

**NİTELİKLİ,
EŞİT VE ADİL
BİR EĞİTİM
SİSTEMİ**

TEMEL PRENSİPLER



The logo for Reform Enstitüsü features the word "REFORM" in white uppercase letters, with the letter "O" replaced by a stylized orange circle containing a white dot. Below it, the word "ENSTITÜSÜ" is written in white uppercase letters. The text is centered on a dark blue background, which is part of a larger graphic design consisting of overlapping curved shapes in orange and dark blue.

REFORM
ENSTITÜSÜ

REFORM
ENSTİTÜSÜ

İÇİNDEKİLER

Reform Enstitüsü...7

Sunuş...8

Yöntem...10

Yönetici Özeti...11

Mevcut Görünüm: Veriler,
Uzmanlar ve Toplum Ne Diyor?...21

Değerlendirme ve Öneriler... 79

Tablolar ve Grafikler...87

Kaynaklar...119

REFORM
ENSTİTÜSÜ

REFORM ENSTİTÜSÜ

Türkiye'nin çözüm bekleyen siyasi, sosyal ve ekonomik sorunlarının aşılması ve bu alanlardaki tahribatın onarılması ancak toplumun tüm üyeleri için ortak bir demokratik geleceğin inşa edilmesiyle, müzakereye ve diyaloga odaklanan politikaların üretilmesiyle mümkün.

Reform Enstitüsü, "Nasıl Bir Türkiye?" sorusu üzerine düşünmek, Türkiye'yi adil, demokratik ve özgürlükçü bir geleceğe taşıyacak toplumsal, entelektüel ve siyasal müzakere ortamının inşasına katkıda bulunmak için yola çıktı.

Enstitü, Türkiye toplumunun ve kanaat dünyasının kimlik, inanç, kültür ve sınıfsal çeşitliliğini gözeterek, birbirini dinleyen, birlikte düşünen, katılımcı ve çoğulcu müzakere alanlarında demokratik siyaseti destekleyen bilgi ve politika önerileri üretmek amacıyla çalışmalar yapıyor.

SUNUŞ

Türkiye toplumu, devletin eğitim hizmetinden memnun değil. Bu memnuniyetsizlik, eğitime yüklenen anlamdan ve eğitime duyulan ihtiyaçtan kaynaklanıyor. Eğitimli olmak; daha iyi yaşam şartları, daha yüksek gelir ve sosyal statü anlamına geliyor. Toplum, eğitim hizmetlerinin bu beklentileri karşılamadığını düşünüyor.

Ulusal ve uluslararası göstergeler, bu denli önemseydiğimiz, gerekliliğine inandığımız ortak meselemizi çözemediğimizi gösteriyor. Türkiye’de eğitim “iyileşme” eğilimi gösterse de, dünya ortalamasının hayli altında seyrediyor. Okullaşma artıyor; fakat eğitimdeki eşitsizlik devam ediyor, hatta bazı alanlarda bu eşitsizlik derinleşiyor.

Türkiye’den alınan her toplumsal kesitten, eğitimdeki eşitsizliğe dair hikâyeler ortaya çıkıyor. Doğu-batı, kuzey-güney, bir ilin iki ilçesi, bir ilçenin iki mahallesi, hatta aynı mahallenin iki okulu hem erişim hem de nitelik bakımından farklılık gösteriyor.

Türkiye’de eğitim kararları çocukların yararına ve ihtiyaçlarına, öğretmen ve velilerin beklentilerine göre değil, siyasi ve ideolojik önceliklere göre veriliyor. Siyaset dünyası, eğitimi öğrenciyle, veliyle, öğretmenle değil, taraftarlarıyla konuşuyor. Eğitim sistemi de siyasi iktidarların kendi ideolojilerini gerçekleştirme ve tabanlarını memnun etme gayesinin aracı hâline geliyor.

Eğitimin son 25 yılı “imam hatipleri açalım-kapatalım” tartışmasıyla kaybedilmiş görünüyor. Eğitim sistemi; uzlaşma aramayan, müzakere zemini kurmayan, katılımcılıktan uzak politika yapım süreçleriyle, geçici uygulamalarla, aynı gerekçelerle defalarca değiştirilen kararlarla şekillendiriliyor.

Tüm bunların maliyeti derinleşen eşitsizlikler, donanımsız mezunlar, işsiz gençler ve ekonomik krizler olarak gündemimize yansıyor. Türkiye’de doğan her çocuğun nitelikli, eşit ve adil bir eğitime erişme hakkı var. Bunu başarmak için katılımcı, çoğulcu ve müzakereci bir politika yapım sürecinin yapılandırılması gerekiyor.

Bu rapor, eğitim reformu üzerine düşünmeyi, tartışma zemini oluşturmayı, müzakere masasının kurulmasını teşvik etmeyi, olası bir reformun temel prensiplerini ve çerçevesini ortaya koymayı amaçlıyor.

Raporda ele alınan başlıklar, nitelikli, eşit ve adil bir eğitim sistemine giden yolda günümüzün siyasi aktörlerine, karar alma süreçlerine ve kanaat dünyasındaki tartışmalara katkıda bulunmayı hedefliyor.

YÖNTEM

Bu rapor, katılımçılık, çoğulculuk ve kapsayıcılık ilkeleri doğrultusunda geniş bir tartışma ve müzakere ortamında hazırlandı ve birbirini besleyen beş aşamayı izledi:

1

Masabaşı çalışması kapsamında konuyla ilgili literatür ve tartışmalar tarandı, analiz edildi. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileriyle OECD verileri incelendi.¹

2

Derinlemesine mülakatlar kapsamında eğitimin farklı paydaşlarıyla (veli, öğretmen, eğitim yöneticisi, akademisyen, sivil toplum örgütleri, gazeteciler, iş dünyası vb.) 60'a yakın derinlemesine mülakat yapıldı.

3

Çalıştaylarda eğitimin farklı paydaşlarıyla bir araya gelindi, raporun temel bulguları paylaşıldı, eğitimin bugünü ve geleceği hakkında tartışmalar yapıldı.

4

“Türkiye Araştırması” kapsamında toplumun eğitimden beklentisini öğrenmek, eğitime yönelik memnuniyetini ve algısını değerlendirmek için 12 ilde 3.000 anketlik, Türkiye temsili bir araştırma yapıldı.

5

Yuvarlak Masa Toplantısı'nda bir grup eğitim paydaşıyla bir araya gelindi, taslak rapor değerlendirildi, analiz edildi.

¹. Mevcut duruma ilişkin veriler sunulurken, 2020-2021 yılına ait verilerin yerine 2019-2020 yılına ait verilerin kullanılması tercih edildi. Çünkü 2020-2021 yılı verilerinde pandemiyle ilişkili değişkenliklerin bulunduğu ve verilerin genel eğilimi yansıtmaktan uzak olduğu görüldü. Bu bakımdan rapor kapsamında son yıllarda eğitim sisteminde hangi alanlarda iyileşme olduğunu, hangi alanlarda sorunların devam ettiğini tespit etmek için göstergelerdeki eğilimlere ve gelişmelere odaklanıldı.

YÖNETİCİ ÖZETİ

Türkiye toplumu, eğitime geçer not vermiyor.

Eğitimden duyulan memnuniyetsizlik, toplumun geniş kesimlerinin uzlaşısı içinde olduğu konulardan biri. Toplum, eğitime geçer not vermiyor, eğitim sistemini 10 üzerinden 4,13 puanla başarısız buluyor. Eğitim, toplumsal sorunlar sıralamasında -ekonomi, hukuk ve kadın sorunlarından sonradördüncü sırada yer alıyor. Toplumun yarısından fazlası, eğitimde eşitlik olmadığını ve eğitim kalitesinin son on yılda giderek kötüleştiğini düşünüyor. Bu hâkim tutumun temel nedenlerini, katılımcılıktan ve uzlaşıdan uzak, siyasetten ve ideolojiden beslenen karar alma süreçleri ve uygulama değişiklikleri oluşturuyor. Toplum, eşitsizliklerin giderilmesini ve eğitim kalitesinin artırılmasını talep ediyor.

Eğitim kararları, siyasi ve ideolojik öncelikler doğrultusunda veriliyor. Süreç, katılımcı bulunmuyor.

Eğitim politikaları yapım sürecinde üç temel sorun olduğu görülüyor. İlki, reformların müzakere ve mutabakat arayışı içinde olmadan kısa sürede tasarlanması. İkincisi, alınan kararların belirli bir bilgilendirme ve hazırlık süreci olmadan uygulanması. Üçüncüsü, sık ve ani değişimlerle izlenen istikrarsız süreç yönetimi. Öğrencilerin, toplumun, eğitim bilimcilerin ve uzmanların ihtiyaçlarından ve beklentilerinden çok, siyasi ve ideolojik önceliklere göre karar alındığı düşünülüyor.

1

Eğitimde reform çalışmaları, toplumun tüm kesimlerini kapsayan, çoğulcu ve katılımcı bir tartışma süreci başlatmalı.

2

Tartışma masası, siyasetin gündeminden arındırılmalı. "Eşit, adil ve nitelikli eğitimi nasıl sağlarız?" sorusu düşünülmeli.

3

Uygulama, kademeli olarak planlanmalı. Eğitimin tüm paydaşları bilgilendirildikten ve pilot çalışmalarla desteklendikten sonra yaygınlaştırılmalı.

4

Politika yapım ve uygulama sürecinin her adımı izlenmeli, veriler şeffaf ve açık olarak paylaşılmalı.

Toplumun çoğulculuğunu gören, farklılıkların temsiline yer veren ve potansiyellere odaklanan yaklaşım talep ediliyor.

Uzmanlar, Türkiye'nin eğitim sistemini tek tipçi, otoriter, kapsayıcılıktan ve demokratiklikten uzak buluyor. Sistem, Türkiye'nin dil, inanç, kültür ve kimlik bakımından çoğulcu yapısını içermediği için eleştiriliyor.

Tartışma alanlarının ilki, dünyada da önemli tartışma konularından biri olan, eğitimin amacıyla ve kazanım hedefleriyle ilgili. Bu tartışma alanı hem eğitimin içeriğini hem de kazanımları sorguluyor. Makul ve ortalama bir yurttaşla dinî, millî ve manevi değerleri özümsemiş bir birey yetiştirmek, bireylere istihdam beklentilerini karşılayabilecek donanımlar kazandırmak, meslek edindirmek, evrensel değerleri öncelemek ve potansiyellere odaklanmak, tartışmanın başlıklarından sadece birkaçı.

İkinci alan, ilk alanla bağlantılı olarak eğitimle ilgili tüm tasarımların merkezinde hangi yaklaşımın yer alacağını sorguluyor. Bu noktada uzmanlar, çocuğun merkezde olduğu ve karar alanları genişletilerek okulların güçlendirildiği modellerin altını çiziyor.

1

Türkiye toplumunun dil, inanç, kültür ve kimlik bakımından çoğulcu yapısı dikkate alınmalı, eğitim yaklaşımında farklılıkların taleplerine alan açılmalı.

2

Eğitim politikalarının merkezine, çocuğun yaşam kalitesini, öznel iyi olma hâlini ve memnuniyetini dikkate alan ve becerilerini artırmayı hedefleyen, çocuğun iyi olma hâli yaklaşımı alınmalı.

3

Okulların toplumla, mahalleyle kurduğu bağ güçlendirilmeli, okul paydaşlarının yetkileri ve sorumlulukları artırılmalı, karar alanları genişletilmeli.

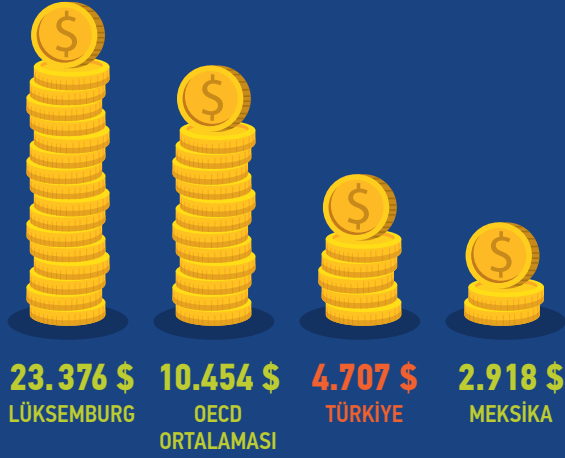
Türkiye’de okula erişim ücretsiz, nitelikli eğitime ulaşmak ise çok pahalı.

Eğitim sistemini iyileştirmeye yönelik tüm çabalara, erişim, eğitim çıktıları, öğretmen, eğitim-öğretim ortamı ve finansman açısından izlenen iyileşmeye rağmen yapısal sorunlar varlığını koruyor. Bu sorunlar, eğitim eşitsizliğini yeniden üretiyor ve dezavantajlıların eşitsizliğini daha da derinleştiriyor.

Eğitime yönelik özel harcamaların yüksek, dezavantajlı bölgelere ve mahallelere yapılan kamusal harcamaların düşük olması, eğitim alanındaki eşitsizlikleri yeniden üretiyor ve toplumsal hareketliliği kısıtlıyor. Dezavantajlı bölgelerde okula erişimin, mezuniyet oranının ve istihdama katılımın daha düşük oranda olduğu görülüyor. Bu bölgelerdeki öğrenciler, avantajlı bölgelerdeki akranlarına göre daha düşük performans gösteriyor.

