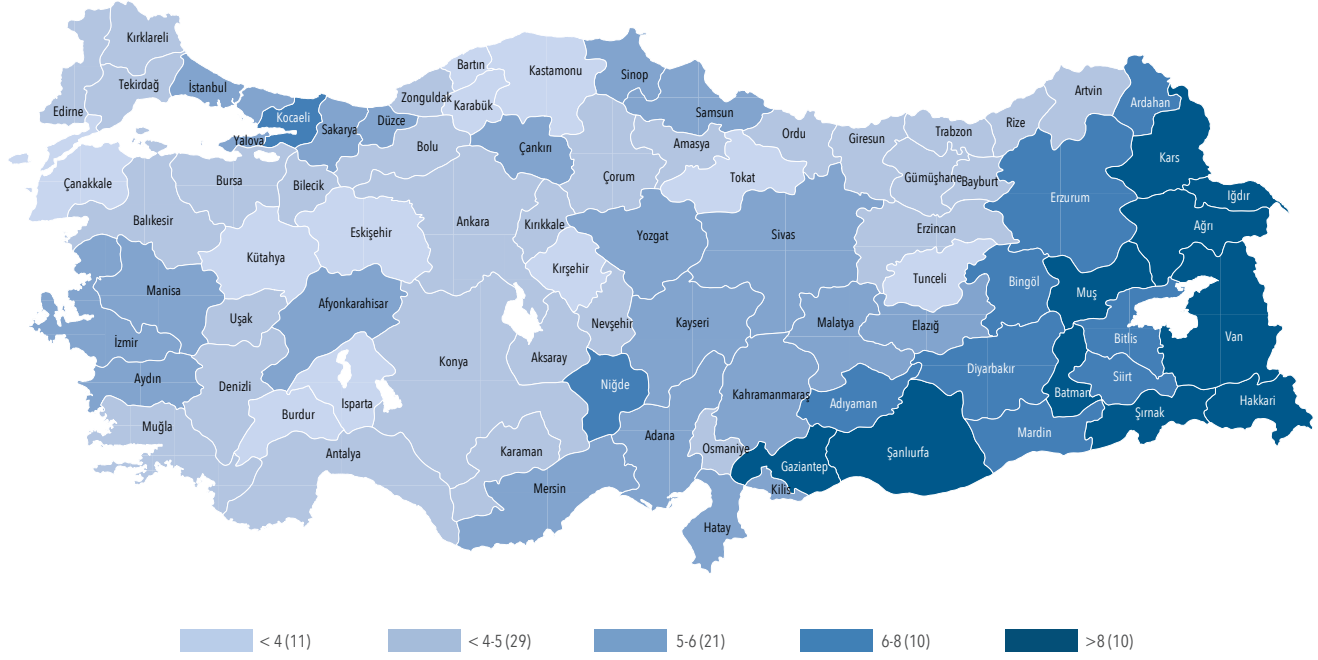
ŞEKİL E.2.6 ORTAÖĞRETİMDE BÖLGELERE VE CİNSİYETE GÖRE SINIF TEKRARI ORANLARI (%) (2010 VE 2014)



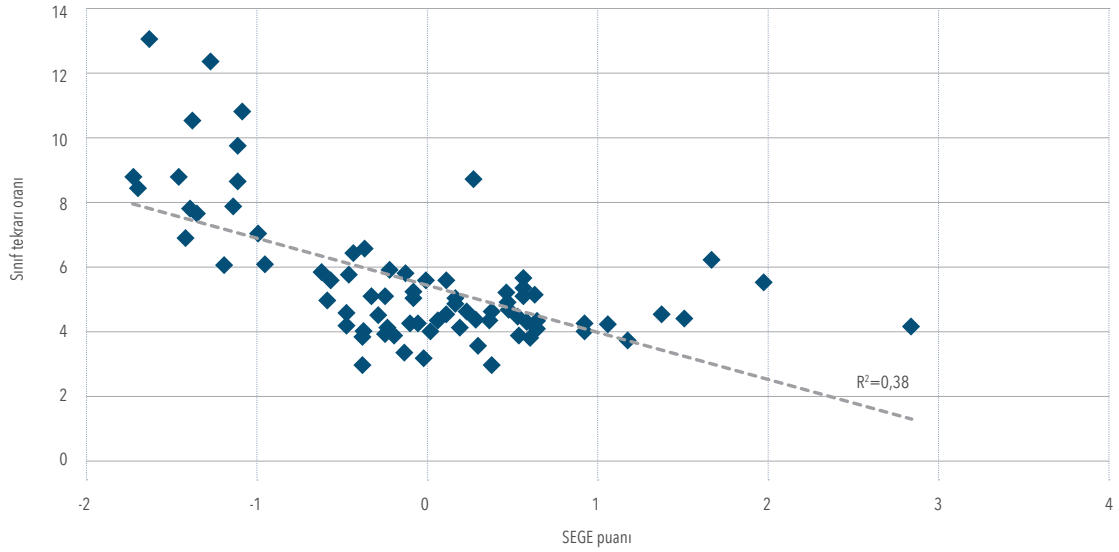
Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

Şekil E.2.7 illere göre ortaöğretimde sınıf tekrarı oranlarının gösterildiği tematik haritayı sunmaktadır. Görüldüğü gibi, en yüksek sınıf tekrarı oranlarına genellikle Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu bölgelerinde yer alan illerde bulunmaktadır. Ağrı ve Şanlıurfa illeri sınıf tekrarı oranlarının en fazla yaşandığı illerdir. Bu illerde sınıf tekrarı oranları % 12-15 aralığında bulunmaktadır. Yine bu üç bölgede yer alan illerin çoğunluğunun ortaöğretim sınıf tekrarı oranları % 9-12 aralığındadır. En düşük ortaöğretim sınıf tekrarı oranlarının bulunduğu iller ise Burdur ve Tunceli'dir.

İl düzeyinde yapılan devamsızlık analizlerinde, illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri ile sınıf tekrarı oranları arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon Analizi kullanılarak bakılmıştır (bk. Şekil E.2.8). Buna göre, illerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksi (SEGE) değerleri ile sınıf tekrarı oranları arasında oldukça güçlü negatif yönlü bir ilişki söz konusudur ($r(78) = -0,61, p < 0,001$). Yani, illerin gelişmişlik düzeyi azaldıkça sınıf tekrarı oranları artma eğilimindedir.



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)



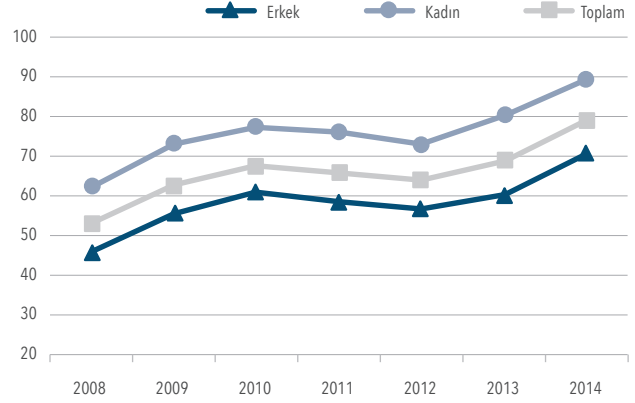
SEGE puanı esas alındığında, İstanbul uç değer (outlier) olarak değerlendirildiğinden analiz dışında tutulmuştur. İstanbul dışındaki 80 il için illerin SEGE puanları ile ortaöğretimde sınıf tekrarı yapan öğrenci oranlarının arasındaki lineer ilişki: $r = -0,61$; $r^2 = 0,38$; eğim = $-1,44$; y eksenini keşişimi = $5,43$ (SEGE = 0 için).
Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

Ortaöğretimin amaçları arasında öğrencilere iş piyasasına ya da yükseköğretime girmek için gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılması, birincil konumda yer almaktadır. Mezuniyet oranları sadece öğrenci başarısının bir göstergesi değil aynı zamanda ortaöğretimin öğrencileri yükseköğretime ve iş piyasasına hazırlamada gösterdiği kurumsal performansla da ilişkilidir. Bu nedenle bütün dünyada ortaöğretimi tamamlayan öğrenci sayılarının arttırılmasına yönelik ülkelerin kendine has koşullarına uygun politikalar geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Bu bölümde; Türkiye'nin ortaöğretimde mezuniyet ile ilgili durumu, ortaöğretim mezuniyet oranlarının cinsiyete, bölgelere ve illere göre farklılaşması ve son yıllardaki değişimi ile ilgili somut veriler ve bulgular verilmektedir. Ek olarak Türkiye'nin diğer ülkelere göre karşılaştırılması da incelenecektir.

Şekil E.3.1 ile 2008-2014 arası dönemde toplamda ve cinsiyet kategorileri içinde mezuniyet oranlarında yaşanan değişimler verilmiştir. Gerçek mezuniyet oranlarının hesaplanması için gerekli olan veriler bulunmadığı için yaklaşık mezuniyet oranları hesaplanmıştır. Belli bir yıl için mezuniyet oranı hesaplanırken o yıl yeni kayıt olanlar ile aynı yılda 9. sınıf öğrenci sayısının toplamından hazırlığa gidenler çıkarılarak ikiye bölünmüştür. Ardından, 4 yıl sonra mezun olanların sayısının hesaplanan toplam öğrenci sayısına oranlanması ve 100 ile çarpılmasıyla elde edilmiştir.

Toplam mezuniyet oranlarının 2008-2014 arasındaki değişimi incelendiğinde göze çarpan örüntü; 2008 ile 2010 arasında mezuniyet oranlarındaki artış, daha sonra 2012 ye kadar yaşanan

ŞEKİL E.3.1 ORTAÖĞRETİMDE MEZUNİYET ORANLARININ DEĞİŞİMİ (%) (2008-2014)

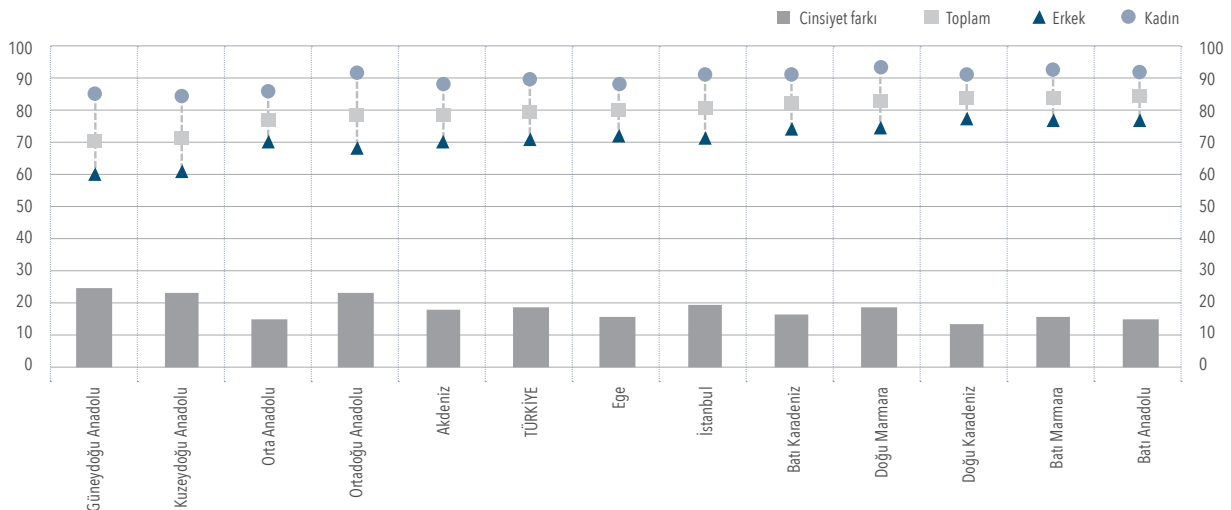


Kaynak: Mezuniyet oranları muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hesaplanmıştır.

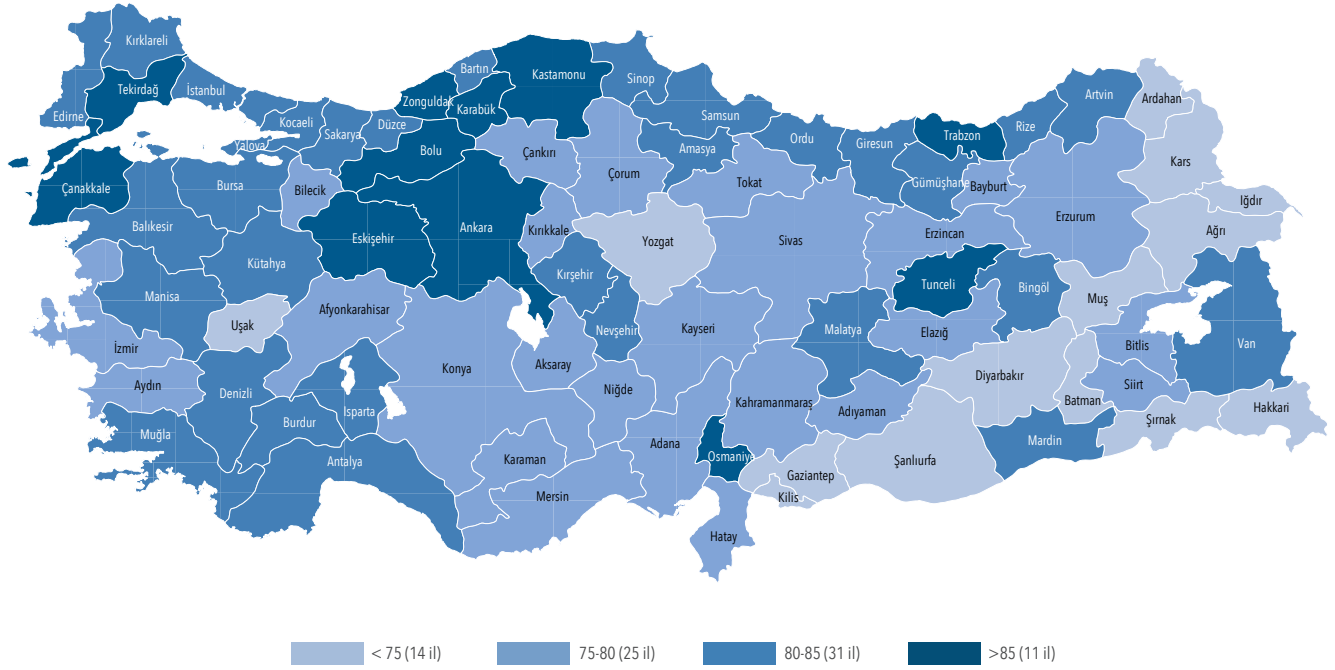
hafif düşüş ve 2012-2014 arasındaki hızlı yükseliş şeklinde ifade edilebilir. 2008 yılında % 53,4 olan toplam mezuniyet oranı 2014 yılında % 79,5'e yükselmiştir. Kız ve erkek öğrenci mezuniyet oranları biçimsel olarak benzer şekilde değişmiş olmakla beraber, kız öğrencilerin mezuniyet oranları erkek öğrencilerin mezuniyet oranlarından 2008-2014 arası bütün yıllarda daha büyük olup yaklaşık 17 puanlık oran farkı ortaya çıkmıştır.

Bölgeler arasında mezuniyet oranları önemli ölçüde farklılaşmaktadır. En düşük mezuniyet oranlarına sahip bölgeler Güneydoğu Anadolu (% 70,6) ve Kuzeydoğu Anadolu (% 71,2) iken Batı

ŞEKİL E.3.2 ORTAÖĞRETİMDE BÖLGELERE VE CİNSİYETE GÖRE MEZUNİYET ORANLARI (%) (2014)



Kaynak: Mezuniyet oranları muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hesaplanmıştır.



Kaynak: Mezuniyet oranları muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hesaplanmıştır.

Anadolu (% 84,4) ve Batı Marmara (% 84,1) en yüksek oranlara sahiptir (bk. Şekil E.3.2). Kız ve erkek öğrenci mezuniyet oranlarındaki farkların doğu bölgelerde artması, gelişmiş batı bölgelerinde azalması ise mezuniyet oranları açısından ortaya çıkan önemli bulgulardan bir diğeridir. Bu durum iki türlü yorumlanabilir. Birincisi doğu bölgelerde kız çocukların okullaşması erkek öğrencilere göre düşüktür. Bu nedenle gerçekten okumak isteyen kız çocukların ortaöğretime devam ettiği iddia edilebilir. Kız çocukları bu bölgelerde daha fazla güçlüklerle mücadele etmek zorunda kaldığından, daha fazla başarılı olma isteğine ve azmine sahip olabilirler. İkinci yorum ise Türkiye’de kız öğrencilerin genel olarak erkeklerden daha başarılı olması şeklinde olabilir. Bütün bölgelerde kız öğrencilerin mezuniyet oran farklarının erkeklerden büyük ölçüde yüksek olması ikinci yorumu da mantıklı kılmaktadır.

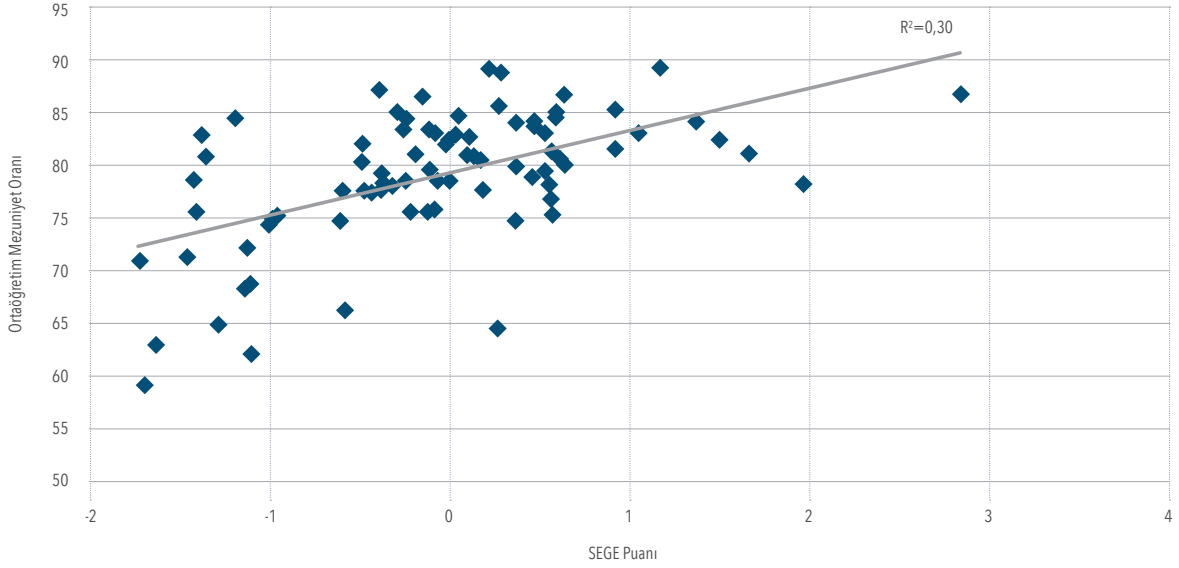
Harita E.3.3’te verilen tematik haritada, 2014-2015 döneminde gerçekleşen ortaöğretim mezuniyet oranları illere göre gösterilmektedir.⁴ İlgili haritada ilk göze çarpan bulgu Türkiye’de mezuniyet oranının en düşük olduğu illerin hemen hepsinin doğu bölgelerinde bulunanlar olmasıdır. Mezuniyet oranının en düşük olduğu iller sırasıyla Hakkari (59), Kars (62), Ağrı (63), Gaziantep

(64) ve Şanlıurfa (64) illeridir. Genelde batı illerinde ve Karadeniz kıyısında yer alan illerde mezuniyet oranları % 80’in üzerinde gerçekleşmiştir. Türkiye’nin hiçbir ilinde ortaöğretim mezuniyet oranı % 90 ve üstünde gerçekleşmemiştir.

İllerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri ile ortaöğretim mezuniyet oranları arasındaki ilişki incelendiğinde, illerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksi (SEGE) değerleri ile mezuniyet oranları arasında orta güçlükte pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur ($r(78) = 0,55, p < 0,001$). Yani, illerin gelişmişlik düzeyi azaldıkça, ortaöğretim mezuniyet oranları da azalma eğilimindedir (bk. Şekil E.3.4).

Ülkelerarası karşılaştırmalar Türkiye için ortaöğretim mezuniyet oranları açısından olumsuz bir resim çizmektedir (bk. Şekil E.3.5). Türkiye’de genel ortaöğretim mezuniyet oranı, kız öğrenci mezuniyet oranı ve erkek öğrenci mezuniyet oranı OECD ortalamasının altındadır. Hemen hemen bütün ülkelerde kız öğrencilerin ortaöğretim mezuniyet oranlarının erkek öğrencilerin ortaöğretim mezuniyet oranlarından yüksek olması Türkiye ile benzerlik göstermektedir.

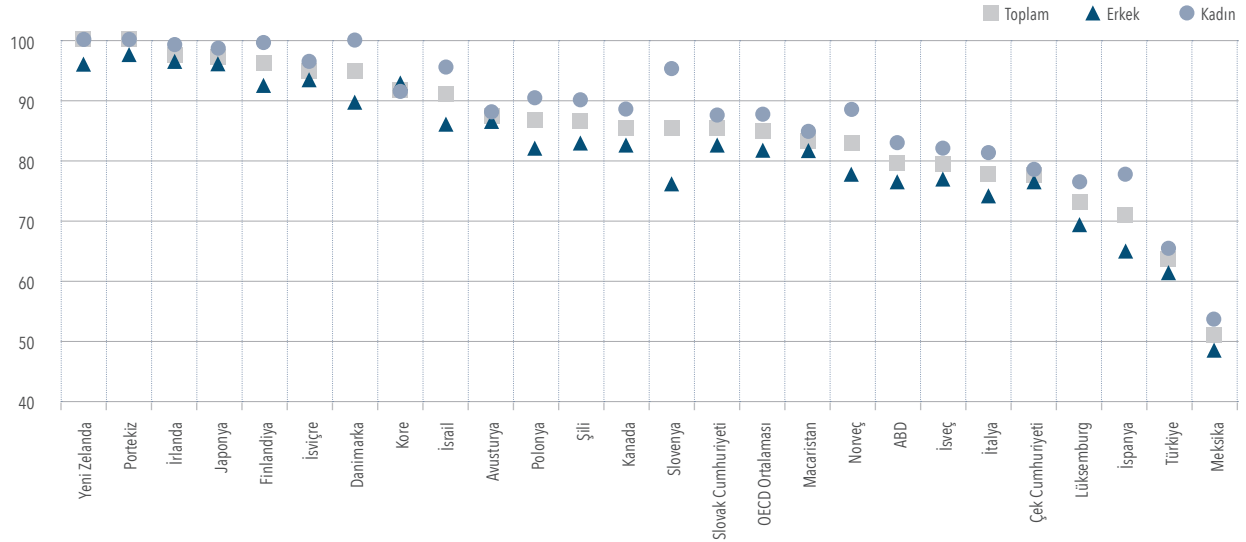
⁴ Harita lejantında verilen aralıklar örneğin “50-60” aralığı “>=50 - < 60” şeklinde oluşturulmuştur ve bu şekilde okunmalıdır.



SEGE puanı esas alındığında, İstanbul uç değer (outlier) olarak değerlendirildiğinden analiz dışında tutulmuştur.

İstanbul dışındaki 80 il için illerin SEGE puanları ile ortaöğretimde sınıf tekrarı yapan öğrenci oranlarının arasındaki lineer ilişki: $r = 0,55$; $r^2 = 0,30$; eğim = 4,03; y eksenini kesimi = 79,36 (SEGE = 0 için).

Kaynak: Mezuniyet oranları muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hesaplanmıştır.



Kaynak: OECD (2015)

Eğitim sisteminin her kademesinden bir üst kademeye geçişler, özellikle zorunlu eğitim dışında kalan birbirini takip eden kademeler için her birinin kendi içinde kısıtlamaları ve fırsatları olan farklı iz yolları içermektedir. Yükseköğretime geçişin önemi, öğrencilerin 21. yüzyıl bilgi toplumu çağının gerektirdiği bilgi ve becerileri edinmesi ve dolayısı ile iş hayatına hazırlanmasında, yükseköğretimin oynadığı kaçınılmaz rolden kaynaklanmaktadır. Bu sebepten Türkiye’de ortaöğretimden yükseköğretime geçiş ile ilgili sorunlar son yıllarda eğitim tartışmalarının odağında yer almaktadır. Yükseköğretim sisteminin ortaöğretim sonrası öğrencilerin ilgi istek ve yeteneklerine yeterince yanıt verememesi ve ortaöğretim sisteminin yükseköğretime geçişte yükseköğretimle tam uyumlu olmaması tartışmaların ana ekseninde yer almaktadır (Arslan, 2004; Turan, Çilek ve Yavuz, 2014). Ortaöğretimin amacı öğrencileri ilgi alanları ve yetenekleri doğrultusunda mesleklere ve özellikle yükseköğretime hazırlamak olarak tanımlandığında (EARGED, 2010; Gedikoğlu, 2005) hem ortaöğretime geçiş ve daha sonra yükseköğretime geçiş ile ilgili konular üzerinde neden yoğun bir şekilde durulduğu daha iyi kavranabilir.

Ortaöğretime Geçiş

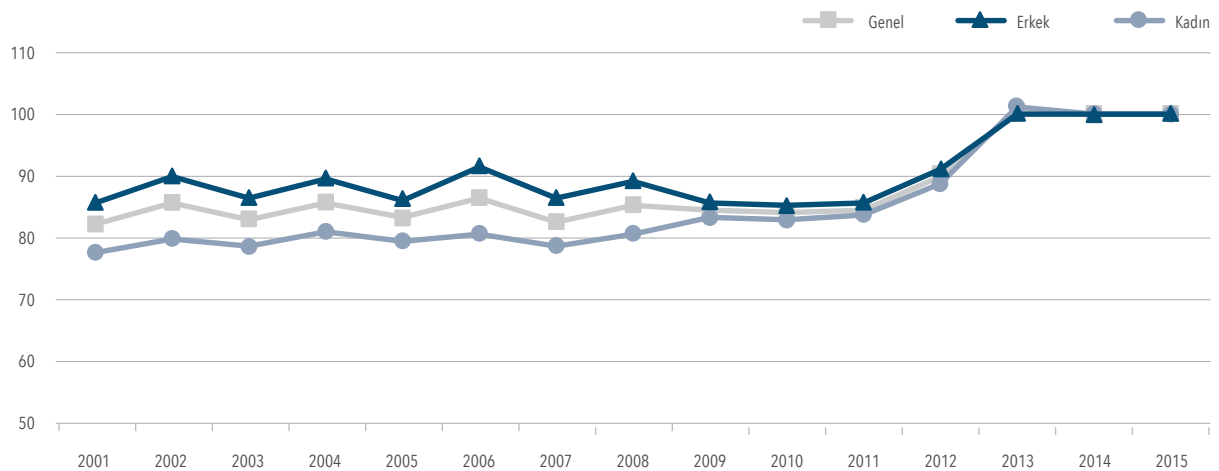
2001- 2015 arası yıllara göre genel ortaöğretime geçiş oranları 2011 yılına kadar zikzaklı bir değişim sergileyerek % 82-84’ler civarında kalmıştır (bk. Şekil E.4.1). 2012-2013 döneminde itibaren ortaöğretime geçiş birden bire artmış ve 2013’ten itibaren % 100’e ulaşmıştır. Bu artışın nedeni zorunlu eğitim yaşı politikaları ile ilgilidir. 2012 yılında zorunlu eğitim yaşının 17’ye çıkarılması

ile birlikte ilköğretim mezunlarının zorunlu olarak ortaöğretime kaydını yaptırmak durumunda kalması nedeni ile ortaöğretime geçiş oranı % 100’e ulaşmıştır. 2011 yılına kadar görülen ortaöğretim geçiş oranlarındaki değişim eğilimi kız ve erkek öğrencilerin ortaöğretime geçiş oranlarına da yansımaktadır. Erkeklerin ortaöğretime geçiş oranları 2001-2011 arasında yaklaşık % 86, kızların ortaöğretime geçiş oranları ise % 77-83 aralığında gerçekleşmiştir. 2012’den itibaren cinsiyetler arası ortaöğretim geçiş oranları arasındaki fark 2015 başında kapanmış ve her iki cinsiyet kategorisinde % 100 geçiş oranı sağlanmıştır.

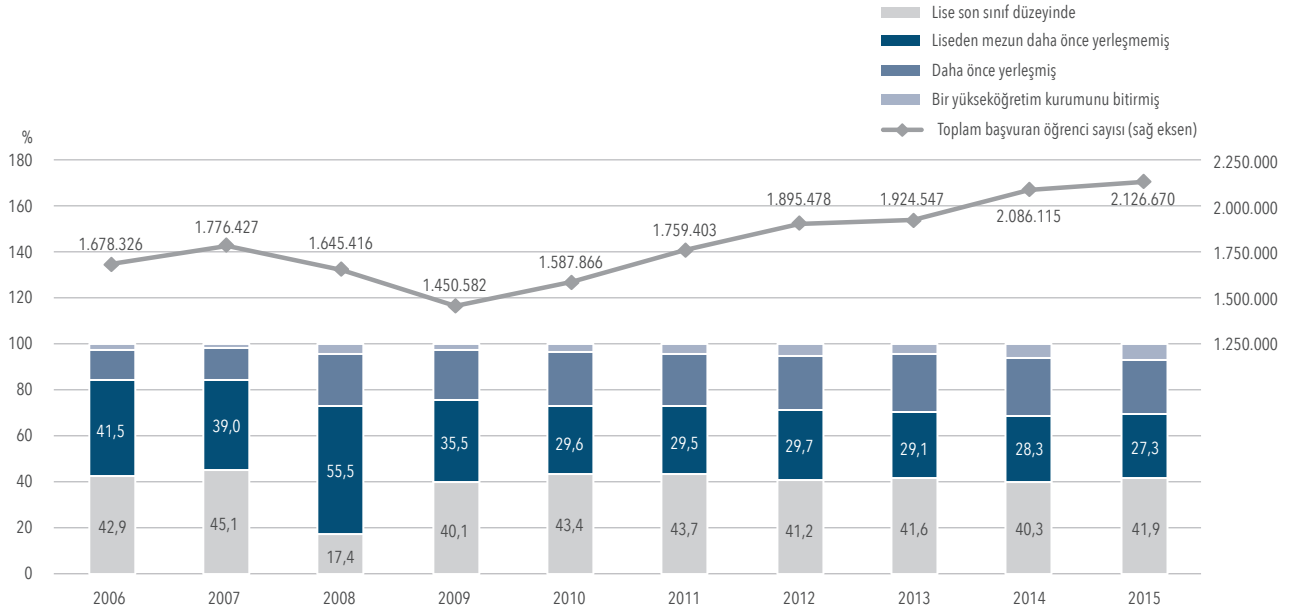
Yükseköğretime Geçiş

2006-2015 arası yükseköğretime geçiş ile ilgili somut gelişmeler ve değişimler Şekil E.4.2’de yansıtılmıştır. 2006 yılında üniversite giriş sınavına başvuran öğrenci sayısı 1.678.326 iken bu sayı 2015’te 2.126.670’e yükselmiştir. Üniversite giriş sınavına başvuran toplam öğrenci sayıları 2009’dan itibaren 2015 yılına kadar doğrusal artış eğilimindedir. 2008 yılı hariç 2006 ve 2015 yılı arasında lise son sınıf düzeyinde üniversite giriş sınavına başvuran öğrencilerin toplam başvurular içindeki oranları yaklaşık % 40 ile % 45 arasında değişim göstermektedir. 2005’te lise öğreniminin dört yıla çıkarılması ile birlikte 2008’de mezun oranları düştüğü için üniversite giriş sınavına başvuran öğrenci oranı % 17,4’e düşmüş, buna karşın liseden mezun olup daha önce yerleşmemiş olan öğrencilerin oranı artmıştır. Liseden mezun ancak daha önce bir yükseköğretim kurumuna yerleşmemiş öğrencilerin oranlarında 2009 yılında itibaren küçük olsa da bir azalma yaşanmıştır. Daha

ŞEKİL E.4.1 CİNSİYETE GÖRE ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ ORANLARI (%) (2001-2015,%)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

önce bir yükseköğretim kurumuna yerleşmiş olup üniversiteye giriş sınavına başvuranların toplam başvuru yapan öğrenciler içindeki oranlarının görece yüksekliği dikkat çekmektedir. 2006 yılında % 13 olan daha önce bir yükseköğretim programına yerleşmiş olup tekrar başvuru yapan öğrencilerin toplam başvuru yapanlar içindeki oranı 2014 yılında % 25,6'ya ulaşmıştır. 2015'te % 23,4'e düşmesine rağmen bu oran, üniversite giriş sınavına başvuran yaklaşık dört öğrenciden birinin daha önceden bir yükseköğretim programına yerleşenlerden olduğunu göstermektedir. Bu durum yükseköğretim sisteminin ve yönlendirme sisteminin özellikle bu öğrencilerin ilgi ve isteklerine gerçek manada yanıt vermediği anlamına gelmektedir.

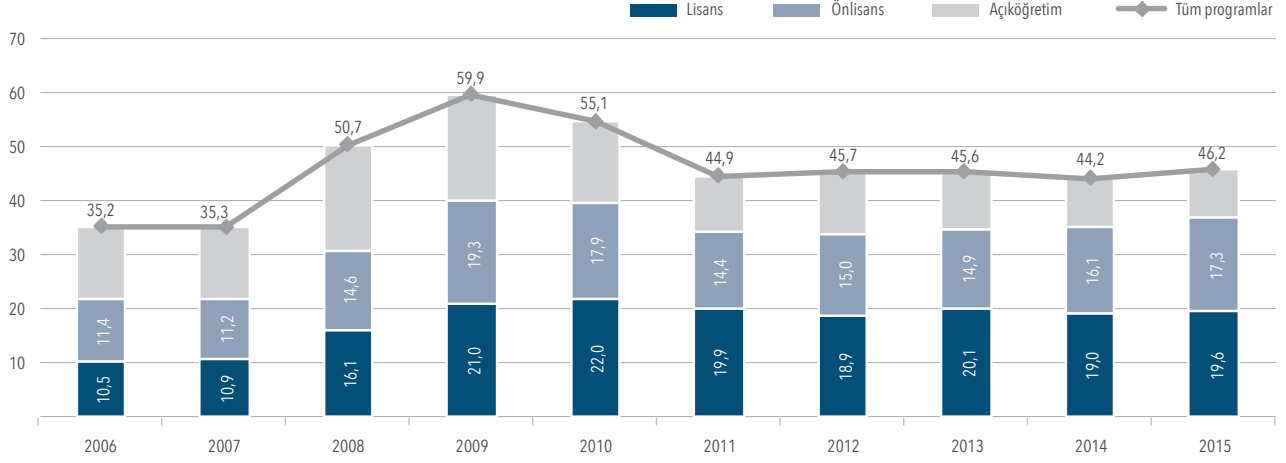
Şekil E.4.3 farklı yükseköğretim programlarına yerleşen öğrencilerin üniversite giriş sınavına başvuran tüm öğrenciler⁵ içinde yerleşmiş oldukları program türüne göre 2006-2015 arası oransal dağılımdaki değişimleri vermektedir. 2006 yılında sadece % 35,2 oranında öğrenci herhangi bir yükseköğretim programına yerleşmişken 2015 yılında bu oran % 46,2'ye ulaşmıştır. Yükseköğretime geçiş oranı son 10 yılda büyük ölçüde artmıştır. Bu

durum, 2007 yılı sonrası açılan yeni üniversite sayısı ve program kontenjanlarındaki genişlemeyle ilgilidir. 2006-2015 arasında en yüksek yerleştirme oranı 2009'da (% 59,9) gerçekleşmiştir. Bunun nedeni 2005'te öğrenim süresinin dört yıla çıkmasıyla 2008 yılında liselerin görece az mezun vermesidir.

Yükseköğretim programları arasında oransal olarak en fazla yerleştirmenin yapıldığı program türü 2015 yılında lisans programları olmuştur. 2015'te üniversite giriş sınavına başvurup yükseköğretime yerleştirilen öğrencilerin % 19,6'sı lisans, % 17,3'ü önlisans ve % 9,3'ü açıköğretim programlarına yerleşmiş bulunmaktadır. Lisans ve önlisans programlarına yerleşen öğrenci oranları 2006 yılına göre 2015'te artarken, açıköğretim programına yerleşen öğrenci oranı düşmüştür. Başka bir deyişle son yıllarda görece olarak daha fazla öğrenci örgün öğretime katılmaktadır.

⁵ Üniversite giriş sınavına başvuran tüm öğrencileri kapsar (lise son sınıfta ve yeni mezun olacak, liseden önceki yıllarda mezun olmuş ama bir yükseköğretim programına yerleşmemiş, daha önce bir yükseköğretim kurumuna yerleşmiş ama henüz bitirmemiş ve daha önce bir yükseköğretim kurumunu bitirmiş).

ŞEKİL E.4.3

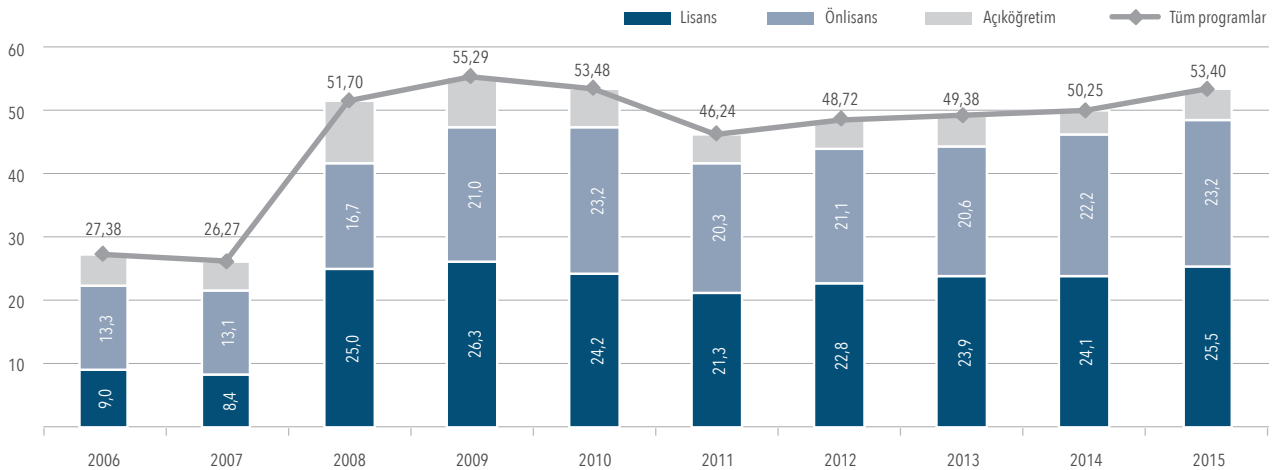
FARKLI YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMLARINA YERLEŞEN ÖĞRENCİLERİN ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVINA BAŞVURAN ÖĞRENCİ SAYISINA ORANI (%) (2006-2015)

Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil E.4.4, lise son sınıfta üniversite giriş sınavına başvuran ve sonrasında bir yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin, lise son sınıfta üniversite giriş sınavına başvuran öğrenci sayısına oranlarının program türleri için yıllara göre değişimini vermektedir. Bu oranlar yükseköğretime geçişte ilk tercihlerin dağılımını yansıtmaktadır. Lise son sınıfta ilk kez üniversite sınavına girerek bir yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin, lise son sınıfta üniversite giriş sınavına başvuran lise son sınıf toplam öğrenci sayısına tüm programlar içinde oranı 2009 yılında % 59,9'a çıkmış, 2015'te % 46,2'ye gerilemiştir. Bu durum doğal bir sıçra-

mayı değil 2008 yılında az sayıda lise mezunu olması ve bunlar içinde üniversiteye yerleşenlerin oranlarının yüksek olması ile ilgili olup ortaöğretim süresinin 4 yıla çıkarılması ile ilgilidir. Genel olarak değerlendirildiğinde lise son sınıf öğrencilerinin yükseköğretime geçişinde 2006 yılına göre oldukça büyük gelişmeler kaydedilmiştir. 2015 yılı itibarı ile lise son sınıf öğrencilerinin yükseköğretime geçişte çoğunlukla lisans programlarına öncelik vermektedir (% 19,6). Önlisans ve açıköğretim programları lisans programlarından sonra yerleşilen programlardır. Başka bir gelişme ise lise son sınıfta üniversite giriş sınavına başvurup açık öğ-

ŞEKİL E.4.4

LİSE SON SINIFTA ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVINA BAŞVURAN VE SONRASINDA BİR YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMINA YERLEŞEN ÖĞRENCİLERİN, LİSE SON SINIFTA ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVINA BAŞVURAN ÖĞRENCİ SAYISINA ORANI (%) (2006-2015)

Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

retim programlarına yerleşen öğrencilerin toplam başvuru yapan lise son sınıf öğrencileri içindeki oranının 2006'ya göre düşmüş olmasıdır. 2006'da toplam yerleşme oranı % 27,4 ve açıköğretim yerleşme oranı % 5,11 iken 2015'te toplam yerleşme oranı % 53,4 ve açıköğretim yerleşme oranı % 4,8'dir. Türkiye'de örgün yükseköğretim fırsatları ve olanakları geliştikçe açıköğretim daha az tercih edilmektedir. Bu durum açıköğretimin lise son sınıf öğrencileri için çoğunlukla mecbur kalınarak seçilen bir yükseköğretim programı olduğunu desteklemektedir.