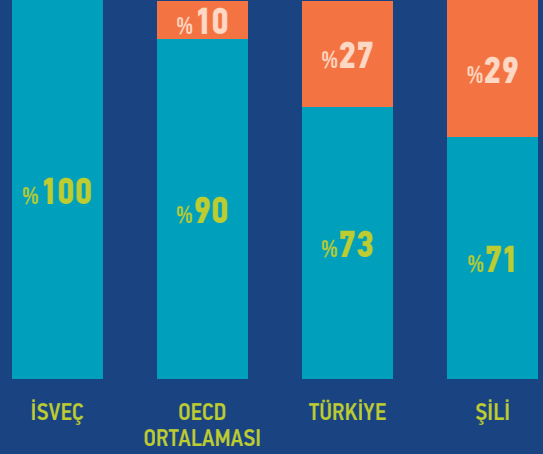
KAYNAK

Türkiye’de öğrenci başına yapılan harcama OECD ülkeleri ortalamasının yarısından az



OECD ülkelerinde öğrenci başına yapılan harcama (2018)

Kamusal Harcama Özel Harcama



Eğitime yapılan harcamaların kamusal ve özele göre farklılaşması (OECD, 2021)

Türkiye Şili’den sonra kamusal harcama oranının en düşük ve özel harcamanın en yüksek olduğu ülke

Türkiye’de düşük ve yüksek gelir grubunun eğitime yaptığı harcama arasında 20 kat fark var



20 TL

EN DÜŞÜK %20’LİK GELİR GRUBU EĞİTİM HARCAMASI (ORTALAMA)



400 TL

EN YÜKSEK %20’LİK GELİR GRUBU EĞİTİM HARCAMASI (ORTALAMA)

OKULLAŞMA

İlköğretim çağında okullaşma tam anlamıyla gerçekleşmiyor.

Yaklaşık **200 bin çocuğun okuldan uzak** olduğu anlaşılıyor.

Kız çocuklarının dezavantajlılığı sürüyor. 100 erkek öğrenciye

karşılık kaç kız öğrencinin okulda olduğunu gösteren cinsiyet oranları:

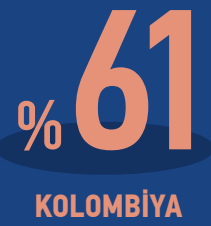
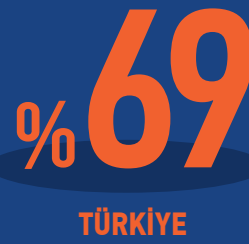
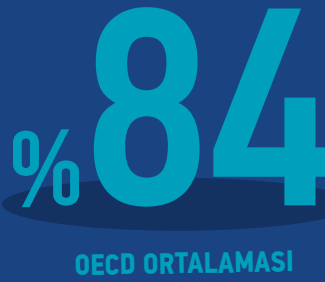
İlköğretimde 96, okul öncesinde 92,6 ve ortaöğretimde 88,6.



3-5 YAŞ ÇOCUKLARDA OKULLAŞMA ORANI % (2019)



15-19 YAŞ ÇOCUKLARDA OKULLAŞMA ORANI % (2019)



Türkiye **15-19 yaş** okullaşma oranlarında OECD ortalamalarının son sıralarında.

3-5 yaş çocuklarda ise, en düşük okullaşma oranına sahip ülke.

ERİŞİM

Alınan her kesitte eğitim uçurumu var. Kamu harcamaları adil dağıtılmıyor. Çocuklar “bütçeleri kadar” nitelikli eğitim alıyor.

Aynı ilçede oturan, aynı yıl doğan 3 Ayşe, aynı eğitim sistemi içinde derin farklarla okuyor, aynı müfredatla aynı sınava giriyor.

Türkiye’deki her toplumsal kesimden derin bir eğitim eşitsizliği hikâyesi çıkıyor. Doğu-batı, kuzey-güney, bir ilin iki ilçesi, bir ilçenin iki mahallesi, hatta aynı mahallenin iki okulu hem erişim hem de nitelik bakımından farklılık gösteriyor.

Ayşeleri çoğaltmak mümkün, bir uçtan uca geniş bir çeşitlilikler. Buradaki her Ayşe, yalnızca kendi kategorisindeki eşitsizliklerin ortalamasını temsil ediyor.



ORTALAMA HANE GELİRİ

3.000 - 4.000 TL

4.000 - 8.000 TL

8.000+ TL

AİLESİNİN EĞİTİMİ İÇİN
HARCADIĞI ÜCRET
(TL/AYLIK ORTALAMA)

40 - 50 TL

100 - 150 TL

800+ TL

SINIF MEVCUDU

40 - 50 ÖĞRENCİ

30 - 40 ÖĞRENCİ

20 - 30 ÖĞRENCİ

OKUL VE EV İMKANLARI

Tablet yok, internet yok.
Kültür-spor etkinliklerine
katılamıyor.

Tablet ve internet var/yok
Kültür-spor etkinliklerine
okul düzenlerse katılabiliyor.

Tablet ve internet var.
Düzenli olarak özel kültür-
spor etkinliklerine katılıyor.

OKUL ÖNCESİNE KATILIMI

Hiç gitmedi,
ilkokula başladı.

Yalnızca 5 yaşında
anaokula gitti.

3-5 yaş arası
okul öncesine gitti.

1

Okullaşma oranları artırılmalı, her kademedeki ve cinsiyetteki çocuğun eğitime eşit erişimi sağlanmalı.

2

Eğitime ayrılan kaynaklar dezavantajlılıkların giderilmesine, okullar arası eşitliğin sağlanmasına yönelik olarak adil dağıtılmalı. Mevcut kaynaklar, dezavantajlılarla görece daha ayrıcalıklı olanlar arasındaki mesafeyi kapatacak şekilde etkin ve stratejik kullanılmalı.

3

Okul öncesi eğitim imkânları, öncelikle dezavantajlılığı yüksek il, bölge ve mahallelerden başlayarak artırılmalı, ücretsiz olmalı.

4

Okulların dijitalleşmesine dönük adımlar hızlandırılmalı, dezavantajlılığın ve dijital eşitsizliklerin önüne geçilmeli.

Türkiye, az sayıda öğrenciye yüksek kaliteli eğitim verirken, öğrencilerin önemli bir bölümü nitelikli eğitim almaktan uzak kalıyor.

Eğitim sistemindeki yapısal eşitsizliklerin de etkisiyle kalite ve eğitim eşitsizliği sorunu ortaya çıkıyor. Türkiye genel olarak az sayıda öğrenciye yüksek kaliteli eğitim verirken, öğrencilerin önemli bir bölümü nitelikli eğitim almaktan uzak kalıyor. Bu durum, ulusal yükseköğretime geçiş sınavlarının verilerinde, PISA ve TIMSS gibi çalışmaların temel yeterlilik düzeyine erişemeyen öğrenci oranlarında da görülüyor. Öğrenciler, başarı düzeylerine göre okullara yerleşiyor. Aynı performans düzeyindeki öğrencilerin bir okula yığılması, başarı düzeyi düşük okullarda akran öğrenmesinin gerçekleşmesini engelliyor, çocukların okul/ eğitim motivasyonlarını ve genel başarılarını olumsuz etkiliyor. Kamunun, herkese kaliteli eğitim sunmak için dezavantajlı çocukların eğitimine daha özenli yaklaşması gerekiyor.

Toplum, eğitim sisteminin kazanımlarını yetersiz ve başarısız buluyor.

Eğitimdeki eşitsizlik, kalite ve nitelik sorunu, eğitim sisteminin kazanımlarında kendini gösteriyor. Kalite ve nitelik sorunlarının önemli sonuçlarından biri, NENİ diye tarif edilen “Ne Eğitimde Ne İstihdamda” olan gençler. Türkiye’deki NENİ olan genç oranı, OECD ülkeleriyle kıyaslandığında oldukça yüksek. Kadınlardaki NENİ oranı ise, erkeklerin iki katı. Benzer şekilde, lise mezunlarının istihdam oranlarına bakıldığında, oranların oldukça düşük olduğu, işsizlik oranlarının ise yüksek olduğu görülüyor. Mezun öğrenciler, eğitim sistemi içinde potansiyellerini gerçekleştirdiklerini ve istihdam için gerekli becerilerle donandıklarını düşünmüyor. Toplum da eğitim sisteminin kazanımlarını yetersiz ve başarısız buluyor.

NİTELİK VE KAZANIMLAR

12 yıllık eğitimi tamamlayan 250 bin kişi, 0 matematik doğrusu, 350-400 bin kişi ise, 1 matematik doğrusu yapıyor.



Çok amaçlı lise öğrencileri, fen liselerine oranla 6-7 öğretim yılı kadar düşük bir performans gösteriyor.

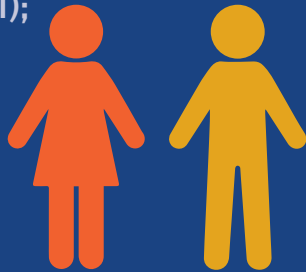
%41

Türkiye'de 25-34 yaş aralığındaki gençlerin %41'i lise altı eğitim düzeyinde.



Yeni mezunların ancak üçte biri bir yükseköğretim programına, altıda biri de bir lisans programına yerleşiyor.

Türkiye'deki gençlerin yaklaşık üçte biri Ne Eğitimde Ne İstihdamda (NENİ); 20-24 yaş arası gençlerde kadınların NENİ oranı erkeklerin iki katı.



%44.4

%22.2

Türkiye'de üniversite mezunları, lise mezunlarından 1,6 kat, lise altı mezunlardan ise, 2 katından daha fazla ortalama kazançta sahip.



1

İl, bölge ve mahalle fark etmeksizin Türkiye'deki her okulun kaliteli eğitim vermesi sağlanmalı, okullar arası itibar uçurumu giderilmeli.

2

Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik sürdürülebilir programlar geliştirilmeli, başarıları ödüllendirilmeli.

3

Öğretmen maaşları kıdemleriyle birlikte anlamlı şekilde artırılmalı.

4

Öğretmen kaynağı doğru yönetilmeli, dezavantajlı okulların deneyimli öğretmenle buluşması sağlanmalı.

5

Müfredat ve ders kitapları, okullar ve öğrenciler arasındaki farklılıkları dikkate alarak çeşitlendirilmeli, seviyelendirilmeli.

6

Öğrenme ortamlarındaki eşitsizlikler giderilmeli.

7

Eğitim girişimciliği "paralı okul" açmaktan, "özel okul" açmaya evrilmeli.

8

Öğrencilerin meslek sahibi olmalarına değil, beceri kazanmalarına odaklanılmalı, potansiyellerini keşfetmesine imkân tanıyan, becerilerini geliştirmelerine odaklanan yaklaşımlar benimsenmeli.

9

Her çocuğun asgari bilgi ve beceri düzeyine erişmesi, eğitim süresinin artırılması hedeflenmeli.

10

Ne eğitimde ne istihdamda olan gençlerin ve özellikle kadınların eğitime ve istihdama katılmasını sağlayacak etkin politika ve uygulamalar geliştirilmeli.

REFORM
ENSTİTÜSÜ

MEVCUT GÖRÜNÜM:

VERİLER, UZMANLAR VE TOPLUM NE DİYOR?

Eğitim sisteminin hâlihazırdaki durumunu resmetmek ve zaman içindeki değişimi analiz etmek için ulusal/uluslararası kaynakları inceledik, uzmanlarla ve eğitim paydaşlarıyla mülakatlar yaptık, çalıştaylarda bir araya geldik. Toplumun eğitime dair görüşlerini ve tutumunu incelediğimiz Türkiye temsili eğitim araştırmasının sonuçlarını da bu kapsamda yorumladık.

Bu bölümde, ulusal/ uluslararası bulgular, uzmanların ve eğitim paydaşlarının değerlendirmeleri, Türkiye toplumunun görüş ve beklentileri doğrultusunda eğitim sistemini beş başlıkta inceledik: Politika yapım süreci, yaklaşım, erişim, nitelik ve kazanımlar.

1 POLİTİKA YAPIM SÜRECİ

Eğitim sisteminin son 25 yılı müzakere edilmeden alınan kararlar ve hızla, hazırlıksız ve ani uygulama değişiklikleriyle geçti. 10'un üzerinde Bakan değişti, aynı gerekçelerle 15'in üzerinde temel sistem değişikliği yapıldı. Katılımcılıktan uzak bu tablonun yükünü ise başta çocuklar olmak üzere öğretmenler, veliler ve toplum paylaştı.

Yaşayan her sistem gibi eğitim de değişen ihtiyaçlara ve beklentilere ayak uydurmak durumunda. Uzmanların eğitim açısından "başarılı" olarak nitelendirdikleri ve örnek gösterdikleri ülkeler dahi sistemlerini iyileştirmek ve geliştirmek için sayısız çalışma yürütüyor. Bu bakımdan eğitim sistemindeki bazı değişimlerin rutinin bir parçası olduğu ve belirli aralıklarla güncellenmesi gerektiği açık.

Öte yandan, eğitim bilimciler, toplum ve kanaat dünyası, Türkiye'deki yapısal değişiklikleri birkaç bakımdan eleştiriyor; ilki, politika yapım süreciyle, ikincisi ise, kararların motivasyonu ile ilgili. Eğitim paydaşları ve toplum, politika yapım sürecini katılımcı, çoğulcu ve müzakereci bulmuyor. Kararların hızla alındığı, hazırlık ve bilgilendirme süreçleri atlanarak hayata geçirildiği ifade ediliyor. Eğitim sistemine yönelik kararların, öğrencilerin, toplumun, eğitim bilimcilerin ve uzmanların ihtiyaçlarından ve beklentilerinden çok, siyasi ve ideolojik önceliklere göre alındığı düşünülüyor.