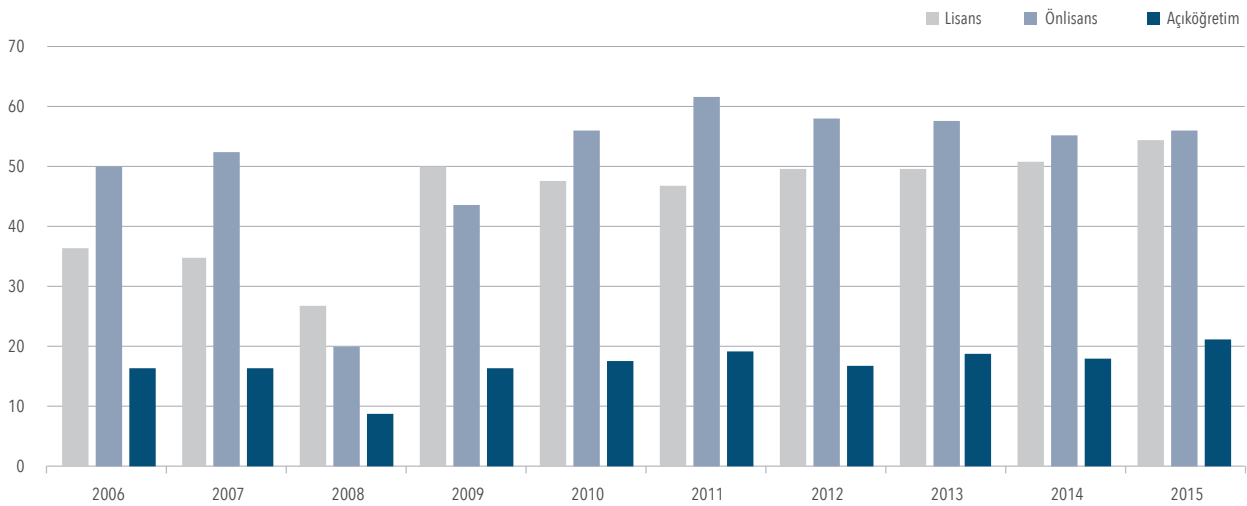
Lise son sınıfta üniversite giriş sınavına başvurup bir yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin yükseköğretime yerleşen tüm öğrenciler arasında yerleşilen program türü içindeki oranlarının değerleri, 2008 ve 2009 yılları dışında 2006 ile 2015 arasında önlisans programlarının lisans ve açıköğretim programlarına göre ağırlık kazandığını göstermektedir (bk. Şekil E.4.5). 2015'te önlisans programlarına yerleştirilen lise son sınıf öğrencilerinin toplam önlisans programlarına yerleştirilen öğrencilere oranı % 56,2 olmuştur. Aynı yıl lisans programlarına yerleştirilen lise son sınıf öğrencilerinin toplam lisans programlarına yerleştirilen öğrencilere oranı % 54,4'tür. Açıköğretimde bu oran oldukça düşüktür (% 21,3). Benzer oranlar 2006'da önlisans programlarında % 49,9; lisans programlarında % 36,6 ve açıköğretim programlarında % 16,5 olarak gerçekleşmiştir. Son yıllarda lisans ve önlisans programlarına yerleşen tüm öğrencilerin yaklaşık yarısı lise son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Başka türlü düşünüldüğünde, özellikle lisans programlarına yerleşenlerin sadece %

42'si lise son sınıfta olup üniversite giriş sınavına başvuranlardan oluşmaktadır. Yaklaşık % 58'lik bir kesim lise son sınıfta olmayan yani liseyi bitirmiş olup üniversite sınavına başvuran ve lisans ya da önlisans programlarına yerleşenlerden oluşmaktadır. Ortaöğretimden yükseköğretime gecikmesiz geçiş hızının (*immediate college transition rate*) bir göstergesi olan bu bulgu, Türkiye'de yükseköğretime gecikmesiz geçişin çok hızlı olmadığına işaret etmektedir. Yükseköğretime geçişte fırsat ve olanakların yetersiz oluşu öğrencilerin ortaöğretim tamamlanır tamamlanmaz yükseköğretime geçişinin önünde engel oluşturmaktadır.

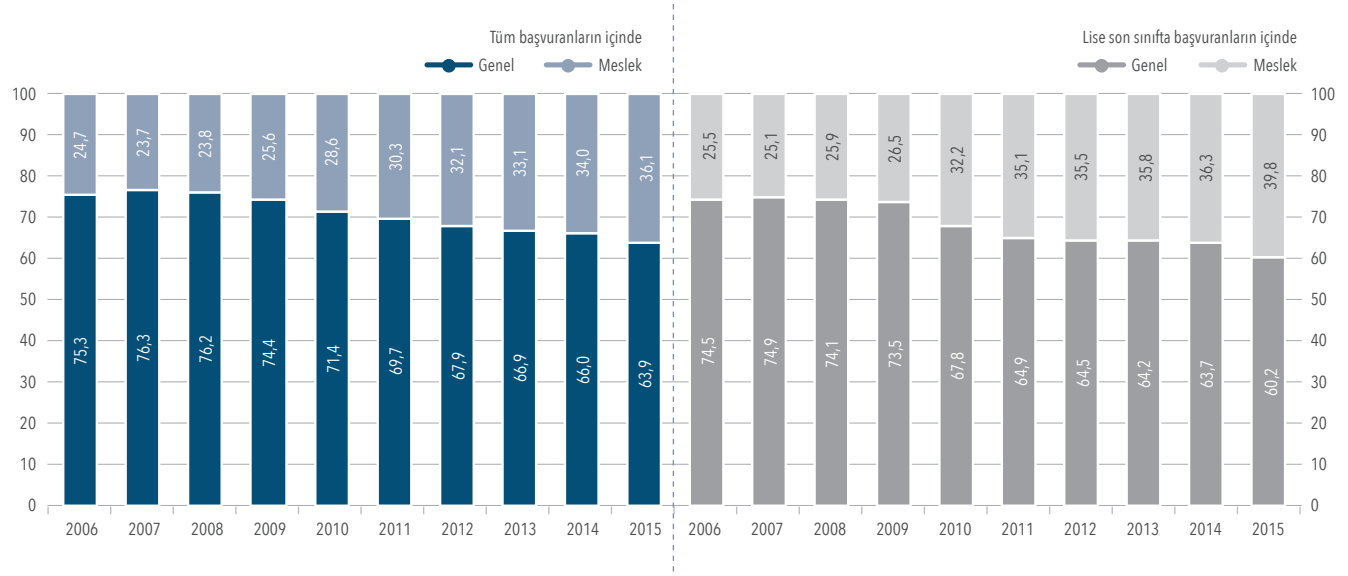
Üniversite giriş sınavına başvurma, yükseköğretime katılma istenci olarak değerlendirildiğinde, meslek ve genel lise öğrencileri arasında önemli oransal farklılıklar olduğu görülmektedir (bk. Şekil E.4.6).⁶ 2006 ile 2015 arasında üniversite giriş sınavına başvuru yapan tüm öğrencilerin içinde genel lise mezunu olanların oranlarının meslek lisesi mezunu olan öğrencilerin oranlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak 2009 yılından başlayarak meslek lisesi mezunlarının oranlarının genel lise mezunu olanların oranına göre artışı söz konusudur. Benzer değişim örüntüsü lise son sınıfta üniversite giriş sınavına başvuran meslek lisesi ve genel lise öğrencileri içinde geçerlidir. Bununla beraber,

⁶ Öğretmen Lisesi öğrencileri genel lise altında gösterilmiştir. MEB İstatistik kitabında 2015 yılına kadar çok programlı lise, açıköğretim lisesi ve güzel sanatlar lisesi genel lise içerisinde gösterilmiş, 2015 yılında bu lise türleri meslek liseleri altında gösterilmiştir. Devamlılık olması için bu okul türleri tekrar genel lise sınıflaması içinde yer almıştır.

ŞEKİL E.4.5 LİSE SON SINIFTA ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVINA BAŞVURAN VE BİR YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMINA YERLEŞEN ÖĞRENCİLERİN YÜKSEKÖĞRETİME YERLEŞEN TÜM ÖĞRENCİLER İÇİNDEKİ ORANI (%) (2006-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

2006-2015 dönemi içinde tüm yıllarda meslek lisesi son sınıfta okuyanların üniversite giriş sınavına başvurular içindeki oranları, meslek lisesi mezunu olup tüm başvuruların içindeki oranlarından daha yüksektir. Bu durum, meslek lisesi öğrencilerinin ya da mezunlarının gittikçe daha büyük oranlarda yükseköğretime katılım eğiliminde olduğunu destekleyen kanıt sunmaktadır.

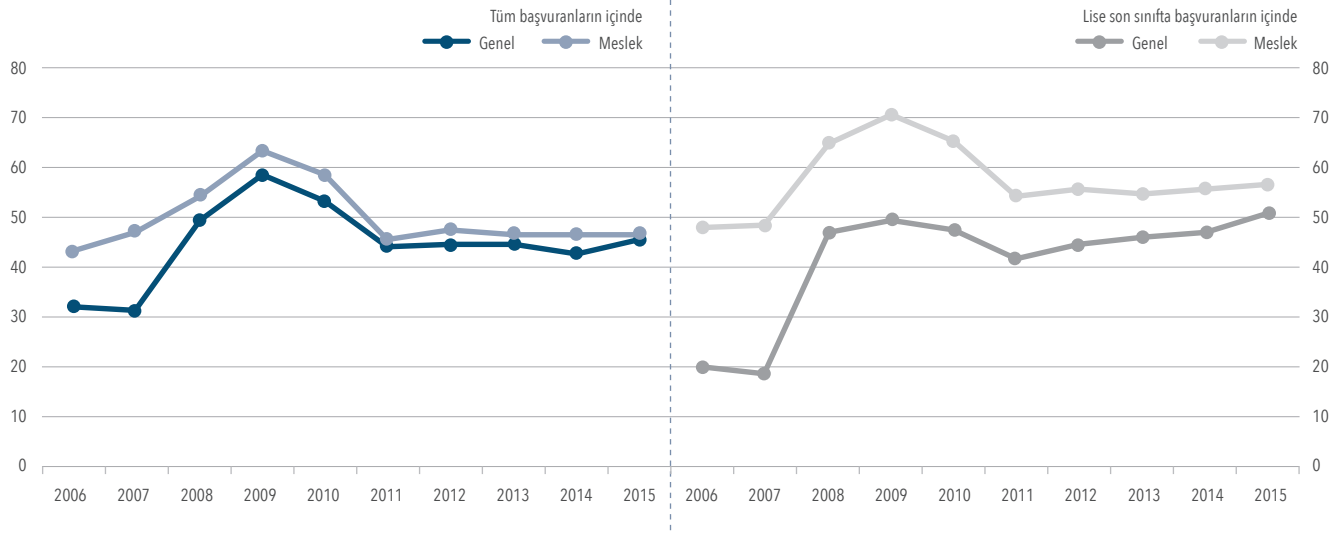
Lise türüne göre üniversite giriş sınavına başvuruların içinde bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranları 2006-2015 döneminde genelde meslek lisesinde okuyan ya da meslek lisesi mezunu olanlarda genel liselere göre daha yüksektir (bk. Şekil E.4.7). Bu dönemde hem tüm başvurular içinde hem de lise son sınıfta başvurular içinde bir yükseköğretim programına yerleştirilen meslek lisesi ve genel lise öğrencilerinin oranlarının değişim eğrisi yapısal olarak birbirine benzemektedir. 2006 ile 2009 arasında yükselen oranlar 2011 yılı başına kadar tekrar düşme eğilimine girmiş ve 2012 yılından itibaren durağanlaşarak istikrar

kazanmıştır. 2015 yılı ile birlikte tüm başvurular içinde yükseköğretim programına yerleştirilen genel lise ve meslek lisesi mezunlarının oranları arasındaki fark, % 46-47 civarında kapanmıştır. Lise son sınıfta başvuran meslek lisesi ve genel lise öğrencilerinin oranları arasındaki fark ise % 5,6'dır.

Meslek lisesi mezunlarının ya da son sınıf öğrencilerinin genel lise mezunları ya da son sınıf öğrencilerinden yükseköğretime yerleştirilme oranlarının yüksek olması yerleştirilen program türünden kaynaklanmaktadır. Meslek liselilerin çoğunluğu, genel liselilerin ise düşük bir orantıya sahip kısmı önlisans programlarına yerleştirilmektedir. Şekil E.4.8 ve Şekil E.4.9'da görüldüğü gibi genel lise mezunları ya da son sınıf öğrencilerinden lisans programına yerleştirilenlerin oranlarının meslek lisesi mezunları ya da son sınıf öğrencilerinin oranlarından çok daha yüksektir. Buna karşın, önlisans programlarına yerleştirilen meslek liselilerin oranları, genel liselilerden daha büyüktür.

ŞEKİL E.4.7

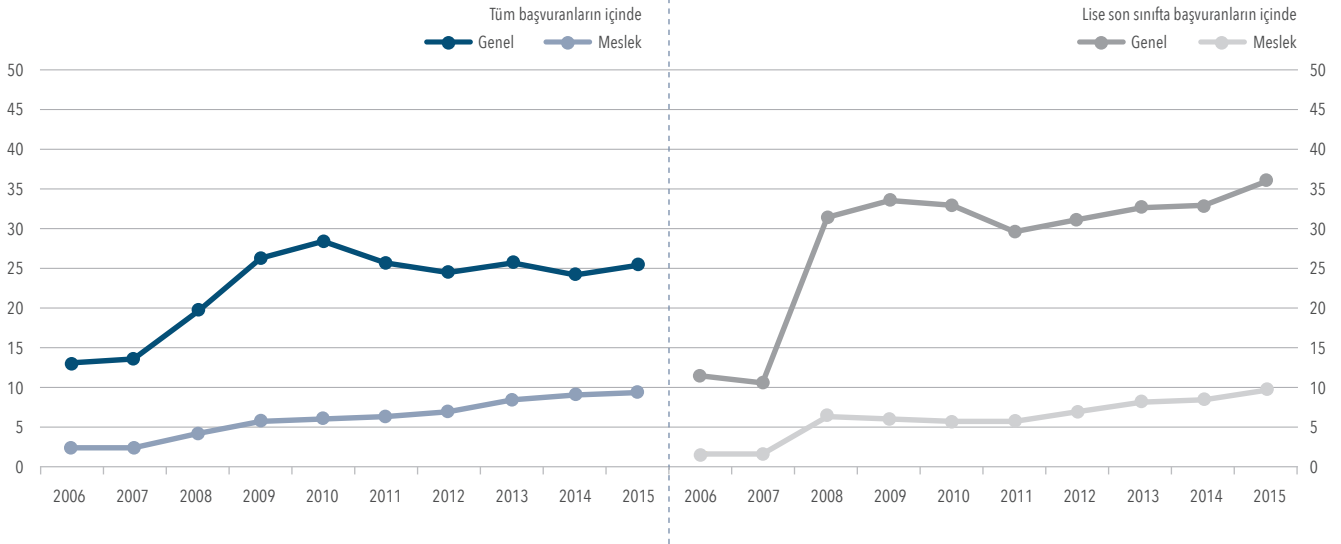
LİSE TÜRÜNE GÖRE ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVINA BAŞVURANLARIN İÇİNDE BİR YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMINA YERLEŞENLERİN ORANI (%) (2006-2015)



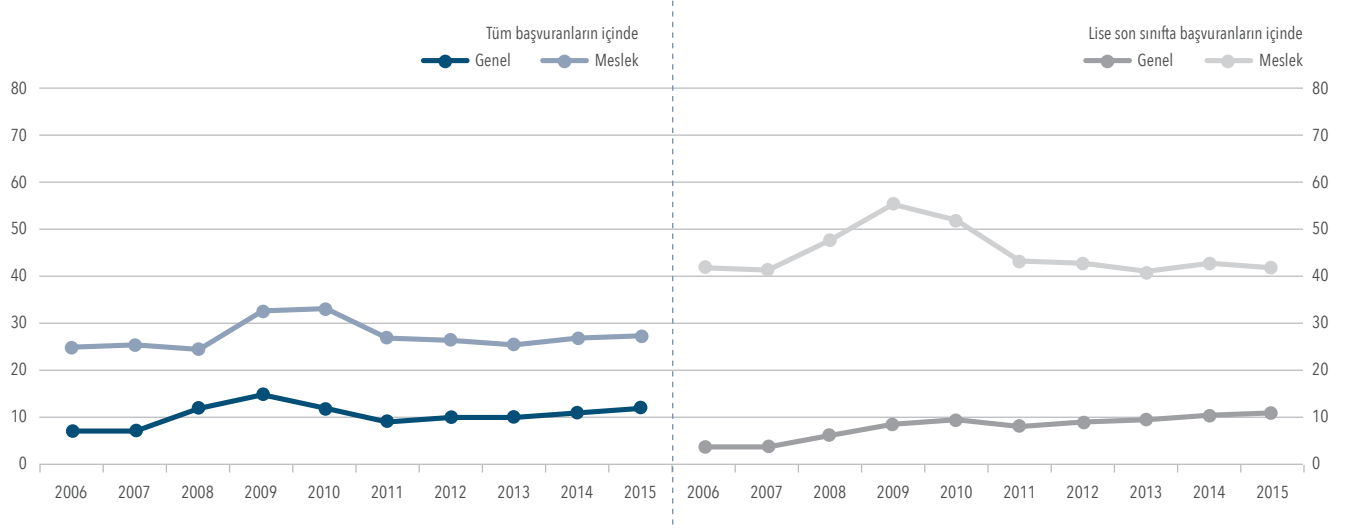
Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL E.4.8

LİSE TÜRÜNE GÖRE ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVI BAŞVURANLARIN İÇİNDE BİR LİSANS PROGRAMINA YERLEŞENLERİN ORANI (%) (2006-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

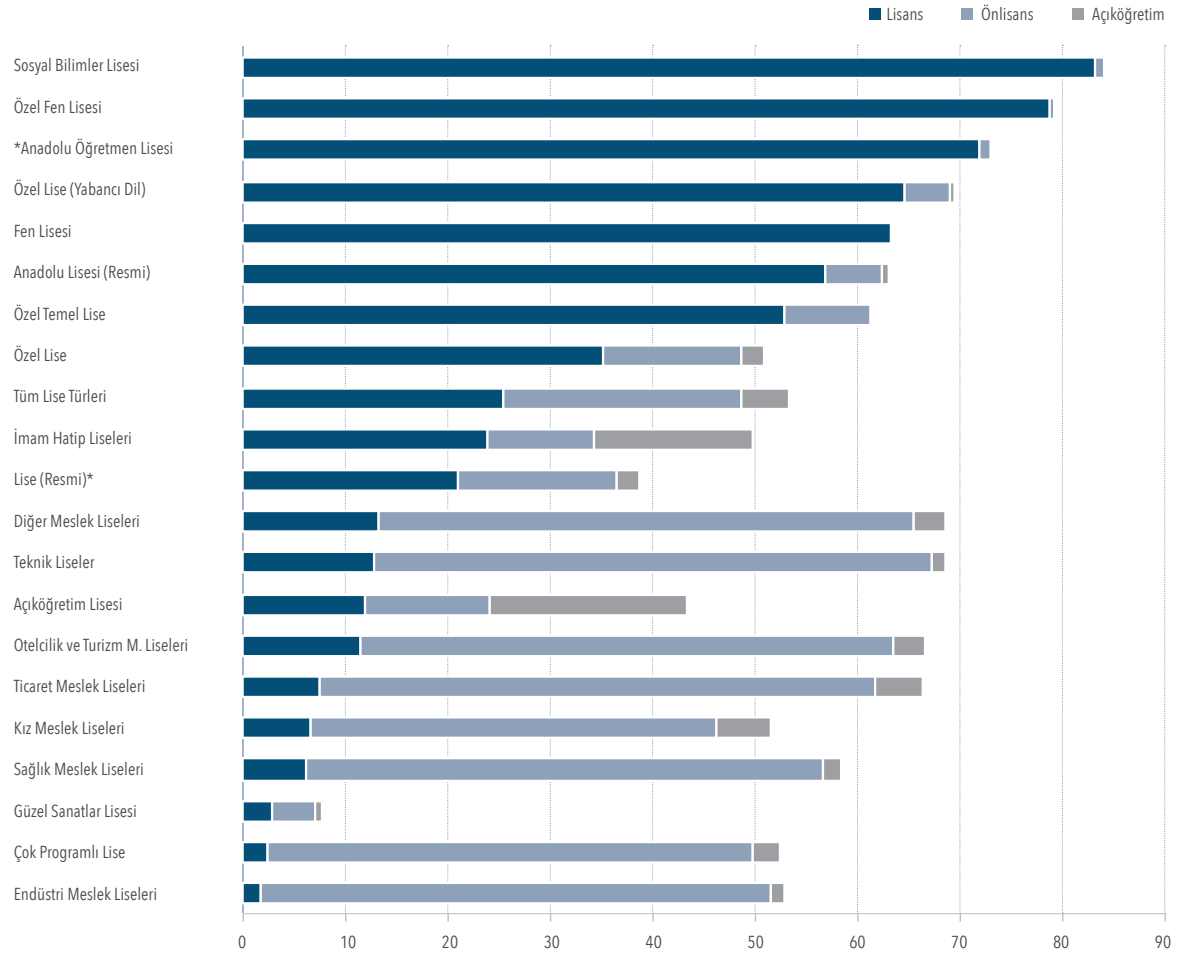


Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

2015 yılı üniversite giriş sınavına başvuranların içinde bir yükseköğretim programına yerleştirilenlerin lise türüne göre yerleştirildiği programlardaki oranları, en yüksek lisans programına yerleştirilmenin sosyal bilimler liseleri öğrencilerinde gerçekleştiğini göstermektedir (bk. Şekil E.4.10). Lisans programlarına yerleştirme oranları yüksek olan diğer lise türleri sırası ile özel fen lisesi, Anadolu öğretmen lisesi, özel lise ve fen liseleridir. Buna karşın en düşük lisans programına yerleştirilme oranına Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri sahiptir. Çok programlı lise öğrencilerinin lisans programına yerleştirilme oranı, endüstri meslek liselerinden sonra en düşük değere sahip bulunmaktadır. Genel olarak yüksek lisans programı yerleştirme oranlarına

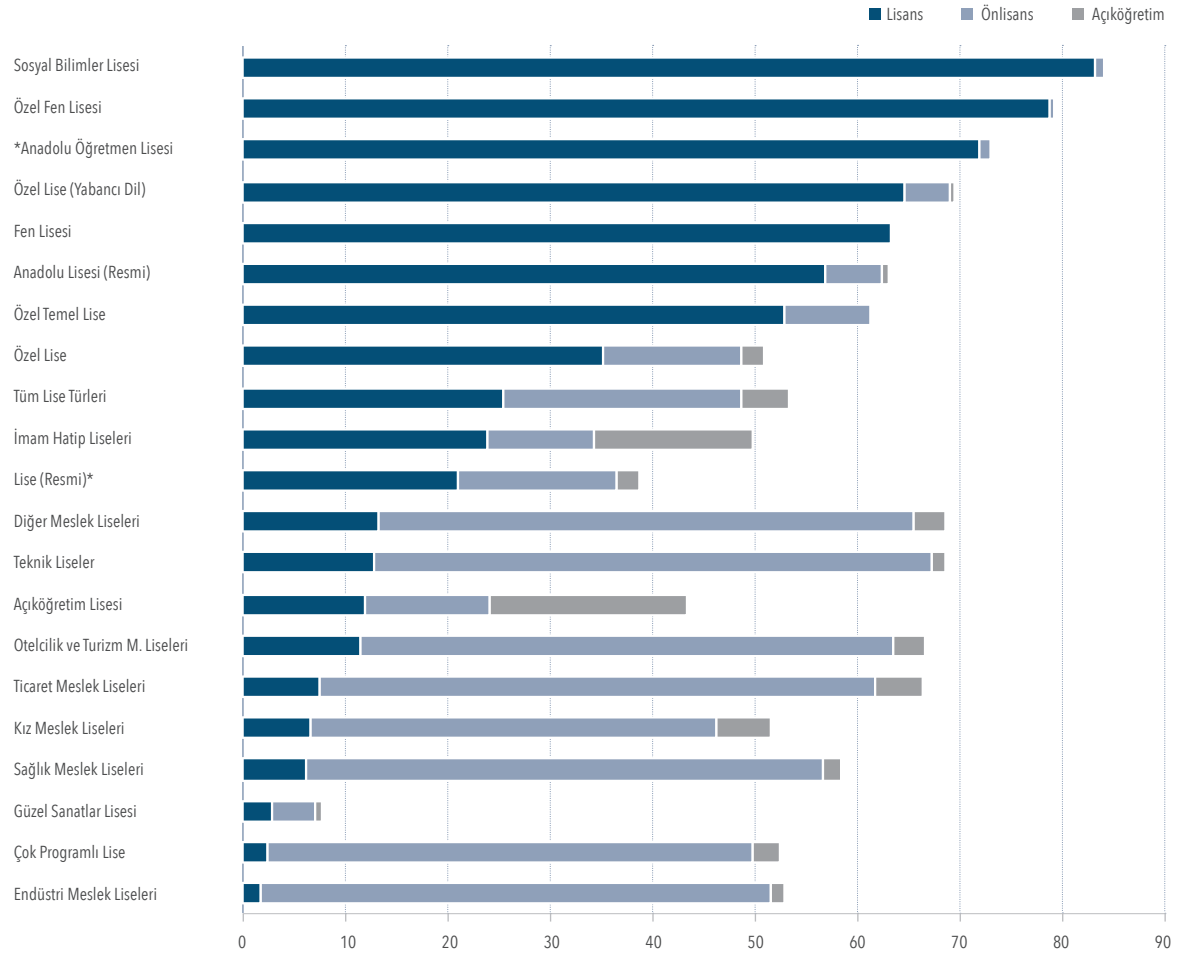
sahip olan liselerde, önlisans ve açıköğretim programlarına yerleşme oranları çok düşük düzeydedir. Yükseköğretimin örgün lisans programları ile eş tutulduğu Türkiye'de yükseköğretime geçişte örgün lisans programlarına yerleştirilme anlamına gelmektedir. Yükseköğretime geçişteki fırsat eşitsizliği lise türlerine göre lisans programlarına yerleşme oranlarındaki uçurumda açıkça ortaya çıkmaktadır. Bütün bu sonuçlar, Türkiye ortaöğretim sisteminin çok aşırı bir hiyerarşik yapıya sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Bir başka ifadeyle, 14-15 yaşında liseye yerleşen bir çocuğun 18-19 yaşında kazanacağı üniversite ve program türü önemli ölçüde belirlenmektedir. Bu durum, fırsat eşitliği açısından önemli tehditler barındırmaktadır.

ŞEKİL E.4.10 (LİSE TÜRÜNE GÖRE ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVINA BAŞVURANLARIN İÇİNDE BİR YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMINA YERLEŞENLERİN ORANI (%) (2015)

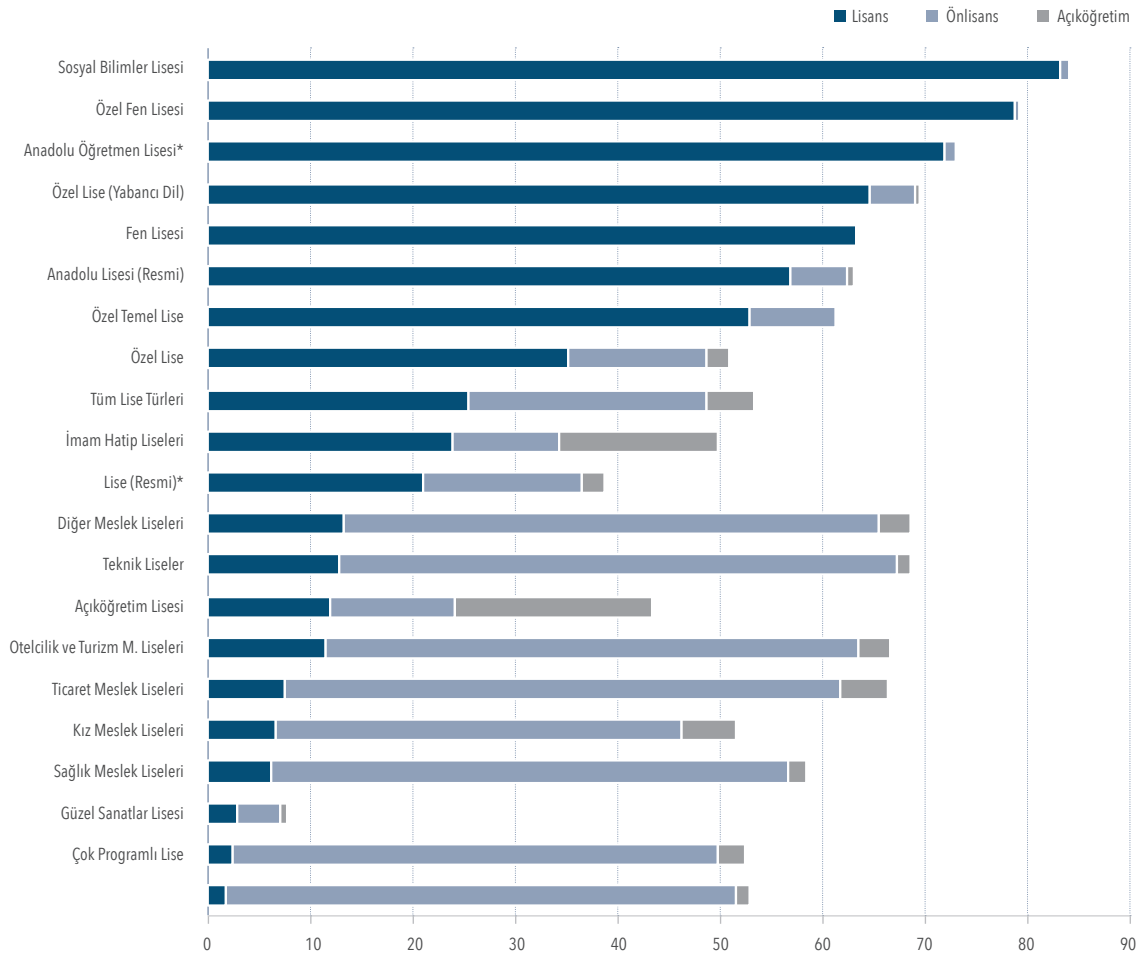


*Bu lise türleri geçtiğimiz yıllarda kapatılmış olup halen mezun verdiği için istatistiklere dahil edilmiştir.
Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL E.4.10 (LİSE TÜRÜNE GÖRE ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVINA BAŞVURANLARIN İÇİNDE BİR YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMINA YERLEŞENLERİN ORANI (%) (2015)



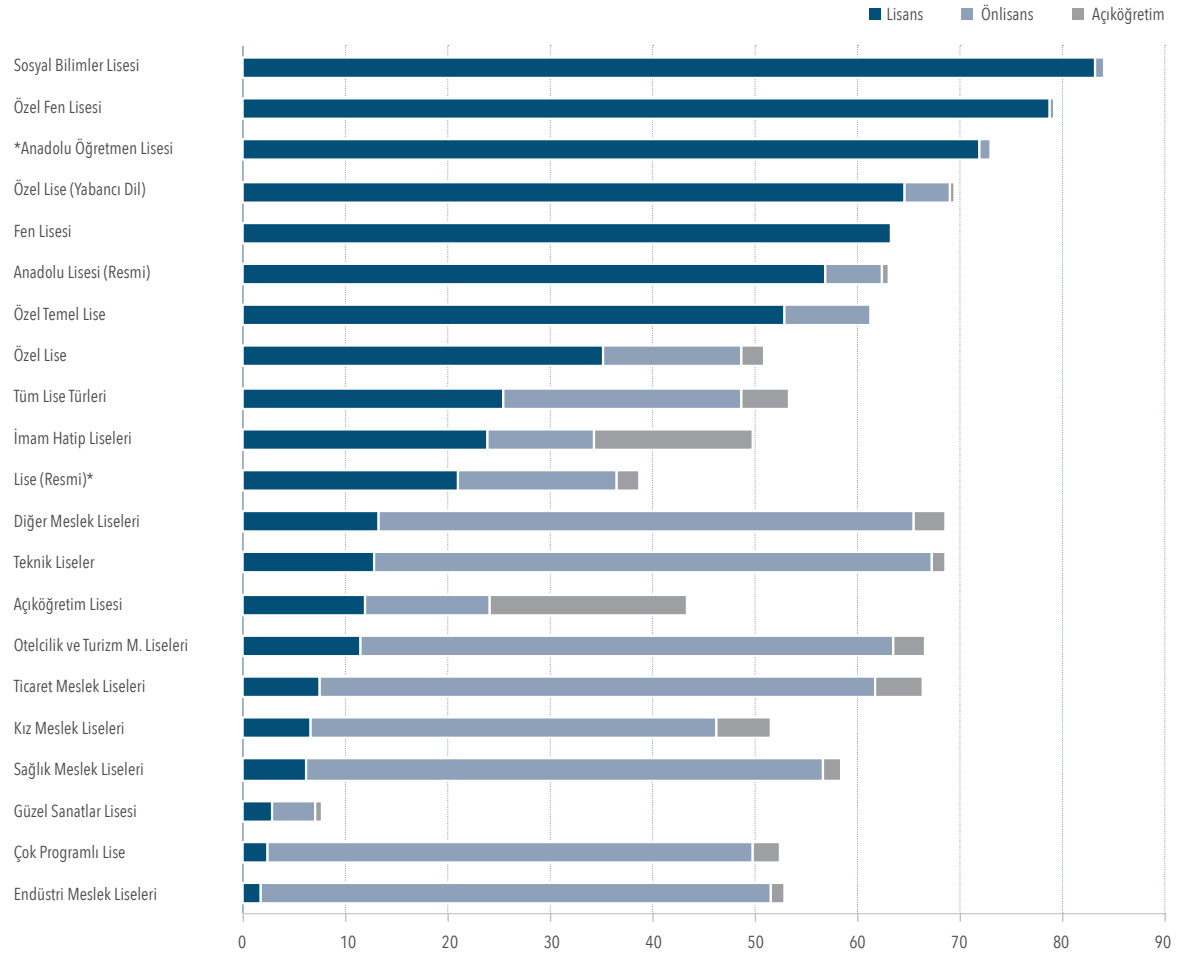
*Bu lise türleri geçtiğimiz yıllarda kapatılmış olup halen mezun verdiği için istatistiklere dahil edilmiştir.
Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.



*Bu lise türleri geçtiğimiz yıllarda kapatılmış olup halen mezun verdiği için istatistiklere dahil edilmiştir.

Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL E.4.10 (LİSE TÜRÜNE GÖRE ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVINA BAŞVURANLARIN İÇİNDE BİR YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMINA YERLEŞENLERİN ORANI (%) (2015)



*Bu lise türleri geçtiğimiz yıllarda kapatılmış olup halen mezun verdiği için istatistiklere dahil edilmiştir.
Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

BÖLÜM

F

FİNANSMAN

- GÖSTERGE F1 EĞİTİME AYRILAN BÜTÇE
- GÖSTERGE F2 ÖĞRENCİ BAŞINA YAPILAN HARCAMA
- GÖSTERGE F3 EKONOMİK SINIFLANDIRMAYA GÖRE BÜTÇE DAĞILIMI
- GÖSTERGE F4 EĞİTİM VE ÖĞRETİM DESTEĞİ (2014-2015)
- GÖSTERGE F5 ŞARTLI EĞİTİM YARDIMI (ŞARTLI NAKİT TRANSFERİ)

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de temel eğitim ve ortaöğretim kamu hizmeti olarak kabul edilmekte ve bu yüzden vatandaşlara ücretsiz olarak sunulan eğitim hizmeti devlet tarafından finanse edilmektedir. Sağladığı toplumsal ve ekonomik getiriler göz önüne alındığında, eğitim harcamaları devletin en önemli sosyal harcamalarından biridir. Ülkenin kalkınmasında ve ekonomik büyümesinde temel bir unsur olması dolayısıyla, devletlerin eğitime yaptıkları harcamalar yatırım harcaması olarak görülmektedir. Aynı zamanda, devletler sağlıklı bir toplumsal ve ekonomik kalkınma için fırsat ve imkân eşitliği çerçevesinde eğitimi toplumun tüm kesimlerine sunma çabasıdır. Toplumsal kalkınma ve bunun sürdürülebilir olması ancak sağlıklı bir toplumsal ve ekonomik yapı ile mümkün olacağı için devlet ve hükümetler toplumun tüm kesimlerinin eğitim imkânlarından en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamak zorundadır. Devletin eğitim harcamalarında yaptığı tercihler ve bunların sonuçları tüm bunların şekillenmesinde çok önemli etkiye sahiptir.

Öncelikli olarak temel bir insan hakkı olan eğitim aynı zamanda toplumların kalkınmasının da en önemli etmenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Daha eğitilmiş insanlar sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumlarla toplumsal yaşama sağladıkları katkının yanı sıra, daha üretken ve verimli olmaları söz konusudur. Ülkelerin sahip oldukları maddi kaynaklar, nitelikli insan kaynağının olmaması durumunda toplumsal ve ekonomik kalkınmada tek başına yeterli olmamaktadır. Nitelikli insan kaynağı toplumların sahip oldukları maddi varlıkları harekete geçiren ve kalkınma için gerekli diğer toplumsal, siyasal ve ekonomik yapıları oluşturmasını sağlayan temel unsurdur. Yapılan birçok bilimsel çalışma eğitim ile kalkınma arasında doğrudan ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Hanushek ve Wöessmann, 2010, 2012; Psacharopoulos ve Woodhall, 1986). Ülkeler insan kaynaklarının belirli bilgi ve becerilere sahip olmasını sağlamak ve bu bilgi ve becerileri ülke kalkınması için etkin bir şekilde kullanmak için sürekli olarak insan kaynaklarını geliştirme çabasıdır. Nitelikli insan gücüne sahip olmak için ise toplumların oluşturdukları temel mekanizma eğitim ve okuldur.

Dünyada uzun yıllardır ülkeler tüm vatandaşlarının temel okuma-yazma ve matematik becerilerine sahip olması uğraşına girmişlerdir. Bu doğrultuda, devletler eğitimi bir yandan zorunlu hale getirmekte ve zorunlu kıldıkları eğitimi ücretsiz olarak vatandaşlarına sunmaktadır. Ancak, günümüzde nitelikli insan kaynağının özellikleri temel okuma ve matematik becerilerine ilave yeni birçok beceriye de sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu durum zorunlu eğitimin süresini uzatmakta ve bundan da öte yükseköğretimin kitleselleşmesine ve olabildiğince daha fazla vatandaşın daha yüksek eğitim almasına olanak sağlamaktadır. Zorunlu eğitim sürelerinin ve eğitim gören öğrenci sayısının giderek artması, okulöncesi eğitimin giderek yaygınlaşması ve yükseköğretimin kitleselleşmesi gibi nedenlerle kamu giderek artan miktarlarda kaynağı eğitime ayırmak durumunda kalmaktadır. Hem bu kaynağın temin edilmesi hem de etkin ve verimli bir şekilde kullanılması oldukça önemlidir. Kamunun eğitim politikaları kaynak aktarımında yapılan tercihleri belirlemekle birlikte, yapılan bu tercihlerin beklenen sonuçları doğurup doğurmadığının ele alınması oldukça önemlidir. Bu kapsamda, bu bölümde, devletin yaptığı eğitim harcamaları, bu harcamaların yıllara göre değişimi, eğitim kademelerine göre öğrenci başına yapılan harcama miktarları, toplumun dezavantajlı kesimlerine yapılan eğitim yardımları gibi konular ele alınacaktır.

Devletler, ekonomik büyümeyi desteklemek, verimliliği artırmak, kişisel ve sosyal gelişime katkıda bulunmak ve toplumsal eşitsizlikleri azaltmak gibi nedenlerden dolayı eğitim kurumlarına yatırım yapmaktadır. Bu kapsamda, ülkelerin eğitim harcamalarını değerlendirmek açısından en önemli göstergelerden biri eğitime yapılan harcamaların Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYH) içindeki payıdır (OECD, 2015). Bu pay, devlet, girişimciler, öğrenciler ve aileleri tarafından yapılan harcamalarını kapsamaktadır.

Eğitime yapılan harcamanın GSYH'ye oranı çok çeşitli kamusal ve özel aktörlerin farklı tercihlerine bağlıdır. Bununla birlikte, eğitime harcamalarının en büyük kısmı kamusal kaynaklar tarafından karşılanmaktadır. Eğitim harcamalarının düzeyi ise, ülkelerin okul çağındaki nüfusun büyüklüğü, kayıt oranları, öğretmen maaşlarının düzeyi ve öğretim sürecinin örgütlenmesi ve sunum şekline göre farklılaşmaktadır.

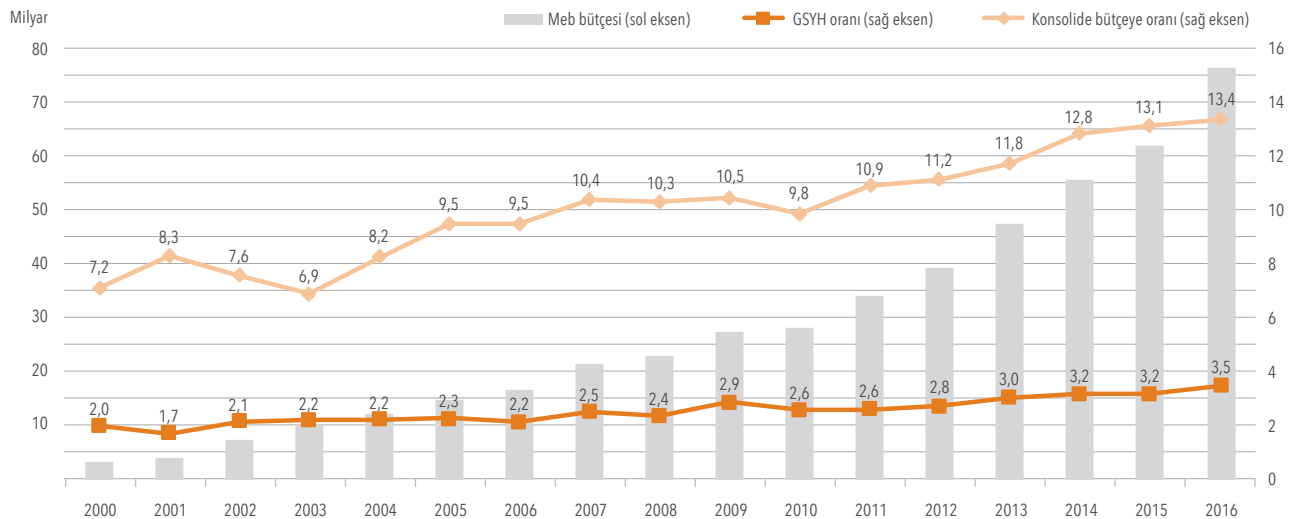
2000-2016 yılları arasındaki dönemde MEB bütçesinin, sürekli artış eğiliminde olduğu görülmektedir (bk. Şekil F.1.1). Merkezi bütçenin sürekli artış eğiliminde olmasının yanı sıra MEB bütçesinin merkezi bütçe içindeki payı da artış eğilimindedir. 2000 yılında MEB bütçesinin konsolide bütçeye oranı % 7,2 iken bu oran 2016 yılında % 13,4'e yükselmiştir. Diğer bir ifadeyle merkezi bütçeden eğitime ayrılan pay geçen 15 yıl içinde neredeyse iki kat artmıştır. MEB bütçesinin konsolide bütçe içindeki payının 2001 ekonomik krizini takiben 2002, 2003 yıllarında ve dünya-

daki küresel ekonomik krizin yansımalarıyla 2010 yılında düşüş gösterdiği görülmektedir. 2011 yılından sonra ise MEB bütçesinin konsolide bütçeye oranı belirgin bir artış göstermiştir. Bu durum devlet bütçesinden eğitime ayrılan payın giderek yükseldiğini ortaya koymaktadır.