POLİTİKA YAPIM SÜRECİ

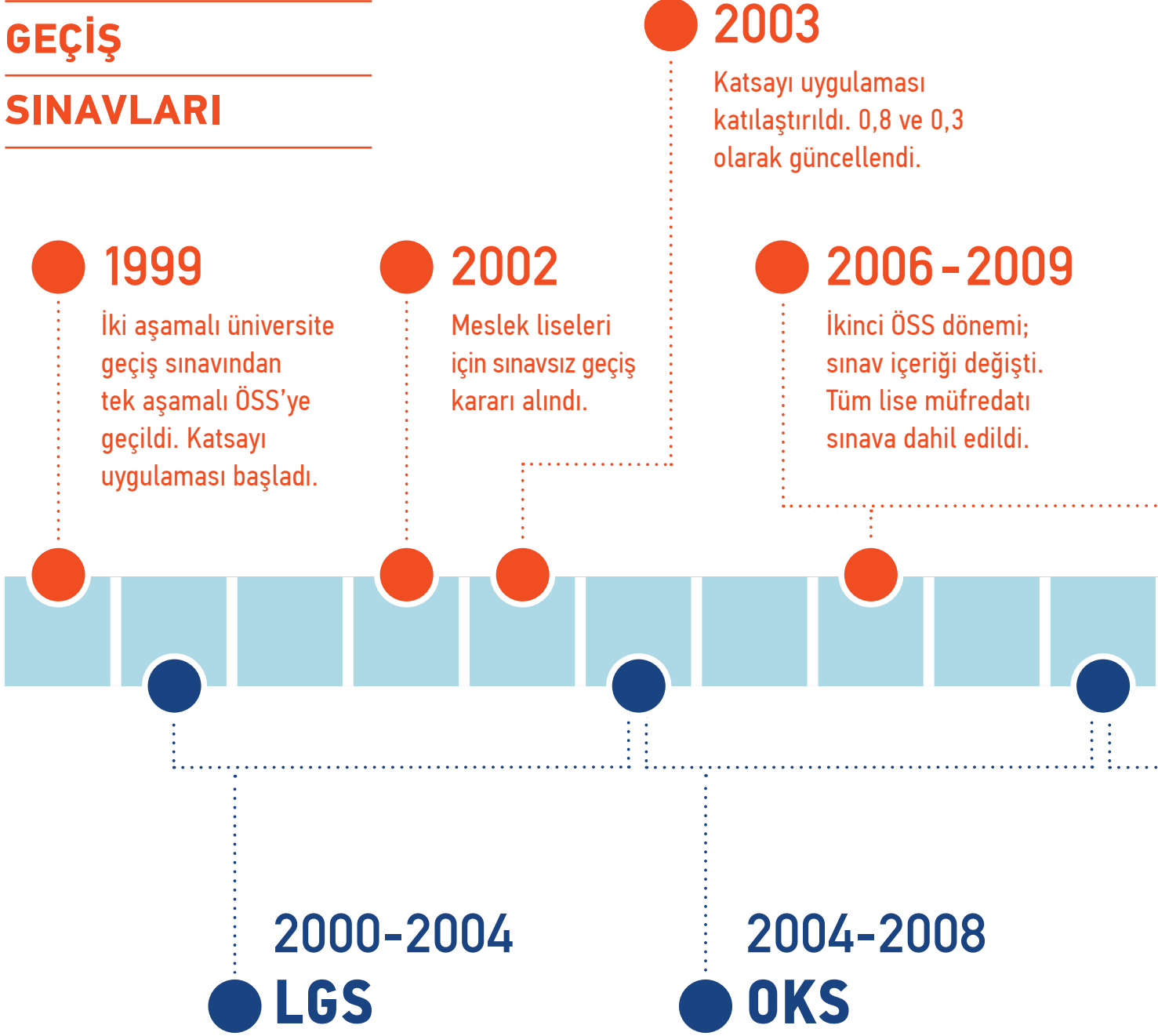
Son 25 yılda 10'un üzerinde bakan değişti, 15'in üzerinde sistem değişikliği yapıldı.

Eğitim sisteminden memnuniyetsizlik, hemen her ülkenin gündeminde yer alıyor. Eğitim bilimcilerin örnek gösterdiği, "başarılı" olarak nitelendirilen ülkeler bile eğitim sistemlerini iyileştirmek ve geliştirmek için çalışmalar yürütüyor.

Eğitim sistemindeki bazı değişimlerin rutinin bir parçası olduğu, müfredatın ve ders kitaplarının belirli aralıklarla güncellenmesi gerektiği açık. Öte yandan, eğitim bilimciler, toplum ve kanaat dünyası, Türkiye'deki yapısal değişiklikleri eleştiriyor. Bu eleştirilerin temelini, katılımcılıktan uzak politika yapım süreçleri, hazırlıksız ve ani uygulama adımları oluşturuyor.

Eğitimin son 25 yılına bakıldığında, Milli Eğitim Bakanı'nın 10 kez değiştiği, bir bakanın ortalama görev süresinin 2,4 yıl olduğu, 15'in üzerinde sistem değişikliğinin yapıldığı görülüyor. Ani, sık ve hazırlıksız değişimlerin sorunları çözmek yerine derinleştirdiği düşünülüyor.

YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVLARI



ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVLARI

● 2010

İki aşamalı YGS-LYS dönemi başladı.
YÖK katsayı kararının etkisini oldukça azalttı,
0,15 ve 0,12 olarak güncelledi. alındı.

● 2012

Katsayı kararı
tamamen
kalktı.

● 2012

İki aşamalı
TYT-AYT
uygulanmaya
başladı.

● 2011-2013

Tek aşamalı

● SBS

● 2018

● LGS

● 2008-2010

Üç aşamalı

● SBS

● 2014-2017

● TEOG

Hazırlıksız ve ani değişimler, iyileşmenin aksine tahribat yaratıyor.

Politika yapım süreciyle ilgili bir diğer eleştiri konusu, eğitim sistemiyle ilgili kararların toplum, öğrenciler ve öğretmenler yeterince bilgilendirilmeden alınması ve uygulanması. Bu durumun eğitim sistemindeki temel yapısal sorunları daha da derinleştirdiği ifade ediliyor.

Uzmanlar, eğitim sistemindeki yapısal sorunların sürdüğünü, kaynakların tüm öğrencilere adil bir şekilde dağıtılmadığını, dezavantajlıların daha da dezavantajlı hâle geldiğini, bunun sonucunda da eğitimdeki eşitsizliklerin bölge, okul türü ve sosyo-ekonomik statüye göre farklılaştığını belirtiyor. İller, bölgeler, mahalleler ve okullar arasındaki bu uçurum, bir tür “gettolaşma” olarak tarif ediliyor.

Eğitim sisteminde en sık değişiklik yapılan alanların başında ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavları geliyor. Bu değişiklikler, öğrenciler ve eğitim sistemi üzerindeki baskıyı, kaygıyı ve stresi azaltmak, okulu merkeze almak gibi gerekçelerle yapıldı. Aynı sınav, birkaç yıl sonra yine aynı gerekçelerle kaldırıldı. Ani karar değişikliklerinde toplum, öğrenciler ve öğretmenler yeterince bilgilendirilmedi. Bu durum, çocuklarda ve ebeveynlerde kaygıyı artırdı, tahribata neden oldu. Sınavı ortaya çıkaran nedenler yeterince analiz edilmediğinden ve yeni getirilen sınav sisteminin, eğitimin diğer aşamalarını nasıl etkileyeceği hesaplanmadığından mevcut sorunlar daha da büyüdü ve derinleşti.

“İdeolojik” kararlar, kalıcı yapısal sorunlar doğurdu.

Kararların hızlı bir şekilde alınmasının ve uygulanmasının somut örneklerinden biri, 28 Şubat sonrası dönemde eğitimle ilgili alınan kararlarda görülebilir. 28 Şubat sürecinde sekiz yıllık kesintisiz eğitim kararının alınması, ani bir kararla mesleki ortaokulların ve imam hatip ortaokullarının kapanması, eğitim sisteminde ciddi sorunlara neden oldu. Bu süreçte alınan kararla üniversiteye girişte iki aşamalı sınav sisteminden vazgeçildi, tek sınav uygulanan ÖSS dönemi başladı. Sınavın içeriğinde, ortaöğretim başarı ve yerleştirme puanı hesaplamasında üç temel sorun yaşandı. İlk sorun, 10. ve 11. sınıf müfredatı sınavın kapsamında olmadığından öğrencilerin lise eğitimine yöneliminin azalması ve son sınıfta mümkün olduğu kadar okula gitmeme (bugün hâlen devam eden) eğiliminin başlamasıydı. Sınav açısından okul müfredatı anlamsız hâle geldiği için öğrenciler, okula gitmek yerine dershanelere odaklandı. İkinci sorun, katsayı ve Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı (AOBP) uygulamasının başlatılmasıydı. Katsayı kararı sadece imam hatip lisesi öğrencilerinin değil, mesleki eğitim mezunlarının da yükseköğretime girişini zorlaştırdı. Bunun sonucu olarak 28 Şubat öncesinde öğrencilerin yaklaşık yarısı mesleki eğitimdeyken, 2000-2001 yılında mesleki eğitimdeki oran %34'lere düştü. Üniversitede, lisede öğrenim gördüğü alandan farklı bir alana gitmek isteyenler de katsayı engeline takıldı. Üçüncü sorun da AOBP'nin sadece öğrencilerin kendi ortaöğretim başarı puanıyla değil, okuldaki tüm öğrencilerin sınav puanı dikkate alınarak hesaplanmasıydı. Daha basit ifadeyle, bir öğrencinin puanı, bulunduğu lisedeki diğer öğrencilerin üniversiteye giriş puanıyla ağırlıklandırıldı. Uzmanlar, uygulamanın neticesinde hangi liseye gidildiğinin önemli olmaya başladığını ve mahalle liselerinin olumsuz imajının bu dönemden kaldığını ifade ediyor.

AB uyum süreci kapsamında demokratik adımların müzakere edildiği görece olumlu bir tartışma iklimi yaşandı.

Türkiye, 2000’li yıllarda okullaşma oranlarını artırmaya, okulların fiziki, teknolojik ve beşerî imkânlarını zenginleştirmeye çalışırken, eğitim sisteminde demokratikleşme ve farklılıklara izin verme konularında da çalışmalar yürütmeye başladı. Özellikle AB uyum sürecinde, demokratikleşme tartışmalarının yapıldığı dönemde bu tartışmalar, kısmen de olsa, eğitim sistemine yansdı. Askerlerin derse girdiği “Milli Güvenlik” dersine son verildi ve “andımız” kaldırıldı. 2014 yılı sonrasında, eğitim sistemindeki demokratikleşme eğilimleri durdu, eski sorunlar zaman içinde kendini tekrar göstermeye başladı (Çelik ve Gür, 2013).

12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçiş, sistemin birçok alanında bozulmalara neden oldu.

Eğitim sistemindeki kapsamlı değişimlerden biri de 4+4+4 olarak bilinen, zorunlu 12 yıllık eğitim yasasının kabulüyle yaşandı. Ak Parti’nin 2012 yılındaki, 4+4+4 olarak bilinen eğitim sistemini düzenlemeye yönelik girişimine, daha demokratik, özgürlükçü, çoğulcu ve sivil bir eğitim sistemi talebi gerekçesiyle bazı muhalefet partileri ve sivil toplum örgütleri tarafından karşı çıkıldı. Değişikliği destekleyen partiler, kanaat dünyası ve sivil toplum örgütleri ise, mevcut eğitim sisteminin devamını istemenin, askeri darbeler döneminde hazırlanan kanunlarda değişiklik yapılmasına karşı çıkmak anlamına geldiğini vurgulayarak kararı destekledi. Bu tartışmalar ekseninde 4+4+4 ile birlikte zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, imam hatip ortaokullarının açılması, Kuran-ı Kerim ve “Peygamberimizin Hayatı” derslerinin seçmeli ders olarak müfredata eklenmesi mecliste kabul edildi.

İlkokulun 5 yıldan 4 yıla indirilmesi, öğretmenler, sınıflar ve okulların planlaması açısından önemli sorunlara yol açtı. MEB, birkaç yıl bu sorunları çözmekle uğraştı. Alınan bu kararın yeterince tartışılmadan, ivedilikle uygulanması, norm fazlası öğretmen sorununu ortaya çıkardı. Okula başlama yaşının 66 aya çekilmesi nedeniyle bazı okullarda sınıf başı öğrenci sayısı arttı. İlköğretim okullarının ilkokul ve ortaokul olarak bölünmesi, birçok sorunu beraberinde getirdi.

Eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı değişmiyor, aksine, güçleniyor.

Eğitimde sıklıkla yapılan reform çalışmalarına rağmen değişmeyen temel özelliklerden birini aşırı merkeziyetçi sistem oluşturuyor. Daha açık bir ifadeyle, öğretmen atamaları, öğretmenlerin yer değiştirmesi, okullara gönderilen bütçe, müfredat ve ders kitapları gibi birçok husus tamamen bakanlık tarafından belirleniyor. Uzmanlar, geçmiş yıllardaki hükümet programlarında ve kalkınma planlarında merkeziyetçiliğin azaltılması ifadesine yer verilmesine ve bu amaçla çeşitli projeler uygulanmasına rağmen merkeziyetçiliğin azalmadığını, daha da arttığını belirtiyor.

Eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı, alanda çalışan sivil toplum kuruluşları, kanaat önderleri ve eğitim bilimciler tarafından da sıklıkla bir tartışma başlığı olarak ele alınıyor. Dünyada uygulanan alternatif modeller inceleniyor, okulların kendi ihtiyaçları doğrultusunda belli karar alanlarına sahip olduğu “okul merkezli” yaklaşımlar tartışılıyor. Uzmanlar, Türkiye’deki merkez-yerel tartışmasını kutuplaşmış siyasal tartışma zeminden ayırıp, “Çocukların nitelikli eğitime erişme oranını nasıl artırırız?” sorusu ekseninde tartışmak gerektiğini ifade ediyor. Sivil iktidar tarafından gerçekleştirilen bu yasal değişiklikte karar alma süreci 28 Şubattan tamamen farklı olsa da ani ve hızlı politika geliştirme ve uygulama bakımından aynı hataları tekrarladığı görülüyor. İlkokulun 5 yıldan 4 yıla indirilmesi uygulaması öğretmen, sınıf ve okulların planlaması açısından önemli sorunlara neden oldu, MEB birkaç yıl bu sorunları çözmek ile uğraştı. Alınan bu kararın yeterince tartışmadan ve aniden uygulanması ile norm fazlası öğretmen sorunu ortaya çıktı, okula başlama yaşının 66 aya çekilmesi nedeniyle bazı okullarda sınıflardaki öğrenci sayısı aşırı arttı, ilköğretim okullarının ilkokul ve ortaokul olarak bölünmesi birçok sorunu beraberinde getirdi.

Eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı değişmiyor, aksine derinleşiyor.

Eğitimde sık yapılan reform çalışmalarına rağmen değişmeyen temel özelliklerden birini aşırı merkeziyetçi sistem oluşturuyor. Daha açık ifade ile, öğretmen atama ve yer değiştirmesi, okullara gönderilen bütçe, müfredat ve ders kitapları gibi birçok husus tamamen Bakanlık merkezce belirleniyor. Geçmiş yıllarda hükümet programlarında ve kalkınma planlarında merkeziyetçiliğin azaltılması ifade edilmesine ve bu amaçla çeşitli projeler uygulanmasına rağmen, merkeziyetçiliğin azalmadığı, tersine daha da arttığı görülüyor.

Eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı, alanda çalışan sivil toplum kuruluşları, kanaat önderleri ve eğitim bilimciler tarafından da sıklıkla bir tartışma başlığı olarak ele alınıyor. Dünyada uygulanan alternatif modeller inceleniyor, okulların kendi ihtiyaçları doğrultusunda belli karar alanlarına sahip olduğu “okul merkezli” yaklaşımlar tartışılıyor.

Öte yandan uzmanlar, Türkiye’de merkez-yerel tartışmasını kutuplaşmış siyasal tartışma zeminden ayrı ele alabilmenin ve “çocuğun nitelikli eğitime erişimini nasıl artırırız” sorusu ekseninde tartışmanın mümkün görünmediğini ifade ediyor.

TOPLUM NE DİYOR: EĞİTİM SİSTEMİ

Türkiye toplumu, eğitime geçer not vermiyor.

Türkiye temsili eğitim araştırmasının sonuçları, toplumun en sorunlu gördüğü başlıklardan birinin eğitim olduğunu ortaya koyuyor. Toplum, eğitime geçer not vermiyor, eğitim sistemini 10 üzerinden 4,13 puanla başarısız buluyor. Eğitim, toplumsal sorunlar sıralamasında -ekonomi, hukuk ve kadın sorunlarından sonra- dördüncü sırada yer alıyor.

Toplumun eğitim sistemiyle ilgili değerlendirmelerinde ortalama üstü puan alan alanların sınıfların şekli, yapısı ve okul binalarının mimarisiyle sınırlı olduğu görülüyor. Bunun yanı sıra eğitimin kalitesi, öğretmen kalitesi ve sayısı, ders kitapları gibi sistemin işleyişindeki temel konularda da eğitim sistemi başarısız görülüyor. Eğitim sisteminin en başarısız görüldüğü alan ise, sınav sistemi. Sınavların adil bir şekilde yapılmadığı endişesi, sınav sisteminin sürekli değişmesi, istikrarın sağlanamaması, sınavların öğrencileri sosyal yaşamdan alıkoyması, dersane ve kurs gibi ek maliyetler getirmesi, toplumsal eşitsizliklerin sınav hazırlığı sürecinde öğrencileri etkilemesi, sınav sisteminin başarısız bulunmasında rol oynaması muhtemel olan etkenler.

Sistem değişikliği talep ediliyor, eğitimin adil ve kaliteli olması isteniyor.

Eğitimle ilgili atılması beklenen öncelikli adım, sistem değişikliği olarak ifade ediliyor (%26.7). Bu beklentiyi atamayla öğretmen sayısının artırılması takip ediyor (%11.1). Adil, kaliteli ve nitelikli eğitim talebi, yüksek sesle dile getirilen beklentiler arasında yer alıyor.

Toplumun çoğunluğu sınav sisteminin kalkmasından yana.

Üniversiteye giriş ve sınavlar, eğitim alanındaki en önemlitarışma konuları arasında yer alıyor. Üniversiteye sınavla girişi ve sınavsız girişi savunanlar olmak üzere toplumun ikiye bölündüğü görülüyor. Şimdiki sistemi beğenenler %17.4'te kalıyor. Sınavları savunan ve mevcut sistemi beğenmeyenler ise, %25.2. Sınavların devam etmesini savunanlar, %42.6. Sınavların kalkmasını ve lise başarısının dikkate alınmasını isteyenler, %27.8. Sınavlar kalkmalı ve başka yeni yöntemler bulunmalı diyenler, %29.6. %57.4 oranındaki çoğunluk, sınavların kalkmasından yana. Sınavların toplumsal eşitliği sağlama konusunda soru işaretleri yarattığı ve çoğunluğun beklentilerini karşılamadığını söylemek mümkün.

2 YAKLAŞIM

Uzmanlar arasında, Türkiye'nin farklılıkların temsiline yer vermeyen, tek tipçi, otoriter, ideolojik öğelerin baskın olduğu, kapsayıcı ve demokratik olmayan bir eğitim sistemine sahip olduğu görüşü hâkim. Türkiye'nin dil, inanç, kültür ve kimlik bazında çoğulcu yapısına aykırı bulunan bu yaklaşım eleştiriliyor. Tasarlanan eğitim sisteminin toplumdaki farklılıkları dikkate almasının ve ortak bir zeminde buluşmayı mümkün kılacak şekilde tasarlanmasının oldukça önemli olduğu belirtiliyor.

Öte yandan, politikalara, uygulamalara ve eğitimle ilgili gündemi meşgul eden ana meselelere bakıldığında, çocuğun iyi olma hâlinin sağlanmasını, korunmasını ve sürdürülmesini merkeze alan çocuk odaklı yaklaşımın eksik olduğu, eğitimle ilgili kararların siyasi ve ideolojik öncelikler doğrultusunda verildiği görülüyor. Uzmanlar, Türkiye'nin çoğulcu yapısını dikkate alan, farklılıklara alan açan, kapsayıcı ve çocuk odaklı bir eğitim yaklaşımına olan ihtiyacın altını çiziyor.

EĞİTİME YAKLAŞIM

Eğitim reformları, Türkiye toplumundaki farklılıkları kapsayacak ve ortak bir zeminde buluşmayı mümkün kılacak şekilde tasarlanmalı.

Türkiye'nin eğitim sistemi yaklaşımını ve bu yaklaşımın kaynağını anlamak için kurucu belgeleri daha yakından incelemek gerekiyor. Anayasanın 42. maddesinde, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ve eğitimi düzenleyen temel belgelerde eğitimin tek tipçi yaklaşımlarla, farklılıklara izin vermeyen ve ideolojik öğelerle tanımlandığı görülüyor. Bu yaklaşım, yönetmeliklerde ve yönergelerde yineleniyor ve ders kitaplarında da güçlü bir şekilde temsil ediliyor. Uzmanlar, Türkiye'nin dil, inanç, kültür ve kimlik bazında çoğulcu yapısına vurgu yaparak, tasarlanan eğitim sisteminin toplumdaki farklılıkları dikkate almasını, ortak bir zeminde buluşmayı mümkün kılacak şekilde tasarlanmasını gerekli görüyor.

Eğitimin hedefi tartışmalarının ortak zeminini tek tipçilikten uzak ve potansiyellere odaklanan yaklaşım oluşturuyor.

Eğitim sisteminin amacı, felsefesi ya da yaklaşımı, birçok ülkede yürütülen eğitim odaklı tartışmaların temel konularından biri. Hangi eğitim modelinin eğitim çıktılarında fark yaratma potansiyelinin yüksek olduğu, PISA gibi göstergelerde hangi modellerin performansı ile öne çıktığı masaya yatırılıyor. Tartışmaların odaklandığı ana eksenlerden birini, geleceğin zorunlulukları ve çocukların değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayacak eğitim yaklaşımının gereklilikleri oluşturuyor. Çocukların refahını ve iyi olma hâlini önceliklendiren, potansiyellerini gerçekleştirmelerine, eleştirel, analitik, çözüm odaklı bireyler olarak büyümelerine odaklanan, yetkinlikleri doğrultusunda karar alma becerilerini güçlendiren, kapsayıcılığı ve çokkültürlülüğü eğitim sisteminin bir göstergesi olarak kabul eden niteliğe erişirme amacı, tartışmaların ortak zemini gibi görülüyor.

Eğitim dünyasının tartışmalı meselelerinden birini “değerler” oluşturuyor.

Eğitime yaklaşımla ilgili toplumun ve eğitim bilimcilerin uzlaştıkları başlıca konuları eğitim kararlarının siyasi ve ideolojik öncelikler ekseninde verilmesi oluşturuyor. Çocuklar başta olmak üzere öğretmenler, idareciler, veliler gibi eğitimin tüm paydaşları eğitimin, siyasi iktidarların kendi ideolojilerini gerçekleştirme ve tabanlarını memnun etme gayesinin aracı hâline geldiğini ifade ediyor. Temel ayrışma, eğitim yaklaşımının dikkate alacağı “değerler” konusunda yaşanıyor. Bir grup, dinî değerleri öncelerken, bir grup, milliyetçi değerleri öne çıkarıyor. Öte yandan, ortak değer yaklaşımının “evrensel değerler” olduğu görülüyor. Bu bakımdan uzmanlar, eğitim sisteminin temel evrensel değerleri dikkate alması, dinî, milliyetçi ya da demokrat değerleri önceleyen ebeveynlere de alan açılması gerektiğini ifade ediyor.

Sistem, öğrencileri istedikleri mesleklere değil, puanlarıyla “satın alabildikleri” mesleklere sürüklüyor, öğrencilerin potansiyelleri görünmezleşiyor.

Türkiye’deki çocuk politikalarına bakıldığında, çocuğun, kalkınmanın ve toplumsal refahın bir göstergesi olarak konumlandırıldığı ve eğitim hizmetlerinde de bu yaklaşımın benimsendiği görülüyor. Çocuklar, eğitim sistemi aracılığıyla kalkınma veya büyüme vizyonuna katkı sunan temel beceri ve bilgi setleriyle donatılıyor, sınavlarla test ediliyor ve nihayetinde aldıkları puanlarla meslek seçmeleri bekleniyor. Bu yaklaşım, öğrencilerin memnuniyetleri, refahı, mutluluğu ve sosyal-duygusal öğrenme alanları gibi bireysel ihtiyaçlarının ve beklentilerinin görünürlüğü azaltıyor. Meslek ve istihdam odaklı beceri kazandırma eğiliminin, gelişmekte olan ve otoriterleşen ülkelerde de benzer bir örüntüye sahip olduğu görülüyor. Rekabetçi, sınava dayalı, sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin kazanımları ikinci plana atan, belirli bir yurttaşlık tanımı etrafında şekillenen müfredatlar karşımıza çıkıyor. Bu ülkelerde, toplumun ve ailelerin eğitimden beklentileri de birbiriyle örtüşüyor.

Sistemin sunduğu bilgi ve beceriler, günümüz sorunlarının çözümü için ihtiyaç duyulan yetkinliklerle bağ kurmada yetersiz kalıyor.

Eğitim çıktılarını düzenli olarak ölçen ve yayınlayan OECD, öğrencilerin 2030 ve sonrasında sahip olması gereken yetkinliklere ilişkin bir “dönüştürücü beceriler” listesi yayımladı. Bu ihtiyacın ortaya çıkmasında eğitim sisteminin ve öğrenme mekânı olarak okulun, teknolojik ilerlemeler, siyasi gündemler, ekonomik ve ekolojik değişimler, iletişim araçlarının çeşitlenerek büyümesi, küreselleşme ve çokkültürlülüğe karşı duyduğu değişim ihtiyacı yatıyor. Bununla birlikte okulda öğretilen bilgi ve becerilerin hem toplumsal hem de ekonomik hayatta karşılaşılan sorunların çözümünde gerek duyulan yeteneklerle bağ kurmada yetersiz kaldığı ifade ediliyor. OECD’nin yayınladığı dönüştürücü beceri setleri, “yeni değerler oluşturma, zorluk ve gerilimlerle baş etme ve sorumluluk alma” şeklinde kategorilendiriliyor.

Farklılıklara ve potansiyellere alan açan, eşitlikçi, yaratıcı problem çözme, empati ve liderlik becerilerini önceleyen yaklaşım.

Eğitimin yapılandırılması tartışmalarında PISA gibi göstergelerde başarı oranı yüksek ülkeler inceleniyor, farklı ülkelerin eğitim modelleri masaya yatırılıyor, Türkiye için uygulanabilir modeller üzerine tartışmalar yürütülüyor. Şu açık ki, her ülkenin ihtiyacını ve beklentisini karşılayabilecek, reçete bir uygulamadan söz edemeyiz. Öte yandan, başarılı modellerin, dünyada yürütülen eğitim yapılandırması tartışmalarının temel dinamiklerinin yol göstericiliğine de ihtiyaç var. Tartışmaların ortaklaştığı başlıklardan birkaçı; eğitim düzeninin bireysel farklılıkları tanıyan, eşitlikçi, yaratıcı problem çözme, empati ve liderlik becerilerini önceleyen, öğrenciyi baskılamayan, yerel dinamikleri dikkate alan, kalifiye öğretmenlerle donanmış esnek bir yapısı olması gerektiği.

Eğitim yaklaşımı, çocukları koruma ve sosyal politika sorumluluğunu eksiksiz içermeli.

Okullar, bir eğitim kurumundan daha fazlasını temsil ediyor. Yeterli beslenmeden sağlık takibine, ihmalin ve istismarın tespit edilmesinden gerekli müdahalelere ve yönlendirmeye kadar birçok boyutuyla çocukların durumunu fark etme ve müdahaleyi harekete geçirme sorumluluğu taşıyor. Okul sosyal hizmeti, çocuğun iyi olma hâline engel teşkil eden riskli durumların önceden tespit edilmesini ve müdahale pratiklerinin uygulanmasını amaç ediniyor. Bu yönüyle okul sosyal hizmeti, koruyucu-önleyici işlev görerek çocuk koruma sisteminin önemli bir halkası olma rolünü üstleniyor.

Diğer yandan, Türkiye’de çocukları korumaya ilişkin bakış açısı, koruma ihtiyacı olan, ihmale ve istismara maruz kalan çocuklarla sınırlı olarak algılanma eğiliminde. Oysaki çocukları her türlü hak ihlalden, ihmalden ve istismardan korumak üzere uygun koruyucu ortamı sağlamak ve çocuğun risk altında kalmasını önlemek, bu sorumluluğun kapsamını oluşturuyor.

Çocuğun iyi olma hâlinin sağlanması için okul ekosistemindeki tüm aktörlere önemli roller düşüyor.

Çocuğun iyi olma hâli, çocuğun yaşam kalitesine ve memnuniyetine odaklanıyor, ekonomik, fiziksel, sosyal, psikolojik ve bilişsel alanlardaki göstergeler ışığında çocuğun refahını bütünsel açıdan ele alıyor. Bu nedenle çocuk koruma politikalarının sosyal politika ekseninde ele alınması son derece önemli. Bir çocuğun okulda yemek yemesi veya yememesi, sosyo-ekonomik eşitsizliğin en belirgin göstergelerinden biri. Türkiye’nin mevcut koşullarında çocuğun sağlıklı ve yeterli gıdaya erişmesi, ailenin sorumluluğuna ve ekonomik durumuna bırakılıyor. Bu durum, okullardaki sosyal eşitsizliği belirginleştiriyor ve çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve akademik durumlarını doğrudan etkiliyor. Bir başka alan ise, akran zorbalığı ve siber zorbalık. Çocuğun iyi olma hâlini etkileyen bu unsurların tespit edilmesi ve gerekli tedbirlerin alınması için okul ekosistemindeki tüm aktörlere önemli roller düşüyor.

Çocuk koruma ve sosyal politika odaklı yaklaşımının diğer bir göstergesi olarak okullardaki rehber öğretmenlere ve rehberlik hizmetine bakılıyor. 2017 verilerine göre, Türkiye’de bir rehber öğretmene 578 öğrenci düşüyor. Uzmanlar bu rakamın en fazla 250 olması gerektiğini ifade ediyor. Rehberlik hizmeti, çocuğun okul içinde korunması açısından önemli bir alan olsa da, okul ekosistemindeki tüm aktörlerin koruma ve sosyal politika yaklaşımına sahip olması gerekiyor.

EĞİTİM YAKLAŞIMLARI

Eğitim yapılandırması açısından dünyada üç modelin uygulandığını söyleyebiliriz: Farklılaşmış, karma ve eşitlikçi model.

Almanya, Avusturya, İsviçre gibi ülkeleri içeren Cermen coğrafyasında uygulanan farklılaşmış eğitim modeli, ilkökul, ortaokul veya liseden itibaren ders içeriklerini okul tiplerine göre birbirinden ayırıyor. Bu modelde ortak müfredat oranı görece düşük. Farklılaşmış eğitim modeline sahip ülkelerin eğitim performansının OECD ortalaması dolaylarında seyrettiği ya da ortalamanın altında kaldığı görülüyor.

Fransa, İtalya, İspanya gibi Latin ülkeleriyle Finlandiya, Danimarka, İzlanda gibi Kuzey Avrupa ülkelerinin uyguladığı eşitlikçi modelde ise, müfredat ve okul tipi ayrımı daha geç yapılıyor ve daha yüksek oranda ortak bir müfredat paylaşılıyor. Örneğin, Finlandiya'da öğrenciler 9 sene boyunca herhangi bir sınava girmeksizin ortak temel müfredatta eğitim görüyor. İlkokulla ortaokul dönemini kapsayan, temel okul (peruskoulu) adı verilen bu okullar arasında hiyerarşik bir ayrım yok. Finlandiya, Estonya, İzlanda gibi ülkeler, PISA değerlendirmelerinde düzenli olarak yüksek sıralarda yer alıyor.

Karma modelde eğitim veren Doğu Asya ülkeleri ise, eşitlikçi modelle farklılaşmış model arasında konumlanıyor. Çin, Japonya, Kore gibi ülkelerde okul tipleri ve müfredatları büyük oranda temel bir müfredatı takip ediyor. Öğrencilerin tabi olduğu müfredat içerikleri, 15 senenin sonunda akademik veya mesleki okullara yönelmeleriyle değişim gösteriyor. Bu okullara girişin sınav ve akademik başarı gibi kriterlere bağlı olması nedeniyle okullar arasında eğitim kalitesi hiyerarşisi oluşuyor. Rekabetçi sınav sisteminin etkisiyle Doğu Asya modelindeki ülkeler, bu itibarla Cermen modeline yaklaşıyor. Karma sisteme sahip ülkeler de PISA skorlarında, özellikle matematik alanında yüksek performans gösteriyorlar ve yüksek sıralara yerleşiyorlar.

Öte yandan, benzer eğitim modellerini takip eden ülkelerin PISA gibi ölçütlerde farklı çıktılar ürettikleri görülüyor. Örneğin, eşitlikçi eğitim yapılandırmasını takip etseler de, Kuzey Avrupa ülkelerinin OECD ortalaması 2006'dan bu yana 500 puanın üzerindeyken, Latin ülkeleri için bu skor 470 civarında gerçekleşiyor. Dolayısıyla eğitim yapılandırmasındaki model reçetelerin tek başına bir kriter olmadığı anlaşılıyor. Ülkeler, izledikleri eğitim yapılandırmalarının yanında hedefleri bakımından da birbirlerinden ayrılıyor. Akademik eğitim hedeflerine sahip ülkeler, öğrencilerin teorik bilgi birikiminin aşamalar hâlinde gelişmesini ve soyut düşünme becerisinin ilerlemesini hedeflerken, pratiğe dayalı eğitim modelleri, öğrencilerin temel problemlerin altında yatan yapıları anlamalarını ve pratik uygulamalarla problem çözme becerilerini artırmayı hedefliyor. İlerlemeci model olarak da tanımlanan pratiğe dayalı eğitim modellerine sahip ülkeler ise, pedagojik gelişimlerinde öğrencilere ayrıca bireysel sorumluluklar veriyor, ders saatlerinin daha az ve okul-dışı etkinliklere verilen önemin daha fazla olduğu bir yaklaşım izliyorlar. Öğrencilerin okulda öğrendiklerini pratiğe dökmeleri, problem çözme becerilerini hem sınıf ortamında hem de okul dışında sergilemeleri bekleniyor.

TOPLUM NE DİYOR: EĞİTİME YAKLAŞIM

Toplum, evrensel değerlere uygun eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyor.

Eğitimde daha fazla önem verilmesi gereken değerler ve ideoloji seçenekleri sunulduğunda katılımcıların evrensel, milliyetçi ve dindar olarak üç ayrı grupta kümelendiği çıkarımında bulunmak mümkün.

Evrensel değerlere uygun eğitim verilmesi gerektiğini düşünenlerin oranı %33.1'le en üst sırada yer alıyor.

Evrensel ve demokrat değerleri öne çıkaranlar, toplamda %42.4.

Milliyetçilik, vatanseverlik ve Atatürkçülük tercihinde bulunanlar, %48.4.

Dindarlığı önemseyenler ise, azınlıkta (%9.2) kalıyor.

Başarı ve sosyal hayata uyumla ilişkili değerler öne çıkıyor.

Eğitimde öğretilmesi gereken değerleri sıraladığımızda başarıyla ve sosyal hayatta uyumlu olmakla ilişkili görülen değerlerin en üst sıralarda yer aldığı gözlemleniyor (özgüven, çalışkanlık, sorumluluk duygusu, hoşgörü, girişkenlik, terbiye, sosyalleşme, iyi yurttaşlık ve azim). Bu değerler arasında yaratıcılığın farklılaşan tek değer olduğunu vurgulamak gerekiyor.

Çoğunluğun tercih ettiği, başarı ve sosyal uyum kümesindeki değerler arasında kanaatkâr ve itaatkâr değerler yer almıyor (sabır, tutumluluk, bencil olmama, itaat etme). Bu değerleri tercih edenler %20 ve aşağısında kalıyor. Bununla birlikte eleştirelilik ve bağımsız davranış değerleri de %19.9 ve %15.8 oranında tercih edilmiş.

Özetle, katılımcıların ideal öğrenci profilinin ne itaatkâr ne eleştirel olduğunu, daha ziyade başarı ve uyum odaklı bir profil çizdiğini söyleyebiliriz.

3 EŞİTLİK VE ERİŞİM

Eğitim sistemini iyileştirmeye yönelik tüm çabalara, erişim, eğitim çıktıları, öğretmen, eğitim-öğretim ortamı ve finansman açısından gözlenen iyileşmeye rağmen yapısal sorunlar varlığını koruyor.

Bu sorunlar, eğitim eşitsizliğini yeniden üretiyor, dezavantajlıların eşitsizliğini daha da derinleştiriyor. Eğitime ayrılan kaynaklar, eşit ve adil dağıılmıyor. Öğrenci başına yapılan harcama, OECD ülkeleri ortalamasının yarısından daha azına denk geliyor. Nitelikli eğitime erişmek, hane gelirine bırakılıyor. Ekonomik eşitsizliklerin yansıması hem eğitime erişimde hem mezuniyette hem de istihdamda tekrar ediyor. Toplum da eğitim sisteminin her çocuğa eşit, kaliteli ve adil bir imkân sunmadığını düşünüyor.

OKULLAŞMA

Türkiye'deki Eğitim sisteminde 2019-2020 öğretim yılı verilerine göre, 18.2 milyon öğrenci bulunuyor. Bu öğrencilerin 1.6 milyonu okul öncesi kurumlarda, 5.3 milyonu ilkokullarda, 5.7 milyonu ortaokullarda ve 5.6 milyonu ortaöğretim kurumlarında öğrenim görüyor (bkz. Tablo 1).

Okullaşma oranları artsa da, kız çocuklarının dezavantajlılığı devam ediyor (bkz. Tablo 2). Birçok kademede okullaşma tam anlamıyla gerçekleşmiyor, özellikle okul öncesinde ve 15-19 yaş okullaşma oranlarında OECD ortalamalarının son sıralarında kalınıyor. (bkz. Tablo 2).

İlköğretim çağında yaklaşık 200 bin çocuk okuldan uzakta.

Okullaşma oranlarına bakıldığında, 6-13 yaş aralığında son beş yılda az oranda azalma olduğu, 3-5 yaşla 14-17 yaş aralıklarında önemli bir artış yaşandığı görülüyor. 2019-2020 öğretim yılı verilerine bakıldığında, 6-9 yaş grubunun okullaşma oranı, erkeklerde %97.88, kızlarda %98.05 ve toplamda %97.96. 10-13 yaş grubundaki erkeklerde %98.70, kızlarda %98.58 ve toplamda %98.64. İlköğretim çağında okullaşma tam olarak gerçekleşmiyor. İlköğretim çağında yaklaşık 200 bin çocuğun okuldan uzak olduğu anlaşılıyor. Okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranları, 3-5 yaş grubundaki erkeklerde %43.36, kızlarda %43.02 ve toplamda %43.2. 5 yaş grubunda ise, erkeklerde %75.46, kızlarda %74.71 ve toplamda %75.1. 14-17 yaş grubundaki okullaşma oranları, erkeklerde %89.71, kızlarda %88.65 ve toplamda %89.19 (bkz. Tablo 3). Çocukların zihinsel, bedensel ve sosyal gelişimi için önemli olan okul öncesi çağda okullaşma oranları oldukça düşük seyrediyor.

Okula erişimde kız çocuklarının dezavantajlılığı sürüyor.

Okula erişimde cinsiyet eşitsizliği sorunu devam ediyor. 100 erkek öğrenciye karşılık kaç kız öğrencinin okulda olduğunu gösteren cinsiyet oranlarına bakıldığında, ilköğretimde cinsiyet oranı %96, okul öncesinde %92.6 ve ortaöğretimde %88.6. Bu veriler, kız çocuklarının erkeklere göre okullaşmada dezavantajlı olduğunu gösteriyor.

3-5 yaş grubundaki çocuklarda OECD ülkeleri arasında en düşük okullaşma oranına sahip ülke Türkiye.

Türkiye'deki okullaşma oranlarını OECD ülkeleriyle kıyasladığımızda, OECD ülkeleri içinde 3-5 yaş grubundaki çocukların okullaşma oranının en düşük olduğu ülke, Türkiye. 2005 yılında OECD ülkeleri ortalamasına göre, 3-5 yaş grubu çocukların %72'si okul öncesinde, %5'i ilkokulda olmak üzere %77'si ve 2019 yılında 3-5 yaş grubu çocukların %83'ü okul öncesinde, %4'ü ilkokulda olmak üzere %87'si okullaşmış. Türkiye'de ise, 2005 yılında 3-5 yaş grubu çocukların %10'u okul öncesinde %3'ü ilkokulda olmak üzere toplamda %13'ü ve 2019'da %39'u okul öncesinde %4'ü ilkokulda olmak üzere toplamda %43'ü okullaşmış durumda (bkz. Tablo 4). OECD verileri incelendiğinde, Türkiye'nin zaman içinde 3-5 yaş grubu çocukların okullaşması konusunda önemli bir ilerleme gösterdiği fakat bu gelişmeye rağmen 3-5 yaş grubundaki çocukların OECD ortalamalarının ancak yarısı kadar bir oranda okullaştığı, en düşük okullaşma oranına sahip ülke olduğunu görülmüyor. Bu durum, 3-5 yaş grubu çocukların okullaşma oranlarını artırmak için acil politikalar geliştirilmesi gerektiğini işaret ediyor.

Okul öncesi eğitim, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimine katkıda bulunuyor, eşitsizlikleri azaltmada önemli bir politika aracı işlevi görüyor.

Okul öncesindeki eğitime katılmak, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip ve eğitim eşitsizliklerini azaltmada önemli bir politika aracı. Okul öncesi eğitim, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimini, öğrenme düzeylerini ve refahlarını belirgin biçimde etkiliyor. Okul öncesi eğitim, özellikle ev ortamında becerilerini geliştirme fırsatı yakalayamayan dezavantajlı çocukların, eğitime daha güçlü başlamasını sağlıyor ve dezavantajlı çocukların sonraki eğitim hayatında daha iyi eğitim imkânlarına sahip olmasını destekliyor (OECD, 2021). Okul öncesi eğitim, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki çocukların, okula başlamadan önce aileden ve çevreden getirdiği bazı dezavantajları ortadan kaldırma potansiyeli de taşıyor. Okul öncesi eğitime katılımın, eğitim başarısı üzerinde de etkisi var. TIMSS 2015 verilerine göre, hiç okula gitmeyenlerle 1-3 yıl arasında okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında 4. sınıf matematik testinde 37-77 puan fark bulunuyor. 4. sınıf fen bilimleri ile 8. sınıf matematik ve fen bilimleri testleri sonuçlarında da benzer bir başarı farkı göze çarpıyor (MEB, 2016).

Birçok bakımdan altı çizilen bu kazanımlara rağmen il ve bölgesel bazlı verilerde, dezavantajlı bölgelerdeki çocukların okul öncesi kurumlara gitme oranlarının daha düşük olduğu görülüyor.