MEB bütçesinin GSYH'ye oranı da benzer şekilde artış göstermiştir (bk. Şekil F.1.1). 2000 yılında MEB bütçesinin GSYH'ye oranı % 2 düzeyinde iken bu oran 2013 yılında % 3'e ulaşmıştır. 2016 yılında ise bu oran % 3,5 olmuştur. Bu oranlar da eğitime yapılan harcamaların GSYH içindeki payının artış gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Bununla beraber, eğitim sistemimizde zorunlu eğitimin 12 yıla çıkması, 4+4+4 düzenlemesi, öğretmen istihdamı, FATİH Projesi, okulöncesi eğitimin giderek yaygınlaşması gibi eğitim sistemindeki erişim ve kaliteyi geliştirmeye yönelik atılan önemli adımlar, eğitim sisteminin ihtiyacı olan finansman miktarını daha da artırmaktadır. Sonuç olarak, Türkiye'de eğitime ayrılan payın sürekli olarak arttığı ancak eğitimin erişim ve kalitesini artırmaya yönelik atılan adımlar göz önüne alındığında bu artışın yeterli olmadığı söylenebilir. Gösterge F.2 altında uluslararası karşılaştırmalarda görüldüğü üzere, Türkiye'de özellikle öğrenci başına yapılan eğitim harcamaları dünyadaki diğer gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin oldukça gerisindedir. Bu durum Türkiye'nin eğitime ayırdığı kaynağı artırma eğilimini devam ettirmesi gerektiğine işaret etmektedir.

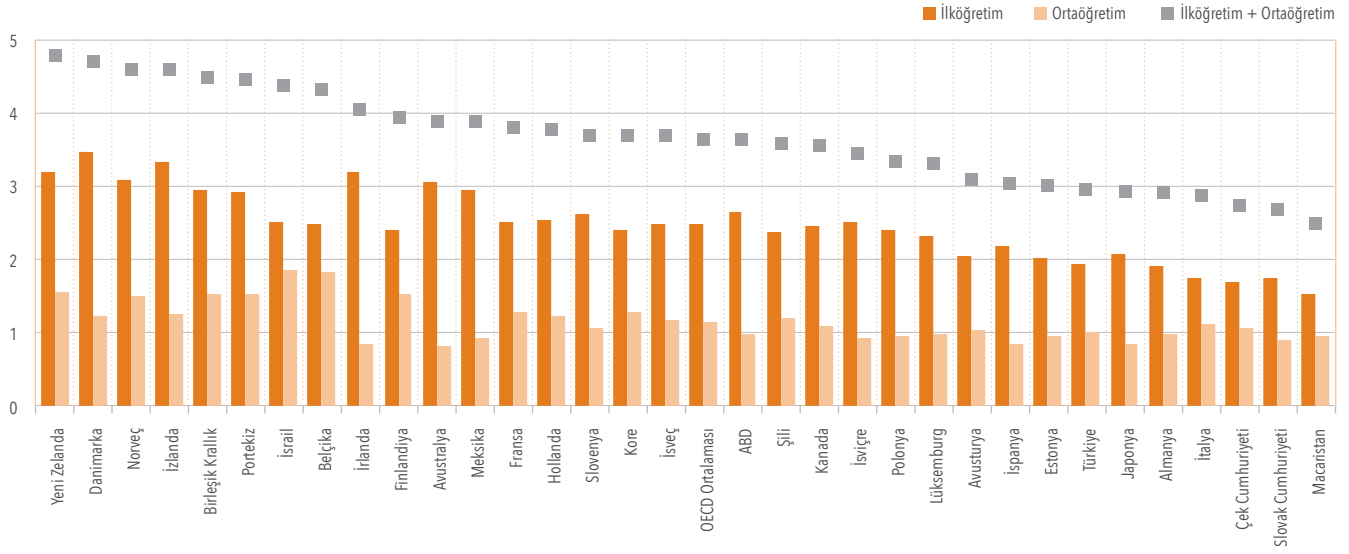
ŞEKİL F.1.1 MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NIN TOPLAM BÜTÇESİ VE BU BÜTÇENİN GSYH'YE VE KONSOLİDE/MERKEZİ YÖNETİM BÜTÇESİNE ORANI (%) (2000-2015) (YÜKSEKÖĞRETİM BÜTÇESİ HARİÇ)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL F.1.2

FARKLI ÜLKELERDE KADEMELERE GÖRE EĞİTİME YAPILAN TOPLAM HARCAMANIN GSYH'YE ORANI (%) (2012)



Kaynak: OECD (2015)

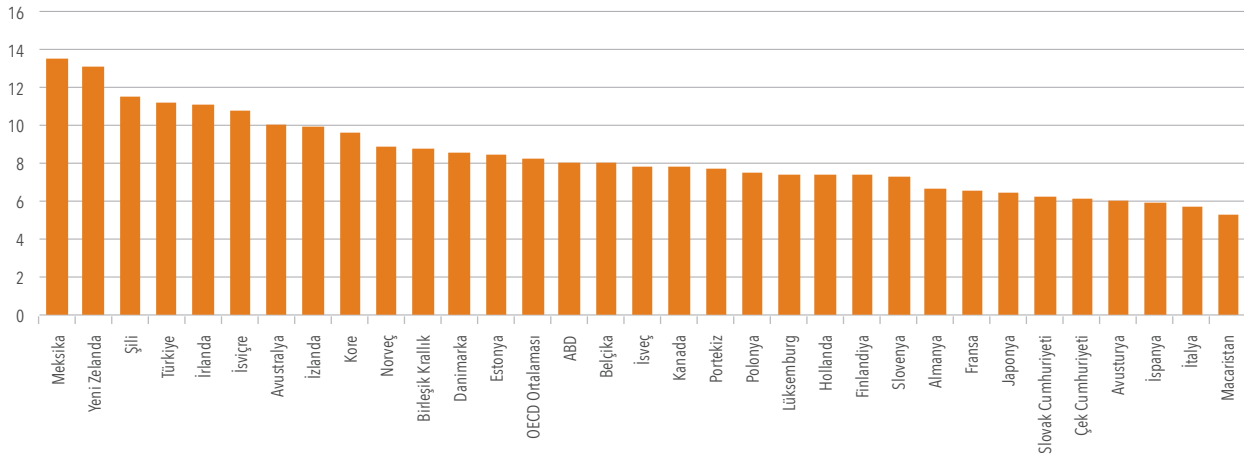
2012 yılında OECD ülkelerinin toplam eğitim harcamalarının GSYH'ye oranı % 3,7, Avrupa Birliği'nin 21 ülkesinin toplam eğitim harcamalarının GSYH'ye oranı ise % 3,6'dır (bk. Şekil F.1.2). Eğitim harcamalarının GSYH'ye oranının en yüksek olduğu ülkeler sırasıyla Yeni Zelanda (% 5), Danimarka (% 4,7) ve İzlanda (% 4,7) iken en düşük olduğu ülkeler Çek Cumhuriyeti (% 2,8), Slovak Cumhuriyeti (% 2,7) ve Macaristan'dır (% 2,6). Türkiye'nin eğitim harcamalarının GSYH'ye oranı ise % 3'tür. Bu oran, OECD ortalamasının altındadır. Türkiye, eğitim harcamalarının GSYH'ye oranı açısından önemli bir gelişme kaydetmiş olmasına karşılık 2012 yılı rakamlarına göre 33 OECD ülkesi arasında 27'inci sıradadır.

Türkiye'nin eğitim çağındaki nüfusu ve son yıllarda eğitime erişim ve eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik atılan adımlar göz önüne alındığında, milli gelirden eğitime ayrılan payın artırılması oldukça önemlidir. Ancak burada dikkatten kaçmaması gereken durum ise eğitim harcamalarının GSYH'ye oranı OECD ülkeleri arasında son sıralarda olan Türkiye, toplam kamu harcamaları açısından ise OECD ortalamasının üzerindedir (bk. Şekil F.1.3). Şekil F.1.3'te OECD ülkelerinin eğitim harcamalarının toplam kamu harcamaları içindeki payları gösterilmiştir. 2012 yılı itibarıyla OECD ülkelerinin eğitim harcamalarının toplam kamu harcamaları içindeki payı % 8,3'tür. Türkiye'de eğitim harcamalarının merkezi bütçeye oranı ise % 11,2 olarak gerçekleşmiştir. Bu oran

ile Türkiye, OECD ülkeleri arasında dördüncü sıradadır. Bir başka ifadeyle, Türkiye diğer birçok OECD ülkesine kıyasla kamu harcamalarının daha yüksek bir kısmını eğitime ayırmaktadır.

Buna karşılık bir önceki şekilde (bk. Şekil F.1.2) görüleceği gibi Türkiye, GSYH'den eğitime ayrılan pay açısından OECD ülkeleri arasında son sıralardadır. Bu durumda, Türkiye'nin merkezi bütçeden eğitime ayırdığı pay OECD ortalamalarının üzerinde, GSYH'den ayırdığı pay ise OECD ortalamalarını oldukça altındadır olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, Türkiye'de eğitim harcamalarının halen büyük bir bölümünün kamu finansmanı ile sağlanması, eğitime yapılan özel harcamaların ise çok düşük seviyelerde kalmasıdır. Gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye'nin kamu harcamalarından eğitime daha fazla pay ayırması, beklenen bir durumdur. Ancak, kamu harcamaları ile birlikte eğitime yapılan özel harcamaların da artırılması eğitimin kalitesi ve gelişmiş ülkelerle rekabet edebilirliği açısından oldukça önemlidir. Türk eğitim sisteminin büyüklüğü ve ihtiyaçları göz önüne alındığında sadece devletten aktarılan merkezi bütçe ile bu sorunun çözülmesinin gerçekçi olmadığı düşünülmektedir. Sonuç olarak, eğitime kamusal kaynaklardan ayrılan payın kesinlikle artırılması gerektiği düşünülmeyle birlikte, milli gelirden yani GSYH'den eğitime ayrılan payın da ciddi bir şekilde artması hayati bir öneme sahiptir.

ŞEKİL F.1.3 FARKLI ÜLKELERDE EĞİTİME YAPILAN HARCAMANIN TOPLAM BÜTÇEYE ORANI (%) (2012)



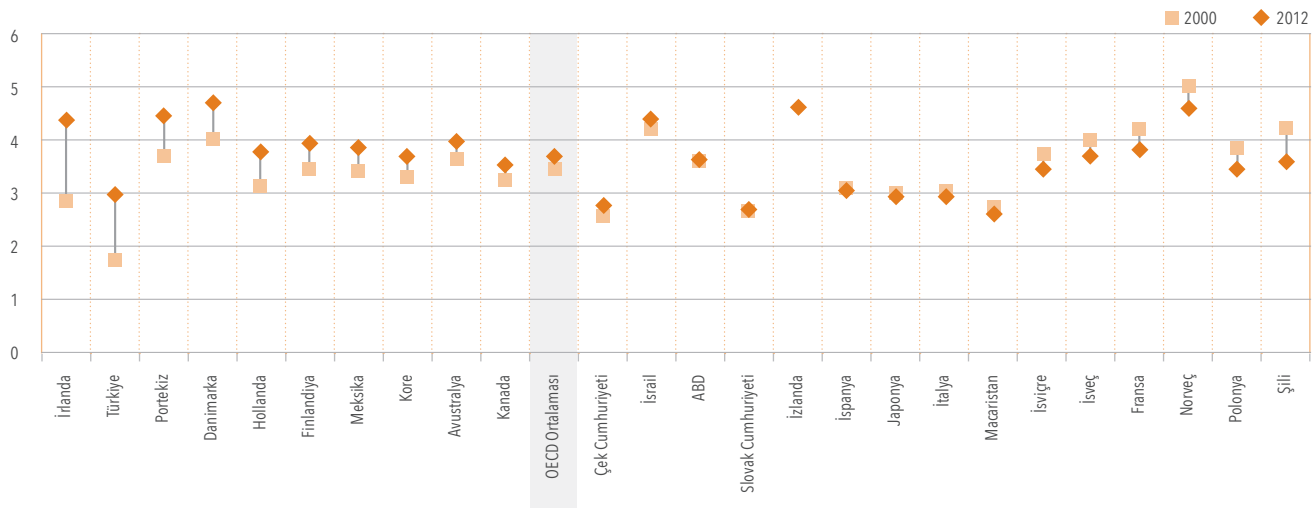
Kaynak: OECD (2015)

*Türkiye verisinde okulöncesi eğitim dâhil, yükseköğretim hariçtir. Türkiye ile ilgili rakam, bu çalışma çerçevesinde hesaplanarak elde edilmiştir.

Şekil F.1.4'te farklı ülkelerde eğitime yapılan toplam harcamanın GSYH'ye oranında yaşanan değişim gösterilmiştir. Diğer bir ifadeyle GSYH'den eğitime ayrılan pay açısından farklı ülkelerde arasında 2000-2012 yılları arasında nasıl bir farklılaşmanın ortaya çıktığı ele alınmıştır. İlgili şekilde görüldüğü gibi Türkiye GSYH'den eğitime ayırdığı paydaki artış açısından OECD ülkeleri arasında ikinci sıradadır. Türkiye'nin GSYH'den eğitime ayrılan pay 2000 yılında % 1,8 iken 2012 yılında % 3,0 olmuştur. 2000-2012 yılları arasında Türkiye, GSYH'den eğitime ayrılan payda % 1,2'lik bir artış gerçekleştirmiştir. Ancak Türkiye halen OECD ülkelerinin ve AB ülkelerinin gerisindedir. OECD ülkelerinin GSYH'den eğitime

ayırdığı payın ortalaması 2000 yılında % 3,5 iken 2012 yılında % 3,7 olmuştur. OECD ülkelerinin GSYH'den eğitime ayırdığı pay 2000-2012 yılları arasında sadece % 0,2'lik bir değişim göstermiştir. 21 AB ülkesinin ortalaması ise 2000 yılında % 3,3 iken 2012 yılında % 3,6 olmuştur. 21 AB ülkesinin GSYH'den eğitime ayırdığı pay 2000-2012 yılları arasında % 0,3'lik bir değişim göstermiştir. Gelişmiş ülkeler GSYH'nin % 3,5 civarında bir oranını eğitime ayırarak belirli bir standardı oluşturdukları ve bu oranda zaman içerisinde önemli bir değişim olmadığı görülmektedir. Türkiye'nin OECD ve AB ülkeleri ortalamalarına ulaşması için GSYH'den eğitime ayırdığı payı artırmaya devam etmesi gerekmektedir.

ŞEKİL F.1.4 FARKLI ÜLKELERDE YÜKSEKÖĞRETİM HARİÇ TÜM KADEMELERDE EĞİTİME YAPILAN TOPLAM HARCAMANIN GSYH'YA ORANINDA YAŞANAN DEĞİŞİM (%) (2000-2012)



Kaynak: OECD (2015)

"Burada Post-secondary non-tertiary içerilmiş durumda bunu da hesaba katmak lazım. Orijinal veride TR için sadece kamu harcamaları alınmıştır. Bu bir sonraki tablodan alınan veri ile kamu ve özel eklenerek düzeltilmiştir."

Eğitim harcamaları ulusal ve uluslararası karşılaştırmalarda genellikle kamusal ve özel harcamalar olmak üzere iki ana kategoride incelenmektedir. Eğitim hizmeti ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde kamu hizmeti olarak kabul edilmekte, buna karşılık yükseköğretim bireysel getirilerinin yüksekliği göz önüne alınarak yarı kamusal hizmet olarak görülmektedir. Bunun sonucu olarak tüm dünyada ilköğretim ve ortaöğretim devlet tarafından vatandaşlara ücretsiz olarak sunulmaktayken, bazı ülkelerde yükseköğretimin maliyetinin belirli bir kısmının bu hizmeti alanlar tarafından karşılanması istenmektedir. Kamusal fonlama halen birçok ülkede eğitim yatırımlarının en büyük parçasını oluşturmaktayken, eğitimin finansmanda özel kaynakların rolü giderek daha önemli hale gelmektedir (OECD, 2015).

OECD, eğitimin kamusal ve özel finansman arasında denge kurulmasının önemine vurgu yapmaktayken, OECD ülkelerinin çoğunda özellikle okulöncesi eğitim ve yükseköğretim düzeyinde özel finansmanın giderek ağırlık kazanmaya başladığı, ilköğretim ve ortaöğretimin ise kamu tarafından finanse edildiği belirtilmektedir (OECD, 2015). Özel finansmanın en önemli kısmı, aileler veya eğitim hizmeti alan bireyler tarafından özel eğitim kurumlarına verilen ücrettir. Ancak bu durum eğitime erişim eşitliği açısından ciddi bir şekilde tartışılmakta ve eleştirilmektedir. Özellikle yükseköğretimde olmak üzere tüm öğrenim kademelerinde okul ücretinin bireylerin eğitimden vazgeçmesine neden olacak kadar yüksek olmaması gerekmektedir.

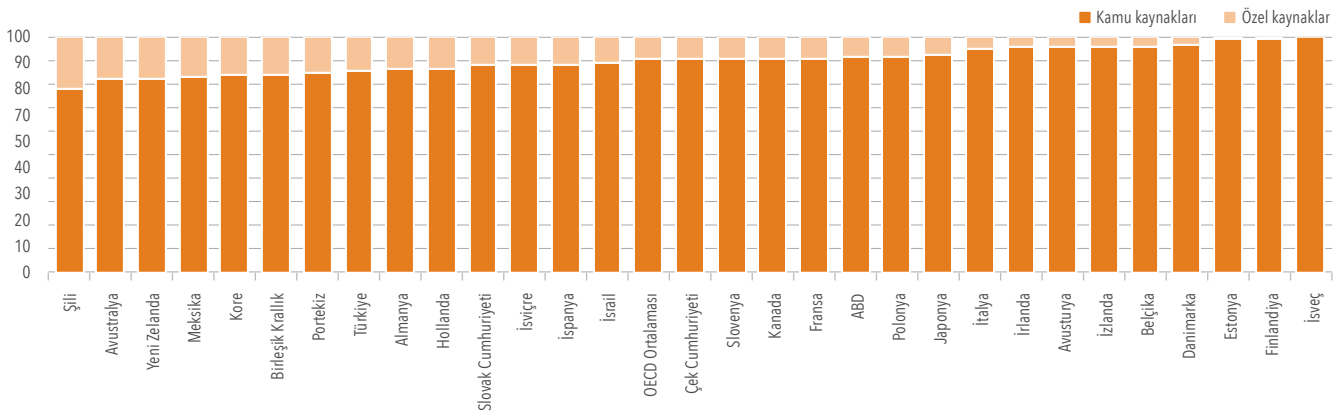
Şekil F.1.5'te farklı ülkelerde eğitime yapılan toplam harcama içinde kamu ve özel harcamaların oranı gösterilmiştir. Eğitime

yapılan kamusal harcamalar, devletin merkezi bütçeden aktarılan payları oluşturmakta olup eğitim hizmeti veren personelin giderleri, okul ve derslik yapımına yönelik yatırım giderleri ve işletme maliyetlerini oluşturan cari harcamalardan oluştuğu söylenebilir. Eğitime yapılan özel harcamalar ise eğitim alan birey veya ailesi tarafından eğitime yönelik yapılan harcamalardır. Bu harcamalar arasında kitap ve eğitim araç gereçleri, ulaşım, beslenme, barınma giderleri, eğitim kurumlarına yapılan ödemeler sıralanabilir.

30 OECD ülkesi arasında Türkiye özel harcamaların yüksekliği açısından sekizinci sırada yer almaktadır (bk. Şekil F.1.5). OECD ülkelerinde eğitim harcamalarında kamu harcamalarının oranı % 90,6, Avrupa Birliği ülkelerinin ortalaması % 92,8'dir. Türkiye'de toplam eğitim harcamaları içinde kamunun payı % 85,4 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye'de özel harcamaların % 1'ini kamu sübvansiyonları oluşturmaktadır. Bu oran OECD ülkelerinde % 3,1 iken AB ülkelerinde % 3,5 düzeyindedir. Bu durum kamu sübvansiyonlarının bu ülkelerde Türkiye'dekinin üç katından fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, söz konusu ülkelerde eğitimde kamu finansmanının payının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye'de son yıllarda meydana gelen gelişmeler neticesinde, bir yandan kamunun eğitime ayırdığı bütçeyi artırdığı, diğer yandan özel okulların açılmasının desteklenmesiyle özel harcamaların da artış eğilimine girmesinin söz konusu olduğu söylenebilir. Türkiye'de eğitime devam eden çağ nüfusu dikkate alındığında kamunun eğitime yaptığı harcamayı artırması ve bunun yanı sıra kamu okulları üzerindeki yükün azaltılması açısından özel okulların teşvik edilmesi önemlidir.

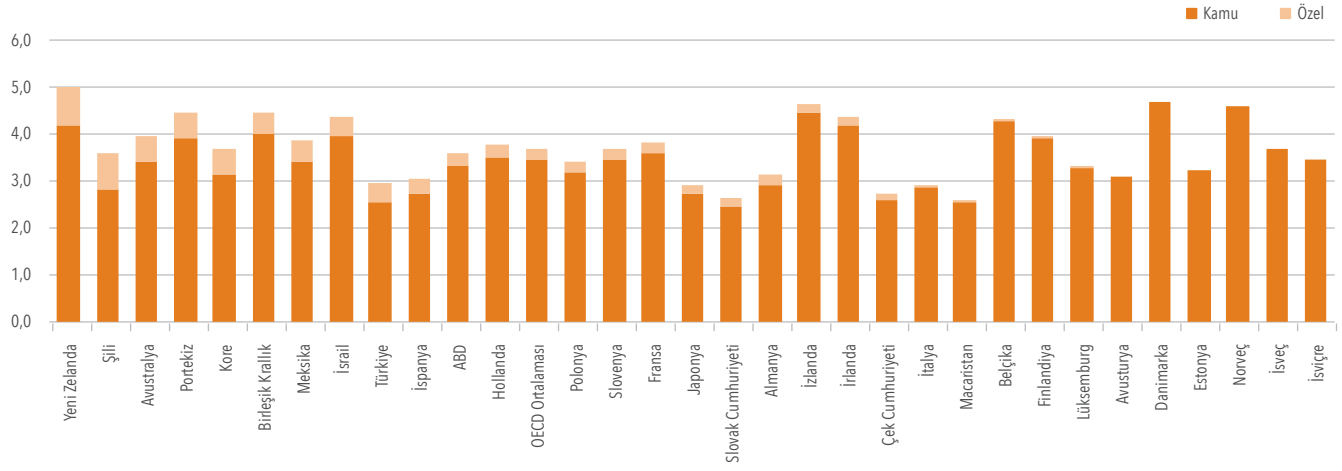
ŞEKİL F.1.5 FARKLI ÜLKELERDE EĞİTİME YAPILAN TOPLAM HARCAMA İÇİNDE KAMU VE ÖZEL HARCAMALARIN ORANI (%) (2012)



Kaynak: OECD (2015)

ŞEKİL F.1.6

FARKLI ÜLKELERDE YÜKSEKÖĞRETİM HARIÇ TÜM KADEMELERDE EĞİTİME YAPILAN KAMU VE ÖZEL HARCAMALARIN GSYH'YE ORANI (%) (2012)



Kaynak: OECD (2015)

Farklı ülkelerde yükseköğretim hariç tüm kademelerde eğitime yapılan kamu ve özel harcamaların GSYH'ye oranı incelendiğinde, OECD ülkelerinde kamu harcamalarının oranı % 3,5, özel harcamaların GSYH'ye oranı % 0,2'dir (bk. Şekil F.1.6). Türkiye'de ise kamu harcamaları GSYH'nin % 2,6'sını ve özel harcamalar %

0,4'ünü oluşturmaktadır. Türkiye'de kamu eğitim harcamalarının GSYH'ye oranı OECD ortalamasının altında, ancak özel harcamaların GSYH'ye oranı OECD ortalamasının üzerindedir. Bu oranlar Türkiye'de kamu harcamalarının artmaya devam etmesinin gerektiği ortaya koymaktadır.

Öğrenci başına yapılan harcama, kaliteli eğitim talebinin karşılanması için en önemli koşullardan biri olarak tanımlanmaktadır. Buna karşılık devletlerin diğer kamusal harcama taleplerini de göz önüne alarak, öğrenci başına yapılan harcamada dengeli bir artış sağlaması gereklidir (OECD, 2015). Eğitim kurumları tarafından öğrenci başına yapılan harcamayı belirleyen başlıca unsurlar; öğretmen maaşları, emeklilik sistemi, eğitim ve öğretim saatleri, öğretim materyal ve donanımları harcamaları, program türü (genel veya mesleki), eğitim sistemine kaydolun öğrenci sayısıdır. Buna ilave olarak yeni öğretmen alımlarının azaltılması ve sınıf mevcutlarının düşürülmesi yönündeki politikalar da öğrenci başına harcamaların miktarını önemli ölçüde etkilemektedir.

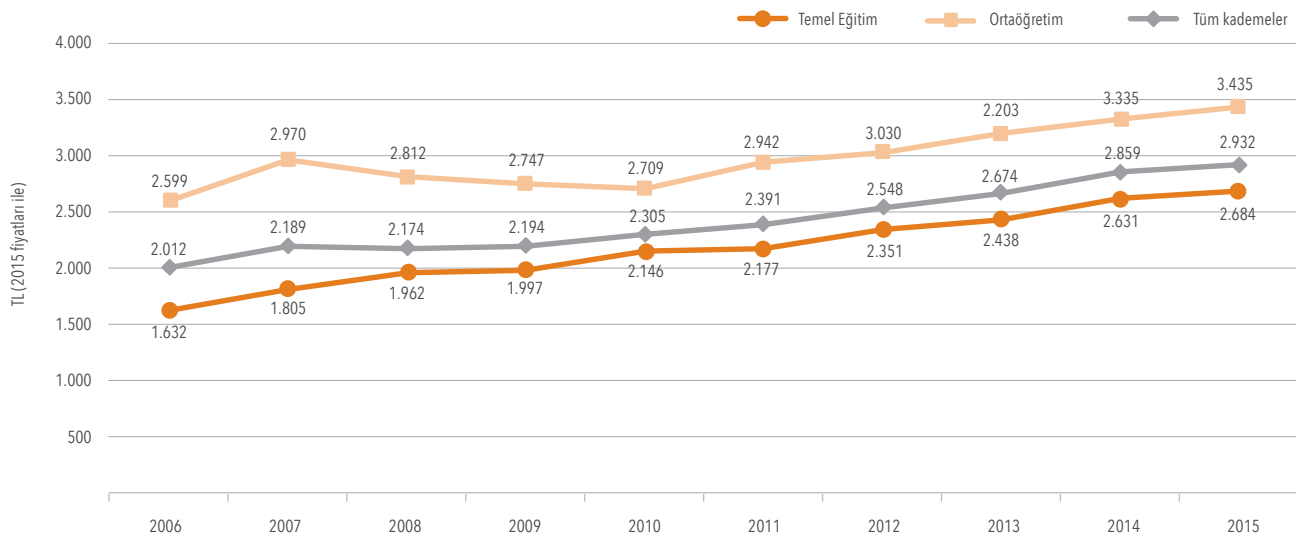
OECD 2014-2015 eğitim raporunda birçok OECD ülkesinde, eğitim harcamalarının öğrenci sayısındaki artışa ayak uydurmadığına dikkat çekilmektedir. Buna ilave olarak 2008 yılında başlayan ve tüm dünyayı etkileyen ekonomik krizin başta eğitim yatırımları olmak üzere, öğrenci kayıt oranlarına kadar birçok açıdan eğitim harcamalarına olumsuz yansımalarının olduğu belirtilmektedir (OECD, 2015).

Şekil F.2.1'de görüldüğü gibi, tüm kademeler birlikte ele alındığında Türkiye'de öğrenci başına harcama düzenli olarak artış eğilimindedir. Ancak öğrenci başına yapılan harcamadaki artışın düzeyi, MEB bütçesindeki artışla aynı oranda olmamıştır. Bunun temel nedeni MEB bütçesinin artmasına karşılık öğrenci sayısının çok daha fazla artmasıdır.

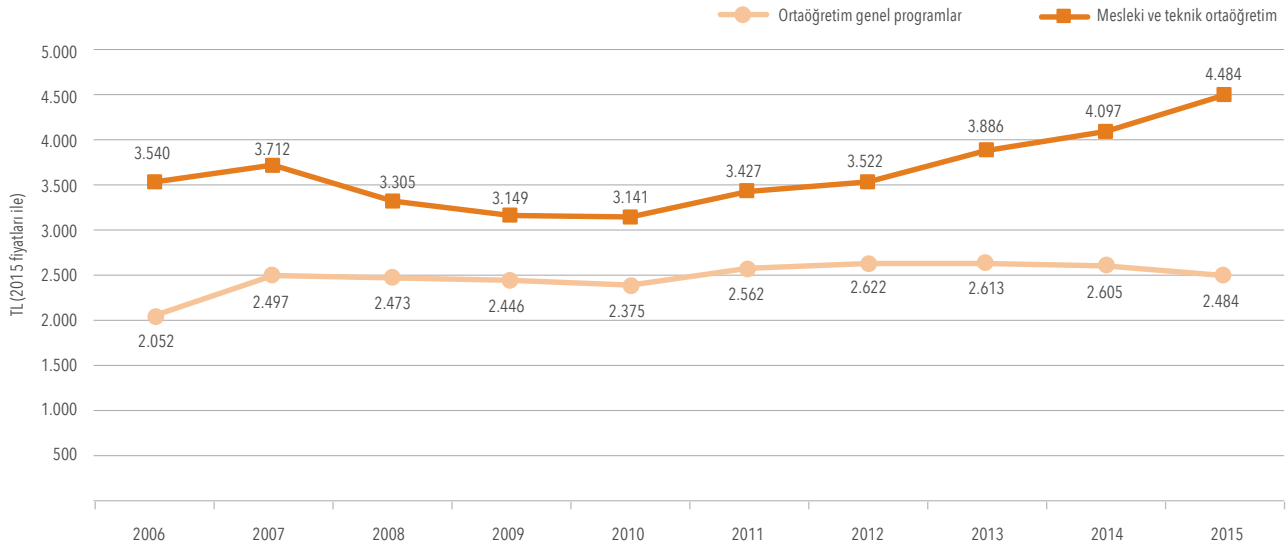
Temel eğitimde 2006 yılında 1.632 TL olan öğrenci başına yapılan harcama sürekli artış göstererek 2015 yılında 2.684 TL'ye çıkmıştır. Ortaöğretimde de öğrenci başına yapılan kamu harcamalarının oranının artış eğiliminde olduğu görülmekle birlikte bazı yıllarda küçük düşüşlerin olduğu görülmektedir. Ortaöğretimde öğrenci başına yapılan harcama 2007 yılında 2.970 TL iken 2010 yılına kadar düşüş göstermeye devam etmiş ve 2010 yılında 2.709 TL olmuştur. Ancak öğrenci başına harcamalar 2011 yılında itibaren tekrar yükselişe geçmiş ve 2015 yılında 3.435 TL olmuştur.

2005-2006 eğitim ve öğretim yılında liselerin dört yıla çıkarılması ve 2012-2013 yılından itibaren lise eğitiminin zorunlu hale getirilmesi ile sistemdeki öğrenci sayısı olağanüstü bir artış göstermiştir. Buna karşılık ilkokullarda öğrenci sayısını bu kadar kapsamlı bir şekilde etkileyecek bir düzenleme olmamıştır. Bu süreçte ortaöğretimde 2007-2008 eğitim yılında yaklaşık 700 bin olan öğrenci sayısı, 2008-2009 eğitim yılında 804.765 kişi, 2009-2010 eğitim yılında 980.654 kişi olmuştur. 2010-2011 eğitim döneminde ise bu rakam 1.115.818 olmuştur. Bu yıllarda öğrenci sayısındaki artış sırasıyla 103.003, 175.189, 135.164 öğrenci olmuştur. 2007-2010 yılları arasında ortaöğretimde öğrenci sayısı 413.356 kişilik bir artış göstermiştir. Öğrenci sayısındaki bu artışın öğrenci başına yapılan harcama miktarına olumsuz yansımaları doğrudan 2009 ve 2010 yılında görülmektedir. Bu yıllarda öğrenci başına yapılan harcama düşüş göstermiştir. Diğer yandan, 2008 yılında tüm dünyada baş gösteren ekonomik kriz ile 2008'de aynı düzeyde kalan eğitim harcamaları 2009 yılında düşüş göstermiştir. Diğer bir ifadeyle,

ŞEKİL F.2.1 KADEMELERE GÖRE ÖĞRENCİ BAŞINA YAPILAN HARCAMA (TL) (2006-2015) (2015 YILI ARALIK AYI SABİT FİYATLARI İLE)



Temel eğitim okulöncesi, ilkokul ve ortaokulu kapsar.



özellikle ortaöğretimde öğrenci sayısındaki artışa karşılık, MEB bütçesindeki artış yeterli düzeyde olmamış ve ortaöğretimde öğrenci başına yapılan harcama düşüş göstermiştir.

Görüldüğü üzere, Türkiye’de zaten düşük olan öğrenci başına yapılan harcama miktarı öğrenci sayısındaki hızlı artışla beraber, toplam eğitim bütçesindeki artışa rağmen, dünyanın gelişmiş ülkelerinin halen çok gerisindedir. Eğitim kalitesiyle ilişkili olduğu kabul edilen öğrenci başına harcamanın artırılması için Türkiye’nin merkezi eğitim bütçesinin artırmasının yanı sıra, eğitim kademelerine göre farklı önlemler alınmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Harcamalar sınıflandırılırken lise türü ayrımı da net olarak yapılamamış olabilir. Son yıllardaki mesleki ve teknik ortaöğretimdeki artışın imam hatiplerle ilgili olabilir mi? Normalde buralarda öğrenci sayısı çok hızlı artıyor. Dolayısıyla öğrenci başına yapılan harcama bu denli zıplamamalı hakeza genel programlarda öğrenci sayısı azalırken neden düşmüş bu oran?

Ortaöğretimde öğrenci başına yapılan harcamalar okul türüne göre karşılaştırıldığında genel ortaöğretim ile mesleki ve teknik orta öğretim arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir (bk. Şekil F.2.2). OECD ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de mesleki ortaöğretimde öğrenci başına yapılan harcama genel ortaöğretimden daha yüksektir. 2012 yılı verilerine göre OECD ülkelerinde öğrenci başına yapılan harcama mesleki ortaöğre-

timde genel ortaöğretimden ortalama 238 dolar daha yüksektir (OECD, 2015).

Türkiye’de 2006-2015 yılları arasında genel ortaöğretimde öğrenci başına harcamalarda önemli bir değişim meydana gelmemişken, mesleki ve teknik eğitimde öğrenci başına yapılan harcamanın 2007-2010 yılları arasında düştüğü, 2011 yılından itibaren ise önemli bir artış eğilimine girdiği görülmektedir. Genel ortaöğretimde ise sadece 2007-2008 öğretim yılında önemli bir farklılaşmanın meydana geldiği ve öğrenci başına harcamanın 2.052 TL’den 2.497 TL ye çıktığı görülmektedir. 2015 yılı itibarıyla mesleki ve teknik eğitimde öğrenci başına harcama 4.484 TL olarak gerçekleşmiş iken, genel ortaöğretimde 2.484 TL olmuştur.

Mesleki ve teknik eğitimde öğrenci başına yapılan harcama genel ortaöğretimden yüksek olmakla birlikte, 2007-2010 yılları arasındaki dönemde mesleki ve teknik eğitimde öğrenci başına yapılan eğitim harcamadaki düşüş daha fazladır. Bunun başlıca nedeninin mesleki ve teknik eğitimdeki öğrenci sayısının artışa karşılık, eğitime yapılan harcamalardaki genel düşüşün etkisinin mesleki eğitime yansımalarının daha belirgin olmasıdır. MEB bütçesindeki genel düşüş, öğrenci sayısı daha fazla olan mesleki eğitimde öğrenci başına yapılan harcamada daha fazla düşüşe neden olmuştur. Lise türüne göre öğrenci sayısındaki değişim incelendiğinde hem genel ortaöğretim hem de mesleki ortaöğretimde 2007-2010 yılları arasında çok önemli artışların olduğu görülmektedir.

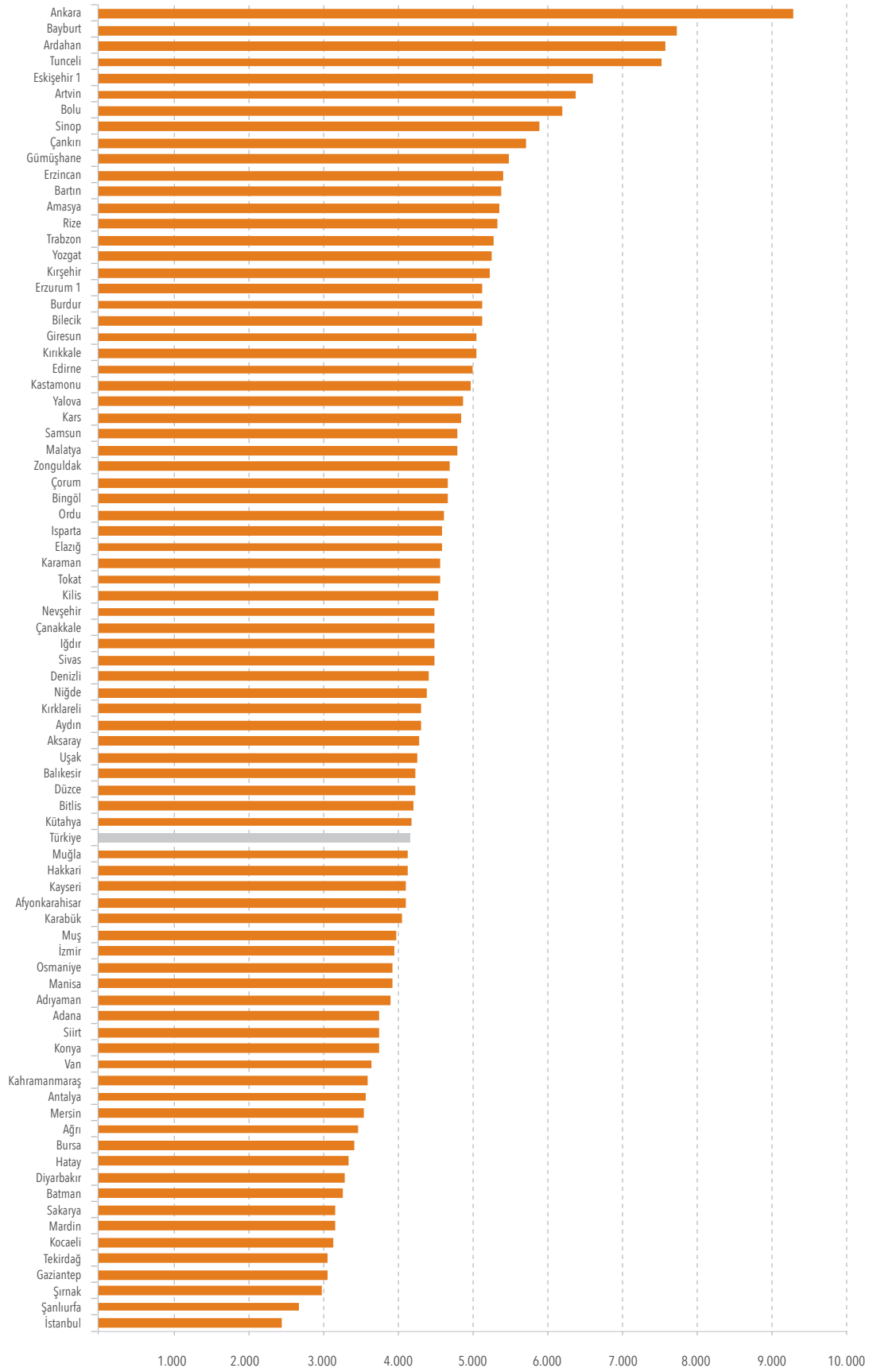
Bununla birlikte, mesleki ve teknik ortaöğretimdeki öğrenci sayısındaki artış genel ortaöğretimden çok daha yüksektir. Örneğin 2007-2008 eğitim yılında genel ortaöğretimde öğrenci sayısı 1.980.452 iken % 14,7'lik bir artışla (291.448 öğrenci) 2008-2009 eğitim yılında 2.271.900 olmuştur. Aynı yıl mesleki ortaöğretimde öğrenci sayısı 1.264.870 iken % 23'lük (300.395 öğrenci) bir artışla 2008-2009 eğitim yılında 1.565.265 olmuştur. Görüldüğü üzere mesleki eğitimdeki öğrenci sayısının oransal artışı ortaöğretimdeki öğrenci sayısından çok daha yüksektir. 2008-2009 yılında ise aradaki fark mesleki ve teknik eğitimin lehine çok daha fazla artmıştır. Şöyle ki 2008-2009 yılında genel ortaöğretimdeki öğrenci sayısı 2.271.900 iken 148.791 kişilik artışla 2009-2010 eğitim yılında 2.420.691 olmuştur. 2008-2009 eğitim yılında mesleki eğitimdeki öğrenci sayısı ise 1.565.264 iken 254.184 kişilik artışla 1.819.448 kişi olmuştur. Bu yıllar Şekil F.2.2'de görüldüğü gibi mesleki eğitimde öğrenci başına yapılan harcamanın en düşük olduğu yıllardır. Dolayısıyla bu yıllardaki düşüşün büyük ölçüde öğrenci sayısındaki artışla ilgili olduğu söylenebilir.

Öğrenci başına yapılan harcama açısından iller bazında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir (bk. Şekil F.2.3). Genel olarak tüm eğitim kademeleri dâhil edildiğinde Türkiye'de öğrenci başına yapılan ortalama harcama 2015 yılı için 4.164 TL olarak gerçekleşmiştir. Türkiye'de öğrenci başına yapılan harcamanın en düşük olduğu il İstanbul olduğu görülmektedir. Öğrenci sayısının yüksek olmasının, bunun temel nedeni olduğu söylenebilir. Öğrenci başına toplam harcama, özellikle göç alan büyük şehirlerde ve ortaöğretim çağı nüfusu yoğun olan bölgelerde nispeten daha düşüktür. Bunun sebebi derslik başına düşen öğrenci sayısının söz konusu bölgelerde yüksek olması ve öğretmenlerin kalaba-

lık sınıflarda derse girmesidir. Doğu Karadeniz ve Batı Karadeniz gibi kırsal nüfusu diğer bölgelere göre yoğun olan ve dağınık yerleşimin yaygın olduğu bölgelerde ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısı az olduğundan personel giderleri daha artmakta dolayısıyla öğrenci başına yapılan harcama daha yüksek olmaktadır (Polat vd., 2013).

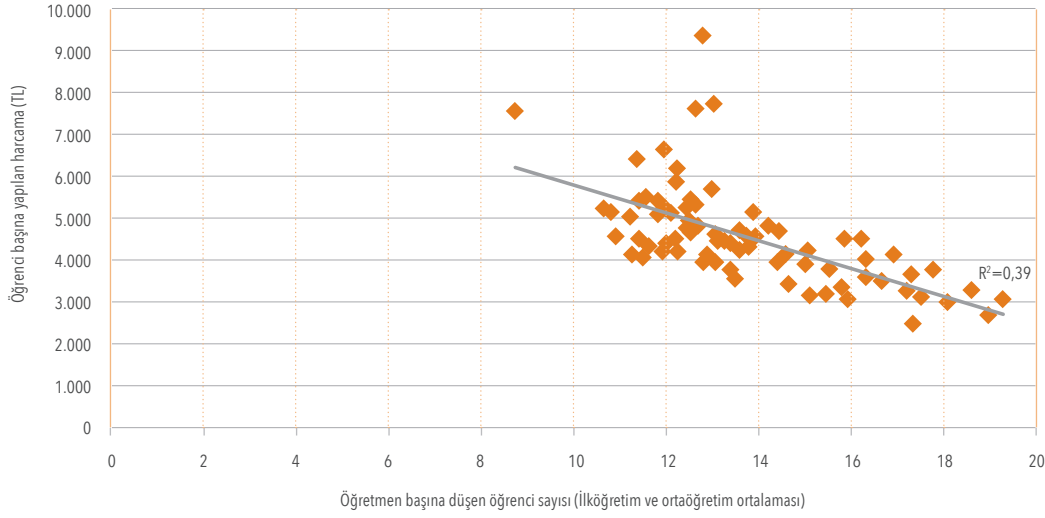
Öğrenci başına harcamanın en yüksek olduğu il ise 9.297 TL ile Ankara olmuştur. Ankara tutarın bu denli yüksek olmasının, merkezi yönetimin (Bakanlığın) bu ilde olması ve merkezi yönetimin bütçesinin de eğitim bütçesi içerisinde sayılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenci başına harcamanın en yüksek olduğu diğer illere bakıldığında ise genellikle yerleşimin dağınık olduğu ve nüfus yoğunluğunun düşük olduğu Bayburt, Ardahan, Tunceli, Artvin gibi iller olduğu görülmektedir. Bu illerin derslik başına düşen öğrenci sayıları da Türkiye ortalamasının altındadır. Örneğin Bayburt'ta derslik başına ilköğretimde 20 öğrenci düşmektedir. Türkiye ortalaması ise derslik başına 23 öğrencidir.

İl düzeyinde ilköğretim ve ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayıları ortalaması ile öğrenci başına yapılan harcama arasındaki bir ilişki olup olmadığı ve varsa bu ilişkinin ne yönde olduğunu belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Türkiye geneli oran üzerinden yapılan korelasyon sonuçlarına göre öğrenci başına yapılan harcama ile öğretmen başına düşen öğrenci sayısı arasında negatif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur $r(79) = -0,62$ $p < 0,001$ (bk. Şekil F.2.4). Bu bulguya dayalı olarak, öğrenci başına yapılan harcamaların yüksek olduğu illerde öğretmen başına öğrenci sayısının düşük olma eğiliminde olduğu söylenebilir.



Not: 2015 yılı iller bazında merkezi yönetim bütçe harcamaları içinde Eğitim Hizmetleri fonksiyonel sınıflandırması altında yapılan harcamaların il içerisindeki toplam öğrenci sayısına bölünmesi ile bulunmuştur. Tüm eğitim kademelerini kapsar. Yükseköğretimde açköğretim öğrenci sayıları kapsam dışı bırakılmıştır. <https://www.muhasabat.gov.tr/content/genel-yonetim-mali-istatistikleri?tabId=2>

ŞEKİL F.2.4

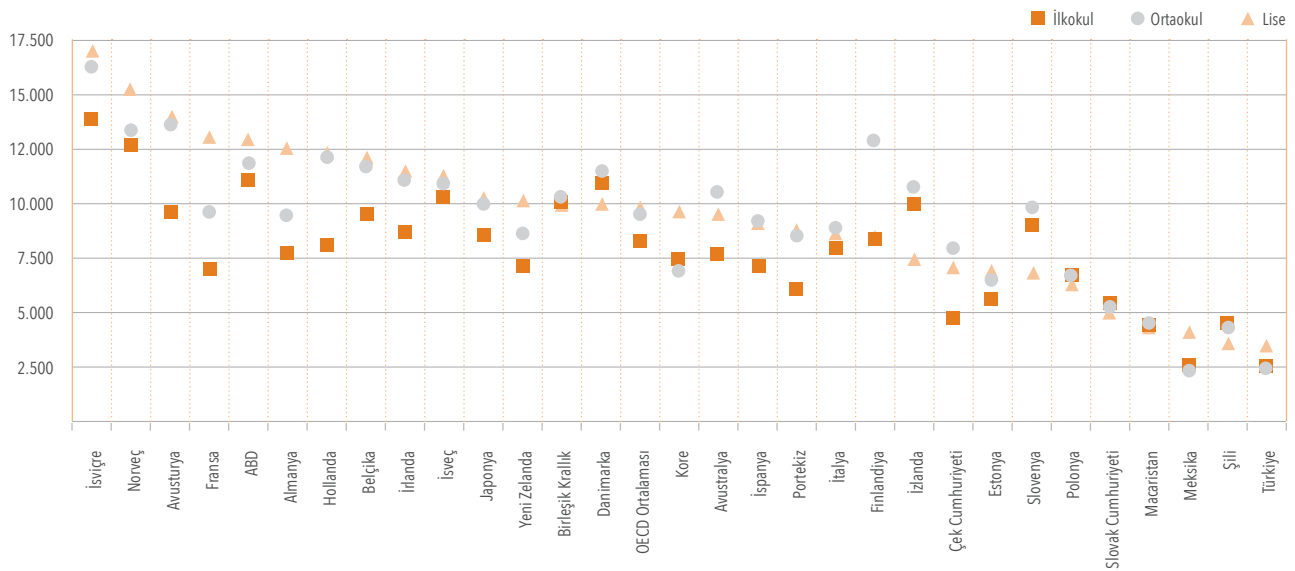
İLLERİN İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYILARI ORTALAMASININ, ÖĞRENCİ BAŞINA YAPILAN HARCAMA TUTARLARINA GÖRE DAĞILIMI


81 il için illerin ilköğretim ve ortaöğretimde öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayıları ile öğrenci başına yapılan ortalama harcama tutarları arasındaki lineer ilişki: $r = -0,62$; $r^2 = 0,39$; eğim = -332 ; y eksenini keşimi = 9108 (Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı = 0 için).

OECD ülkelerinde öğrenci başına ortalama yıllık harcama miktarı ilkökul düzeyinde 8.247 dolar, ortaokul düzeyinde 9.927 dolar ve lise düzeyinde 9.876 dolardır (bk. Şekil F.2.5). OECD ülkeleri ortalaması dikkate alındığında lise ve ortaokullarda öğrenci başına yapılan harcama miktarının ilkökullara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde, öğrenci başına en yüksek harcamayı yapan on ülkeye bakıldığında bu

ülkelerde öğretmen maaşlarının yüksek olduğu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının düşüklüğü harcamayı açıklayan ana faktörler olduğu belirtilmektedir. Buna ilave olarak, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrenci başına yapılan harcama ile kişi başı GSYH arasında güçlü ve olumlu bir ilişki olduğu belirtilmektedir (OECD, 2015).

ŞEKİL F.2.5

FARKLI ÜLKELERDE KADEMELERE GÖRE ÖĞRENCİ BAŞINA YAPILAN HARCAMA TUTARI (DOLAR) (2012)


Kaynak: OECD (2015)

Türkiye'nin öğrenci başına ortalama harcama miktarı ise ilkököl düzeyinde 2.577 dolar, ortaokul düzeyinde 2.448 dolar ve lise düzeyinde 3.524 dolardır (bk. Şekil F.2.5). OECD ülkelerinde benzer şekilde öğrenci başına yapılan harcamanın en yüksek olduğu eğitim kademesi lise iken, OECD ortalamasından farklı olarak Türkiye'de temel eğitimde öğrenci başına yapılan harcama ortaokuldan daha yüksektir. Bu miktarlar ile Türkiye ilkököl ve lise türünde OECD ülkeleri arasında son sırada, ortaokul türünde ise Meksika'dan sonra ikinci sıradadır. İlkokul, ortaokul ve lise düzeylerinin her üçünde de öğrenci başına harcamanın en yüksek olduğu ülke İsviçre'dir. Öğrenci başına yapılan harcamaların yüksek olduğu ülkeler ise Norveç, Avusturya, Fransa ve Amerika Birleşik Devletleri'dir. Öğrenci başına harcamanın en düşük olduğu ülkeler ise Türkiye, Şili, Meksika ve Macaristan'dır.

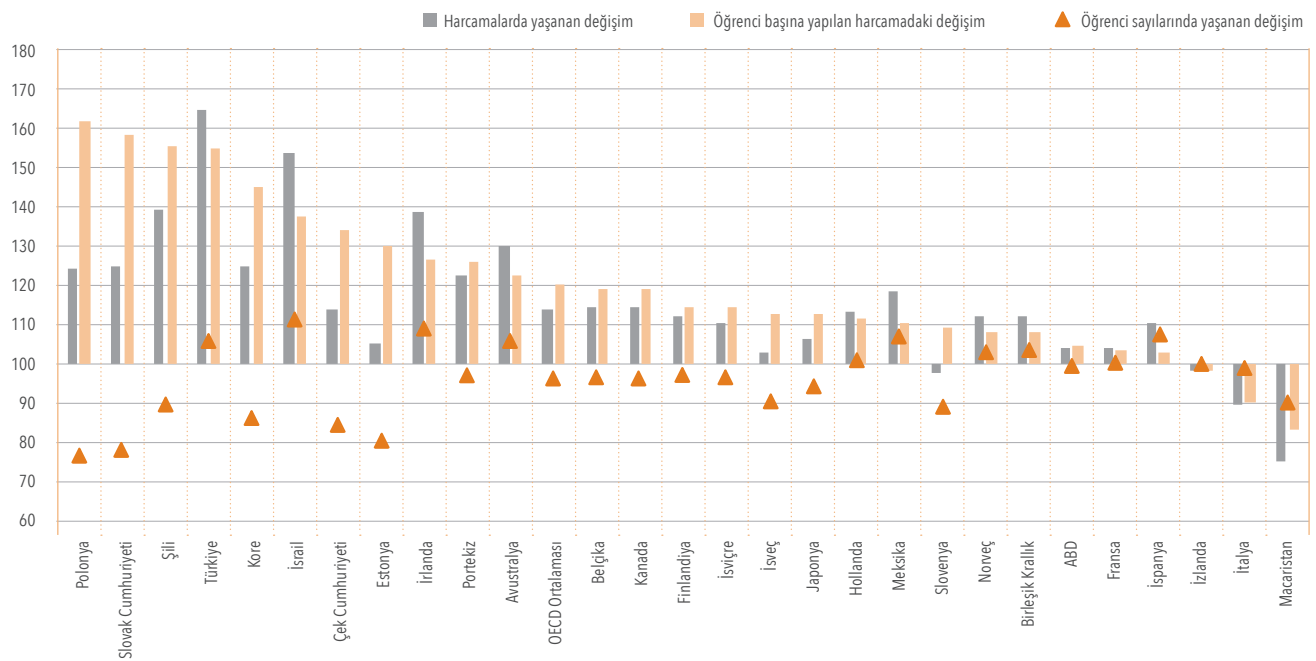
Genel itibarıyla OECD ülkelerinde eğitim çağındaki nüfus az, üretime katkı sağlayan yetişkin nüfus fazladır. Bu nedenle toplam eğitim harcaması az olsa da öğrenci başına düşen toplam harcama yüksek olabilmektedir. Türkiye'de ise eğitim öğretim dönemindeki çağ nüfusunun toplam nüfus içindeki oranı yüksektir, ayrıca bu çağ nüfusunun hepsi okullaşmamıştır. Türkiye'nin toplam eğitim harcaması itibarıyla OECD ortalaması olan % 3,9'a

yükselmesi görünürde ortalamaya ulaşıldığı anlamına gelse de Türkiye'de zorunlu eğitim dönemindeki çağ nüfusunun hepsinin okullaşması halinde OECD ülkelerindeki genel standartlara ulaşılabilmesi adına % 3,9'un yeterli olmayacağı öngörülmektedir (Polat vd., 2013).

Şekil F.2.6'da 2005-2012 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretim genelinde farklı ülkelerde öğrenci sayısı, eğitim harcamaları ve öğrenci başına yapılan harcamada yaşanan değişim verilmiştir. Bu süre zarfında, OECD ülkeleri genelinde öğrenci sayısı % 3 azalırken, eğitim harcamaları % 14, öğrenci başına yapılan harcama ise % 21 artış göstermiştir. Türkiye ise öğrenci sayısı % 7 artarken; eğitim harcamaları % 65, öğrenci başına yapılan harcama ise % 55 artış göstermiştir. Bu oranlarla Türkiye OECD ortalamalarının üzerine çıkmıştır. Sadece eğitim harcamalarındaki değişime baktığında oransal artışın en yüksek olduğu ülke Türkiye'dir. Öğrenci sayısındaki değişim açısından da en yüksek artışı sağlayan ülkeler arasındadır. Öğrenci başına yapılan harcamadaki değişim açısından Türkiye, OECD ülkeleri arasında dördüncü sıradadır. Böylece Türkiye hem öğrenci sayısını hem de öğrenci başına yapılan harcamayı artıran az sayıda ülkeden biri olmuştur. Ancak burada Türkiye'nin böyle bir gelişme göstermesi Türkiye'nin eği-

ŞEKİL F.2.6

FARKLI ÜLKELERDE İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM GENELİNDE ÖĞRENCİ SAYISI, EĞİTİM HARCAMALARI VE ÖĞRENCİ BAŞINA YAPILAN HARCAMADA YAŞANAN DEĞİŞİM (2005 YILINDAN 2012 YILINA DEĞİŞİM ENDEKSİ; 2005=100; 2012 SABİT FİYATLARI ÜZERİNDEN)



Kaynak: OECD (2015)

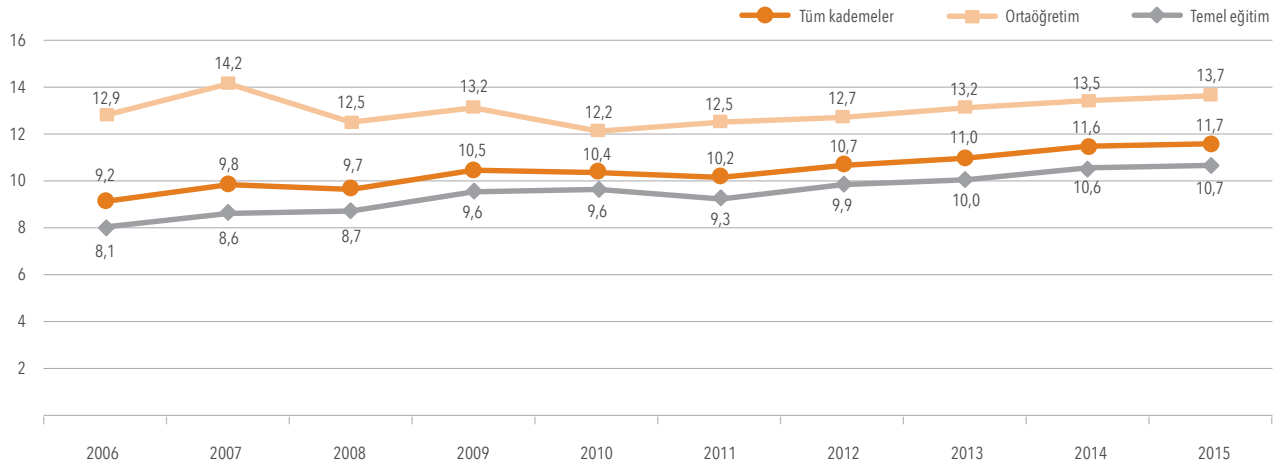
tim harcamaları ve öğrenci başına harcama bakımından gelişmiş ülkelerin oldukça gerisinde olmasından kaynaklanmaktadır. Gelişmiş ülkelerin eğitim harcamaları zaten yüksek olduğu için ve okullaşma oranları da yüksek olduğundan öğrenci sayısında hızlı bir artış söz konusu olmamaktadır. Öğrenci başına yapılan harcamaların artış oranını en yüksek olduğu diğer üç ülke ise Polonya, Slovak Cumhuriyeti ve Şili'dir. Bu ülkelerin durumunun da Türkiye ile benzer olduğu söylenebilir. Öğrenci başına yapılan harcamaların en düşük düzeyde artış gösterdiği ülkeler ise Macaristan, İtalya ve İzlanda olmuştur. Bu ülkelerde eğitim harcamaları, öğrenci sayısı ve öğrenci başına yapılan harcama düşüş göstermiştir.

2006-2015 yılları arasında Türkiye'de öğrenci başına yapılan harcamanın milli gelire oranına ilişkin dönüşüm Şekil F.2.7'de sunulmuştur. Şekilde görüldüğü üzere genel olarak eğitime yapılan harcamanın kişi başına gelire oranı artış eğilimindedir. 2006 yılında tüm kademeler için % 9,2 olan oran 2015 yılında 11,7 olmuştur. Kişilerin ortaöğretim için yaptığı harcama ilköğretimden daha yüksektir. Kişilerin gelirlerinden ortaöğretime ayırdıkları pay sadece 2008 ve 2010 yıllarında düşüş göstermiş, bu yıllar-

dan sonra artış eğiliminde olmuştur. Bunun nedeni liselerin dört yıla çıkarılması ve zorunlu hale getirilmesiyle artan öğrenci sayısı olabilir. Diğer yandan yaşanan ekonomik kriz de kişilerin eğitime yaptıkları harcama düşüşüne neden oluyor olabilir. İlköğretime ayrılan harcama ise sadece 2011 yılında bir düşüş göstermiştir. Bunun nedeni ise okula başlama yaşının erkene alınması ve ilkokulun beş yıldan dört yıla düşürülmesi olabilir.

Şekil F.2.8'de farklı ülkelerde öğrenci başına yapılan harcamanın kişi başı gelire oranı 2012 yılı için verilmiştir. Buna göre, OECD ülkelerinde öğrenci başına yapılan harcamanın kişi başı gelire oranı ilkokul düzeyinde % 22, ortaokul düzeyinde % 25 ve lise düzeyinde % 26'dır. Avrupa birliği ülkeleri için ise bu oranlar sırasıyla % 22, %27 ve % 26'dır. Lise düzeyinde en yüksek payı ayıran ülke Fransa iken ilkokul ve ortaokul düzeyinde Slovenya olmuştur. İlkokul ve ortaokul düzeyinde Türkiye, öğrenci başına yapılan harcamanın kişi başı gelire oranının en düşük olduğu ülkedir. Söz konusu oran her iki düzeyde de % 14 olarak gerçekleşmiştir. Lise düzeyinde ise Türkiye yine söz konusu oranın en düşük olduğu ülkeler arasındadır.

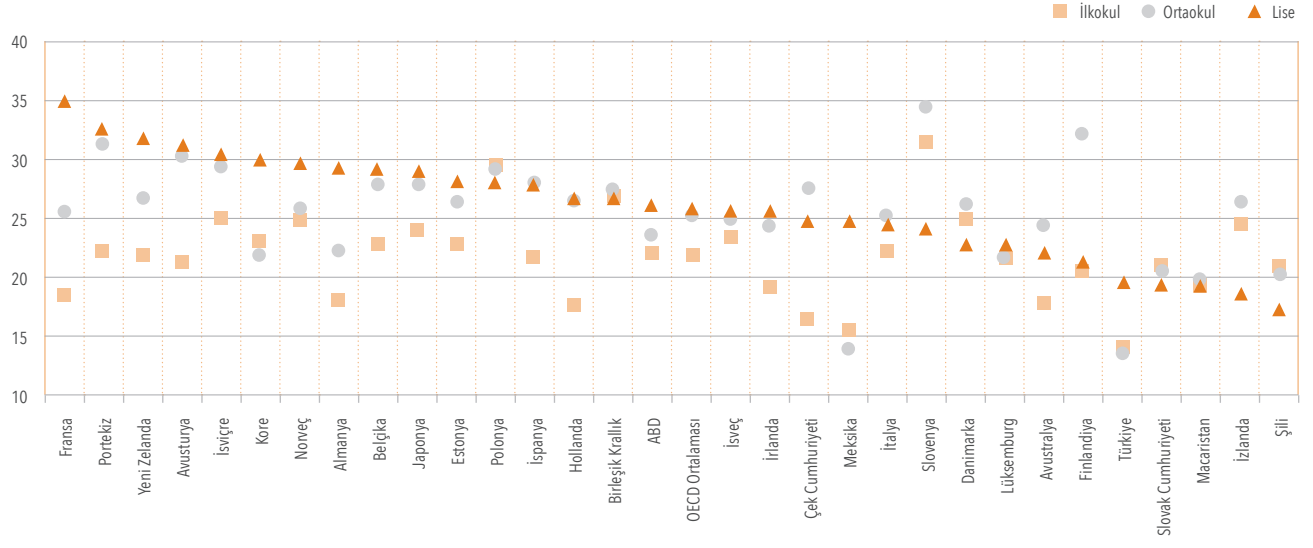
ŞEKİL F.2.7 ÖĞRENCİ BAŞINA YAPILAN HARCAMANIN KİŞİ BAŞINA GELİRE ORANI (%) (2006-2015)



Belirli bir yıldaki öğrenci başına yapılan TL tutarındaki harcama o yılki TL tutarında cari kişi başına gelire bölünmüştür. OECD verisine göre biraz düşük çıkıyor bu hesaplama farkından kaynaklanıyor.

ŞEKİL F.2.8

FARKLI ÜLKELERDE KADEMELERE GÖRE ÖĞRENCİ BAŞINA YAPILAN HARCAMANIN KİŞİ BAŞINA GELİRE ORANI (%) (2012)



Kaynak: OECD (2015)

Devletin eğitime yaptığı harcamalar yatırım, cari ve transfer harcamaları olarak üçe ayrılarak incelenmektedir. Yatırım harcamaları; okul yapımı, okullardaki laboratuvar, makine, taşıt alımı türünden harcamalardan oluşmaktadır. Yatırım harcaması uzun vadeli yatırımlar olup, eğitimin kapasitesini artırma ve uzun dönemli olarak sürdürme ile ilgili yatırımlardır. Cari harcamalar ise çalışanların maaşları, kırtasiye alımları, aydınlatma, su giderleri, tedavi yardımları gibi belli bütçe döneminde belirli bir faydaya yönelik olarak yapılan parasal harcamalardan oluşur. Bu harcamalar, eğitim sistemimizin var olan üretim kapasitesini kullanmak için gerekli mal ve hizmetlerin satın alınmasına yönelik olarak yapılmaktadır. Transfer harcamaları, cari ve yatırım harcaması kapsamına girmeyen parasal kaynakların belli kurumlara aktarımı şeklinde oluşur. Bu kurumlar kamu iktisadi teşekkülleri ve yerel yönetimler ve katma bütçeli dairelerdir. Parasız yatılılık, karşılıksız burslar, memurlara yapılan öğlen yemeği yardımları gibi harcamalar eğitim sistemi içindeki transfer harcamalarına örnek verilebilir. Transfer harcamaları satın alma gücünün özel şahıslar veya sosyal tabakalar arasında el değiştirmesini sağladığı için fırsat ve imkân eşitliği ve toplumsal barış adına önemli bir işlev görmektedir.

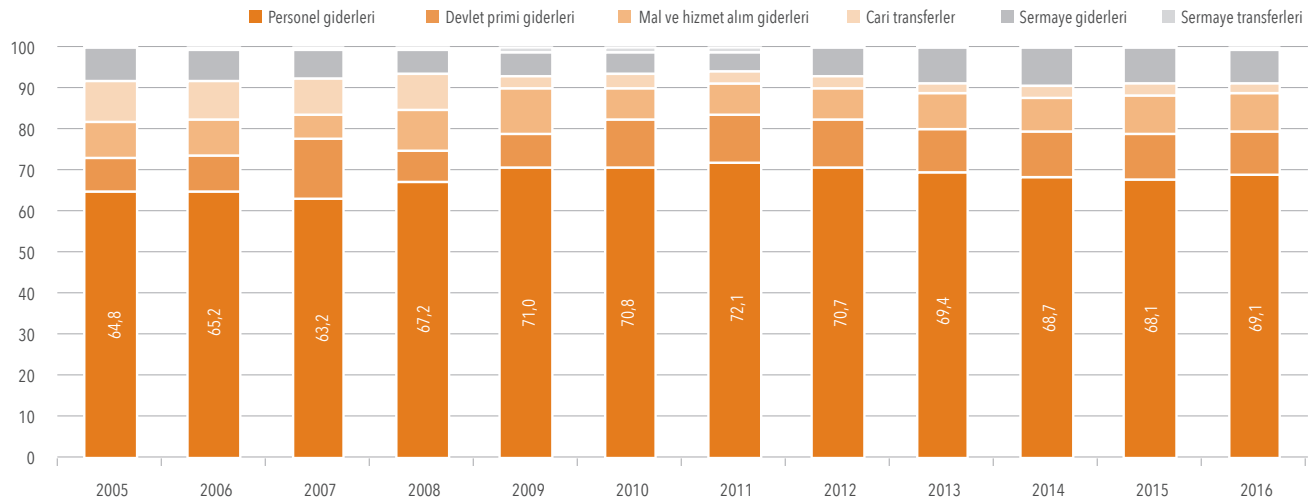
Eğitim harcamalarının ekonomik sınıflandırmaya göre dağılımları yıllara göre incelendiğinde, merkezi yönetim harcamalarının en büyük kısmını personel giderlerinin oluşturduğu görülmektedir (bk. Şekil F.3.1). Buna ilave olarak, merkezi bütçe içinde personel giderlerinin payı artış eğilimindedir. MEB bütçesinden personel

giderlerine ayrılan kısım 2005 yılında MEB bütçesinin % 65'i iken bu oran 2015 yılında % 68 olarak gerçekleşmiştir. 2011 yılı personel giderlerine yapılan harcamanın oransal olarak son on yılın en yüksek seviyesinde olduğu yıldır.

MEB bütçesindeki sermaye harcamalarının oranlarının ise ortalama olarak % 8 düzeylerinde olduğu görülmektedir. Sermaye giderleri grubundaki harcamalar mamul mal alımları, gayrimenkul sermaye üretim giderleri (yeni okul ve derslik yapım ve büyük onarımlar) ile ilgilidir. Son on yıllık süre içinde sermaye giderlerinin özellikle 2012 yılında bu yana artış eğilimine girdiği görülmektedir. 2009-2011 yılları arasında kalan dönemde ise personel giderleri artmış buna karşılık sermaye giderlerinde oransal bir azalma söz konusu olmuştur. Sermaye harcamaları oranının en düşük olduğu yıl 2011 yılı, en yüksek olduğu yıl ise 2014 yılı olmuştur. Bu artışların büyük ölçüde 4+4+4 düzenlemesi ve FATİH Projesi ile ilgili olduğu söylenebilir.

MEB bütçesinden mal ve hizmet alımlarına yönelik yapılan harcamaların genel olarak artış eğiliminde olduğu görülmektedir. Mal ve hizmet alımlarına yapılan harcamanın en fazla olduğu yıl 2009 yılı olurken, en düşük olduğu yıl 2007 yılı olmuştur. 2013 yılından itibaren mal ve hizmet alımına yapılan harcamaların oransal artışı devam etmiştir. 2012 yılından itibaren sermaye transferlerinde düşüş gözlenmiştir (Sermaye transferleri yurtdışına yapılan sermaye transferleri ile ilgilidir, Kırgızistan Manas Üniversitesine yapılan ödemeler). Cari transferlerin ise 2005 yılından bu yana

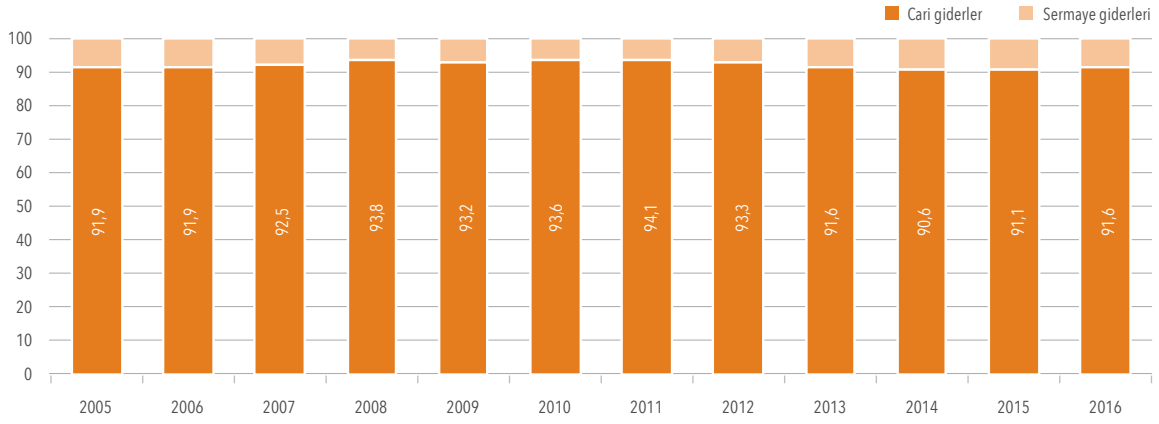
ŞEKİL F.3.1 MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI BÜTÇESİNİN EKONOMİK SINIFLANDIRMAYA GÖRE DAĞILIMI (%) (2005-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL F.3.2

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI BÜTÇESİNDE CARİ VE SERMAYE/YATIRIM GİDERLERİNİN DAĞILIMI (%) (2005-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

düşüş eğiliminde olduğu görülmektedir. 2005 yılında % 10,1 olan oran 2015 yılında 2,9 olmuştur. Cari transferler, kar amacı gütmeyen kuruluşlara yapılan transferler, hane halkına yapılan transferler, yurt dışına yapılan transferler, devlet ve hükümet burslusu öğrencilere yapılan ödemeleri kapsamaktadır.

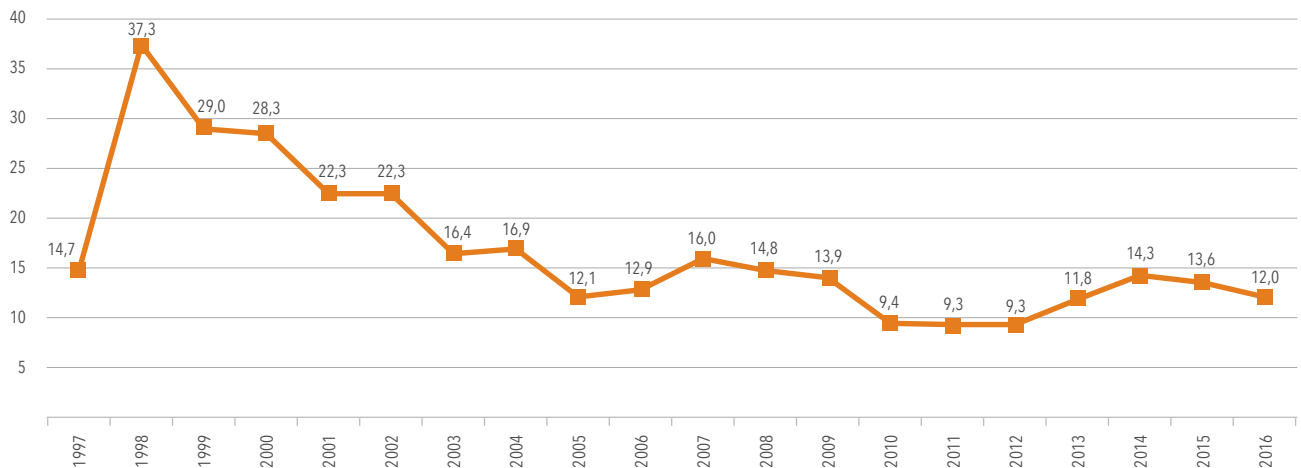
Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinin cari gider ve sermaye giderlerine ilişkin harcamalarının oransal karşılaştırması yapıldığında, cari giderlerinin oranının sermaye giderlerinden çok daha yüksek olduğu görülmektedir (bk. Şekil F.3.2). Genel olarak, MEB bütçesinin % 92 civarındaki bir kısmı cari giderlerine % 8 civarında olan bir kısmı ise sermaye giderlerine harcanmıştır. 2009-2011 döneminde personel giderleri oransal olarak daha büyük bir pay almış iken, 2013-2015 arasında sermaye giderlerinde oransal bir

artış gözlenmektedir. 2011 yılında sermaye giderlerinin oransal olarak düşük gerçekleşmesinin nedeni bu yıl öğretmen istihdamının fazla olmasından kaynaklanmış olabilir. 2013'den bu yana da sermaye giderlerinin artış göstermesinde 4+4+4 düzenlemesi çerçevesinde yapılan yeni okul ve derslik inşaatlarının ve FATİH Projesi çerçevesinde yapılan alt yapı harcamalarının etkisi olduğu söylenebilir. MEB'in son yıllarda sermaye giderlerine biraz daha fazla önem verdiği görülmektedir.

Konsolide bütçe yatırımlarından Millî Eğitim Bakanlığı yatırımlarına ayrılan payın 1997-2016 yılları arasındaki oransal karşılaştırması Şekil F.3.3'te sunulmuştur. Konsolide bütçe yatırımlarından MEB yatırımlarına en büyük pay 1998 yılında ayrılmıştır. Bu durumun kesintisiz sekiz yıllık eğitime geçiş sonrasında ortaya çıkan

ŞEKİL F.3.3

KONSOLİDE BÜTÇE YATIRIMLARINDAN MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI YATIRIMLARINA AYRILAN PAY (%)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

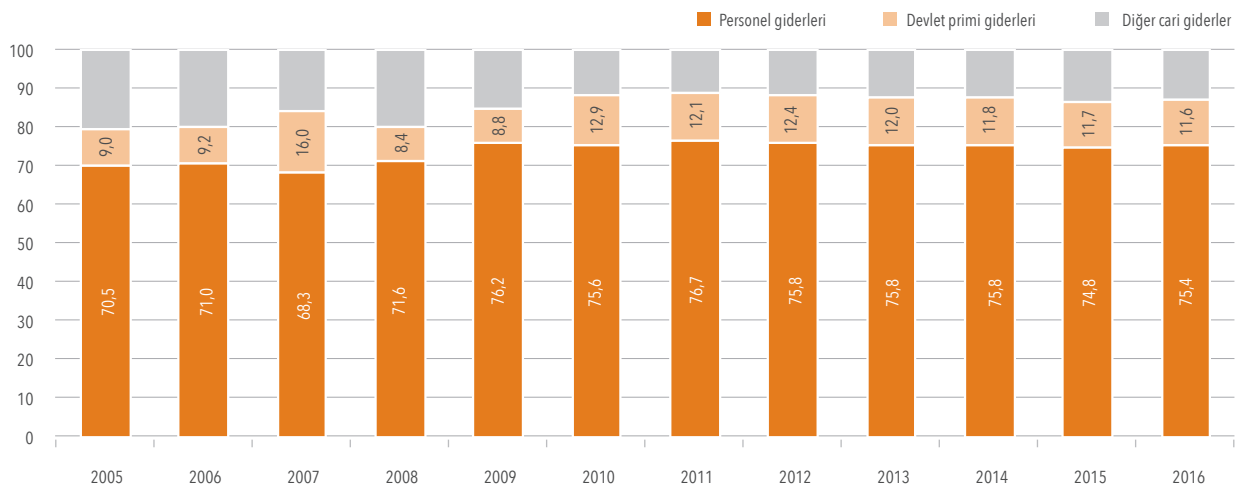
okul ve derslik ihtiyacını karşılamaya yönelik olduğu söylenebilir. 2012 yılından sonrasında da eğitim yatırımlarına ayrılan payın artış eğilimine girdiği görülmektedir. Buradaki artışın da 4+4+4 ile zorunlu eğitimin on iki yıl olmasıyla ortaya çıkan okul ve derslik ihtiyacının karşılanmasına yönelik olduğu söylenebilir.

MEB'in cari giderleri içerisinde en büyük payı personel giderleri almaktadır. Diğer bir ifadeyle MEB'in cari giderlerinin büyük bir kısmını öğretmen maaşları oluşturmaktadır. 2009 yılından bu yana personel giderleri % 75'in üzerinde bir paya sahip olmuştur. % 12 dolaylarında ise devlet prim giderlerine ayrılan pay söz konusudur. Yaklaşık % 13'lük bir kısmın ise diğer cari harcamalara ayrıldığı görülmektedir (bk. Şekil F.3.4). 2009 yılından itibaren cari harcamalar içerisinde personel giderleri artış göstermiş, 2010 yılından itibaren ise istikrarlı bir şekilde oranları korumuştur. Milli Eğitim Bakanlığı, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla, eğitimin her kademesinde okullaşma oranlarını artırmayı hedeflemektedir. Okullardaki artan öğrenci sayısına yeterli olacak öğretmeni sağlayabilmek için ise son yıllarda ciddi bir öğretmen alımı yapıldığı görülmektedir. Bir yandan sürekli olarak yeni öğretmen istihdamı diğer yandan personel maaşlarına yapılan zamlar, cari giderler içerisinde personel giderlerinin en büyük payı almasına neden olmaktadır. Diğer yandan okullaşma oranlarının hedeflenen düzeye ulaşmasında öğretmenlerin niteliği de oldukça önemlidir. Ancak nitelikli öğretmenler ve kaliteli bir eğitimle öğrencilerin okullara devamının sağlanabileceği göz önüne alınırsa MEB'in cari harcamalar içerisinde öğretmenlerin payını korumasının önemli olduğu ifade edilebilir.

Diğer yandan tüketim mal ve hizmetlerine ilişkin olan diğer cari transferlerin de belirli bir orana yükseltilmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Okullar ve öğretmenler eğitim süreçleri içerisinde ihtiyaç duydukları çeşitli tüketim malzemeleri için ödeneğe sahip olmamaktan kaynaklanan çok çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Okullar günlük harcama ihtiyaçlarını neredeyse tamamen okul aile birliğinden karşılamak durumunda kalmaktadır. Ancak okul aile birliğinin gelirleri çoğu zaman yeterli olmamaktadır. Bu durumda da zaman zaman veli ve öğrencilerden para talep etmeye kadar varan ve okul müdürü ile öğretmeni oldukça zor durumda bırakan uygulamalar söz konusu olmaktadır. Okul müdürü ve öğretmenlerin görevlerini yaparken ihtiyaç duyacakları kaynağı sunacak cari harcama bütçesinin oluşturulmasının da oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

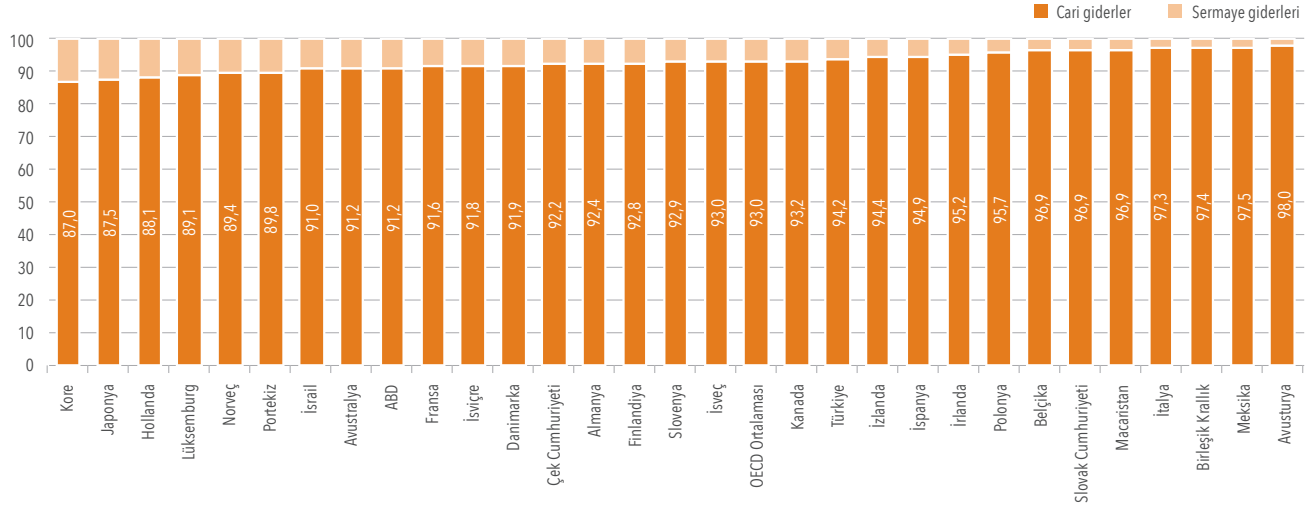
Eğitim harcamalarında cari giderler ve sermaye giderlerinin oransal dağılımının OECD ülkeleri karşılaştırması Şekil F.3.5'de sunulmaktadır. İlgili şekilde görüldüğü üzere 2012 yılı verilerine göre, OECD ülkelerinin eğitim harcamalarının ortalama % 93'ü cari giderlere, % 7'si ise sermaye giderlerine harcanmıştır. Türkiye'de eğitim harcamalarının % 94,2'si cari giderlere, % 5,8'i sermaye giderlerine harcanmıştır. Türkiye'deki sermaye giderlerinin toplam gider içerisindeki payı, OECD ülkelerinin çoğundan daha düşüktür. Özellikle son yıllarda öğretmen istihdamındaki artıştan dolayı MEB, bütçesinin önemli bir kısmını doğrudan personel giderlerine ayırmaktadır. Buna karşılık ilkökul ve ortaokulların ayrılması, liselerin dört yıla çıkarılması, zorunlu eğitimin oniki yıla

ŞEKİL F.3.4 MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI BÜTÇESİNDE PERSONEL GİDERLERİNİN CARİ GİDERLER İÇERİSİNDEKİ PAYI (%) (2005-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ŞEKİL F.3.5

FARKLI ÜLKELERDE YÜKSEKÖĞRETİM VE OKULÖNCESİ HARİCİNDE DİĞER KADEMELERDE YAPILAN HARCAMALARIN CARİ VE SERMAYE GİDERLERİNE GÖRE DAĞILIMI (%) (2012)

Kaynak: OECD (2015)

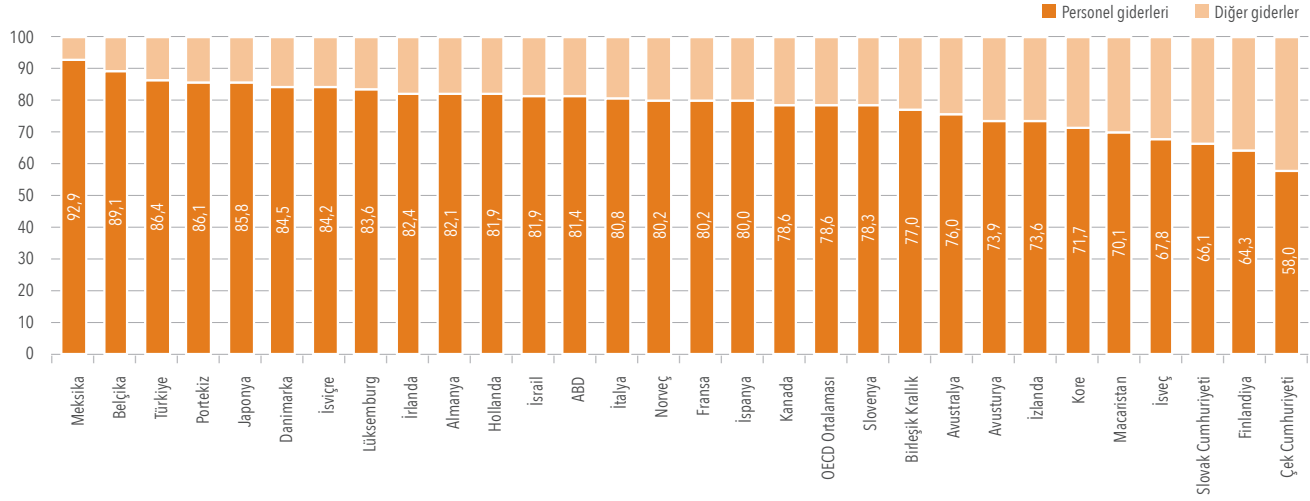
çıkartılması ve okulöncesine yönelik artan talep gibi nedenlerle sermaye giderleri de önem kazanmaktadır.