Türkiye, 15-19 yaş grubunda OECD ülkeleri arasında okullaşma oranı en düşük ülkelerden biri.

OECD ülkeleri içinde 15-19 yaş grubu gençlerin okullaşma oranına bakıldığında, Türkiye, okullaşma oranı en düşük olan ülkelerden biri. 15-19 yaş grubu OECD ülkeleri ortalaması 2013 yılında %84 iken, bu oran 2019'da değişmemiş ve %84 olarak gerçekleşmiş. Türkiye'de ise, 2013 ve 2019 yılları arasında 15-19 yaş grubunun okullaşma oranı %69 (bkz. Tablo 5). Türkiye'nin 15-19 yaş grubundaki okullaşma oranı, OECD ülkeleri ortalamasının oldukça altında, Kolombiya, Meksika, Kosta Rika ve İsrail'den sonra en düşük okullaşma oranına sahip 5. OECD ülkesi konumunda.

KAYNAK

Nitelikli bir eğitim sisteminin tesis edilmesi, eğitim için gerekli olan beşerî, fiziki ve teknolojik kaynakların temin edilmesi için eğitime ayrılan kaynakların büyüklüğü önemli bir husus. Daha kaliteli fiziki ve teknolojik okul altyapısının kurulması, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin istihdam edilmesi için eğitime ayrılan kaynakların yeterli olması gerekiyor. Eğitime ayrılan kaynakların etkinliğini ve verimliliğini değerlendirmek için eğitim harcamalarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesi, hangi kaynağın nereye aktarıldığı, eğitim harcamalarının temel kaynaklarının neler olduğu gibi hususların incelenmesi gerekiyor.

Son yıllarda Gayrisafi Yurtiçi Hasıla'dan (GSYH) MEB'e ayrılan bütçe azalma eğiliminde.

Türkiye'de eğitime ayrılan kaynaklar 2000'li yıllardan sonra hızlı bir şekilde artış göstermiş olsa da, 2016 yılından sonra eğitime ayrılan bütçede azalma başladı. 2020 yılında MEB'e 125,4 milyar TL ayrıldı. GSYH içinde MEB'e ayrılan bütçeye bakıldığında, 2016'dan sonra hem GSYH içinde hem de merkezî bütçe içinde eğitime ayrılan pay azalmaya başladı. 2020 yılında GSYH içindeki pay %2.57'e, merkezî yönetim bütçesinden eğitime ayrılan bütçe %11.4'e indi (bkz. Tablo 6). MEB bütçesinden yatırıma yönelik %4.65 oranında (son 20 yılda en düşük oran) bütçe ayrıldı (MEB, 2021a). Bu, eğitimde altyapıya ilişkin sınırlı kaynak ayrıldığı, asıl harcamanın personel giderleri için kullanıldığı anlamına geliyor.

Türkiye'de GSYH içinde eğitime ayrılan bütçe, OECD ülkeleri ortalamasıyla benzer.

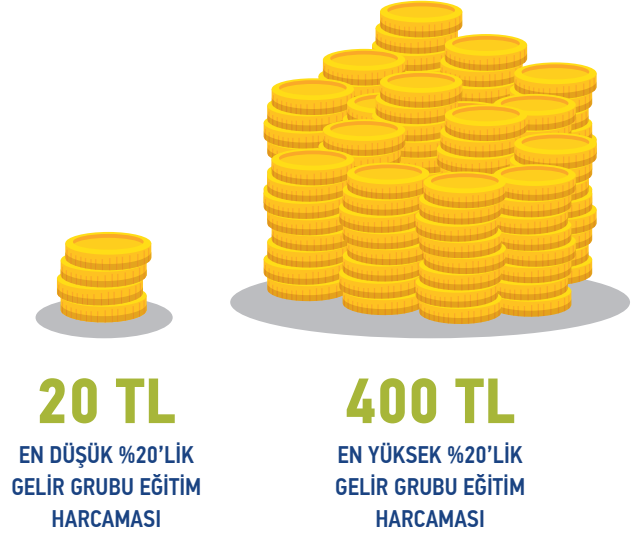
Türkiye'nin verilerini OECD ülkeleriyle kıyasladığımızda eğitime ayrılan kaynakları daha iyi analiz edebiliriz.² 2018 yılında OECD ülkelerinde GSYH içinde eğitime ayrılan paya bakıldığında, Türkiye'nin ve OECD ülkeleri ortalamasının %3.4 olduğu görülüyor (bkz. Tablo 7-8). Toplam hükümet harcamaları içinde, 2019 yılında OECD ülkeleri eğitime ortalama %7.8 oranında pay ayırırken, Türkiye, %7.3 oranında pay ayırmış durumda. Buna ilaveten, 2012-2018 yılları arasında GSYH içinde eğitime yönelik kamusal harcama oranının en yüksek artışın olduğu ülkelerden biri Türkiye (OECD, 2021). Eğitime yönelik harcamalardaki artışın sonucu olarak Türkiye'nin GSYH içinde eğitime ayırdığı pay, OECD ülkeleri ortalamasıyla aynı seviyeye yükselmiş durumda.

² Karşılaştırma yapılırken dikkate alınması gereken husus; OECD Bir Bakışta Eğitim 2021'de finansman ile ilgili veriler analiz edilirken 2018 ya da 2019 yıllarına ait veriler üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. Bu nedenle Türkiye'nin ve diğer OECD ülkelerinin verileri de 2018 ya da 2019 yılına ait olacaktır.

OECD ülkelerinde öğrenci başına yapılan harcama (2018)



Türkiye'de düşük ve yüksek gelir grubunun eğitime yaptığı harcama arasında 20 kat fark var



Eğitime yapılan harcamaların kamusal ve özele göre farklılaşması (OECD, 2021)

Kamusal Harcama Özel Harcama



Türkiye Şili'den sonra kamusal harcama oranının en düşük ve özel harcamanın en yüksek olduğu ülke

Türkiye’de öğrenci başına yapılan harcama, OECD ülkeleri ortalamasının yarısından daha az.

Türkiye, 2012-2018 yılları arasında öğrenci başına yapılan harcamayı en fazla artıran ülke olmasına rağmen OECD ülkeleri arasında öğrenci başına en düşük oranda harcama yapan ülkelerden biri. Türkiye, 2012-2018 yılları arasında öğrenci başına yapılan harcamayı 3.762 ABD dolarından 4.732 ABD dolarına yükselterek, OECD ülkeleri arasında öğrenci başına yapılan harcamayı en yüksek oranda artıran ülke durumunda. Bu artışa rağmen Türkiye, OECD ülkeleri arasında Meksika ve Kolombiya’dan sonra öğrenci başına en düşük eğitim harcaması yapan ülke konumunda. OECD ülkeleri ortalamasına bakıldığında, 2012-2018 yılları arasında öğrenci başına harcama 9.170 ABD dolarından 9.690 ABD dolarına yükselmiş (bkz. Tablo 9-10). Buna göre, Türkiye’de öğrenci başına yapılan harcama, OECD ülkeleri ortalamasının yarısından daha az. OECD ülkelerinde 6-15 yaş grubuna yapılan toplam harcamaya bakıldığında Türkiye 44.1 bin ABD doları harcarken, OECD ülkeleri ortalama 102.1 bin ABD doları harcıyor. Türkiye, öğrenci başına toplam harcamayı sadece Kolombiya ve Meksika’dan daha fazla yapmış, OECD ülkeleri ortalamasının yarısından çok daha az düzeyde öğrenci başına toplam harcama gerçekleştirmiş (OECD, 2021).

Türkiye’de düşük ve yüksek gelir grubunun eğitime yaptığı harcama arasında 20 kat fark var: Bir kesim, ortalama 20 TL harcarken, diğeri 400 TL harcama yapıyor.

Eğitime yapılan harcamaların kamusal ve özel dağılımına bakıldığında Türkiye, OECD ülkeleri arasında %27 özel, %73 kamusal harcama yaparak Şili’den sonra kamusal harcama oranının en düşük, özel harcamanın en yüksek olduğu ülke konumunda. OECD ülkeleri ortalamasına bakıldığında, kamusal harcama oranı %90, özel harcama oranı %10 (bkz. Tablo 11). Özel harcama oranının yüksekliği, bu harcamaların önemli bir kısmının hane halkı tarafından yapıldığı anlamına geliyor. Daha açık ifadeyle, Türkiye’de eğitime yönelik özel harcama oranının yüksekliği, dezavantajlı toplumsal kesimlerden gelenlerin dezavantajını, avantajlı olanların da daha yüksek harcama yaparak avantajlarını artırmak anlamına geliyor.

Hane halkı tüketim harcamalarına göre, 2019 yılında aylık 123 TL eğitim harcaması yapılmış. En alt ve en üst %20’lik gelir grubu üzerinden eğitim harcamalarına bakıldığında, eğitime yapılan harcamanın farklılaştığı görülüyor. En düşük gelir grubu olan %20’lik kesim, tüketim harcamalarının %0.9’unu eğitime yönelik yapıyor. En yüksek kesim olan %20 ise, harcamalarının %4.4’ünü eğitime ayırıyor. En düşük %20’lik kesimin tüketim harcaması miktarı 2.239 TL iken, en yüksek %20’lik kesimde bu miktar 9.039 TL.

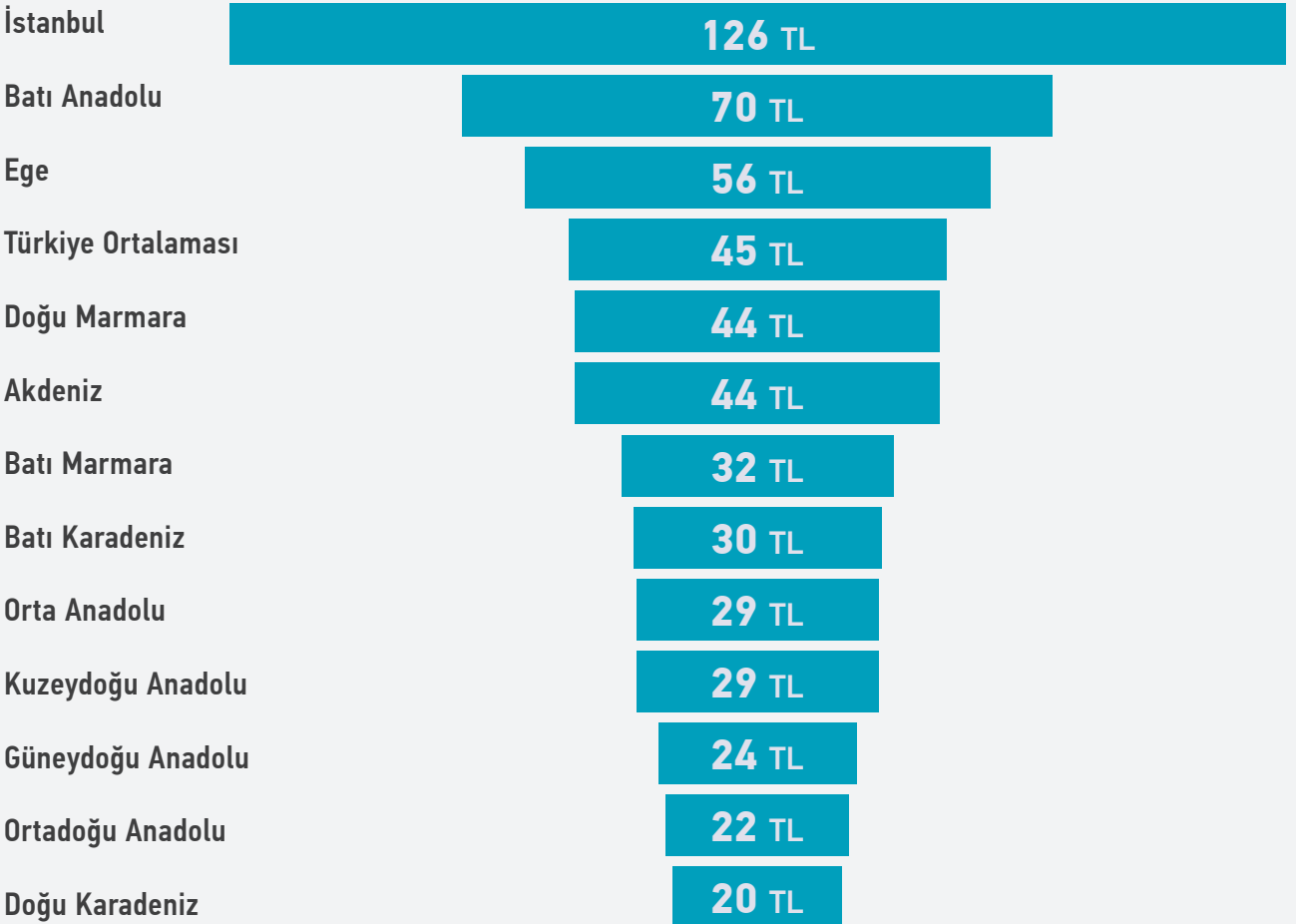
Daha açık ifadeyle, en düşük %20’lik kesimin eğitim harcaması 20 TL iken, en yüksek kesimde bu miktar 400 TL civarında (TÜİK, 2021d). En yüksek %20’lik kesim, en düşük %20’lik kesimden 20 kata yakın farkla eğitim harcaması yapıyor. Eğitime yönelik harcamalardaki bu farklılaşma, eğitimdeki eşitsizliğin derinleşmesine neden oluyor.

Eğitime ayrılan kaynaklar eşit ve adil dağıtılmıyor, dezavantajlıların eğitim eşitsizliğini daha da derinleştiriyor.

Eğitimin niteliğini ve kalitesini etkileyen hususlar arasında fiziki, teknolojik, beşerî kaynaklar, öğretim materyallerinin nitelikli ve kaliteli bir şekilde öğrencilere sunulması yer alıyor. Kamu kaynaklarının eğitim hizmetinden faydalanan tüm çocuklara eşit olarak dağıtılması, sosyal devletin en önemli sorumluluklarından biri.

Türkiye’de bölgeler ve iller arasında, hatta il içinde kamu kaynakları eşit şekilde dağıtılmıyor, zaten derin bir eşitsizliğin olduğu dezavantajlı bölgelerde, illerde ve semtlerde yaşayanlar bu eşitsizlikten daha derinden etkileniyor. Var olan bu eşitsizlikler, eğitim çıktısı olarak doğrudan kendini gösteriyor. Eşitsizlikler, dezavantajlılar aleyhine daha da derinleşiyor.

BÖLGELERE GÖRE FERT BAŞINA GELİR, HANEHALKI TÜKETİM HARCAMALARI İÇİNDE YAPILAN HARCAMA (ORTALAMA AYLIK TL)



Hanehalkı geliri arttıkça, eğitime yapılan harcama yükseliyor, gelir eşitsizliği, eğitimdeki eşitsizlikleri daha da derinleştiriyor.

Kamudan eğitime ayrılan kaynaklarla hanelerin gelirleri ve eğitime ayırdıkları özel kaynaklar, bölgelere göre önemli ölçüde farklılaşıyor. Türkiye'nin doğu bölgelerinde hem kamusal hem de özel harcamalar daha az yapılıyor. Bunun sonucunda öğrenci başına yapılan harcamalar önemli ölçüde değişiyor. Bu durum, bölgeler arasındaki eğitim eşitsizliğini daha da derinleştiriyor ve eşitsizliği yeniden üretiyor.

Eğitime ayrılan kamu kaynaklarının ve özel kaynakların nasıl farklılaştığını yorumlamak için öncelikle bölgelere göre hane gelirinin nasıl farklılaştığını incelemek gerekiyor. Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması 2020 verilerine göre, 2019 yılında yıllık ortalama eşdeğer hanehalkı kullanılabilir fert geliri,³ bölgelere göre farklılaşıyor. Hanehalkı kullanılabilir fert geliri, İstanbul'da 40.7 bin TL, Batı Anadolu'da 32.4 bin TL, Ege'de 30.3 bin TL iken, Güneydoğu Anadolu'da 15.7 bin TL, Ortadoğu Anadolu'da 17.4 bin TL ve Kuzeydoğu Anadolu'da 19.1 bin TL'dir. Gelir bazındaki eşitsizlik, hanehalkının eğitime yönelik yaptığı harcamalarda görülüyor. Hanehalkı tüketim harcamaları içinde eğitime en fazla kaynak ayıran bölge, fert başına gelirin en yüksek olduğu İstanbul'la (%3.7) Ege ve Batı Anadolu (%2'den fazla) iken, kişi başına gelirin 20 binden daha az olduğu Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu'da hane halkının eğitime yaptığı harcama %2'den daha az (bkz. Tablo 12). Hane halkının eğitime yaptığı harcamaların bölgelere göre dağılımında bu fark net olarak görülüyor. Kısacası, hane halkı gelirinin daha yüksek olduğu bölgelerde eğitim harcamaları da yükseliyor.

Kamudan eğitime ayrılan öğrenci başı harcama payında önemli bir fark mevcut. Ortalama 5.293 TL olan öğrenci başı harcama oranı Ankara için 12.776 TL, İstanbul için 3.257 TL.

Hane halkı eğitim harcamalarında olduğu gibi, kamusal eğitim harcamaları da farklılaşıyor. Bölgelerde nüfus farklılığı söz konusu olduğu için bölgelere göre ayrılan bütçe üzerinden bir analiz yapmak sağlıklı olmayacaktır. Bu nedenle bölgelere göre öğrenci başına yapılan kamu harcamalarına bakmak gerekir. Öğrenci başına yapılan harcamaların illere göre nasıl farklılaştığına bakıldığında, Ankara (12.776 TL), Tunceli (10.015) ve Bayburt (9.041 TL) gibi illerde Türkiye ortalaması olan 5.293 TL'nin üzerinde harcama yapılırken, nüfus yoğunluğunun daha yüksek olduğu İstanbul (3.257 TL), Şırnak (3.682 TL), Şanlıurfa (3.689 TL) ve Gaziantep (3.936 TL) gibi, çoğunluğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da olan bölgelerde, illerde öğrenci başına Türkiye ortalamasının altında harcama yapılıyor (Gür vd., 2018).

3. Eşdeğer hanehalkı kullanılabilir fert geliri, hanehalkının yıllık kullanılabilir gelirinin hanehalkının eşdeğer hanehalkı büyüklüğüne bölünmesiyle elde editilmektedir (TÜİK)

Özel okullaşma oranları giderek artıyor, veliler içerikten çok çocuklarına yaklaşım, sosyal destek, takip ve güven konularındaki beklentilerini karşılamak istiyor.

Eğitime ilişkin önemli verilerden biri de özel okullaşma oranının. Son yıllarda Türkiye’de özel okula giden öğrenci oranı artış gösteriyor. Özel okullardaki öğrenci sayısı 2019-2020 öğretim yılında okul öncesinde 289 bin, ilköğretimde 622 bin ve ortaöğretimde 557 bin öğrenciyle toplamda 1.5 milyona yaklaşmış durumda (bkz. Tablo 13.) Eğitim sistemindeki öğrencilerin toplamda %8’i, ilköğretimdeki öğrencilerin %5.7’si, ortaöğretimdeki öğrencilerin %9.9’u ve okul öncesindeki öğrencilerin %17.7’si özel öğretim kurumlarında öğrenim görüyor (bkz. Tablo 14). Türkiye’de özel okullaşmanın artması önemli bir tartışma konusu olmasına rağmen 2018 yılı verilerine göre OECD ülkelerinde özel okullaşma oranları ülkelere ve kademelere göre farklılaşıyor. OECD ülkelerinin bir kısmında okul öncesi eğitim çoğunlukla özel kurumlarda verilirken, özellikle Kıta Avrupası ülkelerinde özel okullaşma oranları daha düşük. Genel itibarıyla lise düzeyinde özel okullaşma oranı, Türkiye’ye benzer şekilde, diğer kademelere göre çok daha yüksek. Birleşik Krallık, Şili, Avustralya, Belçika gibi ülkelerde özel okullaşma oranları oldukça yüksek düzeyde (bkz. Tablo 15).

Türkiye’deki özel okullar, içerikte büyük oranda farklılaşmıyor, bir tür “paralı devlet okulu” olarak tanımlanıyor.

Özellikle Batı ülkelerinde, özel okullara gitmenin temel motivasyonu, dinî, ahlaki ve felsefi açıdan daha farklı bir eğitim almak. Türkiye’deki özel okullar, dinî, ahlaki ve felsefi olarak farklılaşmış bir eğitim sunmuyor. Farklı dinî ve ahlaki özelliklere sahip kişiler ya da kurumlar tarafından özel okullar kurulmuş olsa da, Türkiye’deki özel okul müfredatı devlet okullarından farklı değil. Türkiye’deki özel okulların kendilerine özgü bir vizyonu ve müfredatı yok. Bu bakımdan Türkiye’deki özel okullar, “paralı devlet okulu” olarak tanımlanabilir. Özel okullar, ebeveynlerin okulla ve öğretmenlerle daha etkin ve etkili iletişim kurdukları, çocuklarını daha güvenli bir şekilde emanet edebildikleri, çocuklarının kişisel ve akademik gelişimlerinin titizlikle izlenebildiği, daha iyi fiziki ve teknolojik imkânlara sahip kurumlar. Türkiye’deki ebeveynlerin özel okulları tercih etme nedenleri arasında farklı gerekçeler yer alıyor (devlet okulunda öğretmenin kim olacağı, çocuğuyla ne kadar ve nasıl ilgilenileceği, pedagojik yaklaşımının ne olduğu, çocuğuna nasıl yaklaşılacağı vb.). Dahası, devlet okullarının fiziki kapasitesinin yetersiz ve okulların kalabalık olması, birçok okulda ders harici herhangi bir aktivitenin yapılmaması ve çocukların sınavlara iyi hazırlanamayacağı gibi gerekçelerle özel okullara yönelim artıyor. Ayrıca ahlaki hususlardaki gerekçeler de özel okullara yönelmede önemli bir yer teşkil ediyor. Bir grup ebeveyn, devlet okulunda öğrencilerin denetlenmemesi, durumlarının takip edilmemesi, çocuklarda olumsuz davranışların yaygın görülmesi ve çocuklarının daha güvenli bir ortamda eğitim alması için özel okul tercihinde bulduklarını dile getiriyor. Türkiye’de özel okul ücretlerine bakıldığında, her bütçeye uygun özel okul olduğu görülüyor, özel okul fiyatları 10 bin TL, 100 bin TL ve üzeri arasında değişiyor. Ücretlerin bazen çok düşük olması nedeniyle bazı veliler, sınav öncesi son 1-2 yılda çocuklarını özel okullara göndermek için kaynak ayırıyor.

OKULLAR ARASI EŞİTSİZLİKLER

Tüm Türkiye'nin doğu ve batı bölgeleri arasında ortalama iki öğretim yılı fark var.

Tüm bu eşitsizlikler, eğitimin çıktıklarında da kendini gösteriyor. PISA ve TIMSS gibi uluslararası öğrenci başarısı değerlendirme çalışmalarında bölgelere göre farklılaşmalar gözlemleniyor. Başka bir ifadeyle, bölgeler arası eğitim kalitesindeki eşitsizlik oldukça büyük. TIMSS 2019 verilerine göre, 4. sınıf matematik testinde Doğu Marmara 560, Ege 551 puan alırken, Güneydoğu Anadolu 477, Kuzeydoğu Anadolu 486 ve Ortadoğu Anadolu Bölgesi 495 ortalama puan alıyor. Fen bilimleri testinde Doğu Marmara ve Ege Bölgeleri 550-560 puan alırken, Güneydoğu Anadolu 475, Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu Bölgeleri 500'den biraz daha düşük puan almış. Başarı performansındaki bu eşitsizlik, benzer şekilde 8. sınıf matematik ve fen bilimleri testlerinin dağılımında da görülüyor (MEB, 2020b).

Bölgeler arası eşitsizlik olgusunu PISA 2018'de daha açık bir şekilde görmek mümkün. PISA 2018 okuma becerileri performansına göre, Batı Marmara 501, Batı Karadeniz 483 ve Doğu Marmara 482 puan alırken, Ortadoğu Anadolu 409, Kuzeydoğu Anadolu 424, Güneydoğu Anadolu 431 puan almış. Matematik alanında Doğu Marmara 476 puan, Batı Anadolu 470 puan ve Batı Marmara 468 puan ortalamasına sahipken, Ortadoğu Anadolu 407, Kuzeydoğu Anadolu 411 puan ve Orta Anadolu 424 puana sahip. Fen bilimleri testinde ise, Batı Marmara 489, Doğu Marmara 488 ve Batı Anadolu 482 puan ortalamasına sahipken, Ortadoğu Anadolu 424, Kuzeydoğu Anadolu 431 ve Güneydoğu Anadolu 437 puan ortalamasına sahip. PISA çalışmalarında, bir öğretim yılına denk düşen puan hesabı yapılıyor. PISA 2018'de bu hesaplama yapılmadı. Ancak PISA 2015'te bir öğretim yılına yaklaşık 30 puan denk düşmekteydi. Buna göre, Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu'yla Orta Anadolu Bölgeleri, Türkiye ortalamasından 1-1.5 yıl öğretim yılı, Batı bölgeleriyle kıyaslandığında ise, iki öğretim yılı kadar daha düşük performansa sahip (MEB, 2019).

Bölgeler arası eşitsizlik, şube başına düşen öğrenci sayılarında da kendini gösteriyor: İlkokullarda, İstanbul'da şube başına düşen öğrenci sayısı 27 iken, Kuzeydoğu Anadolu'da 15.

Şube başına düşen öğrenci sayısı ile öğretmen başına düşen öğrenci sayısı da bölgelere göre önemli ölçüde farklılaşıyor. 2019 yılında ortaokullarda şube başına düşen öğrenci sayısında Türkiye ortalaması 23. Bu sayı, İstanbul ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde 27'yle ortalamanın üzerinde seyrederken, Kuzeydoğu Anadolu'da 19 ve Batı Karadeniz ve Doğu Karadeniz'de 20'yle Türkiye ortalamasının altında kalıyor.

İlkokullarda şube başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalaması 22 iken, İstanbul'da 27'yle Türkiye ortalamasının oldukça üzerinde; Kuzeydoğu Anadolu'da 15, Ortadoğu Anadolu'da 17, Doğu Karadeniz ve Batı Karadeniz'de 18'le Türkiye ortalamasının altında kalıyor (bkz. Tablo 16). Bölgelere göre şube başına düşen öğrenci sayısındaki farklılaşma, ortaöğretim düzeyinde de görülüyor.

Ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalaması 22 iken, Güneydoğu Anadolu'da 25, İstanbul'da 24'le Türkiye ortalamasının üstünde, Doğu Karadeniz'de ve Batı Marmara'da ise, 19'la Türkiye ortalamasının altında kalıyor (bkz. Tablo 17).

Öğretmen-öğrenci oranında her kademedeki bölgeler arası farklılıklar görülüyor: İlkokullarda, İstanbul'da bir öğretmene 21, Ege'de 14 öğrenci düşüyor.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısına baktığımızda ise, Türkiye ortalaması olarak, ilkokullarda bir öğretmene 17 öğrenci, ortaokullarda 15 öğrenci düşüyor. Öğretmen-öğrenci oranı, İstanbul'da ilkokullarda 21, ortaokullarda 22, Güneydoğu Anadolu'da ilkokullarda 20, ortaokullarda 17, ilkokullarda Doğu Karadeniz, Batı Karadeniz, Ege ve Batı Marmara'da 14, ortaokullarda Doğu Karadeniz'de 11, Batı Karadeniz ve Kuzeydoğu Anadolu'da 12 olarak karşımıza çıkıyor (bkz. Tablo 18).

Öğretmen-öğrenci oranındaki bölgesel farklılaşma, ortaöğretimde de açık bir şekilde görülüyor. Öğretmen ve sınıf başına düşen öğrenci sayılarındaki bölgesel farklılaşma, illere göre daha da derinleşiyor (bkz. Tablo 19). Bölgeler arası farklılaşmanın yanı sıra öğretmen-öğrenci oranı ve sınıf büyüklüğü de iller arasında önemli ölçüde değişiklik gösteriyor. Hatta aynı il içinde, özellikle Ankara, İstanbul, Gaziantep ve Şanlıurfa gibi göç alan illerde, birbirine yakın mahallelerde dahi sınıf mevcutları farklılaşıyor.