Sermaye giderlerinde görülen artış yeni eğitim kurumları açılması, varolanların altyapısını güçlendirerek; kurumların kalite ve verimliliklerini arttırmalarını sağlamaları açısından önemlidir. Türkiye’de son yıllarda cari giderlerinin yüksek olması, sermaye harcamaları için ayrılan payın diğer OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında daha düşük düzeylerde kalmasına neden olmaktadır. Buna karşılık cari harcama payının görece yüksek olması ise cari harcamaların en büyük dilimini oluşturan personel giderlerine ayrılan miktarın artmasına neden olmaktadır. Okullaşma oranları ve öğretmen istihdamı hızla büyüyen bir ülke olarak, Türkiye’nin sermaye yatırımları gibi personel giderleri için de yüksek harcamalar yapması oldukça önemlidir. Dolayısıyla, yeterli sayıda

nitelikli insan kaynağının sağlanabilmesi ve mevcut insan kaynağının yetiştirilmesi için personel giderlerine yapılan harcamaların da sermaye harcamalarına koşut bir şekilde arttırılması gerekmektedir. Türkiye’de MEB’in eğitim harcamalarında cari giderleri öğretmen istihdamından dolayı giderek artmakta ve bu sermaye giderlerine ayrılan payı azaltmaktadır. Türkiye eğitim kalitesini geliştirmek açısından cari giderlerini azaltmadan sermaye giderlerini de artırması gereklidir. Bunun yapılabilmesi ise ancak eğitime ayrılan payların artırılması ile mümkündür.

Personel giderlerinin cari giderler içinde payının farklı ülkelerle karşılaştırılması Şekil F.3.6’da sunulmuştur. Türkiye’de cari eğitim harcamalarının % 86,4’ü personel giderleri, % 13,6’sı diğer cari giderlere harcanmaktadır. Bu oranlarla Türkiye, 2012 yılı itibarıyla Meksika ve Belçika’dan sonra, cari eğitim harcamaları içerisinde

ŞEKİL F.3.6.

FARKLI ÜLKELERDE YÜKSEKÖĞRETİM VE OKULÖNCESİ HARICİNDE DİĞER KADEMELERDE PERSONEL GİDERLERİNİN YAPILAN HARCAMALARIN CARİ GİDERLER İÇİNDEKİ PAYI (%) (2012)

Kaynak: OECD (2015)

personel giderleri en yüksek payı alan üçüncü ülke olmuştur. OECD ülkeleri ortalamasına bakıldığında cari eğitim harcamaları içerisinde personel giderlerinin payının % 78,6, diğer cari giderlerin payının ise % 21,4 olduğu görülmektedir.

Bu oranlar, OECD ülkelerinde genel olarak personel sayısı ve giderlerinin belirli ve istikrarlı bir düzeye ulaştığını göstermektedir. Türkiye ise halen eğitim sisteminin başta okullaşma olmak üzere içerisinde bulunduğu birçok sorunun çözülmesi açısından öğretmen istihdamını artırmaya devam etmektedir. Daha önce belirttiği gibi (bk. Gösterge D.1) 1990-1991 eğitim öğretim yılında 386 bin civarında olan öğretmen sayısı, 2015-2016 eğitim öğretim yılında yaklaşık 2,6 kat (% 157) artış göstererek 994 bine ulaşmıştır. Dönemsel olarak incelendiğinde en fazla artışın 2005 ve 2015 yılları arasında gerçekleştiği ve bu dönemde öğretmen

sayısının % 70 arttığı görülmektedir. Dolayısıyla cari harcamalar içerisinde personel giderlerinin yüksek bir paya sahip olması bu sürecin doğal bir sonucu olduğu söylenebilir. Öğretmen sayısından yaşanmakta olan bu artış eğilimi, çağ nüfusu ve okullaşma oranlarında artışın yanısıra, sınıf mevcutlarını ve öğretmen başına öğrenci sayısını azaltmaya yönelik politikaların sonucu olduğu söylenebilir (bk. Gösterge C.2). Lise eğitiminin dört yıla çıkarılması ve bunu takiben zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılması, 4+4+4 düzenlemesi ve eğitimin niteliğini artırmaya yönelik atılan adımlar eğitim sisteminde öğretmen ihtiyacını önemli düzeyde artırmıştır. Bu doğrultuda öğretmen istihdamına yönelik politikaların da devam etmesi önemlidir. Dolayısıyla Türkiye'nin, eğitim sisteminin içerisinde bulunduğu koşullar dikkate alındığında cari harcamalar içerisinde personel giderlerini yüksek tutmaya devam etmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Eğitim-öğretim desteği Türkiye’de öncelikle 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren mesleki ve teknik eğitimde uygulanmaya başlatılmıştır. 2012 yılında 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununda değişiklik yapılarak organize sanayi bölgelerinde veya bakanlar kurulu kararıyla dışında açılan özel mesleki ve teknik eğitim okullarında öğrenim gören öğrenciler için eğitim ve öğretim desteği verilmesinin önü açılmıştır. 1 Mart 2014 tarihinde 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nda yapılan değişiklikle, eğitim-öğretim desteği 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren özel okulları da kapsayacak şekilde yaygın şekilde uygulanmaya başlanmıştır.

2014-2015 eğitim-öğretim yılında, desteğe ilişkin olarak yayınlanan kılavuzda 50.000 okulöncesi, 50.000 ilkokul, 75.000 ortaokul ve 75.000 ortaöğretim - temel lise olmak üzere toplam 250.000 öğrenciye destek verileceği belirtilmiştir. Verilecek destek miktarları ise okulöncesi için 2.500 TL, ilkokul için 3.000 TL, ortaokul için 3.500, ortaöğretim için 3.500 ve temel lise için 3.000 TL olarak ilan edilmiştir (MEB, 2014).

2014-2015 eğitim yılında toplam 167.414 öğrenci bu destekten yararlanmıştır (bk. Tablo F.4.1). Bu öğrencilere destek olarak ödenen miktar ise 532.675.000 TL olarak gerçekleşmiştir. Destekten yararlanan öğrenci sayısının, kontenjanın % 67’si olduğu görülmektedir. Kontenjanların tamamen dolmamasında, uygulamanın ilk kez yapılmasından kaynaklanan bazı sorunların etkili olduğu söylenebilir. Uygulama ile ilgili tarihlerin eğitim öğretim başlamasına çok yakın olması ve kısıtlı bir süre devam etmesi, destekten yararlanacak okul ve öğrenci listesinin aynı gün açıklanması gibi başvuru sürecinde yaşanan sorunlar MEB tarafından açıklanan 250.000 kişilik kontenjanın dolmamasına neden olmuştur.

TABLO F.4.1

EĞİTİM VE ÖĞRETİM DESTEĞİNDEN YARARLANAN ÖĞRENCİ SAYISI VE ÖZEL OKULLARA ÖDENEN/ÖDENECEK OLAN DESTEK TUTARLARI (2014-2015 VE 2015-2016)

Yıl	Destekten yararlanan öğrenci sayısı	Özel okullara ödenen/ödenecek olan yaklaşık destek tutarı (TL)
2014-2015 (1)	167.414	532.675.000
2015-2016 (2)	338.730	1.165.006.860

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

1. 2014-2015 yılı 2015 yılı Şubat ayı verileri kullanılarak hesaplanmıştır.

2. 2015-2016 yılı 2015 yılı Kasım ayı verilerini kullanarak hesaplanmıştır. Henüz kesinleşmemiş tahmini ödeme tutarıdır.

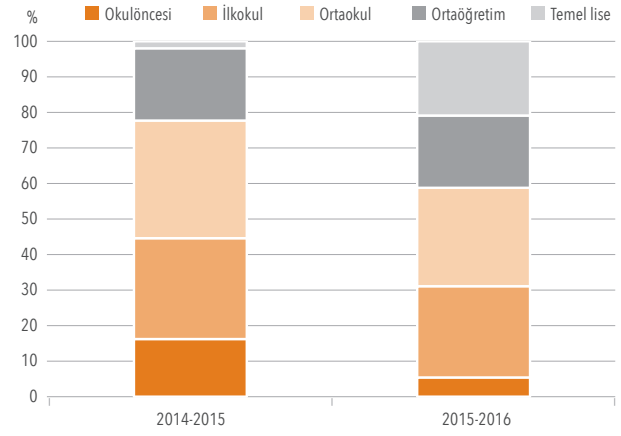
2015-2016 eğitim yılı için MEB tarafından yayınlanan kılavuzda destekten toplam 230.000 yeni öğrencinin yararlandırılacağı belirtilmiştir. Bu kontenjanın 20.000’i okulöncesi, 50.000’i ilkokul, 50.000’i ortaokul ve 110.000’i ortaöğretim ve temel lise öğrencilerine ayrılmıştır. Sağlanan destek miktarları değişmiş ve okulöncesi için 2.680 TL, ilkokul için 3.220 TL, ortaokul için 3.750 TL, ortaöğretim için 3.750 TL ve temel lise için 3.220 TL olarak belirlenmiştir (MEB, 2015). 2015 yılında bir önceki yıla göre okulöncesi için verilen öğrenci başına destek miktarı ve öğrenci sayısı azaltılmış, ilkokul için verilen destek miktarı artırılmış, öğrenci sayısı ise aynı kalmış, ortaöğretim ve temel liseler için ise hem destek miktarı hem de öğrenci sayısında önemli artış gerçekleşmiştir. 2015-2016 eğitim yılında destekten yararlanan öğrenci sayısında ve verilen destek miktarında çok önemli bir artış olduğu görülmektedir. 2015 yılında destekten yararlanan toplam öğrenci sayısı (önceki yıl hak kazanıp halen destek alanlar ile birlikte) 338.730 ve bu öğrenciler için yapılan destek miktarı 1.165.006.860 TL olarak gerçekleşmiştir.

Eğitim ve öğretim desteği uygulamasının ikinci yılında bu uygulamanın çocuklarını özel okula göndermek isteyen aileler için önemli bir destek sağladığı söylenebilir. Uygulamanın ikinci yılında MEB tarafından açıklanan kontenjanların tamamı dağıtılmıştır. Bu da uygulamanın aileler ve özel okullar tarafından ilgi gördüğünü göstermektedir. Dershanelerle ilgili düzenlemelerin ardından, hem dershanelerin özel okullara dönüşmesini teşvik etmek, hem de ailelerin çocuklarını bu okullara göndermeye teşvik etmek açısından eğitim ve öğretim desteği önemli bir katkı sağlamıştır. Bu nedenle eğitim ve öğretim desteği uygulamasının, MEB’in dershanelerle ilgili düzenlemesinin ardından sürecin daha sorunsuz atlatılması için önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Eğitim ve öğretim desteğinden yararlanma durumu eğitim kademelerine göre karşılaştırıldığında, 2014-2015 ve 2015-2016 yılları arasında çok önemli farklılıklar olduğu görülmektedir (bk. Şekil F.4.2). 2014-2015 yılında okulöncesi kademedeki 27.772 öğrenci için destek sağlanmış iken bu sayı 2015-2016 yılında 19.524 öğrenciye düşmüştür. İllkokul, ortaokul ve ortaöğretimde destek verilen öğrenci sayısı yine yaklaşık iki kat artmıştır. Temel liseler için ise 2014-2015 yılında 3.441 öğrenciye destek verilmiş iken bu sayının 2015-2016 yılında 71.800 öğrenci olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim öğretim desteğinden yararlanmada en önemli artışın temel liselerde olduğunu göstermektedir. Bu desteğin artması ile dershanelerden liseye dönüşen temel liselerin desteklenmesinin amaçlandığı anlaşılıyor. Türkiye’de ilkokul ve ortaokul

¹ Eğitim Öğretim Desteği ile ilgili daha genel değerlendirme için “Güncel Politikalar ve Güncel Sorunlar” başlıklı son bölümde ele alınan “Özel Okul Öğrencilerine Eğitim-Öğretim Desteği” alt başlığına bakınız.

	2014-2015	2015-2016
Okulöncesi	27.772	19.524
İlkokul	47.563	87.332
Ortaokul	54.961	91.695
Ortaöğretim	33.677	68.379
Temel lise	3.441	71.800



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

düzeyinde okullaşma problemi olmamasına karşılık ortaöğretimde ve özellikle okulöncesinde önemli sorunlar olduğu söylenebilir. Okulöncesi kademedeki eğitime katılımında ailelerin artan

ilgisi söz konusuysen, eğitim-öğretim desteğinin bu kademe için hem sayı hem de oransal olarak azaltılmasının doğru bir politik tercih olup olmadığı tartışılmalıdır.

Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) programı, 2001 yılında Dünya Bankası kredisiyle uygulanan 'Sosyal Riski Azaltma Proje'sinin (SRAP) bir bileşenidir. ŞNT programı, 2003 yılında 6 ilde pilot olarak uygulanmaya başlanmış, 2004 yılı başından itibaren kademeli olarak yurt genelinde yaygınlaştırılmıştır. SRAP'ın 31 Mart 2007 tarihinde sonlandırılması neticesinde ŞNT kapsamındaki bütün uygulamalar, Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü bünyesinde devam etmektedir.

2001 yılında Türkiye tarihindeki en büyük ekonomik krizlerden biri yaşanmıştır. Bu ekonomik krizin olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla, 2001 yılında Dünya Bankası tarafından mali olarak desteklenen Sosyal Riski Azaltma Projesi (SRAP) başlatılmıştır. SRAP ekonomik krizin yoksul haneler üzerindeki etkilerini hafifletmek, mevcut sosyal güvenlik ağı programlarını genişletmek ve güçlendirmek amacıyla tasarlandığı belirtilmektedir. Bu doğrultuda SRAP çerçevesinde Şartlı Nakit Transferi Programı (ŞNT) başlatılmıştır. ŞNT ile yoksulların eğitim ve sağlık hizmetlerini almaya teşvik etmek için, olumlu davranış değişikliği şartına bağlı olarak sürekli nakit transferleri sağlanmıştır. ŞNT eğitim yardımı, Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) kapsamında nüfusun en yoksul %6'lık diliminde yer alan ailelerin eğitim çağındaki çocuklarını okullara kaydettirmeleri, eğitimine devam eden ilk ve ortaöğretim çağındaki (1-12. sınıflar) çocuklarının ise en az %80 devam oranıyla eğitimlerini sürdürmeleri şartıyla yapılan düzenli nakdi yardımlardır. ŞNT programlarının önemli bir özelliği çocuklu hanelerin hedeflenmesi ve para transferlerinin kadınlara yapılmasıdır (ASPB, 2012).

2012 yılında ŞNT'nin etkililiğini test etmek için bir proje etki analizi araştırması yapılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre genel olarak ŞNT yardımlarının eğitim ve sağlık hizmetlerinden faydalananlar üzerine olumlu etkisi olmuştur. Yapılan etki analizi araştırmasının sonuçları Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) kapsamında sunulan Şartlı Eğitim Yardımlarının (ŞEY) çocukların okula devam düzeylerinin artması ve okul devamsızlığının azalması üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. ŞNT ailelerin, çocuklarını ortaöğretim kurumlarına devam etmelerini sağlama açısından farkındalık yarattığı ve ailelerin çocuklarının ortaöğretime gönderme konusunda daha kararlı bir tutum içerisine girmesinde etkili olduğu belirtilmektedir. ŞNT yardımları çocukların ortaöğretime devamı, örgün eğitimin desteklenmesi, çocuklarda okula aidiyet hissinin pekiştirilmesi, öğrencilerin okulda tutulması ve okul terklerinin azaltılması açısından önemlidir. (ASPB, 2012).

ŞNT, ülkemizde "eğitimde imkân ve fırsat eşitliği" ilkesi çerçevesinde, eşitsizlikleri azaltmayı yönelik önemli bir uygulama olarak nitelendirilebilir. Ülkemizde zorunlu eğitim parasızdır, buna karşılık bu durum dar gelirli ailelerin çocuklarını okula göndermelerini ya da okula gidenlerin başarılı olmasını yeterli düzeyde sağlama-

mamaktadır. Çünkü dar gelirli ailelerden gelen öğrenciler içinde buldukları ekonomik ve sosyal koşulların bireyde oluşturduğu çaresizlik, ümitsizlik ve özgüven eksikliği gibi nedenlerle okul eğitiminde başarılı olamamaktadırlar. Diğer yandan bireye maliyeti daha yüksek olan ve ailenin de ekonomik yükünü artıran ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde ise öğrenciler eğitimi devam ettirmek yerine ailesine gelir getirecek işlerde çalışma eğilimine girebilmektedirler. Tüm bu nedenler göz önüne alındığında ŞNT gibi eğitim yardımları dar gelirli ailelerin çocuklarının eğitimini sürdürmeleri açısından önemlidir.

2003-2015 yılları arasında şartlı eğitim yardımı kapsamında toplam 3.494.602 faydalanıcıya 4.211.363.785 TL ödeme yapılmıştır (bk. Tablo F.5.1). Tablo F.5.1 ve Şekil F.5.2 birlikte incelendiğinde, şartlı eğitim yardımından 2003-2015 yılları arasında yararlanan öğrencilerin çoğunlukla Ortadoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır. Zaten bu bölgelerin sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı bölgeler olması nedeniyle ŞNT ile ilgili ortaya çıkan bu durum beklendiği bir durumdur. Son 13 yıl ortalamasına göre Türkiye'de şartlı eğitim yardımı alan öğrencilerin toplam öğrenci sayısına oranı % 1,8 olarak gerçekleşmiştir. Bu oran Ortadoğu Anadolu Bölgesinde % 5,2, Kuzeydoğu Anadolu Bölgesinde % 4,6 ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde % 4,5'tir. Şartlı eğitim yardımından yararlanma oranı diğer bölgelerin hepsinde Türkiye ortalamasının altında kalmıştır.

Şartlı eğitim yardımı alan öğrencilerin toplam öğrenci sayısına oranı il düzeyinde incelendiğinde, Bitlis, Muş, Van, Ağrı, Şırnak, Hakkari illerinde şartlı eğitim yardımından yararlanan öğrenci

TABLO F.5.1 **BÖLGELERE GÖRE 2003-2015 YILLARI ARASINDA İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM GENELİNDE ŞARTLI EĞİTİM YARDIMINDAN YARARLANAN ÖĞRENCİ SAYISI, YARDIM TUTARI**

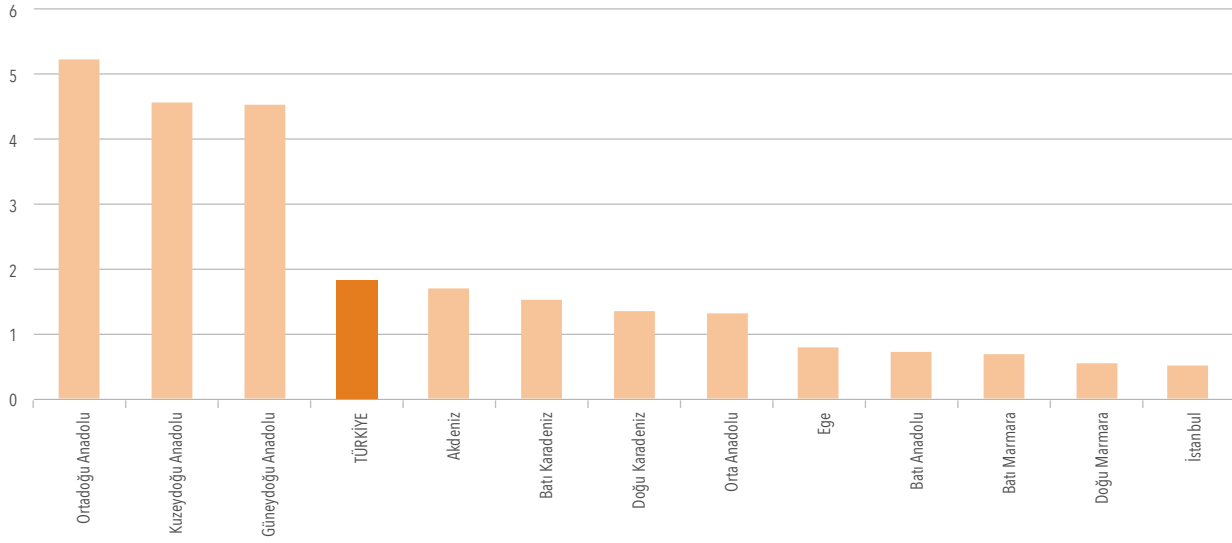
Bölge	Fayda sahibi öğrenci sayısı	Fayda sahiplerine ödenen tutarı (TL)
İstanbul	173.338	139.290.772
Batı Marmara	46.595	48.459.564
Ege	171.462	176.045.065
Doğu Marmara	94.273	89.905.325
Batı Anadolu	128.168	130.142.802
Akdeniz	435.771	486.245.847
Orta Anadolu	115.933	141.327.916
Batı Karadeniz	179.730	233.854.623
Doğu Karadeniz	83.386	120.108.896
Kuzeydoğu Anadolu	301.895	350.216.651
Ortadoğu Anadolu	606.119	753.521.156
Güneydoğu Anadolu	1.234.629	1.542.245.169
Türkiye	3.571.299	4.211.363.785

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

*Her bölge içerisindeki 2003-2015 yılları arası toplam faydalanıcı sayısının toplam yıl sayısına bölünmesi ile elde edilen sonucun o bölgedeki 2003-2015 yılları arası okulöncesi hariç ortalama öğrenci sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

İlk yıllarda pilot olarak uygulandığından yıllık ortalama oran düşük çıkmaktadır. Aslında son yıllarda bu oran daha yüksektir.

ŞEKİL F.5.2

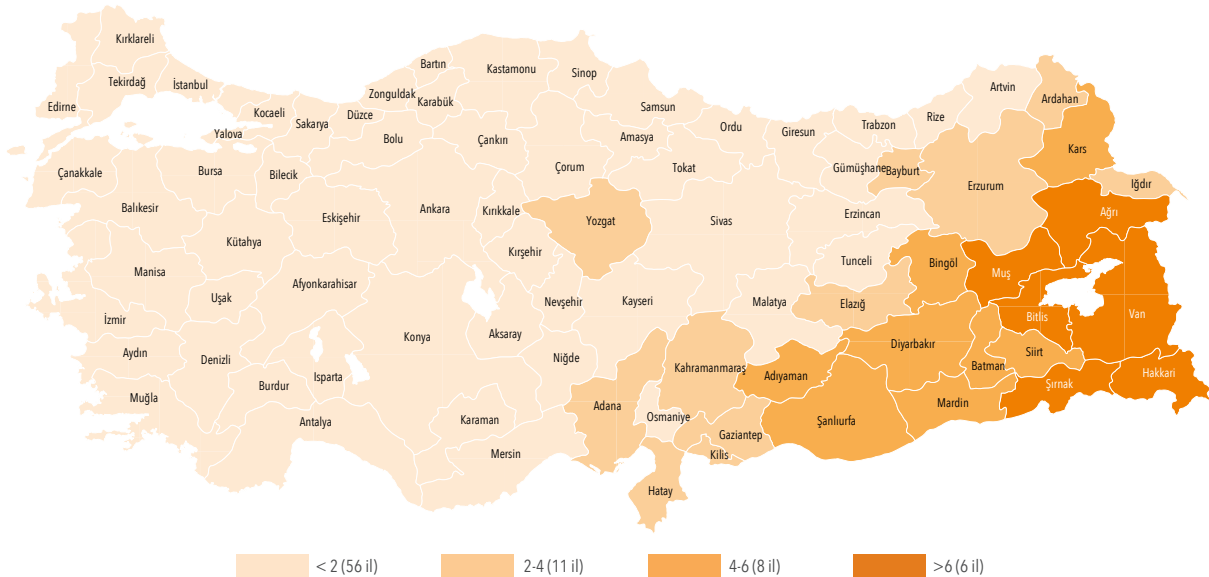
BÖLGELERE GÖRE 2003-2015 YILLARI ARASINDA İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM GENELİNDE ŞARTLI EĞİTİM YARDIMINDAN YARARLANAN ÖĞRENCİ ORANI (%) (13 YILIN YILLIK ORTALAMASI)

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

oranlarının diğer illere göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir (bk. Harita F.5.3). Bu illerde söz konusu oran % 6'nın üzerinde gerçekleşmiştir. Söz konusu oranın % 4'ün üzerinde gerçekleştiği illerin tamamı Doğu bölgelerindeki illerdir. Bu illerin Türkiye'de okullaşma oranlarının en düşük olduğu ve özellikle kız çocuklarının okullaşma oranlarının düşük olduğu illerdir. Şartlı eğitim yardımı aracılığıyla bu bölge ve illerdeki çocukların okula gitmesi, devamsızlıklarının azaltılması ve okul başarılarının yükseltilmesinin amaçlandığı ve teşvik edilmesine ağırlık verildiği anlaşılmaktadır.

ŞNT programının etki analizine ilişkin yapılan araştırma sonucunda, ŞNT programının tüm bölgelerde öğrencilerin liseye devam etmesine olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. ŞNT programı kapsamında okula devam etme olasılıklarının en yüksek düzeyde arttığı bölgeler Doğu Marmara ve Doğu Karadeniz bölgeleri iken, ŞNT'nin etkisi İstanbul bölgesinde diğer bölgelere oranla daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir (ASPB, 2012).

HARİTA F.5.3

2003-2015 YILLARI ARASINDA İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM GENELİNDE ŞARTLI EĞİTİM YARDIMINDAN YARARLANAN ÖĞRENCİ ORANLARININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI (%) (13 YILIN YILLIK ORTALAMASI)

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

BÖLÜM

G

**GÜNCEL
POLİTİKALAR
VE GÜNCEL
SORUNLAR**



- G1 SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI
- G2 ADAY ÖĞRETMENLİK VE ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİ
- G3 ÖZEL OKUL ÖĞRENCİLERİNE EĞİTİM-ÖĞRETİM DESTEĞİ
- G4 TEMEL LİSELERE DÖNÜŞÜM
- G5 TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ
- G6 ULUSAL ÖĞRETMEN STRATEJİ BELGESİ
- G7 YÖNETİCİ GÖREVLENDİRME
- G8 MÜFREDAT
- G9 SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ
- G10 TERÖR VE EĞİTİM
- G11 CİNSEL İSTİSMAR VE TACİZ VAKALARI

668 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 4. maddesinin altıncı fıkrasıyla 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'ye eklenen ek 4. maddeyle sözleşmeli öğretmenlik uygulaması tekrar uygulamaya sokulmuştur.

Bilindiği üzere, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4. maddesinin (B) bendinde, 2006 yılında yapılan değişiklik sonrası 70 bin civarında sözleşmeli öğretmen istihdam edilmiştir. Sözleşmeli öğretmenlik, hiçbir zemin hazırlanmadan, özlük hakları vs. hiçbir plan program yapılmadan, yönerge dahi hazırlanmadan hayata geçirilmiş ve sözleşmeli öğretmenler bu sebeple birçok sorunla ve belirsizlikle karşı karşıya bırakılmıştır. Eğitim kurumlarında kadrolu/sözleşmeli şeklinde ortaya çıkan ayırım; kurum içi çalışma barışını bozmuş, öğretmenlerin verimliliğini düşürmüş, aynı niteliklere sahip ve aynı görevi ifa eden insanlar arasında bir nevi kast sistemi oluşturmuştur. Sözleşmeli olarak istihdam edilenler kadrolu olanların sahip olduğu özlük haklarına sahip olmadıklarından hak kayıpları ve mağduriyetler pek çok davaya neden olmuştur. Bakanlığa olan güven azalmış, sözleşmeli öğretmenlerin statüleri nedeniyle eğitim kurumu içinde öğrencilere karşı otoriteleri dahi sarsılmış ve eğitim-öğretim ortamı bu durumdan olumsuz etkilenmiştir.

Söz konusu sorunlar nedeniyle ki, 2011 yılında 632 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'yle sözleşmeli öğretmenler memur kadrolarına atanmışlardır. Bahse konu Kanun Hükmünde Kararnamenin genel gerekçesinde ise, kamu hizmetlerinin daha etkili, verimli ve hızlı bir şekilde yürütülmesini sağlamak ve çalışmalarında etkinliği artırmak amacıyla sözleşmeli personel pozisyonlarında çalışmakta olanların memur kadrolarına atanacakları; böylece kamu kurumlarında görev, yetki ve sorumlulukları aynı veya benzer olan ve aynı unvanı taşımakla birlikte farklı statülerde istihdam edilen personelin statüsü, mali ve sosyal hakları ile diğer hakları arasında farklılığın ortadan kaldırıldığı ifade edilmiştir.

668 sayılı KHK ile getirilen düzenleme, KPSS puan sırasına konulmak kaydıyla alım yapılacak her bir pozisyonun üç katı kadar aday arasından sözlü sınavla atama yapılmasını öngörmektedir. Ancak bu uygulamanın toplumdaki yansımaları, ilan edilen kadro

sayısı kadar öğretmen adayının istihdamı olarak değil, sözlü sınavla çağırılmasına rağmen istihdam edilmeyen öğretmen adayının yetersiz, sakıncalı, şüpheli, kamu görevi için uygunsuz görülerek elenmesi olarak okunacak olmasıdır. Atama yapılacak kişi sayısı kadar aday çağrılarak eksik kalan pozisyonlar için yeniden çağrı yapılması şeklinde bir istihdam süreci uygulanacak olsaydı, bu riskten kaçınılmış olurdu.

Bir diğer sorun, yeterli hazırlık yapılmaksızın uygulamaya konulan sözlü sınav sürecinde, sözlü sınavı gerçekleştirecek komisyon üyeleri başta olmak üzere ilgili görevlilerin bu hususta bir eğitim almadıkları gibi, binlerce adayın sözlü sınavının nasıl yürütüleceği hususunda -ne tür sorular sorulacağına belirsizliği, örnek soru tipleri yokluğu, belgelendirilmenin nasıl gerçekleştirileceği gibi- yeterince bilgilendirilmedikleri görülmektedir. Bu durum Bakanlığa gereksiz yere bir toplu dava yüküyle karşı karşıya bırakacağı gibi, komisyon üyelerinde şahsi sorumluluklarının doğacağı ve adaylarla kişisel olarak karşı karşıya kalacakları yönünde endişeye sebep olmaktadır.

Bu alanda gerçekleştirilen çok sayıdaki araştırma ve raporda ortaya konulduğu üzere, öğretmen istihdamında güçlük çekilen bölgelerdeki istihdam sorunu; sözleşmeli öğretmenlik, yer değiştirme yasağı gibi palyatif yollarla değil, söz konusu bölgelerde öğretmenlerin kalıcı olarak görev yapmalarını teşvik edecek maddi katkılar vs. özlük haklarıyla çözüme kavuşturulabilecektir. Devlet Memurlarına Ödenecek Zam ve Tazminatlara İlişkin 2006/10344 sayılı Bakanlar Kurulu kararının ekinde yer alan II. Sayılı Cetvelin (E) Teknik Hizmetler ve (F) Sağlık Hizmetleri sınıfında yer alan personele, görev yaptıkları bölgelere göre ek tazminat ödenmesi öngörülmüş olduğundan, öğretmenler için de bu yönde bir düzenleme yapılması gereklidir. Mali teşviklerin yanı sıra askerlik hizmetinin görev başında yapılabilmesi, hizmet puanının iki katı oranında artırılması, iki hizmet yılına bir derece verilmesi, ek ders ücretinin yüzde 100 artırılması, dört yıllık çalışma süresi sonunda ilk üç terchinden birine atanma hakkının verilmesi, merkezi düzeyde düzenlenen 10 hizmet içi eğitim faaliyetine katılma, tatil dönemlerinde ücretsiz ulaşım hakkı verilmesi gibi hakların da tanınması yerinde olacaktır.

Öğretmen yetiştirme; öğretmenlik programlarına öğrenci seçimi, bu programlara seçilen öğrencilerin hizmet öncesi eğitimi, bu programlardan mezun olan öğretmen adaylarının istihdamı ve istihdam edilen öğretmen adaylarının mesleğin ilk yılında ve sonrası dönemlerde hizmet içi eğitimi gibi aşamalı ama birbiri ile ilişkili süreçleri içermektedir (Özoğlu, 2011). Öğretmen yetiştirme sürecinin belirtilen bu aşamalarının her biri kendi içerisinde önem arz etmekte olup herhangi bir aşamanın aksaması veya bu aşamadaki süreçlerin eksik kalması, öğretmenlerin mesleki gelişiminin olumsuz etkilenmesine neden olur.

Ülkemizde, öğretmen olarak yetiştirilmek üzere seçilen öğretmen adaylarına öncelikle, seçildikleri öğretmenlik (veya pedagojik formasyon) programları aracılığıyla ve bu programların bir parçası olan staj uygulamaları aracılığıyla, öğretmenlik mesleğine ilişkin teorik ve pratik bilgiler kazandırılmaktadır. Öte yandan, öğretmenlik programlarındaki öğrenci sayısının fazla olması ve üniversite-okul iş birliğinin sağlıklı işletilememesi gibi nedenlerden ötürü, hizmet öncesi eğitim sürecinin uygulamaya bakan en önemli unsuru olan uygulama (staj) dersleri ülkemizde sağlıklı bir şekilde yürütülmektedir (Özoğlu, 2011). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki eğitimi genellikle teorik düzeyde gerçekleşmekte ve pratiğe bakan yönü oldukça eksik kalmaktadır.

Bu programlardan mezun olan öğretmen adayları, mesleki pratikleri en yoğun şekilde öğretmen olarak atanıp mesleğe başladıkları ilk yılda kazanmaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarını ifade eden ve adaylık süreci olarak adlandırılan bu süreç, öğretmen yetiştirme sisteminin uygulamaya bakan yönü ile en önemli aşamalarından biridir. Aday öğretmenler bu süreçte, mesleki pratikleri kazanmanın yanı sıra mesleğe yönelik bir bakış açısı geliştirmektedir. Mesleki başarıda oldukça önemli rolü olan mesleki aidiyet ve mesleğe bağlılık aday öğretmenlerde bu süreçte şekillenmektedir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarına verilen hizmet öncesi eğitimin niteliği ve kapsamı ne olursa olsun, öğretmenliğe yeni başlayan aday öğretmenlere, mesleklerinin ilk yılında planlı ve kapsamlı bir şekilde destek çıkılması ve rehberlik edilmesi gerekmektedir.

Aday öğretmen yetiştirme süreci olarak da ifade edilen bu süreç, ülkemizde en fazla ihmal edilen ve formalitelerle dolu bir süreç olagelmıştır. Yakın geçmişe kadar, aday öğretmenlerin eğitilmesinde "Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik" çerçevesinde bir eğitim programı uygulanmaktaydı. İlgili eğitim programı, temel eğitim, hazırlayıcı eğitim

ve uygulama eğitimi olmak üzere üç aşamadan oluşmaktaydı. Bu eğitimlerden temel ve hazırlayıcı eğitimlerde, öğretmenler mesleki pratiklerden ziyade devlet memurlarını ve öğretmenleri ilgilendiren mevzuat ve işlemler hakkında bilgilendirilirken, öğretmenlik mesleğini uygulamaya dönük bilgi ve deneyimlerin kazanımı, okul düzeyinde uygulanan ve en az 220 saatlik program içeren uygulama eğitimi ile gerçekleştirilmekteydi.

2014 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yapılan değişiklikle bu yönetmeliğe bağlı gerçekleştirilen aday öğretmenlik eğitimleri, yönetmeliğe dayanak teşkil eden 657 sayılı Kanun'da yer alan adaylık eğitimleriyle ilgili tüm hükümlerin uygulanamaz hale geldiği belirtilerek, 14 Mart 2014'ten sonra atanan öğretmenler için iptal edilmiştir.¹ Yaklaşık bir yıl sonra, 17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı Resmi Gazete'de "Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" yayımlanmış ve aday öğretmenlik sürecine ilişkin iş ve işlemlere bu yönetmelikte yer verilmiştir. Eski yönetmeliğe göre daha az detay içeren bu yönetmelikte, adaylık süreçleriyle ilgili bazı değişiklikler yapılmıştır. Ne var ki, bu değişiklikler aday öğretmenlerin adaylıklarının kaldırılmasına ilişkin yapılacak değerlendirme ve sınavların içeriği, kapsamı ve puanlama sistemine yönelik olmuştur.

Yeni yönetmelikte aday öğretmenlikten asil öğretmenliğe geçişte iki kademeli değerlendirme sistemi öngörülmüştür. Birinci kademe değerlendirmede, aday öğretmenler üç aşamalı performans değerlendirmesine tabi tutulacaktır. Performans değerlendirmesinde başarılı olan ve en az bir yıl çalışan aday öğretmenler ikinci kademede yazılı veya yazılı ve sözlü sınava gireceklerdir. İlgili yönetmeliğe göre, performans değerlendirmesinde başarısız olan aday öğretmenler, aday öğretmen unvanını kaybedecek ve memuriyetle ilişkileri kesilecektir. Performans değerlendirmesinde başarılı olup yazılı/sözlü sınavda başarılı olamayan aday öğretmenler ise il içinde aynı hizmet alanında başka bir eğitim kurumunda görevlendirilerek ikinci bir adaylık dönemi için yeniden performans değerlendirmesi ve sınava tabi tutulacaktır. Bu kapsamdaki aday öğretmenler, performans değerlendirmesinde veya sonrasında yapılan sınavlarda başarısız olmaları durumunda öğretmenlik unvanını kaybedecek ve memuriyetle ilişkileri kesilecektir.

İlgili yönetmeliğe göre, performans değerlendirmesinin tüm aşamalarında yapılacak değerlendirmeler, yönetmelik ekinde

¹ 6528 Sayılı Kanun ve Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün 11 Aralık 2014 tarih ve 34227763/774.06/6370876 sayılı yazısına bakınız.

yer alan aynı Performans Değerlendirme Formu kullanılarak yapılacaktır. Söz konusu değerlendirme formunda yer alan değerlendirmeye esas performans göstergeleri şu mesleki ölçütler altında gruplandırılmıştır: Eğitim-öğretimi planlayabilme, eğitim-öğretim ortamlarını düzenleyebilme, iletişim becerilerini etkili kullanabilme, öğrencileri hedef kazanımlar konusunda güdüleyebilme, çevre olanaklarını öğrenme sürecini destekleyecek biçimde kullanabilme, zamanı yönetebilme, öğretim yöntem ve tekniklerini etkin biçimde kullanabilme, eğitim-öğretim sürecini değerlendirebilme, okulun eğitim-öğretim politikalarına uyum ve katkı sağlayabilme ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel tutum ve davranışları sergileyebilme.

Performans değerlendirmesinin ilk iki aşamadaki değerlendirmeleri, aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumu müdürü ve eğitim kurumu müdürünün görevlendirdiği danışman öğretmen birlikte yaparken, üçüncü aşama değerlendirmeye, bunlara ek olarak, il millî eğitim müdürüne görevlendirilecek maarif müfettişi de katılacaktır. İlk performans değerlendirmesi aday öğretmenliğin ilk döneminde, ikinci ve üçüncüler ise takip eden dönemde gerçekleştirilecektir. Adayların performans değerlendirmesindeki başarısına karar verilirken, kullanılacak nihai performans değerlendirme puanı hesaplanırken; adayların birinci değerlendirmeden aldığı ortalama puanın yüzde 10'u, ikinci değerlendirmeden aldığı ortalama puanın yüzde 30'u, üçüncü değerlendirmeden aldığı ortalama puanın ise yüzde 60'ının dikkate alınacağı ifade edilmiştir.

Yeni yönetmelik, aday öğretmenlerin mesleki gelişimine bakan yönüyle analiz edilecek olursa, yapılan değerlendirmelerin aşamalı olması, aralarında süre olması ve değerlendirme puan ağırlıklarının ilk değerlendirmeden son değerlendirmeye doğru artması, aday öğretmenlerin eksikliklerini görmeleri ve düzeltmeleri açısından yerinde bir uygulamadır. Ne var ki, aday öğretmenlerin performans değerlendirmelerinde kullanılan formlar oldukça standart olup, mesleki ölçütlerin altında yer alan göstergelerin puanlamasından ibarettir. Mevcut hali ile puanlamanın dışında, değerlendiriciler tarafından aday öğretmenlere yönelik herhangi bir geri bildirim sağlanıp sağlanmayacağı, sağlanacaksa bunun nasıl yapılacağı tanımlanmamıştır. Yönetmelikte sadece performans değerlendirmelerini yapacak olan eğitim kurumu müdürü, danışman öğretmen ve maarif müfettişinin aday öğretmenleri gözlemleyerek, rehberlik edeceği belirtilmiştir.

Daha önce de ifade edildiği üzere, mesleklerinin ilk yılında aday öğretmenlere, mesleki gelişimlerini destekleyecek nitelikte reh-

berlik edilmesi oldukça önemlidir. Ancak mevcut yönetmelikte, aday öğretmenlerin adaylıklarının kaldırılmasında kullanılacak değerlendirme sistematigi ön planda tutulmuştur. Dahası, bu değerlendirme sistematiginin, adayların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkaracak ve dolayısıyla mesleki gelişimlerini destekleyecek nitelikte geri bildirim sağlama potansiyeli olan biçimlendirici (formative) olmadığı, daha ziyade geçme/kalma odaklı kurgulandığı görülmektedir. Bu, özellikle performans değerlendirmesi sonrası yapılması öngörülen yazılı ve/ya sözlü sınavlar için geçerli bir durumdur. Ayrıca, aday öğretmenlerin yetiştirilmesine (eğitime) yönelik olarak yeni yönetmelikte eski yönetmeliğe göre daha az detaya yer verilmiştir. Yeni yönetmelikte sadece bir maddede (Madde 26) "Bakanlıkça aday öğretmenler ile değerlendiricilere Ek-3'te yer alan Formda yer alan mesleki ölçütler ve yazılı sınav konuları ile ilgili olarak çerçeve eğitim verilebilir. Bu eğitimler merkezî, mahallî ve uzaktan eğitim yöntemlerinden biri ya da birden fazlası ile gerçekleştirilebilir" şeklinde genel bir ifadeye yer verilmiştir. Öte yandan, bu yönetmelik yayımlandıktan 5-6 ay sonra, Bakanlık yetkililerinin aday öğretmenlerin adaylık sürecinde yetiştirileceği ve bu sürecin, adayların atandıkları ilin dışındaki bir okulda yürütülebileceği yönünde açıklamaları eğitim kamuoyuna yansımıştır.² Yine, ilerleyen dönemlerde 2016 yılı Şubat ayında ataması yapılacak aday öğretmenlerin, adaylıklarının ilk döneminde istekleri doğrultusunda atandıkları il dışında yetiştirme programına alınarak eğitileceği yönünde Bakanlık yetkililerinin bazı açıklamaları olmuştur.

Bu doğrultuda da, 2015 yılının Aralık ayında, önce il millî eğitim müdürlüklerinden aday öğretmenlere danışmanlık yapacak tecrübeli öğretmenlerin listesi istenmiştir.³ Listede, adaylık dâhil en az on yıl hizmet süresine sahip, ulusal veya uluslararası projelerde koordinatör, danışman veya katılımcı öğretmen olarak görev almış olan, sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro gösterisi, şiir dinletisi, okul gazetesi, okul dergisi, okul gezileri, spor müsabakaları vb. etkinlikler) katılım sağlayan, iletişim becerisi ve temsil yeteneği güçlü ve mesleğinde temayüz etmiş öğretmenlere yer verilmesi istenmiştir. Sonrasında, 19 Ocak 2016 tarih ve 29598 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan yönetmelik değişikliği ile "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği"nin 15. maddesinin ilk fıkrasına "Aday öğretmenler, adaylık dönemlerinin yetiştirme sürecinde asıl görev yapacakları

² <http://www.meb.gov.tr/bakan-avci-ntv'nin-canli-yayin-konugu-oldu/haber/9755/tr>

³ Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün 30 Aralık 2015 tarih ve 43501582-774.01-E.13492368 sayılı resmî yazısına bakınız.

ilin dışında görev yapabilir” ifadesi eklenmiş ve adaylık sürecinin aday öğretmenlerin atandıkları illerin dışında da yapılabilmesi için yasal dayanak oluşturulmuştur.

Sonrasında, Şubat ayında ataması yapılan aday öğretmenlerden, adaylık sürecinde stajyerlik yapmak istedikleri il tercihleri alınmış ve aday öğretmenler tercihleri doğrultusunda önce il milli eğitim emrine verilmiştir. Ardından aday öğretmenler, stajyerlik uygulamasını yapmak istedikleri okulları il milli eğitim müdürlükleri nezdinde tercih etmiş ve KPSS puan üstünlüğüne göre tercih ettikleri okullara yerleştirilmiştir. Bu süreç işlerken, danışman öğretmen olarak belirlenen öğretmenlere yönelik olarak, 22-29 Şubat 2016 tarihleri arasında buldukları illerde “Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Danışman Öğretmen Eğitimi Seminerleri” adı altında eğitimler düzenlenmiştir.

Diğer taraftan, bu süreçler işlerken, 2 Mart 2016 tarihinde Bakanlık tarafından aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin bir yönerge yayınlanmıştır. İlgili yönergede aday öğretmen yetiştirme sürecinin nasıl işleyeceği ve kimler tarafında koordine edilip yürütüleceği tanımlanmıştır. Buna göre, aday öğretmenler, adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine tabi tutulacaktır. Bu yetiştirme süreci, Bakanlıkça belirlenen yetiştirme programı doğrultusunda aday öğretmenlerin görevlendirildiği eğitim kurumunda, eğitim kurumu yöneticileri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda gerçekleştirilecektir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanacak olan yetiştirme programında; sınıf içi ve okul içi izleme faaliyetlerine, öğretmenlik uygulamalarına, okul dışı faaliyetlere ve adaylık sonunda yapılacak olan sınav konularını da içeren hizmet içi eğitim faaliyetlerine yer verileceği açıklanmıştır.

İlgili yönergede, aday öğretmen yetiştirme sürecinin en önemli aktörlerinden olan danışman öğretmenlerin seçimi ve görevleri ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Danışman öğretmenin, aday öğretmenlerin yetiştirme sürecinde görevlendirildikleri eğitim kurumu müdürünce, adaylık dâhil en az on yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasından, ulusal veya uluslararası projelerde koordinatör, danışman veya katılımcı öğretmen olarak görev almış olan, sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro gösterisi, şiir dinletisi, okul gazetesi, okul dergisi, okul gezileri, spor müsabakaları vb. etkinlikler) katılım sağlayan, iletişim becerisi ve temsil yeteneği güçlü ve mesleğinde temayüz etmiş ve aday öğretmenle aynı alanda olan öğretmenler arasından belirlenmesi öngörülmüştür. Danışman öğretmenler için, Milli

Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’nde tanımlanan, aday öğretmeni eğitim kurumundaki çalışmalarında mesleki ölçütler bağlamında gözlemlemesi ve bu doğrultuda performans değerlendirme sürecinde rehberlik etmesi görevlerine ek olarak, bu yönerge ile aşağıdaki görevler de tanımlanmıştır:

- Aday öğretmenlerin çalışma programını eğitim kurumu yöneticisi ile birlikte hazırlamak.
- Çalışma programında belirtilen faaliyetlerin gerçekleşmesi için aday öğretmene yardımcı olmak ve gerekli tedbirleri almak.
- Aday öğretmenlerin çalışma programlarına uygun olarak yetiştirme için izleme, değerlendirme ve rehberlikte bulunmak.
- Aday öğretmenlere mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla örnek olmak ve tecrübelerini aktarmak.
- Eğitim kurumu müdürü tarafından yetiştirme sürecine ilişkin verilen diğer görevleri yapmak.

Genel olarak değerlendirilecek olursa, bu yönerge ile yönetmeliğin aday öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili eksik kalan yönünün tamamlandığı söylenebilir. 2016 yılı Şubat ayında atanan aday öğretmenlerle birlikte başlayan ve bu yönerge ile tanımlanan aday öğretmen yetiştirme programının, aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve mesleğe uyumlarının artırılması noktasında geçmiş uygulamalara göre daha başarılı sonuçlar vereceği söylenebilir.

Ülkemizde her yıl on binlerce yeni öğretmenin atandığı ve bu öğretmenlerin ekseriyetle dezavantajlı bölge ve illerdeki çalışma şartlarının görece zor olduğu okullarda göreve başladığı göz önünde bulundurulduğunda (bk. Gösterge D.3), bu öğretmenlerin mesleğin ilk yılı olan adaylık sürecinde tecrübeli öğretmenlerin rehberliğinde desteklenmesi daha da önem kazanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, aday öğretmenlerin atandıkları il dışında bir okulda staj yapmaları da olumlu bir gelişme olarak yorumlanabilir. Nitekim ilk atamaların yoğunlukla yapıldığı doğu bölgelerindeki illerde mevcut öğretmenlerin tecrübe ortalaması öğretmen sirkülasyonundan dolayı oldukça düşüktür. Örneğin, Şırnak, Hakkâri, Ağrı, Muş ve Bitlis illerinde öğretmenlerin ortalama hizmet süresi 4 yılın altındadır (bk. Gösterge D.2). Ayrıca, yeni öğretmen atamalarının büyük çoğunluğu doğu bölgelerine yapıldığından, doğu bölgelerindeki illerde yeni atanan öğretmenlerin mevcut öğretmenler içerisindeki payı oldukça yüksektir. Örneğin, Hakkâri’de bu oran yüzde 44, Şırnak’ta yüzde 41, Ağrı’da yüzde 36, Muş’ta ise yüzde 30 civarındadır (bk. Gösterge D.3).

Öğretmen tecrübesi ve atamalarla ilgili bu iki durum birlikte değerlendirildiğinde, çoğunluğu doğu bölgelerine atanan aday öğretmenlere, atandıkları bu bölgedeki illerde tecrübeli danışman öğretmenlerle yetiştirme programı yürütülmesi neredeyse imkânsızdır. Mesela mevcut uygulamaya göre, Hakkâri ve Şırnak illerinde tecrübesine bakılmaksızın neredeyse tüm mevcut öğretmenlerin danışman öğretmen olarak görevlendirilmesi gerekecektir. Bu ise teoride iyi kurgulanan öğretmen yetiştirme programının etkinliğinin pratikte işlevsiz hale gelmesine neden olacaktır.

Öte yandan, öğretmen ihtiyacı olan okullara atanan aday öğretmenlerin bu okulların dışında kendi istedikleri başka bir ildeki okulda yetiştirme programlarına katılmasının dezavantajlı yönleri de bulunmaktadır. Adaylık sürecinde, aday öğretmenlerin çalışacakları okulun şartlarına uygun bir şekilde mesleki gelişimlerini tamamlamaları önem arz etmektedir. Her ne kadar mevcut yetiştirme programında, aday öğretmenlere, çalışmaya başlayacakları okulların bulunduğu yörenin dil ve kültürü ile ilgili iki haftalık seminer/egitim verileceği belirtilmiş olsa bile, bunun ne derece verimli olacağı kuşkuludur. Ayrıca, öğretmen ihtiyacı olan bir okula ataması yapılan aday öğretmenlerin, yetiştirme programı süresince atandığı okul dışında bir okulda görev yapması, kendi içerisinde etik bir sorunu da barındırmaktadır. Nitekim

öğretmen ihtiyacı olan okullarda, bu yetiştirme sürecine bağlı olarak öğretmen ihtiyacı kapatılmıyor veya ücretli öğretmenlik uygulamasıyla giderilmeye çalışılıyorsa, bu uygulamanın eğitimde fırsat eşitliği ilkeleri çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Aday öğretmenler ne kadar deneyimsiz olurlarsa olsunlar, ihtiyaç duyulan okulların -bir dönemliğine bile olsa- öğretmensiz kalmasının bu okullar özelinde eğitim sistemine vereceği tahribat, aday öğretmenlerin bu okullarda deneyimsiz olarak çalışmaya başlamasının vereceği tahribattan çok daha büyük olabilir.

Dolayısıyla, belirtilen ilk dezavantajın ortadan kaldırılması için, yetiştirme programı kapsamında başka illerdeki okullarda staj yapan aday öğretmenlerin, nihai olarak çalışacakları okullarda eğitim-öğretim dönemi başlamadan birkaç hafta önce göreve başlamaları sağlanmalıdır. Aday öğretmenlere, bu birkaç haftalık süreçte okula ve çevresine uyum sağlaması için rehberlik ve oryantasyon eğitimi verilmelidir. İkinci dezavantajı ortadan kaldırmak için ise okullarda oluşan/oluşacak olan öğretmen ihtiyacı, en az öğretmen yetiştirme programı için öngörülen süre kadar (6 ay) öncesinden planlanmalı ve atamalar bu doğrultuda 6 ay önceden yapılmalıdır.

Özel okula giden öğrencilerin belirli kıstaslara bağlı olarak devlet tarafından desteklenmesi birçok ülkede uygulanan bir politika-dır. Genellikle eğitim kuponu (voucher) olarak adlandırılan bu sistemde, kimi ülkelerde her tür aileden gelen öğrenciler desteklenirken, kimi ülkelerde ise ağırlıklı olarak gelir düzeyi düşük olan dezavantajlı ailelerden gelen öğrenciler desteklenmekte ve bu öğrenciler için devlet eliyle resmi okullarda sunulan eğitime alternatif özel seçenekler sunulmaktadır. Türkiye’de bu sistem ilk olarak 2003 yılında AK Parti iktidarındaki 59. Hükümet tarafından gündeme getirilmiştir. O dönemde, yoksul ailelerin başarılı çocuklarının devlet desteği ile özel okullarda okutulmasını ön-gören bir kanun (4967 sayılı Kanun) hazırlanmış ve Meclis’ten geçmiştir. İlgili kanunda “maddî imkânlardan yoksun başarılı öğ-rencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görme-lerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve ücreti Milli Eğitim Bakanlığınca karşılanmak kaydıyla özel öğretim kurum-larında öğrenim görmeleri sağlanabilir” ifadesine yer verilmiştir. Ancak, bu kanun, dönemin Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Se-zer tarafından “yoksul öğrencilerin özel okullarda okutulmasının Anayasaya aykırı olduğu” gerekçesiyle veto edilmiştir.

Özel okullara giden öğrencilere devlet desteği verilmesine yöne-lik uygulamada ilk somut adım 2012 yılında atılmıştır. Özel mes-leki ve teknik eğitim kurumlarının ülkemizdeki gelişimi özendiril-mek amacıyla, 2012 yılında 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nda değişiklik yapılarak, özel mesleki ve teknik eğitim okullarında öğrenim gören öğrenciler için eğitim ve öğretim desteği verilmesinin önü açılmıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya başlanan bu kanun kapsamında desteklenen öğrencilere verilecek destek tutarı bir öğrencinin okul türüne göre devlete maliyetinin bir buçuk katını geçme-mek üzere her eğitim-öğretim yılı itibarıyla Maliye Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından müştereken belirlenmektedir. Bu destek ile ilgili olarak şu önemli noktayı vurgulamak gerekir: Bu kapsamda destek alan öğrencilerden takviye kursları, yemek, servis, pansiyon hizmetleri hariç hiçbir surette öğrenim ücreti alınmaması, Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Öğretim Kurumları Yö-netmeliği (Ek Madde 1) ile güvence altına alınmıştır.

Özel okul öğrencilerine yönelik eğitim-öğretim desteği ile ilgili ikinci somut adım, 2013 yılından itibaren başlayan özel dersha-nelerin özel okullara dönüşümü tartışmaları sonrasında gün-deme gelen ve dönüşüm sürecini hızlandıracak/kolaylaştıracak teşvik mekanizmalarının bir parçası olarak atılmıştır. Bu süreçte, özel okulları teşvik amacıyla gündeme gelen özel okul öğrenci-

lerine verilecek eğitim öğretim desteği, 1 Mart 2014 tarihinde 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nda yapılan değişik-likle yasalasmıştır ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Söz konusu değişiklikle birlikte kan-ununda, örgün eğitim yapan özel ilkokul, özel ortaokul ve özel li-selerde öğrenim gören Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı öğrenciler için eğitim ve öğretim desteği verilebileceği ve eğitim-öğretim desteği verilecek toplam öğrenci sayısının ve destek tutarının her yıl Maliye Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı’na müştereken be-lirleneceği belirtilmiştir. Ayrıca, eğitim-öğretim desteği verilecek kurum ve öğrencilerin tespitinde; yörenin kalkınmada öncelik derecesi ve gelişmişlik durumu, öğrencinin ailesinin gelir düzeyi, eğitim bölgesinin öğrenci sayısı, desteklenen öğrenci ve öğrenci-nin gideceği okulun başarı seviyeleriyle öncelikli öğrenciler gibi ölçütlerin ayrı ayrı veya birlikte dikkate alınacağı ifade edilmiştir.

Dönüşüm sürecinde özel okulları desteklemek amacıyla çıkan bu genel eğitim-öğretim desteği, özel mesleki ve teknik eğitim ku-rumlarına giden öğrencilere verilen eğitim-öğretim desteğinden farklı olarak, kısmi destek şeklinde kurgulanmıştır. Daha açık ifade etmek gerekirse, özel mesleki ve teknik eğitim kurumlarına giden öğrencilere verilen eğitim-öğretim desteğinde, kurumlar öğren-cilerden kendileri adına verilen destek haricinde öğrenim ücreti alamazken; bu genel destek kapsamında desteklenen özel okullar destek miktarı ile belirlenen öğretim ücreti arasındaki farkı eği-tim-öğretim desteği alan öğrencilerden talep edebilmektedir.

Genel eğitim-öğretim desteği ile ilgili uygulamanın ilk yılı olan 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, 7 Ağustos 2014 tarih ve 29081 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan tebliğ ile toplam 250 bin öğ-renciye eğitim-öğretim desteği verileceği açıklanmıştır. Bu destek sayısının ve verilecek destek tutarlarının kademelere göre dağı-lımı Tablo G.3.1’de verilmiştir. Kontenjan 250 bin olarak belir-lenmesine karşın, ilk başvurularda okulöncesinden 24.342, ilko-kuldan 54.220, ortaokuldan 61.339, ortaöğretim kurumlarından 40.736 öğrenci olmak üzere toplam 180.637 öğrenci başvuruda bulunmuştur. Boş kalan yaklaşık 69 bin kontenjan için ise ikinc-i bir başvuru dönemi açılmıştır. Her iki dönem sonunda okul tercihlerine yapılan yerleştirmeler sonrası 2014 yılında yaklaşık 167 bin öğrencisi eğitim-öğretim desteğinden yararlanmıştır (bk. Gösterge F.4 içinde Tablo F.4.1).

Uygulamanın ikinci yılı olan 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ise 25 Temmuz 2015 tarih ve 29425 sayılı Resmi Gazete’de yayım-lanan tebliğ ile toplam 230.000 öğrenciye eğitim-öğretim desteği

verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu eğitim-öğretim yılında, bir önceki eğitim-öğretim yılına göre destek miktarları biraz artırılmış ve destek sayılarının kademelere göre dağılımında, okulöncesine ve ortaokullara ayrılan kontenjan düşürülmüş, ortaöğretime ayrılan kontenjanlar ise artırılmıştır (bk. Tablo G.3.1). İlk yerleştirmede, okulöncesinde 19.993, ilkokulda 49.446, ortaokulda 49.845, liselerde 108.876 olmak üzere toplam 228.160 öğrenci, bir özel okula yerleştirilmiştir. Ortaöğretim kurumları içinde temel liseler için 69.628 öğrenci destekten yararlanmıştır. Yerleştirilen 228.160 öğrenciden 215.952'si kayıt işlemlerini tamamlayarak destek almaya hak kazanmıştır. İlk yerleştirmede kullanılmayan 1.840 kontenjan ile kayıt takviminde yerleştirildiği özel okula kayıt işlemi yapmayan 12.208 öğrenci yerine, toplamda 14.048 kontenjan için ek yerleştirme işlemi yapılmıştır.

Ortaöğretim kademesinde kontenjanların artırılmasının en temel gerekçesinin, dershanelerden dönüşen temel liselerin bu yıldan itibaren aktif olarak faaliyete geçmesi ve bu kurumların daha fazla desteklenmek istenmesi olduğu düşünülmektedir. Zaten Bakanlık tarafından valiliklere gönderilen 14 Eylül 2015 tarihli yazıda, ortaöğretime ayrılan 110 bin kontenjanın 70 bininin öncelikli olarak Temel Liseler için kullanılacağı açıklanmıştır. Bu yıl için belirlenen destek sayılarının hemen hemen hepsi, 11 Eylül 2015 tarihinde yapılan ilk yerleştirme ve sonrasında yapılan ek yerleştirmeye kullanılmıştır. Yani önceki yıldan farklı olarak, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında kullanılmayan kontenjan kalmamıştır.

2015-2016 eğitim-öğretim yılında eğitim-öğretim desteğinin uygulamasında bir önceki yıla göre bazı önemli değişiklikler yapılmıştır. Öncelikle ilk yıl sadece devlet okullarından özel okullara

geçen öğrencilere destek verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu kararlar, devletin özel okullara öğrenci akışını teşvik etmek suretiyle üzerindeki yükü azaltmak istediği görülmektedir. Ancak, uygulamada bu tam olarak gerçekleşmemiştir. Bu destekten yararlanmak için öğrencilerin buldukları özel okuldan devlet okullarına göstermelik nakil yaptıkları görülmüştür. Ayrıca özel okullardan desteğin mevcut kayıtlı öğrencileri de kapsamayı yönünde talepler olmuştur. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında bu doğrultuda bir değişiklik yapılmış ve hem özel okullarda hem de devlet okullarında okuyan öğrencilerin eğitim-öğretim desteğinden yararlanmak üzere başvuruda bulunabileceği kararlaştırılmıştır.

İkinci önemli değişiklik ise, destek verilecek öğrencilerin belirlenmesinde kullanılan ölçütlerin ağırlıklı puanlarında gerçekleştirilmiştir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında kullanılan değerlendirme ölçütlerinde akademik başarıya verilen puan ağırlığı diğer ölçütlere göre daha yüksek olmuştur. Diğer ifadeyle, eğitim-öğretim desteği verilecek öğrencilerin seçiminde devlet okullarında okuyan başarılı öğrencilere öncelik verilmiştir. Bu ise beraberinde başarılı öğrencilerin özel okullara yönlendirilmesi ile devlet okulları ve özel okullar arasında başarı farkını derinleştireceği ve eğitimde fırsat eşitliğini zedeleyeceği gerekçesi ile eleştiri almıştır. İlk yıl yeterli başvuru olmadığı için fiiliyatta böyle bir durumla karşılaşmamıştır. Ancak Bakanlık bu eleştirilerden hareketle 2015-2016 eğitim-öğretim yılında bir değişikliğe gitmiş ve değerlendirme ölçütlerinde ailenin sosyo-ekonomik durumunu yansıtan gelir durumuyla ilgili ölçütün ağırlığını belirgin bir şekilde artırmıştır. Örnek olması açısından, 2014-2015 yılında tüm ölçütlerden en yüksek (tam) puanı alan bir öğrencinin akademik başarı⁴ ve gelir ile ilgili aldığı değerlendirme puanlarının toplam puan içerisindeki payı sırasıyla yüzde 56 ve yüzde 11 iken; 2015-2016 yılında bu paylar sırasıyla yüzde 30 ve yüzde 39 olarak değiştirilmiştir.

Üçüncü önemli değişiklik ise, destek kontenjanlarının kademelere ve okul içinde sınıflara göre dağıtımıyla ilgili olmuştur. Yukarıda da ifade edildiği gibi, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, bu eğitim-öğretim yılında faaliyete geçen temel liseleri teşvik etmek amacıyla ortaöğretim kademesinde ayrılan destek kontenjanları artırılmıştır. Bu doğrultuda da, ortaöğretim içerisinde temel liselere daha fazla kontenjan ayrılmıştır. Temel liselere ayrılan kontenjanların sınıflara göre dağıtımında ise diğer okullardan farklı bir yöntem izlenmiştir.

TABLO G.3.1 **EĞİTİM ÖĞRETİM DESTEĞİ VERİLECEK ÖĞRENCİ SAYISININ VE VERİLECEK DESTEK TUTARLARININ KADEMELERE GÖRE DAĞILIMI (2014-2015 VE 2015-2016)**

	2014-2015		2015-2016	
	Kontenjan	Destek tutarı (TL)	Kontenjan	Destek tutarı (TL)
Okulöncesi	50.000	2.500	20.000	2.680
İlkokul	50.000	3.000	50.000	3.220
Ortaokul	75.000	3.500	50.000	3.750
Ortaöğretim		3.500		3.750
Temel lise	75.000	3.000	110.000	3.250
Toplam	250.000		230.000	

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 17.09.2015 tarihli basın açıklaması (bk. <https://cygm.meb.gov.tr/egitim-ogretim-destegi-kapsaminda-217-bin-ogrenci-ilk-tercihine-yerlesti/haber/9578/tr>) ve 22.09.2015 tarihli basın açıklaması (bk. <http://earged.meb.gov.tr/egitim-ve-ogretim-destegi-ek-yerlestirme-sonuclari-na-iliskin-basin-aciklamasi/haber/9605/tr>)

⁴ Öğrencilerin Başarı ile ilgili ölçütün alt ölçütlerinden tam puan alındığı varsayılmıştır.

Temel liseler haricinde kalan tüm okullarda 1, 5 ve 9. sınıf düzeyleri için okul kontenjanının yüzde 40'ı; diğer sınıflar için ise yüzde 20'si kadar kontenjan verilmiştir. Temel liselerde ise 12. sınıf düzeyi için okul kontenjanının yüzde 40'ı; diğer sınıf düzeyleri için yüzde 20'si kadar kontenjan verilmiştir. Bu ayırımın temel liselerin dersane işlevini sürdüreceği ve lise son sınıfta bu liselere daha fazla öğrenci yöneleceğinin Bakanlık tarafından da resmen ön kabulüne dayalı olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak değerlendirilecek olursa, özel okullarda okuyan öğrencilere sağlanan eğitim-öğretim desteğinin, dershanelerin kapatılarak özel okullara dönüştürülmesi sürecinde oluşacak olan özel okul arz (kapasite) fazlalığı karşısında, özel okullar için yeni öğrenci talebi oluşturmak ve bu suretle dönüşüm sürecinde özel okulları teşvik etmek maksadıyla geliştirildiği söylenebilir. Tabii ki bu amaca ek olarak bu destekle devlet okullarındaki yükün azaltılması da amaçlanmıştır. Bu amaçların ne denli gerçekleştirildiği veya bu hususta ne kadar başarılı olunduğu önemli bir eğitim politikası sorusudur.

Bu soruya, iki gösterge üzerinden yapılacak değerlendirme ile cevap aranabilir. Gösterge C1'de derslik ve şube sayıları üzerinden yapılan analizlerde, özel okullarda derslik sayısının şube sayısından fazla olduğu (yani özel okullarda kullanılmayan derslik kapasitesi olduğu) belirlenmişti. Eğitim-öğretim desteği öncesi ve sonrasındaki kullanılmayan derslik kapasitesindeki değişim bize eğitim-öğretim desteğinin ilk amaca yönelik başarısı hakkında bilgi verebilir. 2011-2012 yılı destek öncesi için referans yıl olarak alınacak olursa, bu yıl için özel ilköğretim kurumlarında dersliklerin yüzde 22'sinin; özel ortaöğretim kurumlarında yüzde 18'inin; özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumları toplamında ise yüzde 20'sinin kullanılmadığı görülmektedir. 2015-2016 yılında bu oranlar özel ilköğretim kurumlarında yüzde 28'e; özel ortaöğretim kurumlarında yüzde 30'a; özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumları toplamında ise yüzde 29'a yükselmiştir. Özel okullarda kullanılmayan derslik oranlarında yaşanan bu artış, öğrencilere sağlanan eğitim-öğretim desteğinin, dönüşümler ve eğitim-öğretim desteği (teşvik) ile birlikte özel okulların kapasitesinde yaşanan artış karşısında yeterince öğrenci talebi üretmediğini göstermektedir.

İkinci gösterge ise, özel okul öğrenci sayılarında yaşanan değişimdir. 2005 yılından bu yana özel okullardaki öğrenci sayısının sürekli olarak artış eğiliminde olduğu görülmektedir. Tüm kademelerde 2005-2013 yılı arasında öğrenci sayısında gerçekleşen artış üzerinden yıllık artış hızı yüzde 10,48 olarak hesaplanmıştır. Bu

yıllık artış hızı ve 2013 yılı öğrenci sayısı kullanıldığında, eğer artış hızı normal seyrinde gitseydi 2014 ve 2015 yıllarında öğrenci sayılarının 772.165 ve 853.096 olması beklenirdi. Ancak, eğitim-öğretim desteği (teşvik) sonrasında bu sayılar sırasıyla 823.515 ve 1.174.409 olarak gerçekleşmiştir. Yani teşvik nedeniyle öğrenci sayısı 2014 yılında beklenenin 51.350; 2015 yılında ise 321.313 üzerinde gerçekleşmiştir. Öte yandan, 2014 ve 2015 yıllarında teşvikten yararlanan öğrenci sayıları sırasıyla 167.414 ve 338.730 olarak gerçekleşmiştir. Buradan hareketle, eğitim-öğretim desteğinin özel okullara öğrenci yönlendirme noktasında 2014 yılı için beklenen sonucu vermediği, 2015 yılı için ise beklentileri karşıladığı görülmektedir.

Ancak şu unutulmamalı ki, 2015 yılında özel okul öğrenci sayısında yaşanan artışta temel liselerin büyük etkisi olmuştur. Bu lise türüne 2015 yılında fiyatla ve üniversiteye hazırlıkla ilgili cazibesinden ötürü 182.826 öğrenci kayıt olmuştur. Bu lise türünün artıştaki etkisi arındırılacak olursa, 2015 yılı için özel okul öğrenci sayısının beklenenin 138 bin üzerinde gerçekleştiği görülecektir. 2015 yılında temel liselerde teşvikten yararlanan 71.800 öğrenci hariç tutulacak, bu yıl için teşvikten yararlanan toplam öğrenci sayısı 266.930 olacaktır. Buradan hareketle, 2015 yılı için eğitim-öğretim desteğinin gerçekte, faydalanan öğrenci sayısının yarısı kadar yeni öğrenciyi özel okullara teşvik ettiği söylenebilir. Yani temel liselerin etkisi arındırıldığında, eğitim-öğretim desteğinin verimliliğinin 2015 yılı içinde beklenen düzeyde gerçekleşmediği söylenebilir. Ayrıca, TEOG sonrası yerleştirmelerin verimsizliğinden kaynaklanan özel okula öğrenci akışında yaşanmış olması muhtemel artış göz önünde bulundurulduğunda, bunun iyi niyetli bir tahmin olduğu unutulmamalıdır. Şu da ifade edilmeli ki, 2015-2016 yılında yapılan değişikliklerle özel okullardaki mevcut öğrencilerin de destekten yararlanmasının önünün açılmasıyla destek kapsamında özel okullara yeni öğrenci çekme potansiyelinin azalmış olması beklenen bir durum olarak karşımıza çıkıyor.

Amaca yönelik başarısıyla ilgili soru işaretlerinin ötesinde, özel okulda okuyan öğrencilere verilen eğitim-öğretim desteğinin eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal adalet bağlamında tartışılması gereken yönleri de vardır. Bu hususta en önemli soru, eğitim-öğretim desteğinden kimlerin yararlandığıyla ilgilidir. Elimizde bu soruya net bir cevap teşkil edecek somut ve kapsamlı veri olmamakla birlikte bazı kestirimlerde bulunulabilir. Öncesinde, daha önceden de ifade edildiği gibi, 2015 yılında gerçekleştirilen değişikliklerle destek verilecek öğrenciler belirlenirken kullanılan puanlamada dar gelirli ailelere öncelik tanınmasının önemli bir gelişme oldu-

ğu vurgulanmalıdır. Ancak özel okul fiyatları ve verilen destek tutarları birlikte değerlendirildiğinde, pratikte dar gelirli ailelerin verilen destekle çocuklarını özel okula göndermesi (başarı bursu vb. bursluluk durumları hariç) çok mümkün görünmemektedir.

Nitekim TÜİK 2014 yılı Ağustos ayı verilerine göre, özel ilköğretim okullarının ortalama ücreti yaklaşık 13 bin, özel liselerin ortalama ücreti ise yaklaşık 16 bin lira civarındadır. 2015 yılında bu ücretlerde artış yaşandığı muhakkaktır ve bu ücretler servis ve yemek ücretlerini kapsamamaktadır. Özel okulların öğrenim ücretleri ve servis, yemek gibi ekstra masrafları göz önünde bulundurulduğunda (kademisine göre 2.680 TL ile 3.750 TL aralığında) verilen eğitim-öğretim destek tutarlarının özel okul ücretlerinin oldukça altında kaldığı görülmektedir.

Dolayısıyla, destekten yararlanarak çocuğunu özel okula göndermek isteyen ailelerin, özel okul ücretlerinin -destek tutarı haricinde kalan- önemli bir kısmını kendi bütçelerinden karşılamaları gerekmektedir. Bu ise, ücretleri kısmen daha düşük seviyede olan temel liseler haricindeki kurumlara erişimin dar gelirli aileler için mümkün görünmediğini ortaya koymaktadır.

Oysa gelişmiş bazı ülkelerdeki eğitim kuponu uygulamalarında, fırsat eşitliğini artırmak için doğrudan sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler hedef alınmakta; normal şartlarda özel okullara erişimleri mümkün olmayan bu öğrencilere ücretsiz olarak bu okullara erişim imkânı sunulmaktadır. Türkiye'deki destek sisteminin ise

dar gelirli ve birçok açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarını özel okula göndermelerini teşvik etme potansiyeli bulunmamaktadır.

Buradan hareketle şu da ifade edilmeli ki, mevcut hâliyle bu destek sisteminin devletin yükünü (eğer amaçlanan bu ise) avantajlı bölgelerde azaltması daha fazla ihtimal dâhilindedir. Oysa Türkiye'de eğitim yükü daha ziyade dezavantajlı bölgelerdedir (bk. Gösterge A.3). Yani mevcut destek sisteminin, sınıf mevcutlarının daha fazla olduğu ve eğitim imkânlarının daha kısıtlı olduğu okullardan ziyade avantajlı bölgelerdeki okullardan öğrencileri özel okullara yönlendirmesi beklenen bir durumdur. Buna ilişkin elimizde somut bir veri olmamakla birlikte, bu öngörü üzerinden mevcut destek sisteminin dezavantajlı ve avantajlı bölgelerdeki devlet okulları arasındaki eşitsizlikleri (bazı eğitim göstergeleri için) daha da derinleştirmesi riski olduğu söylenebilir.

Eğitim politikalarının başarısında, yürütülecek politikalarda bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi oldukça önemlidir. Özel okullara giden öğrencilere yönelik eğitim-öğretim desteğinde amaç, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında oluşabilecek olumsuz yan etkileri göz ardı ederek, sadece özel okullara öğrenci yönlendirmek olmamalıdır. Dolayısıyla, mevcut destek sisteminin eğitimde fırsat eşitliği bağlamında yeniden ele alınması gerekmektedir. Dahası, mevcut teşvik sistemi, geçici bir durum olması düşünülen temel liselere öğrencileri yönlendirerek, dersanelerin kapatılma sürecinde ortaya çıkan geçici tedbir niteliğindeki bu okul türünün kökleşmesine sebep olunacaktır.

Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'un 14 Mart 2014 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanmasıyla birlikte Özel Öğretim Kurumları Kanunu'ndan "dershane" ifadesi çıkarılmıştır. Kanunun yayınlanmasıyla birlikte bir süredir tartışılan özel ders-hane dönüşüm sürecinin nasıl gerçekleşeceğine yönelik belirsizlikler ortadan kalkmıştır. Kanunda dersanelerin 1 Eylül 2015'e kadar faaliyetine devam edebileceği; 2018-2019 eğitim-öğretim yılının sonunda ise dersanelerin özel okullara dönüşeceği belirtilmiştir. MEB, Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yaptığı değişiklikle dersane dönüşüm sürecinin ayrıntılarını açıklamıştır. Dönüşüm sürecinin daha kolay gerçekleşmesi için dersanelerin öncelikli olarak temel liseye dönüşebileceği belirtilmiştir. Yönetmelikte, temel lise "Kanunun geçici 5'inci maddesi kapsamında dönüşüm programına alınan kurumların kurucuları tarafından açılan ve faaliyetleri 2018-2019 eğitim öğretim yılının sonuna kadar devam eden ortaöğretim özel okullarını" ifade eden okullar olarak tanımlanmıştır (Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, 2012). Yönetmelikte temel lise ile ilgili iki husus öne çıkmaktadır: Temel liselerin dönüşümler sonrasında kurulabileceği ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılının sonunda sona ereceği.

Dersanelerin kapandığı 1 Eylül 2015 tarihi itibarıyla yeni bir kurumsal yapılanma olarak temel liseler eğitim alanında yerini almıştır. Dersanelerin kapanma sürecinde yaklaşık 3.500 dersanelenin 1.205'i temel liseye dönüşmüştür. Dersanelerin üçte birinden fazlasının temel liseye dönüşmesi, dersaneler açısından makul bir durumdur. Çünkü dersanelerin misyonu, fiziksel altyapıları, personeli dikkate alındığında, temel liseye dönüşmek makul bir uygulamadır. Yönetmelikte, temel liselere ilişkin bazı kısıtlamalar getirilmiştir. Temel liselerin üç bilim grubunda eğitim verebileceği, sınıf mevcutlarınının 16'yı aşamayacağı ve öğrencilerin 12. sınıfa yoğunlaşmasını engellemek için okulun her bir sınıf düzeyi için toplam kontenjanın yüzde 30'unu aşamayacağı ifade edilmiştir. Sonuncu kısıtlama, temel liselerin dersane mantığıyla işlemlerini engellemek adına atılmış bir adım olmuştur.

2015 yılında yönetmelikte yapılan değişiklikle kontenjan sınırlaması ile ilgili yüzde 30 ifadesi yüzde 40'a çıkarılmıştır (Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, 2012). Buna ilaveten, Anayasa Mahkemesi'nin dersane kararını iptal etmesi sonrasında, MEB dersane yerine özel öğretim kursunun açılmasına izin vermiştir. Özel öğretim kurslarının da üç bilim grubunu içeren derslerden açılacağı ifade edilmişti. Ancak üç bilim grubundan ders verme uygulaması, Danıştay tarafından iptal

edilmiş ve Bakanlık yeni bir düzenleme yapmıştır. Bu düzenlemede bilim grubu sayısı beşe çıkarılmıştır ("Özel Öğretim...", 2016). Bu yeni düzenlemeyle birlikte, özel öğretim kurslarının sayısının artacağı ve dersanelere bir tür geri dönüşün olacağı yönünde tartışmalar gündeme gelmiştir. Ancak Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde Ağustos 2016 tarihinde yapılan son düzenlemeyle yeni açılacak özel öğretim kursları sadece bir bilim grubunda hizmet verebilecektir. Özel öğretim kursu olarak faaliyet gösteren mevcut kurslar ise 1 Temmuz 2018'e kadar kurumlarını bir bilim grubunda faaliyet göstermeye uygun hale getireceklerdir. Bu düzenlemenin sonuçlarını özellikle öğrencilerin özel öğretim kurslarına yönelik talebini etkileyip etkilemeyeceğini söylemek için henüz erken olsa da, temel liselere yönelik başta olmak üzere, dersaneleri kapatan kanuni düzenlemeden sonra yaşanan süreç, söz konusu yönetmelik değişikliğinin sınavı merkeze alan bir sistemde talebin yönünü değiştiremeyeceğini ortaya koymaktadır.

Diğer taraftan, temel liselerin önemli bir kısmı, 'üniversite sınavına hazırlık yapacağız', 'hem okul hem dersane' şeklinde tanıtım yapmışlardır. Bakanlık, bu reklamları eleştirmiş ve temel liselerin diğer liseler gibi liseler olduğunu belirtmiştir ("MEB'den velilere...", 2015). Temel liselerin bu söylemlerinin arkasında, dersanelerden dönüşmesi ve haftalık ders çizelgesinin etkili olduğu söylenebilir. Temel liselerin haftada 35 saat ders vermesi, bu derslerden bazılarının uzaktan eğitim yolu ile verilebileceği belirtilmiştir. Hatta 10 saat daha eğitici faaliyet yapabileceği belirtilmiştir (TTKB, 2015).

Temel liselerin ilk yılında öğrencilerden ciddi bir talep geldiği görülmüştür. Özel ortaöğretim kurumlarında, 2015 yılındaki öğrencilerin yüzde 38,69'u temel liselere devam etmiştir. Başka bir ifadeyle, 1.205 temel lisede, 182.876 öğrenci eğitim görmeye devam etmiştir (bk. Gösterge A.6 içinde Tablo A.6.9). Yönetmelik'te sınıflara ayrılan kontenjan konusunda en fazla yüzde 40 olacağı belirtilmesine rağmen, 12. sınıfa devam eden öğrenci sayısı, toplam kayıtlı öğrencilerin yüzde 58'ine denk düşmektedir. Başka bir ifadeyle, temel liseye kayıtlı öğrencilerin yaklaşık beşte üçü 12. sınıf öğrencisidir (bk. Gösterge A.6 içinde Şekil A.6.10). Yapılan çeşitli informal görüşmelerde, Ankara ve İstanbul gibi büyükşehirlerdeki birçok saygın lisede son sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun temel liseye gittiği, liselerin son sınıflarının ciddi şekilde boşaldığı görülmüştür. Bunun temel nedeni, yukarıda ifade edildiği üzere, öğrencilerin ve velilerinin hem okul hem dersane işlevini bir arada gerçekleştirme istekleridir.

Temel liselerin Türkiye'deki dağılımına bakıldığında (bk. Gösterge A.6 içinde Tablo A.6.9), en fazla temel lisenin İstanbul bölgesinde (271) açıldığı görülmektedir. İstanbul'da tüm temel liselerin yüzde 22'si, temel lise öğrencilerinin ise yüzde 27'si bulunmaktadır. Batı Anadolu bölgesinde 162 temel lisede yaklaşık 25 bin ve Akdeniz bölgesinde ise 161 temel lisede yaklaşık 23 bin öğrenci bulunmaktadır. Temel liselerin ve toplam öğrenci sayısının yarıya yakınının bu üç bölgede toplandığı görülmektedir. Temel liseler en az Kuzeydoğu Anadolu bölgesinde bulunmaktadır. Bu bölgede 19 temel lisede sadece üç bin civarında öğrenci eğitim görmektedir.

Temel liselerin ilk yılında önemli bir cazibe merkezi olduğu söylenebilir. Açıkçası, temel liselerin okul ve dersane işlevini bir arada götürmesi bir cazibe merkezi olmaya devam edeceğini göstermektedir. Yani MEB tarafından herhangi bir politika tedbiri alınmaması durumunda ve mevcut eğilimlerin devam edeceği varsayımında, önümüzdeki yıllarda da temel liselere yönelimin artarak devam etmesi beklenmektedir. Ayrıca, özel öğretim kurslarının yapılan yeni düzenlemeyle beş bilim grubunda ders verilecek olması temel liseye yönelimi etkilemesi beklenmektedir. Çünkü Eylül 2015'te özel öğretim kurslarının statüsü tam olarak netleşmemiştir. Ancak, özel öğretim kurslarının statüsünün belli olması ve beş bilim grubunda ders verilebilmesi ile birlikte özel öğretim kurslarının sayısının hızlıca artmaya başladığı görülmüştür. Özel öğretim kurslarında sadece bir bilim grubunda hizmet verebileceği şeklindeki yeni düzenlemenin özel eğitim kurslarının sayısını artırmasının yanında (beş bilim grubunda hizmet veren mevcut kurumun faaliyetine devam edebilmek için beşe bölünmesi gibi ihtimaller dâhilinde) temel liselere olan talebi özellikle lise son sınıflarda artırması beklenebilir.

Sonuç olarak, ilgili yönetmelikte temel liseler, özel dershanelerin özel okula dönüşümü sürecinde, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının sonuna kadar faaliyetlerini sürdürecektir. Geçici kurumlar gibi

kurulanmıştır. Ancak, bu kurumların mevcut cazibesi ve buna bağlı olarak öğrenci sayılarında yaşanan gelişme, süreç sonunda bu kurumların kapatılmasına yönelik bir direncin oluşacağına işaret etmektedir. Temel liselerdeki öğrenci sayılarının sınıflara göre dağılımına bakıldığında, öğrencilerin yarısından fazlasının 12. sınıfta yoğunlaşması, bu kurumların dersane işlevinin ön plana çıktığını göstermektedir. Zaten, temel liselerin reklam kampanyalarında bu işleve yönelik söylem geliştirdiği görülmüştür.

Sınav odaklı sistemin Türkiye için adalet duygusu, eşit vatandaşlık ve sosyal hareketlilik konularında sağladığı fayda nedeniyle bir süre daha devamı bir zorunluluk olup, bunun sonucu oluşan okul dışı akademik destek hizmetleri talebi her durumda devam edecektir.

Dershaneler/özel öğretim kursları, okullarda oluşan program sorunları ve atalet nedeniyle alternatif eğitim kurumları ve bir tampon kurum hâline gelmiştir. Nitekim özel etüt merkezlerinde verilebilecek derslerin sayısının beşe çıkarılması fiiliyatta dershanelerin tekrar hayata dönmesini sağlamıştır.

Eğitimde belli bir kaliteyi yakalayınca kadar birer okul dışı destek hizmeti sunan yardımcı kurumların oluşturulması eğitimde oluşan boşluğu gidermek için bir gerekliliktir. Bu kapsamda dershanelerin ortadan kaldırılması, takviye kurslarının niteliğinin artırılarak ders dışı destek hizmeti sunucuları olarak dönüştürülmeleri, ortaöğretim ve yükseköğretime girişte sunulacak rehberlik servislerini de kapsayacak şekilde içeriğinin çeşitlendirilmesi, okulda verilen eğitimle yakın bağlantı içinde yürütülmesi sağlanarak dershanelere olan talebin takviye kursları ekseninde okula yönlendirilmesi hedeflenmelidir. Diğer taraftan dershanelerin, özel okullara dönüşmeleri için öngörülen teşvik mekanizmaları genişletilerek, devam ettirilerek takviye kurslarına olan talep artırılmalıdır.

Ülkemizde ortaöğretim kurumları çeşitliliğinden dolayı, temel eğitimden ortaöğretime öğrenci geçişleri uzun yıllardan beri belirli sınavlara bağlı olarak gerçekleştirilmektedir. Önceleri sınavla öğrenci alan lise türlerinin sayısının ve kontenjanlarının az olmasından dolayı, sadece belirli sayıda öğrenci ortaöğretime geçişte sınava girmektedir. Zaman içerisinde sınavla öğrenci alan özellikli lise türlerinin sayısında, çeşitliliğinde ve kontenjanlarında artış yaşanmıştır. Buna bağlı olarak, 2000'li yılların başlarından itibaren ortaöğretime geçişte kullanılan sınav giderek daha fazla öğrencinin katıldığı ve ailelerin büyük bir kısmının önemsendiği bir olgu haline gelmiştir. Ortaöğretime geçiş sınavının öğrenci ve aileler nezdinde artan önemi ve bu sınava giren öğrenci sayısında yaşanan artışla birlikte ortaya çıkan öğrenci rekabeti, farklı sorunları ve tartışmaları beraberinde getirmiştir. Bunlar arasında, geçiş sınavının bir araç olmaktan çıkıp bir amaç haline geldiği; öğrenciler, aileler ve eğitim sistemi üzerinde baskı oluşturmaya başladığı; öğrenci ve velilerde kaygı, stres ve gerilime neden olduğu; eğitim sistemini sınav odaklı bir yapıya dönüştürdüğü; okullarda verilen eğitimi öğrenci ve aileler nezdinde önemsizleştirirken onları okul dışı özel hazırlık kurslarına yönlendirdiği gibi eleştiri ve tartışmalar yer almıştır. Geçiş sınavının olumsuz etkileriyle ilgili bu tür eleştirileri dikkate alan MEB, geçiş sistemlerinde farklı zamanlarda farklı türden düzenlemelere gitmiştir. Ancak daha ziyade ortaöğretime geçişte kullanılan merkezi sınavların içeriği ve uygulanmasına ilişkin değişiklikler içeren bu düzenlemelerin hemen hiçbirinde, bahsi geçen eleştirilere yönelik kesin çözümler getirilmemiştir.

2007-2008 eğitim-öğretim yılına kadar, sınavla öğrenci alan lise türlerine geçişler, her yıl Haziran ayında ilköğretim kademesinin sonunda (8. sınıf öğrencilerine) uygulanan tek aşamalı Orta Öğretim Kurumları Sınavı (OKS) ile yapılmaktaydı. MEB, 2007 yılında ortaöğretime geçiş sisteminde değişikliğe gitmiş ve OKS kaldırılarak, ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıfların sonunda yapılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) getirilmiştir. 2008 yılından itibaren uygulanan bu geçiş sisteminde, öğrencilerin yerleştirme puanı, ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıfların sonunda yapılan SBS puanları ve her sınıfın sonunda elde edilen yılsonu okul başarı puanlarından elde edilen "sınıf puanları" kullanılarak hesaplanmaktaydı. MEB, bu değişikliğin başlıca gerekçelerini SBS'nin muhtemel avantajları üzerinden şu şekilde ifade etmiştir (MEB, 2007):

- SBS ile eğitim sistemi, bir kereye mahsus tek oturumda yapılan bir sınav olan OKS'ye odaklı olmaktan kurtulacaktır.
- SBS ile sınavların zamana yayılması ile öğrencilerin ve velilerin yaşadığı sınav stresi optimal noktada (olması gereken düzeyde) tutulacaktır.

- Yılsonu başarı puanının değerlendirmeye katılması, okulda yapılan sınavların da önemini artıracak ve öğrenci tüm derslere aynı ilgi ve gayreti gösterecektir.
- Eğitim ve öğretimin sınav merkezli olmaktan çıkarak öğrenci ve okul merkezli olması sağlanacaktır.
- Okulda sunulan eğitim ve öğretim güçlendirilecek, daha anlamlı hâle gelecektir.
- Okul kültürü, öğretmenin etkinliği bağlamında daha güçlü hâle gelecektir. Okula yönelme artacak, devamsızlık azalacaktır. Okul dışı kurumlara olan bağımlılık azalacaktır.
- Öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarının ortaöğretime geçişte değerlendirilmesine imkân verilecektir.
- 6, 7 ve 8. sınıflarda yapılan sınavların herhangi birinde çeşitli nedenlerle başarısız olan öğrencilere, diğer sınavlardaki başarılarıyla değerlendirilmiş olup bir anlamda telafi imkânı verilecektir.

Ne var ki, ortaöğretime geçişte yaşanan birçok soruna çözüm üreteceği yönündeki iyi niyetli bu vaatlere rağmen, üç aşamalı SBS geçiş sistemi, birkaç yıl uygulandıktan sonra aynı gerekçelerle tekrar tartışma konusu olmuştur. Beklentilerin aksine, öğrencilerin sınav stresi ve kaygısı ile okul dışı kaynaklara yönelimi azalmamış, daha erken yaşlara çekilmiştir. MEB tarafından yürütülen SBS araştırması raporunda (MEB, 2010), öğrencilerin önceki sisteme göre, daha alt sınıflardan başlayarak özel dersanelere ve kurslara yöneldiği; bunun sonucu olarak da öğrencilerin kişisel, bedensel ve sosyal gelişimlerine yeterince zaman ayıramadığı belirtilmiştir. Bu olumsuz gelişmeleri dikkate alan MEB, 2007-2008 yılından itibaren uygulamaya başlanan üç aşamalı SBS'ye dayalı ortaöğretime geçiş sistemini, 2010 yılında aldığı kararla, 2011-2012 eğitim öğretim yılında son kez uygulamıştır.

2012-2013 eğitim-öğretim yılında tekrar tek aşamalı (sadece 8. sınıflara) olarak uygulanan SBS sistemi, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında tamamen sonlandırılmış ve yerini yeni bir uygulamaya bırakmıştır. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) olarak adlandırılan bu uygulama ile ortaöğretime geçiş sisteminde 2014 yılında yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Bu düzenleme, hem ortaöğretime geçişte kullanılan sınav sistemi hem de ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirme süreciyle ilgili olmuştur.

Yeni sınav sisteminde, ortaokulların 8. sınıflarında, altı temel dersin her biri için (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) dönemsel olarak yapılan sınavlardan bir tanesi Türkiye genel-

de ortak olarak gerçekleştirilmektedir. Ortak sınavlar, iki yazılı olan derslerden birincisi, üç yazılı olan derslerden ise ikincisi olmak üzere, akademik takvime göre işlenen müfredatı kapsayacak şekilde her iki dönemde de gerçekleştirilmektedir. Yapılan ortak sınavlar 8. sınıf öğrencilerinin hem yılsonu başarı puanının hesaplanmasında hem de ağırlıklandırılmış ortak sınav puanının hesaplanmasında kullanılmaktadır. Ortaöğretime geçişte kullanılan yerleştirme puanı ise öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıf yılsonu başarı puanları (100 üzerinden) ile ortak sınavların puanlarından elde edilen ağırlıklandırılmış ortak sınav puanının (700 puan üzerinden) toplamının ikiye bölünmesi ile hesaplanmaktadır.

TEOG kapsamında yapılan sınavların, uygulamada önceki sınav sistemlerinden farklı birkaç temel özelliği bulunmaktadır. İlk olarak, TEOG kapsamında uygulanan ortak sınavlar, derslerin bir parçası olarak tasarlanmış olduğundan ve yerleştirmede tüm sınıfların yılsonu başarı puanı hesaba katıldığından, yeni geçiş sistemi okul-içi eğitim-öğretim süreçleri ile daha fazla bütünleşmiştir. Ayrıca, öğrencilerin zorunlu haller veya özel durumlar haricinde TEOG kapsamında yapılan sınavlara kendi okullarında girmesi (farklı okuldan gelen öğretmenlerin gözetiminde) bu bütünleşmeyi pekiştirmektedir. Bunlara ek olarak, önceki sınavlardan farklı olarak TEOG kapsamında yapılan sınavlar her ders için ayrı oturumlar halinde iki günde gerçekleştirilmekte ve belirli mazeretler için telafisi yapılmaktadır. Uygulamadaki bu değişiklikler, öğretmenlerin ve okulun rolünü daha da etkin hale getirme ve öğrencilerle velilerinde sınav kaygısını azaltma potansiyeli olduğu için olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir (TEDMEM, 2015).

Diğer taraftan, aynı olumlu tablonun ortaöğretim kurumlarına yerleştirme sürecinde yaşandığını söylemek güçtür. TEOG modelinin uygulanmaya başlandığı 2014 yılında, MEB tarafından alınan kararlar, imam hatip liseleri ve mesleki liseler de Anadolu lisesi statüsüne kavuşturulmuştur⁵ ve ardından tüm örgün ortaöğretim kurumlarına yerleştirmelerin öğrencilerin tercihleri doğrultusunda TEOG yerleştirme puanı ile yapılması öngörülmüştür. Ancak, TEOG sınavlarına girip girmediğine veya yerleştirme sürecinde tercihte bulunup bulunmadığına bakmaksızın tüm öğrencileri merkezi olarak yerleştirmeyi hedefleyen bu yeni sistem, birçok sorunu ve tartışmayı beraberinde getirmiştir.

⁵ 2010'da başlayan genel liselerin sınavla öğrenci alan Anadolu statüsüne kavuşturulması ile başlayan süreç, TEOG modelinin uygulanmaya başlandığı 2014 yılında alınan kararlar mesleki ve teknik liseler ile imam hatip liselerinin tamamının Anadolu statüsüne kavuşturulması ile neticelenmiştir.

2014 yılı TEOG yerleştirmelerinde birçok öğrencinin ikamet ettikleri yerlerden uzaktaki okullara yerleştirilmesi önemli bir sorun olarak kamuoyuna yansımıştır. Kendi tercihleri doğrultusunda olsun olmasın, öğrencilerin ikamet ettikleri yerden uzaktaki okullara yerleştirilmesi ailelerin bütçesine ek ulaşım veya servis ücreti yükü getirdiği ve özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen öğrenciler için bir dezavantaj oluşturma potansiyeli olduğu için eleştirilmiştir (SETA, 2015). Ayrıca, birçok öğrenci tercih yapmadığı için veya tercih ettikleri okullardan birine yerleştirilemediğinden, Bakanlık tarafından kendilerine en yakın okullara veya açık öğretim lisesine yerleştirilmiştir. Bu durum da ailelerde ve öğrencilerde yerleştirmelerle ilgili memnuniyetsizliğe neden olmuştur.

Önemli bir diğer sorun ise, ilk yerleştirme sonrasında aralarında başarılı okulların da bulunduğu birçok okulda boş kontenjan kalmış olmasıdır. Boş kontenjanları doldurmak ve ilk yerleştirmelerde ortaya çıkan memnuniyetsizliği ortadan kaldırmak üzere başvurulan nakil yöntemi, okullar arasında kontenjan kaymalarına neden olduğu için nakil süreci sürekli uzamış; hatta okullar açıldıktan sonra bile devam etmiştir.⁶ Birçok öğrenci ve okul için eğitim-öğretim sürecini etkileyen bu durumun ortaya çıkmasında, nakil sürecinde, ailelerin çocuklarını "daha iyi" okullara yerleştirmek istemesi yönündeki süreklilik arz eden arayışının etkili olduğu söylenebilir. Daha açık ifade etmek gerekirse, eskiden sınav kaygısı ile uğraşan veliler, artık yerleştirme sürecinde yaşanan belirsizliklerden dolayı yaz ayları boyunca daha fazla kaygı yaşamaktadır. Belirtilen bu sorunların boyutu hakkında daha net bilgi sahibi olmak için, 2015 yılı yerleştirme verilerinin incelenmesi sağlıklı olacaktır. 2015 yılında yapılan yerleştirmelerde, TEOG kapsamında yerleştirme puanı hesaplanan 8. sınıf öğrenci sayısı 1.288.315 iken, bunlardan 1.108.182'i tercih yapmıştır. Tercih yapanlardan 1.036.809 öğrenci tercihlerinden birine yerleşmiştir. Tercih yapmayan yaklaşık 180 bin öğrenci ile tercih yapmasına rağmen yerleştirilmesi yapılamayan yaklaşık 71 bin öğrenci ise açık öğretim lisesine yerleştirilmiştir.⁷ İlgili gösterge altında da belirtildiği gibi 2015-2016 yılında açık öğretim lisesi yeni kayıt öğrenci sayısında yaşanan hızlı artışın temel nedeni bu gelişme olmuştur (bk. Gösterge A.7).

⁶ Bu durum sınavla öğrenci alan okul sayısındaki artışla birlikte önceki yıllarda da ortaya çıkmıştır. Ancak TEOG ile birlikte yerleştirme ve nakil süreçleri daha da karmaşık hale gelmiştir.

⁷ Milli Eğitim Bakanlığının 12.09.2015 tarihli basın açıklaması (bk. <http://www.meb.gov.tr/teog-kapsaminda-ortaogretim-kurumlarına-yerleştirme-islemleri-tamamlandı/haber/9529/tr>)

TABLO G.5.1

2015-2016 TEOG YERLEŞTİRMESİ NAKİL DÖNEMLERİNE İLİŞKİN SAYISAL VERİLERİ

Nakil Dönemi	Nakil talebinde bulunan öğrenci sayısı	Nakil işlemi gerçekleştirilen öğrenci sayısı
I. Dönem	434.615	101.012
II. Dönem	341.166	69.742
III. Dönem	283.795	64.784
IV. Dönem (açıköğretim)	3.495	3.344

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 12.09.2015 tarihli basın açıklaması (bk. <http://www.meb.gov.tr/teog-kapsaminda-ortaogretim-kurumlarina-yerlestirme-islemleri-tamamlandi/haber/9529/tr>)

Diğer taraftan, 2015 yılı Ağustos ayında yapılan ilk yerleştirmede ortaöğretim kurumlarında 248.908 kontenjan boş kalmıştır. İlk nakil dönemi olan 17-21 Ağustos 2015 tarihlerinde gerçekleşen yerleştirmeye esas nakiller için 434.615 öğrenci müracaatta bulunmuştur (bk. Tablo G.5.1). Bu öğrencilerden 101.012'sinin tercihleri doğrultusunda bir başka okula nakilleri gerçekleştirilmiştir. Yerleştirmeye esas nakil sonucunda ise ortaöğretim kurumlarında yine 230 bin civarında boş kontenjan kalmıştır. Yaklaşık 100 bin öğrenci nakil ile yeniden yerleştirilmiş olmasına karşın ilk yerleştirme sonrası 250 bin civarında olan boş kontenjan sayısı ilk nakil dönemi sonunda sadece 20 bin düşmüştür. Nakil talebinde bulunan öğrenciler, TEOG kapsamında yerleştirme puanı hesaplanan öğrencilerin yaklaşık yüzde 34'ünü; ilk yerleştirmede yerleştirilen öğrencilerin ise yaklaşık yüzde 42'sini oluşturmuştur. İkinci ve üçüncü nakil dönemlerinde de nakil talebinde bulunan öğrenci sayısı oldukça yüksek olmuştur. Bu durum, yukarıda sorun olarak ifade edilen yerleştirmelerle ilgili öğrenci ve velilerin memnuniyetsizliğini veya daha iyi okula yerleşme baskısını açıkça ortaya koymaktadır.

TEOG yerleştirme sürecinde yaşanan pratik sorunların ötesinde, mevcut yerleştirme sisteminin tüm öğrencileri merkezi olarak yerleştirme genel mantığının eğitim sistemi üzerindeki muhtemel olumsuz etkileri ile ilgili daha derin kaygılar bulunmaktadır. Tüm öğrencilerin TEOG yerleştirme puanına göre sıralanarak ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesi, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında tartışılan önemli bir konu olmuştur. Daha önce görece sınırlı sayıda öğrenci ve okul için izlenen sınav puanına göre yerleştirme işlemi, artık tüm öğrenci ve okulları kapsar hale gelmiştir. Yani yeni sistemde hem öğrenciler hem de bütün okullar artık başarı düzeyine göre hiyerarşik olarak sıralanarak etiketlenmektedir. Bu durumun okullar arasındaki başarı farklılığının daha da derinleşmesine neden olacağı ifade edilmiştir. Ayrıca, eskiden

sadece belirli okullara girmek için görece sınırlı sayıda öğrencinin girdiği rekabetin, tüm ortaöğretim kurumlarının başarılıdan başarısız doğru sıralanması ile tüm öğrenci geneline yaygınlaşacağı belirtilmiştir. Bunlara ek olarak, bütün okulların bu şekilde suni olarak hiyerarşik sıralanması neticesinde, öğrenciler "daha iyi" okullara gitmek için ikamet ettikleri mahalleden veya ilçeden başka mahalle veya ilçelerdeki okullara gitmeyi tercih etmektedir. Bu durum ise, mahalle okullarının anlamını ve işlevini kaybetmesine yol açtığı gibi okulların yakın çevresindeki toplum ile bütünleşmesini zorlaştırma potansiyeli olduğu için eleştirilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Bakanlık, TEOG sisteminin gerekçeleri arasında; eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak, sınav kaygısını sürece yayararak azaltmak, okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak ve telafi imkânı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak gibi amaçlar ortaya koymuştur. TEOG sistemindeki sınav kurgusu bu hedefleri gerçekleştirme noktasında olumlu sonuçlar verme potansiyeline sahiptir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2015 yılında gerçekleştirilen TEOG Memnuniyet Anketi sonuçlarına göre, TEOG sisteminin sınav kaygısını ve dersane bağımlılığını azalttığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, yerleştirme sürecinde ortaya çıkan aksaklıkların ve memnuniyetsizliğin TEOG sisteminin sınav ayağında yaşanan gelişmelere gölge düşürme riski vardır. Bakanlık, TEOG sisteminin uygulandığı ilk yıl yerleştirme sürecinde yaşanan problemlerin tekrar yaşanmaması için 2015 yılı yerleştirme sürecinde birtakım değişikliklere gitmiştir. Örneğin, 2014 yılında ilk yerleştirme sürecinde tercih kapsamında olan özel okullar ile spor, askeri ya da güzel sanatlar liseleri, 2015 yılında ilk yerleştirme esnasında tercih kapsamından çıkarılmıştır. Böylelikle bu okulların tercih sürecinde oluşturduğu gereksiz yoğunluk azaltılmak istenmiştir. Yeni uygulamaya göre, bu okullara gidecek öğrencilerin ilk yerleştirme sürecinde tercih yapmaları engellenmiştir. Öte yandan, bu öğrencilere nakil sürecinde nakil başvuru yolu açık tutulmuştur. Ne var ki, bu uygulama, ilk yerleştirme sürecinde yaşanan iş yükü ve yoğunluğunu azaltmış olmasına karşın, yukarıda verilen nakil başvuru sayıları yerleştirmelerle ilgili memnuniyetsizliğin ve kaygının halen devam ettiğini göstermektedir.

Bir diğer değişiklik ise, yerleştirilemeyen öğrenciler ve tercihte bulunmayan öğrencilerle ilgili olmuştur. 2014 yılında tercih ettikleri okullara yerleştirilemeyen öğrenciler ve tercihte bulunmayan öğrenciler, ikamet adresi ve yerleştirme puanı göz önünde bulundurularak Bakanlık tarafından kontenjanı olan en yakın

okula yerleştirilmiştir. Bu durum hem öğrencilerin yerleştirildikleri okul türü hem de okulun ikamet adresine olan uzaklığı gibi nedenlerle tartışmalara yol açmıştır. 2015 yılında yapılan değişikliklerle bu öğrenciler açık öğretim lisesine yerleştirilmiştir. Bakanlık tarafından yapılan açıklamalarda, açık öğretim lisesinin dağıtım merkezi gibi kullanılacağı, buraya yerleştirilen öğrencilerin daha sonra nakillerle imkânlarına göre ya özel okula ya da devlet okulundaki boş kontenjana yerleşebilecekleri ifade edilmiştir. Ancak, Tablo G.5.1'de görüleceği üzere, bu kapsamda açık liselere yerleştirilen yaklaşık 250 bin öğrencinin çok az bir kısmı nakil talebinde bulunmuştur. Bu durumun açık liselere yerleştirilen öğrencilerin memnuniyetini mi, çaresizliğini mi yoksa ilgisizliğini mi yansıttığı araştırılması gereken önemli bir konudur.

TEOG yerleştirme süreci ile ilgili yukarıda belirtilen değişiklikler ve belirtilmeyen diğer değişiklikler, yapısal değişiklikler olmayıp Bakanlığın iş yükünü hafifletmeye ve önceki yıl yerleştirmelerinde yaşanan aksaklıklara bağlı olarak yöneltilen eleştirilerin önüne geçmeye yönelik olduğu görülmektedir. Öte yandan, 2015 yılı yerleştirme ve nakil verilerinden de görüleceği üzere, yapılan değişiklikler ortaöğretim kurumlarının tamamına merkezi olarak öğrenci yerleştirilmesinin yol açtığı gereksiz iş yükünü ve öğrenci/veli kaygısını azaltmamıştır. Mevcut yerleştirme sistemi

devam ettiği sürece sınava atfedilen önem ve sınav kaygısının, yerleştirme sürecindeki aksaklıklara bağlı olarak tekrar kendini göstermesi muhtemeldir.

Bu durum göz önünde bulundurularak, uygulamada yaşanan aksaklıkları gidermeye yönelik mikro ölçekli düzenlemeler yerine, makro ölçekli daha yapısal değişiklikler gerçekleştirilmelidir. Öncelikle, tüm öğrencilerin TEOG yerleştirme puanına göre sıralanarak ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesinin pedagojik olarak herhangi bir karşılığı yoktur. Aksine, öğrenci ve okulların başarıya göre etiketlenmesine yol açan bu uygulamanın, öğrencilerin başarı veya başarısızlığını pekiştirme, dolayısıyla öğrenci ve okullar arasındaki başarı farklılığını artırma riski oldukça yüksektir (ERG, 2015; TEDMEM, 2015).

TEOG, amaçlarında belirtilen "öğretim programlarının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek" hedefi doğrultusunda kullanılmalıdır. Oldukça maliyetli olmasına rağmen, Türkiye'de kademeler arası geçiş sınavlarının öğretim programlarının başarısını ölçmeye, eksiklerini belirlemeye ve bu doğrultuda iyileştirici tedbirlerin geliştirilmesine katkıda bulunmamaktadır. Yapılacak küçük çaplı değişikliklerle, TEOG sınavına izleme ve değerlendirme fonksiyonu kazandırılabilir.

Öğretmen yetiştirme konusu hem uluslararası hem de ulusal düzeyde eğitim politikalarının öncelikli ajanda konuları arasında yer almıştır. Ülkemizde bu konuyla ilgili birçok toplantı yapılmış ve konuyu farklı boyutlarıyla inceleyen birçok rapor ve akademik çalışma üretilmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumların yapısında ve eğitim programlarında farklı zamanlarda farklı değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen yetiştirme konusunu farklı boyutlarıyla ele alan bu farklı uğraşların birçoğunda ana kaygı eğitim sisteminin en temel unsuru olan öğretmenlerin niteliklerinin artırılması olmuştur.

2011 yılından beri eğitim kamuoyunun gündeminde olan ama halen neticelendirilememiş olan “Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi” de ülkemizde öğretmen niteliğini yükseltme adına ortaya konan bu gayretlerden biridir. Bu strateji belgesinin temellerinin 18-20 Kasım 2011 tarihleri arasında gerçekleştirilen “Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştay” ve 9-11 Mart 2012 tarihleri arasında gerçekleştirilen “Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Gelişim Planlama Çalıştay”nda atıldığı ifade edilmiştir. Bu çalıştayların çıktılarında oluşturulan ilk “Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi Taslağı”, 25 Temmuz 2012 tarihinde yapılan bir toplantı ile üst düzey ilgili bürokratlarla ve diğer ilgili paydaşlarla paylaşılmıştır. Bu toplantıda dönemin Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer taslağın beğeni kazandığını ve yakın zamanda Bakanlar Kurulu’na sunulacağını, kabulü halinde öğretmenlik mesleği ile ilgili kısa, orta ve uzun vadeli çalışmalar için rehberlik edecek bir metin elde edileceğini belirtmiştir.⁸

Söz konusu taslak, bu toplantıdan yaklaşık bir yıl sonra, 2013 yılı Mayıs ayında eğitim kamuoyu ile paylaşılmıştır. 29 Ağustos 2014 tarihinde kurulan 62. Hükümet’in programında da bu konuya yer verilmiş ve programda “muhtelif üniversitelerle ortak olarak yürütülen ve sonuçlanan öğretmen strateji belgemiz önümüzdeki günlerde ilan edilecek ve hayata geçirilecektir” şeklinde bir hedefe yer verilmiştir. Eylül ayında ise dönemin Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı, Belgenin hazır olduğunu, 2014 yılı Aralık ayında toplanacak 19. Milli Eğitim Şûrası’nda paydaşlarla son bir tartışması yapıldıktan sonra yılbaşında (2015 yılı) kamuoyuyla paylaşacak duruma geleceğini ifade etmiştir.⁹

Ne var ki, Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi, 2015 yılında da kamuoyuyla paylaşılmamış, ancak hükümet programlarındaki ye-

rini korumuştur. 24 Kasım 2015 yılında kurulan 64. Hükümet’in programında konu ile ilgili olarak “Milli Eğitim alanında uygulayacağımız politikaların odağında yer alan Öğretmen Strateji Belgesi’ni hazırlayıp yürürlüğe koyacağız. Öğretmenlerimizin bilgi ve becerilerini güncellemelerini sağlayacak ‘Öğretmen Akademisi’ sistemini başlatacağız” hedefine yer verilmiştir. 20 Aralık 2015 tarihinde yayınlanan 64. Hükümet 2016 yılı eylem planında da konuya yer verilmiştir. En son 24 Mayıs 2016 tarihinde kurulan 65. Hükümet’in programında, 64. Hükümet’in programındaki konu ile ilgili hedef olduğu gibi korunmuştur.

2012 yılından itibaren, gerek Bakanlık yetkililerinin açıklamaları gerekse hükümet programlarında ve politika belgelerindeki yeri itibarıyla sürekli gündemde olan Öğretmen Strateji Belgesi, politik ajandada bu denli önem atfedilmesine karşın halen kesinleştirilip kamuoyu ile paylaşılmış değildir. Strateji belgesinin akıbeti bir kenara bırakılacak olursa; taslak hâli ile değerlendirildiğinde, bu belgenin Türkiye’de öğretmen yetiştirmeden öğretmenlerin istihdamına ve öğretmenlik mesleğinin statüsüne kadar öğretmenlerle ilgili farklı konularda birçok paydaşın üzerinde uzlaşma sağlayacağı hedefler ve eylemler ortaya koymuş olmasına rağmen, bu konulardaki Türkiye’ye has bazı öncelikli ve daha temel sorunları göz ardı ettiği ve/veya yeterince detaylı ele almadığı görülmektedir. Örneğin, strateji belgesi taslağında ele alınan ilk ve en önemli hedef “her sınıfa nitelikli öğretmenin ulaşmasını sağlamak” hedefidir. Taslakta bu hedef altında öğretmenlik programlarına öğrenci seçimi, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimi ve mezun öğretmen adayları arasından öğretmen seçimi ile ilgili konulara odaklanmıştır. Görünürde bu hedef altında belirlenen alt hedefler ve eylemler öğretmen niteliğini artırmaya yönelik yerinde hedef ve eylemlerdir. Ancak, ülkemizde bu hedef ve eylemlerle çözüm aranan “nitelik” sorununun ötesinde çok daha temel sorunlar bulunmaktadır.

Mesela, Türkiye’de bu ana hedefle ilgili en önemli sorun, ilgili göstergelerde (Gösterge D2 ve D3) ele alındığı üzere, Türkiye’de öğretmenlerin tecrübeye göre bölgeler ve iller arasındaki dengesiz dağılımıdır. Bunun en temel gerekçesi doğu bölgelerinde yaşanan öğretmen sirkülasyonudur. Öğretmenler bölgenin sosyo-ekonomik ve coğrafi yapısı ile terör vb. nedenlerden ötürü bu bölgede çalışmak istememektedir. Bu bölgelere atanan öğretmenler en kısa sürede bu bölgeden ayrılmaktadır. Ayrılan öğretmenlerin yerine ise sürekli yeni öğretmen atanmaktadır. Buna bağlı olarak doğu bölgelerinde bulunan okullardaki öğrenciler bir taraftan yoğun bir şekilde yeni (tecrübesiz) öğretmenlerle

⁸ <http://oygm.meb.gov.tr/www/8220ulusal-ogretmen-strateji-belgesi-taslaji8221-25-temmuz-2012-tarihinde-milli-egitim-bakani-omer-dincer-baskanliginda-degerlendirildi/icerik/67>

⁹ <http://aa.com.tr/tr/egitim/ogretmen-stratejisi-yilbasinda-aciklanacak/122079>

muhatap olmakta, diğer taraftan sirkülasyona bağlı olarak sürekli öğretmen değiştirmektedir. Bunların her ikisi de eğitimde fırsat eşitliğini tehdit eden önemli birer sorundur.

Bundan daha temel ilgili bir diğer sorun ise, ilgili göstergede (Gösterge D6) ele alındığı üzere, çoğunluğu doğu bölgelerinde bulunan bazı okullarda öğretmen ihtiyacı, kadro yokluğu vb. mali gerekçelerle hâlâ kapatılabilmemiş değildir. Yine bu sorularla doğrudan ilişkili bir diğer temel sorun, öğretmen-öğrenci oranlarının bölge ve il düzeyinde dengesiz dağılımıdır. İlgili göstergede (Gösterge C3) incelendiği üzere, öğrenci-öğretmen oranlarında bölge ve il düzeyinde halen ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Doğru bölgelerindeki illerin birçoğunda ve İstanbul'da söz konusu oran oldukça yüksektir.

Taslakta, belirtilen bu temel ve öncelikli sorunlara yönelik herhangi bir ana hedef tanımlanmış değildir. Sadece "öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirmesi" ile ilgili hedef altında "Zorunlu hizmet bölgelerinde görev yapmaya ilişkin özendirici tedbirlerin alınması" ve "Yer değiştirmelere ilişkin yeni bir model oluşturulması" şeklinde iki eyleme yer verilmiştir. Ancak bu eylemlerin yukarıda belirtilen sorunlar bağlamında değil, öğretmenlerin çalışma şartlarıyla ilişkili bir hedef altında ele alınmış olması taslağın sorunları yerinde tanımlamadığına işaret etmektedir.

Yine, öğretmenlik mesleğinin statü ve saygınlığını güçlendirmek için "Milli Eğitim Bakanlığının Kurumsal İmajını Yapılandırmak" ve "Milli Eğitim Bakanlığının Kurumsal İletişim Stratejilerini Geliştirmek" hedefleri tanımlanmıştır. Burada da mesleki statü ve saygınlığa ilişkin sorunun eksik tanımlandığını görüyoruz. Bakanlığın imajını güçlendirmek ve kurumsal iletişim stratejileri geliştirmek statü ile ilgili tanımlanan bu amaca uygun (veya öncelikli) bir hedef değildir. Öğretmenlik mesleğinin algı ve statüsünün güçlendirilmesi amacına yönelik hedeflerin öğretmen yeterlikleri, kariyer basamakları, özlük hakları, çalışma şartları, mesleki özerk-

lik ve iş şartları ile ilgili sorunlarla ilişkilendirilerek bu sorunların çözümüne yönelik eylem planları oluşturulmalıdır. Ayrıca, öğretmen istihdamı ile ilgili olarak taslakta tanımlanan "öğretmen adayları havuzundan en nitelikli adayları seçmek" hedefi ve alt hedefleri, öğretmenlerin seçim sürecini iyileştirmeye yönelik bazı eylemler içermektedir. Ülkemizde öğretmen istihdamı ile ilgili en önemli sorunlardan biri öğretmen seçiminde/atamalarında asgari standartların belirlenmemiş olmasıdır. Taslakta bu doğrultuda herhangi bir eyleme yer verilmemiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, taslak strateji belgesindeki büyük eksiklik, Türkiye özelinde öğretmenlerle ilgili yaşanan sorun alanlarının detaylı bir şekilde tanımlanmamış olmasıdır. Bu tür bir strateji belgesinden beklenen, öncelikle öğretmenlerle ilgili sorunların ve bu sorunların eğitim sistemi üzerindeki olumsuz tezahürünün kapsamlı bir şekilde tespit edilmesi ve devamında ise bunlara yönelik kısa, orta ve uzun vadeli çözüm önerileri içeren planlamanın (eylemler özelinde) yapılmasıdır. Ancak maaşlesef söz konusu Taslakta bu türden bir yaklaşım izlenmemiştir. Taslakta, "Öğretmen Yetiştirme Sistem ve Sürecindeki Sorun Alanları" başlığı altında, genel sorun alanları bir şema üzerinde sadece başlıklar halinde belirtilmiştir ama detayına girilmemiştir. Sorun alanları Taslakta detaylı tanımlanmadığı için, hedeflerin altında belirtilen eylemlerin tam olarak hangi soruna çözüm getireceği de anlaşılmamaktadır. Açıkça ifade etmek gerekirse, sorunların doğru ve net bir şekilde ortaya konulmadığı bir strateji belgesinden sağlıklı çözüm beklemek mümkün değildir.

Diğer taraftan, 2013 yılında paylaşılan Belgenin bir taslak olduğu unutulmamalıdır. Bakanlık yetkililerinin paydaşlardan gelen görüşler doğrultusunda bu taslak Belgeyi yeniden ele alması muhtemeldir. Bu süreçte, ülkemizin öncelikli sorunlarının kapsamlı bir ihtiyaç analizi üzerinden daha iyi analiz edilmesi ve sonrasında ihtiyaç analizleri ile belirlenen sorunların çözümüne yönelik daha sağlıklı planlamanın yapılması gerekmektedir.

Eğitim kurumları yöneticilerinin (müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı) görevlendirilmeleri, 6.10.2015 tarihli ve 29494 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik’e göre yürütülmektedir. Bu husustaki en büyük problem, bahse konu yönetmeliğin ve öncesinde çıkartılan çok sayıda yönetmeliğin sendikalar tarafından dava konusu edilmesi, aday seçimi ve görevlendirme usulü gibi yönetmeliğin pek çok can alıcı hükümlerinin mahkemelerce yürütmesinin durdurulmasına ve iptaline karar verilmiş olmasıdır. Açılan bu davalar ile dava konusu edilen hükümlere istinaden tesis edilen bireysel idari işlemlere karşı açılan bireysel davalarda verilen kararların, yönetici görevlendirme sürecini iller bazında sekteye uğrattığı görülmektedir.

Diğer önemli bir problem, yönetici görevlendirme konusunda uzun vadeli bir perspektif ve kalıcı bir sistem inşa edilemediği için, yönetici atama/görevlendirmeye ilişkin son yıl içinde pek çok kez yeni yönetmelik yürürlüğe konulması, hatta uygulanmaksızın yürürlükten kaldırılan yönetmeliklerin mevcut olmasıdır.

Son on yılda yönetici atama/görevlendirme alanında çıkartılan yönetmelikler şunlar olmuştur:

- 11.1.2004 tarihli ve 25343 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (mülga),
- 13.4.2007 tarihli ve 26492 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği (mülga),
- 24.4.2008 tarihli ve 26856 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği (mülga),
- 13.8.2009 tarihli ve 27318 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik (mülga) – 9.8.2011 tarihli ve 28020 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan değişiklik yönetmeliğiyle köklü değişiklikler gerçekleştirilmiştir –,
- 28.2.2013 tarihli ve 28573 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (mülga),
- 4.8.2013 tarihli ve 28728 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (mülga),
- 10.6.2014 tarihli ve 29026 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik (mülga),

- 6.10.2015 tarihli ve 29494 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik (yürürlükte).

Görüldüğü üzere, son on yıl içinde eğitim kurumları yönetici atama/görevlendirme sürecini düzenleyen yedi (7) yönetmelik, yani ortalama olarak her 1,5 yılda bir yönetmelik çıkarılmıştır. Mevcut durumda bir yöneticinin görev süresinin dört (4) yıl olduğu dikate alınırsa, durumun vahameti daha iyi anlaşılabilir.

14.3.2014 tarihinde yürürlüğe giren 6528 sayılı Kanun, okul ve kurum müdürü, müdür başyardımcısı ve yardımcısı olarak görev yapanlardan görev süresi dört yıl ve daha fazla olanların görevini, 2013-2014 ders yılının bitimi itibarıyla başka bir işleme gerek kalmaksızın; görev süreleri dört yıldan daha az olanların görevini ise bu sürenin tamamlanmasını takip eden ilk ders yılının bitimi itibarıyla başka bir işleme gerek kalmaksızın sona erdirmiştir. Ancak bu kanuna dayanılarak çıkartılan 10.6.2014 tarihli ve 29026 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik’in yönetici görevlendirme esaslarına ilişkin maddelerine açılan iptal davalarında verilen yürütmenin durdurulması kararları ile görev süresi sona eren yöneticilerin yeniden değerlendirilme süreçlerine karşı açmış oldukları bireysel davalar neticesi verilen iptal kararları sonrası, yönetici görevlendirme süreci yönetilemez ve yürütülemez bir hâl almış durumdadır.

Mahkeme kararları gözetilerek çıkarılan yürürlükteki yönetmelik, mevcut sorunlara kısa vadeli çözümler getirirse de, kazanılmış hakların korunması ve tecrübeli yöneticilerin görevlerinin devamının sağlanması noktasında yetersizdir. Özetle, Bakanlığın eğitim kurumlarının yönetiminde, konuya uzun vadeli bakan bir politikası ve stratejisi olmadığından, eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmesi konusunda her bakan veya müsteşar değişikliğine veya mahkeme kararlarının insafına terk edilmiş günübürlük ve günübürlük politikalar izlenmektedir.

Onuncu Kalkınma Planı’nda (2014-2018) yer alan, “Liyakate dayalı ve objektif işe alma ve terfi sisteminin oluşturulması” hedefi doğrultusunda; eğitim kurumlarının yönetim kademelerinde görev alacak yöneticiler, adalet, liyakat, yarışma, hakkaniyet, yeterlilik, performans, eşitlik, hukukun üstünlüğü ve saydamlık prensipleri çerçevesinde görevlendirilmelidir. Bakanlık aleyhine açılan davaların sayısının 200 bini geçtiği, çıkarılan her personel yönetmeliğinin dava konusu olduğu bir ortamda, Millî Eğitim

Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü; geleneksel personel yönetimi anlayışından sıyrılarak, kurum için en ideal, en stratejik, en yeterli ve en uygun yöneticiyi bulmaya ve geliştirmeye çalışan bir insan kaynakları politikasını rehber edinmelidir. Görevlendirme, görevde yükselme ve görevden alınmalarda, eğitim yönetimi görevi üstlenecek tüm personele, mesleki vasıf ve yeterliliklerin, performansın ve görevdeki başarıların esas alındığı adil bir davranışla muamele edilmelidir. Şunu ayrıca ifade etmek gerekir ki, yönetici görevlendirme sürecinde belirsiz ve kestirilemez bir politika izlenmesi; 6287 sayılı Kanun'la yöneticilik görev süresinin dört (4) yılla sınırlandırılmış olması; ek ders

usul ve esaslarının yöneticilere münhasır mali haklarının günümüz eğitim kurumu yöneticiliği görevlendirme süreci ve sorumluluklarına uyarlanamaması ile yönetici olamayanlara tanınan ilave imkânların dengenin yöneticilere yansıtılmaması sonucu kurum içi ücret dengesinin bozulması; öğretmenlik branşındaki normlarının saklı tutulmaması nedeniyle görev süresi sona eren yöneticilerin norm kadro fazlası öğretmen konumuna düşecek olmaları gibi sebepler dikkate alındığında, mevcut durumda yönetici görevlendirme sürecinde tecrübeli aday sıkıntısı yaşanması kuvvetle muhtemeldir.

Son yıllarda eğitimle ilgili birçok göstergeden izlenebileceği üzere önemli başarılarla imza atılmış, mühim gelişmeler kaydedilmiştir. Ancak bütün olumlu değişikliklere ve gelişmelere mukabil, millî eğitim sisteminin çıktısı niteliğinin arzu edilen düzeyde olduğunu söylemek zordur.

Eğitim sistemi, ülkenin beşerî sermayesinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde kullanılan en temel araçlardan biridir. Bu amacın gerçekleştirilmesinin temel enstrümanı ise müfredattır. Hakeza programlar, okul türleri ve düzeyleri arasında asgari standardın sağlanmasının, ulusal hedeflere ulaşmanın ve niteliğin geliştirilmesinin de önemli bir aracıdır. Ancak müfredatlarımızın belirtilen bu amaçlara hizmet etme yeterliliğinden bahsetmek maalesef mümkün değildir. İlaveten müfredat ve müfredatın aktarılmasını sağlayan ders kitaplarına bakıldığında, kapasitenin artırılması ve fiziki imkânların geliştirilmesiyle orantılı bir iyileştirme yapıldığını söylemek mümkün görünmemektedir.

Müfredat sorununun, Bakanlığın gündeminde bir başlık olduğu ve 2012 yılından sonra ders kitapları ve programlarla ilgili birtakım iyileştirme çalışmalarının yürütüldüğü bilinmektedir. Bakanlıkça yapılan açıklamalarda, müfredat güncelleme çalışmalarının bir yılı aşkın süredir devam ettiği, ders kitapları ve müfredatın masaya yatırıldığı belirtilmiştir. Bu çalışmalarda, ilk olarak önümüzdeki (2016-2017) eğitim-öğretim yılı için hazırlanan ders kitaplarında yer alan ayrıştırıcı, ötekileştirici, kültürel ve tarihsel birlikteliği ihmal eden yahut zedeleyen ifade ve görsellerin kaldırıldığı ve mevcut kitaplardaki ifade edilen konularla ilgili olarak

yayınevleriyle de görüşmelerin yapıldığı ifade edilmiştir. Ancak yapılan çalışmanın mahiyeti hakkında kamuoyunun yeterince bilgilendirilmemiş olması ve süregelen bir sorunun çözümünün zamana yayılması nedeniyle bu çalışmaların beklentileri ne derece karşılar nitelikte olduğu meçhulümüzdür.

Bireyin yaşam becerilerini merkeze alan ve bu becerileri destekleyen, akademik disiplinlerin kendi bilimsel gelişmelerinin yansıdığı, bireyin düşünen, eleştiren, sorgulayan ve sorumluluk sahibi bir vatandaş olarak yetişmesini hedefleyen bir müfredatın hâlen yapılandırılmamış olduğu kabul edilmelidir. Endokrinasyonla tek tip insan yetiştirmeyi hedefleyen, etnisiteye dayalı üstünlük ve ayrıcalıkları besleyen, hak yerine ödevleri önceleyen bir toplum mühendisliği aracı olarak tasarlanmış öğretim programlarının hâlâ varlığını koruduğu görülmektedir. Bütüncül bir bakıştan yoksun, totaliter ruhla muallel, toplumun değerleriyle uyumsuz paradigmanın hâkim olduğu bir müfredat ile yol alınmaya çalışılmaktadır. Zengin etkinlik repertuvarıyla yetkinleştirilmiş ve hayatla bağlantısı güçlü bir şekilde kurulmuş, evrensel ile yerel ve millî dinamiklerin senteziyle şekillenmiş öğretim programlarının oluşturulması yönündeki çabaların yetersiz ve zayıf kaldığı yönünde değerlendirmeler caridir. Basit ve genel bir çerçeveye öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan ve öğrencilerimizin kendi yetenekleri ve yeterlilikleri çerçevesinde azami geliştirilmesine ve yetkinleştirilmesine hizmet edecek bir müfredatın hazırlanması doğrultusundaki bilimsel kabullerin ve toplumsal taleplerin hâlâ dikkate alınmadığı görülmektedir.

2011 yılında Suriye’de başlayan siyasi karışıklığın iç savaşa dönüşmesi, halen devam eden bir trajediye neden olmuş ve milyonlarca Suriyelinin evlerini ve yurtlarını terk etmelerine ve başka ülkelere sığınmalarına yol açmıştır. İç savaştan kaçan milyonlarca Suriyelinin 3 milyona yakın bir kısmı yıllar içinde Türkiye’ye sığınmıştır. Bu sığınmacıların az bir kısmı çadır kentlerden oluşan kamplarda ağırlandırırken, zamanla artan sığınmacı sayısı ile kamplarda ağırlandıran önemli bir bölümü de Türkiye’nin birçok iline dağılmıştır.

Türkiye, hem dâhil olduğu uluslararası sözleşmelere hem de kendi iç hukukunda yer alan kanuni düzenlemelere bağlı olarak kendi vatandaşları olan çocuklara olduğu gibi mülteci/sığınmacı çocuklara da eğitim-öğretim hizmeti sunmak ve eğitime katılma imkânı sağlamak durumundadır. Hâlihazırda Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla Adana, Adıyaman, Gaziantep, Hatay, Kahramanmaraş, Kilis, Malatya, Mardin, Osmaniye ve Şanlıurfa olmak üzere 10 ilde oluşturulan geçici barınma merkezlerinde Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurulmuştur. Buna ek olarak, bahsi geçen geçici barınma merkezlerinin dışında çok daha büyük oranda Suriyeli sığınmacı yaşamaktadır. Geçici barınma merkezleri dışında yaşayan bu sığınmacı öğrenciler için ise Ankara, Diyarbakır, Kocaeli, Konya, İstanbul, Batman, Mersin, Kayseri ve Siirt illerin de bağımsız GEM’ler ve/veya Bakanlığa bağlı resmi okullarda ikili eğitim kapsamında açılan GEM’ler oluşturulmuştur. GEM’ler haricinde bu öğrencilere, Türk okullarına kayıt ve erişim imkânı sağlanmıştır. Yani sığınmacı öğrenciler, GEM’ler dışında, Türk vatandaşı öğrencilerin öğrenim gördükleri Türk okullarına da normal müfredat kapsamında kabul edilmektedir.

İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul müdürlükleri kendilerine başvuran sığınmacı ailelerin eğitim taleplerini değerlendirmekte, öğrencinin özel şartlarına ve okulların durumuna göre Geçici Eğitim Merkezlerine ya da normal okullara yönlendirmektedir (Erdönmez, 2016). Sığınmacı öğrencilerin okul kayıtlarında, yetkili makamlarca verilmiş bulunan ‘Yabancı Tanıtma Belgesi’ yeterli görülmektedir. Bu öğrencilerin kaydının yapılacağı okul kademesi ve sınıf seviyesi belirlenirken, varsa öğrencilerin geldikleri ülkelerindeki son eğitim durumlarını gösteren belge (denklik) esas alınmakta, bu belge yoksa öğrencilerin yaş ve eğitsel durumları ile dil yeterlikleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen mülakatlar esas alınmaktadır.

Suriyeli sığınmacı çocukların geçici barınma merkezlerindeki GEM’lerde ve farklı şehirlerdeki bağımsız veya ikili eğitim kapsamında açılan GEM’lerde aldıkları eğitimlerde kullanılan müfredat ise Suriye eğitim müfredatının uyarlanmış halidir. Ancak 2012 yılı

na kadar uygulanan müfredat Türk eğitim müfredatının Arapçaya çevrilmiş halinden ibaret olmuştur. Daha sonrasında gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda Türk hükümeti ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın kararıyla Suriye eğitim müfredatının uyarlanarak uygulanmasına karar verilmiştir. Geleneksel olarak Türk eğitim politikası sığınmacıların çocuklarının devlet okullarında ve Türkçe dilinde eğitim almasını gerektirmektedir. Ancak sığınmacı sayısının çok hızlı bir şekilde artması, sığınmacı ailelerin çocuklarının genel eğitim sistemine doğrudan entegrasyonunu zorlaştırmıştır. Sonuç olarak, uygulanan farklı eğitim modelleri sonucunda Suriyeli sığınmacılara yine Suriye eğitim müfredatının uygulanmasına karar verilmiştir. Müfredat uyarlamaları Suriye Eğitim Komisyonu (Suriye Eğitim Derneği) ve Suriyeli sivil toplum kuruluşları tarafından gerçekleştirilmiştir. Geçici Eğitim Merkezlerinde eğitim alan öğrenciler, oluşturulan bu müfredata göre Suriyeli öğretmenler tarafından eğitimlerine devam etmektedirler (UNICEF, 2015a).

Zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli sığınmacı öğrencilerin eğitime katılım durumlarına bakıldığında, 2015-2016 öğretim yılı Kasım ayı itibarıyla toplam 278.888 öğrencinin eğitime katılımı sağlanmıştır. Zorunlu eğitim yaş aralığı olan 6-17 yaş aralığında yaklaşık 663 bin Suriyeli sığınmacı çocuğun bulunduğu düşünüldüğünde¹⁰; bunlardan yaklaşık 400 bininin örgün eğitime katılımının sağlanmadığı görülmektedir (3RP, 2015). Bakanlık yetkililerince 2015-2016 eğitim yılı sonuna kadar 450 bin Suriyeli çocuğun okullaştırılmasının hedeflendiği ifade edilmiştir.¹¹ Bu hedefin gerçekleşmesi ile birlikte Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okullaşma oranının yaklaşık yüzde 75'lere ulaşacağı belirtilmiştir. Bu hedefin ne denli gerçekleştiği bilinmemektedir. Ancak, bu hedefi gerçekleştirme yolunda ciddi engeller bulunmaktadır.

Eğitime erişimi sağlanan zorunlu eğitim çağı sığınmacı öğrencilerin verileri incelendiğinde, bu öğrencilerin 223.528’inin geçici barınma merkezlerinde (kamp içi) ve farklı il merkezlerinde (kamp dışı) kurulan GEM’lerde eğitim aldığı; 55.360 Suriyeli öğrencinin ise Türkçe eğitim verilen normal okullarda eğitim aldığı görülmektedir. GEM’lerde eğitim gören öğrencilerin kademelere göre dağılımına bakıldığında (bk. Tablo G.9.1), kamp içi GEM’lerde okulöncesi seviyede 6.857, ilkököl seviyesinde 42.191, ortaokul seviyesinde 20.051 ve lise seviyesinde 9.308 olmak üzere toplamda 78.707 Suriyeli sığınmacı çocuğun eğitim

¹⁰ Bu rakam Ekim 2015 itibarı ile Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği’nin tahminlerine göre yaklaşık 708 bin civarındadır (UNHCR, 2015a).

¹¹ <http://www.meb.gov.tr/bakan-avci-tbmmde-mebin-2016-yilibutcesi-ile-ilgili-sunum-yapti/haber/10416/tr>

TABLO G.9.1

TÜRKİYE'DE EĞİTİME ERİŞİMİ SAĞLANAN ZORUNLU EĞİTİM ÇAĞI SURİYELİ SİĞINMACI ÖĞRENCİ SAYILARI (2015 KASIM)

	KAMP DIŞI			KAMP İÇİ			TOPLAM		
	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam
Okulöncesi	2.198	2.296	4.494	3.452	3.405	6.857	5.650	5.701	11.351
İlkokul	42.814	44.098	86.912	21.074	21.417	42.491	63.888	65.515	129.403
Ortaokul	19.286	17.401	36.687	9.771	10.280	20.051	29.057	27.681	56.738
Lise	9.489	7.239	16.728	4.962	4.346	9.308	14.451	11.585	26.036
Toplam	73.787	71.034	144.821	39.259	39.448	78.707	113.046	110.482	223.528

Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

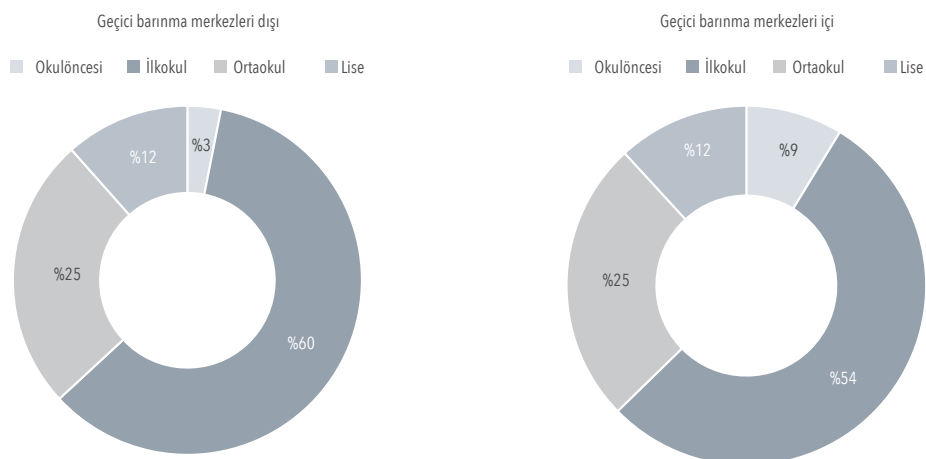
aldığı görülmektedir. Kamp dışı GEM'lerde ise okulöncesinde 4.494, ilkökulda 86.912, ortaokulda 36.687 ve lisede 16.728 olmak üzere toplam 144.821 Suriyeli sığınmacı çocuğun eğitim aldığı görülmektedir.

Bu verilere göre, eğitimin üst kademelerine doğru okullaşan sığınmacı öğrenci sayısının önemli ölçüde düştüğü görülmektedir (bk. Şekil G.9.2). Bu durum göz önünde bulundurularak, üst yaş gruplarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimlerine devam etmelerini engelleyen sebeplerin tespit edilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu bağlamda ifade edilen en önemli sorunlar, birbiri ile ilişkili olan ailelerin yaşadığı ekonomik sıkıntılar ve çocuk işçiliği sorunlarıdır. Göç ile gelen Suriyeli sığınmacı ailelerin önemli bir kısmı kayıt dışı çalışmakta ve kazandıkları az ücretlerle geçimlerini sağlamaya çalışmaktadır. Yaşları büyük çocuklar, aile bütçesine katkı sağlamak için kayıt dışı iş gücü piyasasına yöneldiklerinden, yani çocuk işçiliği yaygın olduğundan, üst yaş grubu çocuklarda eğitime katılım oranı düşmektedir (Ercoşkun, 2016).

Şekil G.9.2'de görüldüğü üzere, geçici barınma merkezleri içinde ve dışında eğitime devam eden Suriyeli sığınmacı çocukların sayıları oldukça farklı olmalarına rağmen eğitim kademelerine göre oransal dağılımlarında genel olarak bir benzerlik bulunmaktadır. Bu durum ilk bakışta olumlu olarak algılanabilecek iken, geçici barınma merkezleri dışında yaşayan Suriyeli sığınmacı nüfusunun oransal olarak çok daha fazla olduğu göz önünde bulundurulduğunda, barınma merkezleri dışında yaşayanların eğitim imkânlarına erişimi ve eğitim alma oranları bakımından oldukça olumsuz bir tabloyu ortaya çıkarmaktadır. Geçici barınma merkezlerinde görece olarak yüksek olan eğitime katılım oranlarına karşın şehirlerde veya barınma merkezleri dışında bu oranlar oldukça düşüktür. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, geçici barınma merkezlerindeki öğrencilerin yaklaşık yüzde 91'i okullaşmışken; bu oran barınma merkezleri dışındaki öğrenciler için yaklaşık yüzde 26 düzeyindedir (bk. Şekil G.9.3). Dolayısıyla, geçici barınma merkezleri dışında yaşayan Suriyeli sığınmacıların daha fazla olan eğitim ihtiyaçlarına odaklanılması ve bu alandaki eksikliklerin giderilmesi önemli hedeflerden biri haline getirilmelidir.

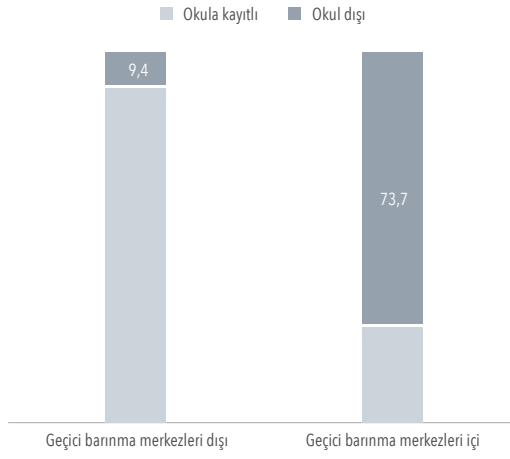
ŞEKİL G.9.2

OKULA DEVAM EDEN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN KADEMELERE GÖRE ORANSAL DAĞILIMI (%) (2015-2016)



MEB tarafından sağlanan veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır (Şubat 2016)

ŞEKİL G.9.3

GEÇİCİ BARINMA MERKEZİ İÇİNDE VE DIŞINDAKİ SURIYELİ ÇOCUKLARIN OKULLAŞMA DURUMU

UNICEF (2015a)

Suriye'de iç savaşın halen devam ettiği göz önünde bulundurulduğunda, önümüzdeki yıllarda göç ile gelen sığınmacı sayısında da artış beklenmektedir. Mevcut durum göstermektedir ki, Suriyeli çocukların sayısı ve dolayısıyla eğitim imkânlarına erişim ihtiyaçları her geçen gün artmaktadır. Dolayısıyla, bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik projelerin geliştirilmesine gerek duyulmaktadır. Özellikle okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde örgün eğitim imkânlarının artırılması önem arz etmektedir. İç savaştan önce Suriye'de ilkokula devam eden çocukların oranının yüzde 99, ortaokula devam edenlerin ise yüzde 82 olduğu belirtilmektedir. Ancak bugün Türkiye'de okul çağındaki Suriyeli sığınmacıların sadece yüzde 35,7'sinin eğitim imkânlarına sahip olduğu (UNICEF, 2015a) düşünüldüğünde, mevcut durumun vahameti ortaya çıkmaktadır. Örgün eğitimin yanı sıra yaygın eğitim, dil okulları, yetenek ve mesleki eğitimler ve üniversiteye hazırlık kurslarına erişimin artırılması gerekmektedir. Nitekim 6-17 yaş sınırları dışındaki gençlerin mesleki, dil ve yükseköğretime katılımları konusunda da önemli eksikliklerin olduğu bilinmektedir.

Suriyeli sığınmacıların kısa ve orta vadede ülkelerine dönme ihtimallerinin düşük olması dolayısıyla eğitim ve ekonomiye entegrasyon konusunda önemli atılımlara ihtiyaç olduğu ortadadır. Tam sayısı belli olmamakla birlikte önemli oranda sığınmacı çocuğun yaklaşık 3 yıldır eğitim hayatlarından uzak kalması dolayısıyla bu çocukların eğitim hayatına yeniden entegre edilmesi konusunda zorluklar yaşanacağı muhakkaktır. Bu zorlukların başında, herhangi bir eğitim talebinde bulunmayan ve kayıt dışı konumda olduğu için tespit edilemeyen sığınmacı ailelerin çocuklarının eğitime kazandırılması hususu gelmektedir (Erdönmez, 2016).

Sonuç olarak, Suriyeli sığınmacı nüfusu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının sınırlı bir şekilde karşılandığı görülmektedir. Bu durum, Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları diğer problemlerin yanı sıra yeni okullarına ve Türk eğitim sistemine uyum konusunda yaşadıkları sorunların bir sonucu olarak değerlendirilebilir. 2016 yılı sonu itibarıyla 990 bin okul çağında Suriyeli sığınmacı çocuğun ülkemizde bulunacağı tahmin edilmektedir (UNICEF, 2015b). Artan bu oranlara karşın, Bakanlığın 2015-2016 akademik yılı sonu için bu konuda koyduğu hedef, 450 bin Suriyeli çocuğun eğitim sistemi içerisine alınması yönündedir. Bu rakam aynı zamanda mevcut eğitime katılım rakamlarının iki katından daha fazla artırılması demektir. Gerçekleştirilmesi planlanan bu önemli artış bile birçok açıdan potansiyel ihtiyaçların gerisine düşmektedir. 2011 yılından bu yana devam eden iş savaştan kaçarak ülkemize gelen Suriyeli sığınmacıların önemli bir bölümünün bu süre zarfında eğitimden uzak kaldıkları görülmektedir. Eğitim açısından hayatlarının en kritik dönemlerinde bulunan bu yaş grubundaki çocuklar için eğitimden uzak kalmanın ortaya çıkaracağı sonuçlar da bilhassa üzerinde durulması gereken önemli konulardandır. Okul çağındaki çocukların eğitimden uzak kalmalarının kişisel düzeyde maliyetlerinin yanı sıra toplumsal sonuçları da bulunmaktadır. Bu maliyetlerin göz önünde bulundurularak gerekli önlemlerin alınması önem arz etmektedir.

Eğitime katılım hususunda öne çıkan en temel sorunlar finansal ve fiziksel kapasite sorunlarıdır. Geçici sığınma merkezleri dışında yaşayan sığınmacıların, buldukları mahallelerdeki eğitim imkânlarını kullandıkları düşünüldüğünde, eğitimden uzak kalan Suriyeli sığınmacıların eğitim sistemi içerisine alınması için finansal ve fiziksel kapasite eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Sığınmacıların önemli bir kısmının hâlihazırda zaten fiziksel kapasitenin görece daha yetersiz olduğu güneydoğu illerinde yaşadıkları düşünüldüğünde, bu illerde ciddi fiziksel yatırımların gerektiği açıktır. Bunun yanı sıra öne çıkan önemli bir diğer zorluk da, Suriyeli sığınmacıların eğitiminde kullanılan müfredat hususudur. Daha önce belirtildiği üzere müfredat konusunda en son geliştirilen çözüm, Suriye eğitim komisyonu tarafından geliştirilen yeni müfredattır ve bu müfredat da mevcut Suriye eğitim müfredatının uyarlanması şeklindedir. Yapılacak yeni müfredat çalışmalarında, Suriyeli sığınmacıların Türkiye'de yaşamalarının getirdiği yeni eğitim ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir. Ayrıca, Suriyeli sığınmacı çocukların eğitime katılımını artırmak için ailelere ve öğrencilere yönelik rehberlik programlarının ve okul dışı kalan çocukların tespitine yönelik daha sağlıklı mekanizmaların geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Çözüm Sürecinin terör örgütü PKK tarafından akamete uğratılması ve terör eylemlerinin yeniden başlatılması, doğu bölgelerindeki eğitim ve öğretimi çok olumsuz etkilemiştir. Ancak önceki dönemlerden farklı olarak bu defa terör eylemlerinin özellikle şehir merkezlerinde gerçekleşmesi ve buna bağlı olarak terörle mücadelenin şehir merkezlerinde gerçekleşmesi, gerek öğrenciler ile öğretmen ve idarecileri gerekse eğitim kurumları ve eğitim süreçlerini geçmiş dönemlere nazaran daha yoğun ve farklı sorunlarla karşı karşıya bırakmıştır.

Terör eylemleri yüzünden ortaya çıkan can güvenliği endişesi nedeniyle pek çok ailenin yaşadığı şehri ve ait olduğu sosyal çevreyi terk etmek zorunda kalması, dahası terör örgütünün doğrudan bölgedeki okulları hedef alması, eğitim çağında okula devam eden çocukların eğitimlerinde aksamaya sebebiyet vermiş; öğrenciler ve öğretmenler okullarından ayrı düşmüştür. Bakanlık yetkililerinin olayların yoğun yaşandığı bu dönemde yaptıkları açıklamalara göre, 100'ün üzerinde okul terör örgütü tarafından kullanılamaz hale getirilmiştir.

Her ne kadar yaşadığı şehirleri terk etmek zorunda kalan öğrencilere, geçici olarak ikamet ettikleri yerlerde hızla eğitim verilmeğe başlansa da, öğrencilerin ailelerinden, evlerinden, ait oldukları sosyal ortamdan, arkadaş çevresinden ayrı bırakılmış olmaları nedeniyle psiko-sosyal durumlarının olumsuz etkilendiğine şüphe yoktur. Bu nedendir ki, söz konusu öğrencilere yönelik telafi eğitiminin yanında psikolojik destek hizmetlerinin de sunulmasına da ihtiyaç duyulmuştur.

Diğer taraftan, içinde bulunduğumuz süreç ve terör örgütünün terörü şehirlere yayması şeklindeki taktik değişikliği, ister istemez şehirlerin çatışma mekânları haline dönüşmesi riskini de beraberinde getirmektedir. Terör örgütünün temel hedeflerinden biri, bölgeyi okulsuz, öğretmensiz ve eğitimsiz bırakmaktır. Örgütün, eğitim-öğretim faaliyetlerinden, okullardan, öğretmenlerden rahatsız olmasının temel sebebi; örgütün insan kaynağının, bölgedeki eğitim düzeyinin artışına bağlı olarak azalmasıdır. Terör

örgütü PKK ile ilgili, 2012 yılında yapılan bir araştırmaya göre, dağdaki PKK'lıların yüzde 43'ü 18 yaşın altındaki çocuklardan oluşmaktadır. Teröristlerin büyük çoğunluğunun 17-18 yaşlarında örgüte katıldığı, bazı bölgelerde katılım yaşının 13'e kadar düştüğü bilinmektedir.

Bölgede yaşayan çocuklar öğretmensiz ve okulsuz kalmamalıdır. Aksi takdirde, buradan devletin zaafa düştüğü ve de terör örgütünün stratejisinin başarıya ulaştığı sonucu çıkacaktır. Hangi şartlar altında olursa olsun, eğitimin başlaması ve devam etmesi, çocukların, göçün olumsuzluklarından kurtulma ve uyum sürecini gerçekleştirme yönünden en büyük yardımcısı olarak görülmektedir. Bu açıdan, eğitimin daha verimli hale getirilmesi ve kesintiye uğramaması için gerekli önlemler alınmalıdır. Şehirlerin çatışma alanına dönüşmesi riski karşısında göç etmek zorunda kalan ailelerin genel olarak ekonomik durumları kötü olduğu için mümkünse öğrencilerin tüm giderleri devletçe karşılanmalıdır. Güvenliğin sağlanmasını takiben hızla, tahrip edilen eğitim kurumlarının yeniden inşası ve onarımı; okullarını ve şehirlerini terk etmek zorunda kalan eğitimcilerin tekrar şehirlerine ve görevlerinin başına dönmelerinin sağlanması; öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmesi açısından ailelerinin barınma sorunlarının hızla giderilmesi gerekmektedir.

Bölgede görev yapacak öğretmenlerin maddi ve manevi yönden desteklenmesine ihtiyaç söz konusudur. Öğretmenlerin bu bölgelerde kalmalarını teşvik etmek için kira desteği ve lojman tahsisi gibi nakdi veya ayni yardımlarla desteklenmeleri gerekmektedir. Türkiye'de polis, asker ve öğretim üyeleri hâlihazırda bu tür teşvik edici araçlardan faydalanmaktadır. Geri kalmış bölgelerde kadrolu öğretmenin çalışmasını teşvik için burada çalışan öğretmenlere hizmet yaptıkları yıllara göre yıpranma adı altında diğer yerlere göre farklı bir kıdem ve derece süresi uygulanmalıdır. Dezavantajlı bölgelerdeki devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerine kalkınmada öncelik düzeylerine göre belirlenmiş oranlara göre verilen geliştirme ödeneğinin bir benzeri öğretmenlere de ödenmelidir.

2015-2016 eğitim-öğretim yılı Türkiye'nin farklı bölgelerinde eğitim-öğretim çağındaki çocukların maruz kaldığı cinsel taciz ve istismar olaylarının sıklıkla gündeme geldiği bir yıl olmuştur. Eğitim kurumlarında cinsel taciz ve istismar olayları, basına yansıyan suç istatistiklerinin tarihsel seyri içerisinde izlendiğinde, hızla tedbir alınması gereken önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Taciz ve istismarın, mağdur çocuklar ve bu çocukların aileleri üzerindeki telafisi mümkün olmayan etkileri dikkate alındığında, bu türden suçların sonuçlarının telafi edilmeye çalışılmasından çok, önleyici tedbirlerin alınmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Önleme çalışmalarında toplumun her kesimini kapsayan bütüncül bir yaklaşım sergilenmelidir. Özellikle önleyici eğitim çalışmalarıyla, sadece çocukların değil, anne-baba, eğitmen, doktor, bakıcı, servis şoförü ve çocuklarla ilgili diğer iş kollarında çalışanlarda bir hassasiyet ve de bilinç düzeyinin oluşturulması gerekmektedir. Önleyici programların yanı sıra, bu konudaki hukuk kurallarının daha iyi düzenlemelerle desteklenmesi ve çocukların bu normların koruyuculuğu altına alınması caydırıcılık açısından önem arz etmektedir.

Okul temelli cinsel istismara karşı, uygun olmayan yetişkin davranışı, öğretmenlerin öğrencilerine karşı davranış kalıpları, yetişkin tarafından herhangi bir şey vaat edildiğinde ya da hediye vermek istediğinde direnç gösterme, ortamdan çabucak ayrılabilme ve olayı güven duyduğu birine söyleme, gizlememe ya da saklamama temalarına odaklanmış önleyici eğitim programları geliştirilmelidir. Ülkemizde bu türden eğitimleri verebilecek kişilerin sayısının azlığı ve eğitimlerinin yetersizliği, eğitim ve okul odaklı önleme çalışmalarının istenilen düzeye ulaşmasının önünde engel teşkil etmektedir. Dolayısıyla, söz konusu eğitim programlarını verecek olan rehber öğretmenler başta olmak üzere, eğitimciler ile aile ve sosyal hizmet uzmanlarının, ülkemizin toplumsal yapısı dikkate alınarak çocuklara ve ailelere bunu nasıl anlatabilecekleri konusunda eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir.

Önceden de ifade edildiği gibi, söz konusu önleyici eğitim programlarının sadece öğrencilere değil, ebeveynleri de kapsamına ihtiyaç vardır. Rehber eğitimciler ve diğer ilgililer tarafından tasarlanacak eğitim programlarıyla cinsel istismar da dâhil olmak üzere, çocuklara yönelmiş olan tüm suçlar (şiddet, taciz, istismar, akrana zorbalığı vb.) ile ilgili ebeveynler bilgilendirilmelidir. Akşam veya hafta sonu kursları şeklinde tasarlanacak bu programlarda, ebeveynlerin çocuklarına doğru cinsellik algısını nasıl kazandırabilecekleri, çocuklarının bilinç düzeylerini nasıl geliştirebilecekleri, cinsel suç mağduru olmaktan çocuklarını nasıl koruyabilecekleri, çocukların dönemsel gelişim özelliklerini tanıyarak mağdur olan

çocuğu nasıl anlayabilecekleri ve çocuklarının yasal hakları hakkındaki bilgilerin aktarımı yapılmalıdır.

Çocuklara yönelik eğitimler, her gelişim düzeyine uygun tasarlanan materyallerle desteklenerek sunulmalıdır. Öğretim materyalleri daha simgesel ve de örtük şekilde "cinsellik" algısını zedelemeyen tasarlanmalıdır. Çocuğun kendisine kimlerin nasıl dokunabilecekleri, iyi ve kötü sınırların ne olabileceği, güvenilebileceği kişilerin tayini, cinsel istismarın ne olduğu, kimlere ve nelere karşı dikkat etmesi gerektiği, istismara uğradığında ne yapması gerektiği, çocuk olarak hakları ve yükümlülükleri gibi konular üzerinden eğitim programları düzenlenmelidir.

Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına, konuyla alakadar dersler verilmesi, hem çocuğun eğitiminde yararlı olacak hem de bu tip vakaların tespiti ve de açığa çıkmasına yardımcı büyük rol oynayacaktır. Çünkü çocukların, genellikle adli tıp birimlerine götürülünceye kadar istismar edildiklerinin anlaşılması göstermektedir ki, bu aşamadan önce ebeveynin veya onunla yakın temas halinde olan veya çokça vakit geçiren öğretmenlerin vb. kişilerin olayların farkına varma düzeyleri oldukça düşüktür. Yine eğitimcilerin, öğrencilere karşı davranış kalıplarının ne olması gerektiğine dair ilkeler seti oluşturularak ve buna yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri verilerek taciz olarak değerlendirilebilecek veya öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine olumsuz etki edebilecek davranışlardan kaçınmaları sağlanmalıdır.

Bu alanda bir boşluk doldurması beklenen 24 Haziran 2015 tarihli ve 2015/21 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim-Öğretim Hizmeti Verenler İçin Mesleki Etik İlkeler Genelgesi"nin henüz yeterince işlevsel olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, başta öğretmenler olmak üzere eğitim çalışanlarının dikkat etmesi gereken hususların gözden geçirilip, daha etkin bir şekilde uygulanması için çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca, çocuk tacizi ve istismarını engellemeye yönelik olarak MEB ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı işbirliği artırılmalıdır.

Nitelikli önleyici eğitim programlarının yanında, cinsel istismar suçuna kurbanlara en üst düzeyde caydırıcı cezai yaptırımların uygulanması, önleme açısından önem arz etmektedir. Bunun için gerekli hukuki düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Ayrıca, cinsel istismara maruz kalan çocuklara ve ailelerine her türlü psikolojik desteğin sağlanması, bu çirkin olayın ortaya çıkardığı psikolojik ve sosyal travmayı en az zararla atlatalmaları açısından önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- 3RP (2015). *3RP regional refugee & resilience plan 2016-2017*. <http://www.3rpsyriacrisis.org/the-3rp/>.
- AFAD (2015). *Afet raporu I Suriye*. <https://www.afad.gov.tr/IcerikListele1.aspx?ID=16>.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(20), 129-142.
- Angel, L.C. (2015). Steering the national: Exploring the education policy uses of PISA in Spain. *European Education*, 47(2), 100-116.
- Anı, A. (2003). Taşımali ilköğretim uygulaması (Uşak örneği). *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 101-115.
- Arslan, M. (2004). Eğitim sistemimizin kapanmayan yarası-yükseköğretime geçiş. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 16(1), 37-51.
- ASPB (2012). *Türkiye'de uygulanan şartlı nakit transferi programının fayda sahipleri üzerindeki etkisinin nitel ve nicel olarak ölçülmesi projesi final raporu*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Baird, J-A., Isaacs, T., Johnson, S., Stobart, G., Yu, G., Sprague, T., & Daugherty, R. (2011). *Policy effects of PISA*. Oxford: Oxford University Centre for Educational Assessment.
- Barber, M., Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey and Company.
- Bilek, E. Ve Kale, M. (2012). Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre taşımali eğitim uygulaması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 609-632.
- Börkan, B., Levent, H., Dereli, O., Bakış, O., & Pelek, S. (2014). Temel belirleyicileri açısından ilköğretimde okula devam ve devamsızlık. Ankara: MEB,ERG ve unicef.
- Bray, M. (2008). *Double-Shift schooling: Design and operation for cost-effectiveness*. Paris: UNESCO IIEP.
- Carvalho, L.M., & Costa, E. (2014). Seeing education with one's own eyes and through PISA lenses: Considerations of the reception of PISA in European countries. *Discourse: Studies in Cultural Politics of Education*, 36(5), 1-9.
- Çelik, Z., & Gür, B. S. (2013). Turkey's education policy during the AK party era (2002-2013). *Insight Turkey*, 15(4), 151-176.
- Çelik, Z., Boz, N., Gümüş, S., & Taştan, F. (2013). *4+4+4 eğitim reformunu izleme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- DİE (2004). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2000'01*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü.
- EARGED. (2010). *Ticaret meslek ve anadolu ticaret meslek liselerinin kuruluş amaçlarına hizmet derecesinin değerlendirilmesi*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Ercoskun, B. (2016). Koruma altındaki hayatlar: Suriyeli sığınmacıların hukuki durumu ve eğitimi. *Eğitime Bakış*, 12(36), 80-86.
- Erdönmez, A. (2016). Türkiye'ye kitlesel göçle gelen mültecilere yönelik yürütülen eğitim öğretim süreci. *Eğitime Bakış*, 12(36), 24-33.
- ERG (2015). *Eğitim izleme raporu: 2014-15*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- EURYDICE. (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe: Regulations and statistics*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.

- Feniger, Y., & Lefstein, A. (2014). How not to reason with PISA data: An ironic investigation. *Journal of Education Policy*, 29(6), 845-855.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gökyer, N. (2012). Ortaöğretim okullarındaki devamsızlık nedenlerinde ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 913-938.
- Gray, L., and Taie, S. (2015). *Public school teacher attrition and mobility in the first five years: results from the first through fifth waves of the 2007–08 beginning teacher longitudinal study* (NCES 2015-337). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved [date] from <http://nces.ed.gov/pubsearch>.
- Gür, B. S., Çelik, Z., & Coşkun, İ. (2013). *Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi, Eşitlik mi?* (Analiz No. 69). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Gür, B.S., Çelik, Z., & Özoğlu, M. (2012). Policy options for Turkey: A critique of the interpretation and utilization of pisa results in Turkey. *Journal of Education Policy*, 27(1), 1-21.
- Gür, B.S., Özoğlu, M., Akgeyik, T., Çetinkaya, E., Karagöl, E.T., Öztürk, M., . . . Çelik, Z. (2012). *Türkiye’nin insan kaynağının belirlenmesi*. Ankara: SETA Yayınları.
- Hanushek, E. A. ve Wöessmann, L. (2010). Education and economic growth. İçinde: Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw, (Editorler), *International Encyclopedia of Education*. Cilt 2, 245-252. Oxford: Elsevier.
- Hanushek, E. A. ve Wöessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*. 17, 267-321.
- Hanushek, E. A., Piopiunik, M. & Wiederhold, S. (2014). The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance. *NBER Working Papers 20727*. National Bureau of Economic Research, Inc.
- Hoşgörür, V., & Polat, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke ilçesi örneği). *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 25-42.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). Taşımali eğitim: Bursa ili örneği. *İlköğretim Online*, 5(2), 16-23.
- Lewin, K.M. (2007). Improving access, equity and transitions in education: Creating a research agenda Sussex: University of Sussex, Center for International Education.
- MEB (2010). *Seviye belirleme sınavının değerlendirilmesi*. Ankara: MEB EARGED.
- MEB (2014). *5580 sayılı Kanun kapsamındaki özel okullarda öğrenim görececek öğrenciler için verilecek eğitim ve öğretim desteği uygulama e-kılavuzu*. Ankara: MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.
- MEB (2015). *5580 sayılı Kanun kapsamındaki özel okullarda öğrenim görececek öğrenciler için verilecek eğitim ve öğretim desteği uygulama e-kılavuzu*. Ankara: MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.
- MEB (2016). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2013-2014*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB’den velilere ‘temel lise’ uyarısı. (2015, 27 Şubat). Hürriyet. <http://www.hurriyet.com.tr/mebden-velilere-temel-lise-uyarisi-28312838>
- OECD (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *Pisa 2012 results: What students know and can do – student performance in mathematics, reading and science* (Revised Edition, February 2014, Vol. 1). PISA: OECD Publishing.
- OECD (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015). *Education at a glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD. (2011). *When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems?* PISA in Focus(6), 1-4.

- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 32-44.
- Özel öğretim kurslarında '3 bilim' grubuyla ilgili düzenleme yapılacak. (2016, 24 Şubat). Hürriyet. <http://www.hurriyet.com.tr/ozel-ogretim-kurslarinda-3-bilim-grubuyla-iligili-duzenleme-yapilacak-40059818>
- Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği (2012). http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_04/12041418_120416ozel_ogretim_kurumlari_yonetmelik.pdf
- Özer, B. (1990). Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı. *Kurgu Dergisi*, 199 (8), 569-594.
- Özer, M., Çavuşoğlu, A., & Gür, B.S. (2011). Restorasyon ve toparlanma dönemi: mesleki ve teknik eğitimde 2000'li yıllar. İçinde Gür B.S. (Ed.), *2000'li yıllar: Türkiye'de eğitim* (pp. 163-192). İstanbul: Meydan Yayıncılık.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları* (No: 17). SETA: Ankara
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Politikaları. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Bilim Politikaları* içinde (ss. 143-156). Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Özoğlu, M. (2015a). Teacher allocation policies and the unbalanced distribution of novice and senior teachers across regions in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(10), 16-32.
- Özoğlu, M. (2015b). Mobility-related teacher turnover and the unequal distribution of experienced teachers in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4), 891-909. DOI: 10.12738/estp.2015.4.2619
- Özoğlu, M., Gür, B.S. & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Polat, S., Özoğlu, M., Yıldız, R. ve Canbolat, Y. (2013). *Ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu 2013*. Ankara: MEB.
- Psacharopoulos, C. G. ve Woodhall, M. (1985). *Education for development: an analysis of investment choices*. Oxford: Oxford University Press.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1998). Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 247-256. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1008067210518>
- SETA (2015). *2015'te Türkiye*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Şanlı-Kula, K., & Yıldız, M. (2014). İlköğretim okulu 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin devamsızlık nedenleri ile cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 251-266.
- TEDMEM (2015). *2015 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: TEDMEM
- TTKB (2015). Özel temel lise haftalık ders çizelgesi. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_08/28123606_ozeltemellise_haftalik.pdf
- Turan, R., Çilek, A., & Yavuz, İ. (2014, 16-18 Ocak). *Türkiye'de yükseköğretime geçiş sisteminin ortaöğretim sistemi üzerindeki etkileri ve çözüm önerileri*. Paper presented at the Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi, Antalya.
- UNESCO (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. Paris: UNESCO.
- UNHCR (2015a). *Syria Regional Refugee Response*. <http://data.unhcr.org/http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=224>
- UNICEF (2015a). *Syria crisis education factsheet*. Middle East and North Africa out-of-school children initiative. New York: UNICEF.
- UNICEF (2015b). *Education under fire: How conflict in the Middle East is depriving children of their schooling*. New York: UNICEF.
- YEĞİTEK (2015). Sınırsız öğretime açılan kapı. *TC MEB Yeğitek* (12), 14-18.
- Zhang, C., & Akbik, A. (2012). *Pisa as a legitimacy tool during China's education reform: Case study of Shanghai*.