5 yaş için okullaşma oranı ortalaması %85 iken, aynı oran Kuzeydoğu ve Güneydoğu Anadolu için %65. Kız çocuklarının okullaşma oranlarındaki farklılık devam ediyor.

Bölgeler arası eğitim eşitsizliği, okula erişim, özellikle okul öncesi ve ortaöğretim düzeyinde belirgin. İlkokul ve ortaokul düzeyinde okula erişimde bölgelere göre önemli bir farklılaşma görülmezken, okul öncesi ve ortaöğretim düzeyinde bölgelere ve cinsiyete göre erişimde ciddi bir farklılaşma söz konusu. Okul öncesi eğitimde bu farklılaşma daha belirgin. 5 yaş grubunda okullaşma oranı toplamda %75.51, erkeklerde %76.89, kızlarda %74.05. 3-5 yaş grubu için toplamda %43.35 erkeklerde %43.89, kızlarda %42.78.

Batı Marmara'da ve Doğu Karadeniz'de 5 yaş için okullaşma oranı %85'in üzerindeyken, Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde bu oran %65, İstanbul'da %70 civarında. Bu bölgelerde okul öncesinde eğitime erişimde kız çocukları daha dezavantajlı durumda. 3-5 yaş grubu çocukların okullaşmasında da Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu Bölgeleri, Türkiye ortalamasından 6-8 puan düşük seyrediyor. Ege, Doğu Marmara ve Batı Marmara bölgeleri ise, Türkiye ortalamasından 6-10 puan daha yüksek. Kız çocukları tüm bölgelerde erkeklere göre daha az oranda okullaşmış durumda.

Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu Bölgeleri'ndeki net okullaşma oranları, yüksek bölgelere göre 20 puan geride.

Lise düzeyine bakıldığında, net okullaşma oranı toplamda %85.01, erkeklerde %85.16 ve kızlarda %84.85. Doğu Marmara, Batı Anadolu, Batı Karadeniz ve Doğu Karadeniz Bölgeleri'nde liselerde net okullaşma oranı %90'ın üzerindeyken, Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi'nde bu oran %72-73 civarında. Yani Türkiye ortalamasından 10 puan, okullaşma oranları yüksek olanlardan 20 puan daha düşük oranda okullaşmış durumda. Kuzeydoğu Anadolu, Orta Anadolu, Batı Anadolu, Doğu Marmara, Ege ve Batı Marmara Bölgeleri'nde kızlar erkeklere oranla daha yüksek oranda okullaşmışken, diğer bölgelerde erkekler kızlardan daha yüksek oranda okullaşmış (MEB, 2020).

Okula erişimde görülen bölgeler arası eşitsizlik, mezun oranlarında da belirgin: En az lise mezunu olma oranı, Marmara'da %80 iken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde %50.

Bölgesel olarak en az lise mezunu olma durumu 2018 yılında 18-21 yaş arasında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde %50'in, Ortadoğu ve Kuzeydoğu Anadolu Bölgeleri'nde %60'ın altındayken, Doğu Karadeniz, Batı Marmara, Batı Anadolu ve Doğu Marmara gibi bölgelerde %80'e yakın (Çelik vd., 2020). Daha açık ifadeyle, liselere erişimde görülen eşitsizlik, liseden mezun olma oranlarında daha yüksek.

Eğitimdeki eşitsizlikler istihdamda ve işsizlik oranlarında da kendini tekrar ediyor.

Lise ve dengi meslek okulu mezunlarının istihdam oranlarının bölgesel olarak nasıl farklılaştığına bakıldığında, istihdam oranları Batı Marmara'da %56.4, Doğu Marmara'da %54.9, Güneydoğu Anadolu'da %41.3, Kuzeydoğu Anadolu'da %43.6 Ortadoğu Anadolu'da %45.3 ve Orta Anadolu'da %45.8. Lise ve dengi meslek okulu mezunlarının işsizlik oranları ise, Güneydoğu Anadolu'da %23.5, Ortadoğu Anadolu'da %19.4, İstanbul'da %17.2, Batı Marmara'da %11.7, Doğu Marmara'da %12.5 Batı Karadeniz'de %12.9. PISA ve TIMSS gibi çalışmalarda öğrenim çıktısı açısından daha düşük düzeyde performans sergileyen bölgelerde istihdam oranlarının daha düşük ve işsizlik oranlarının daha yüksek olduğu görülüyor.

KAPSAYICILIK

Eğitim sistemlerinin farklılıklara ne kadar açık olduğu ve toplumsal talepleri ne kadar karşıladığı önemli bir konu. Bu çerçevede toplumun dezavantajlı kesimleri içinde yer alan göçmenlerin, engellilerin, ekonomik açıdan dezavantajlıların eğitim sistemine ne kadar dahil olduğu, bu toplumsal kesimlerin eğitim sistemiyle nasıl aidiyet kurduğu, eğitim sisteminin bu toplumsal kesimlerin taleplerini ne ölçüde karşıladığı da önemli bir mesele.

UNESCO'ya göre kapsayıcı eğitim, "öğrenmeye, kültürlere ve topluluklara katılımı artırarak, eğitimden ve eğitim süreçlerinden dışlanmayı azaltarak, tüm öğrenenlerin ihtiyaçlarının çeşitliliğini dikkate alma ve bunlara yanıt verme süreci" olarak tanımlanıyor (UNESCO, 2021). Kapsayıcı eğitimdeki amaç, tüm eğitim sisteminin, öğretmenlerin ve öğrencilerin, çeşitliliğin zorluklarını ve faydalarını benimsediği ve memnuniyetle karşıladığı öğrenme ortamlarını hazırlaması. Kapsayıcı eğitim, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasını ve başarılı olma fırsatını teşvik etmeyi amaçlar. İşin özü, her çocuğun kaliteli eğitime erişmesi ve sürdürmesidir. İnsan Hakları Evrensel Beyanname'sinden Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne kadar çok sayıda uluslararası sözleşme, cinsiyete, dine, dile, engeli olma durumuna ve ırka dayalı ayrımcılığı yasaklıyor ve her çocuğun eğitimden eşit olarak yararlanması gerektiğini vurguluyor. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın eğitimi düzenleyen 42. maddesinde ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 4. maddesinde kapsayıcı eğitimin doğrudan garanti altında olduğu ifade ediliyor.

Kapsayıcı eğitimle ilgili araştırmalar, engeli olan çocukları merkeze alırken, son yıllarda dil, dinî ve etnik köken, göç gibi bağlamları ele alan çalışmaların sayısının arttığı, bu anlamda özellikle toplumsal cinsiyet, yoksulluk, kırılabilirlik ve risk altında olanlarla ilgili çalışmaların da çoğaldığı gözlemleniyor (ERG, 2016). Kapsayıcı eğitim tartışmaları;

- 1. Toplumsal cinsiyet,**
- 2. Engelliler,**
- 3. Mülteci/göçmen, farklı etnik ve dilsel kökenden gelen çocuklar,**
- 4. Yoksulluk, risk altında olan farklı gruplardaki çocuklar gibi dezavantajlı ve kırılabilir çocuklar üzerinde yürütülüyor.**

Kadınlar, eğitimdeki eşitsizliklere rağmen erkeklerden daha başarılı performans gösteriyor. Ancak bu durum istihdam oranlarına yansımıyor.

Kadınların eğitime erişimde erkeklere göre dezavantajlı olduğu, yükseköğretime geçişte ve PISA çalışmalarındaysa erkeklerden daha başarılı olduğu görülüyor. Ancak istihdam oranlarında kadınların erkeklere göre dezavantajlı olma durumu devam ediyor. Toplumsal cinsiyet açısından erişim ve eğitim çıktılarına bakıldığında, yıllar içinde eğitime erişimdeki eşitsizliklerin azaldığı görülüyor. Okul öncesi eğitimde ve ortaöğretime erişimde ise, özellikle bölgesel olarak toplumsal cinsiyet bazlı eşitsizliklerin devam ettiği görülüyor. Kız çocuklarının ve kadınların eğitime erişimde yaşadığı güçlüklerle rağmen erkeklerden daha başarılı oldukları görülüyor. Örneğin, lise mezuniyet oranlarında ve yükseköğretime geçişte kadınlar, erkeklerden daha başarılı. Yükseköğretimde kadın öğrenci oranının erkeklerden yüksek olduğu, dahası, PISA ve yükseköğretime geçiş sınavlarında kadınların daha başarılı olduğu görülüyor. Bu olumlu tabloya rağmen kadınların istihdam oranları erkeklerden önemli ölçüde düşük seyrediyor.

Mevzuat, engelli bireyleri destekliyor, ancak uygulamada sorunlar yaşanıyor.

Türkiye’de farklı türde engeli olan bireylere eğitim imkânları sunuluyor. Farklı türde engeli olan çocuklar için okul öncesinden ortaöğretim kademelerine kadar özel eğitim okulları da bulunuyor. Görme, işitme, bedensel ve hafif düzeyde zihinsel engellilere yönelik kurumlarda bu çocuklara uygun hizmetler veriliyor. Ayrıca Türkiye’de özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için verilen eğitim hizmeti, kaynaştırma eğitimi aracılığıyla, akranlarıyla birlikte sınıflarında sunuluyor. Örgün eğitim kurumlarında özel eğitim alan 426 bin çocuğun yaklaşık 360 bini kaynaştırma öğrencisi (bkz. Tablo 20). Yapılan çalışmalarda Türkiye’deki mevcut mevzuatın, engelli bireylerin eğitime erişmesinde ve kaliteli eğitim almasında olumlu bir yapıya sahip olduğunu gösteriyor. Fakat uygulamada güçlüklerle karşılaşıldığı ifade ediliyor. Çocukların eğitiminden sorumlu olan öğretmen ve yöneticilerin, kaynaştırma eğitiminin temel mantığını içselleştirmesi, gerekli bilgi ve becerilerle donatılması gerekiyor (ERG, 2011).

Özel eğitim hizmetlerinden faydalanan kız çocuk sayısı, erkek çocukların neredeyse yarısı.

2015-2020 yılları arasında özel eğitim alan çocuk sayısı, 288 binden 425 bine yükselmiş. Bu olumlu gelişmeye rağmen özel eğitim ihtiyacı olan çocukların yaşadığı sorunlar devam ediyor. İlköğretimden ortaöğretime geçildiğinde özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci sayısı önemli oranda azalıyor. İlköğretimde 335 bin olan özel eğitim ihtiyacı olan çocuk sayısı, ortaöğretime geçtiğinde 86 bine düşüyor. Özel eğitim alan çocukların cinsiyet dağılımında da eşitsizlik söz konusu. Toplamda 270 bin erkek çocuğa karşın 156 bin kız çocuğu özel eğitim hizmetlerinden faydalananıyor. Okul öncesi kademesindeki özel eğitim alan çocuk sayısı oldukça düşük ve cinsiyet eşitsizliği hayli belirgin.

Türkiye’de özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların, özel eğitimden mahrum olduğu tahmin ediliyor.

Türkiye Sağlık Araştırması 2019 yılı sonuçlarına göre, 2-14 yaş arasındaki çocukların %2.2’si görmede, %2’si duymada, %1.4’ü yürümede, %1.5’i öğrenmede ve %1,1’i konuşmada zorluk yaşıyor (bkz. Tablo 21). TÜİK 2021 verilerine göre, Türkiye’de 5-17 yaş arası çocuk sayısı 16.5 milyon. Toplam çocuk sayısı dahilinde engeli olan çocuk oranı hesaplandığında, engeli olan çocukların Türkiye’de özel eğitimden büyük ölçüde mahrum kaldığı tahmin ediliyor.

Engeli olan çocuklar, eğitim ortamlarında olumsuz tutum ve davranışlarla karşılaşılıyor. Bu durum, okullaşmayı olumsuz etkiliyor.

Engellilere ilişkin en önemli sorunlardan biri, eğitim ortamlarında karşılaştıkları aşağılama ve kötü muamele. Gerek okullarda gerek geleneksel ve yeni medyada engeli olan çocuklara yönelik olumsuz tutum ve davranışlarla karşılaşılıyor. Engelli Hakları İzleme Raporu 2020’de, engelli bireylere yönelik aşağılamanın ve kötü muamelenin hayatın her alanında görüldüğü, özellikle engelli çocukların okullarda bu tür davranışlarla karşılaştığı belirtiliyor. Engelli çocukların sınıfta istenmemesi, öğretmenlerin sınıflarda çocuklara kötü davranması, velilerin engelli öğrencileri protesto etmesi gibi vahim durumlar yaşanıyor (Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği, 2021).

Göçmen/mülteci çocukların okullaşma oranı, ilkokullarda %79.8 iken, ortaöğretimde %40 civarında.

Çatışma, savaş ve toplumsal gerginliklerden dolayı yaşanan göç, tüm dünyada önemli bir tartışma konusu. Bu bağlamda göçmen ve mültecilerin eğitimi de sıklıkla tartışılıyor. Göçmen çocukların eğitimi uluslararası sözleşmeler tarafından garanti altına alınmasına, tüm çocukların eğitime erişmesi gerektiği ulusal/ uluslararası alanlarda vurgulanmasına rağmen mülteci çocukların yaklaşık yarısı okula erişemiyor. Bu oran, ortaöğretim düzeyinde artıyor, ilkokullarda okula erişim %77 civarındayken, ortaöğretimde %30'lara düşüyor (UNHCR, 2020). Türkiye başta Suriyeli çocuklar olmak üzere Iraklı ve Afganistanlı çocukların okula erişimini artırmak için çalışmalar yürütüyor. Bu kapsamda geçmiş yıllarda “Geçici Eğitim Merkezleri” gibi uygulamalarla çocukların eğitim sistemine dahil edilmesi sağlanmıştı. Geçici Eğitim Merkezleri’nin kapatılmasıyla göçmen çocuklar, Türkiye’deki akranlarıyla birlikte devlet okullarında öğrenim görüyor. MEB (2021b) Haziran 2021 verilerine göre, ülkemizde 5-17 yaş aralığında 1.197.124 çocuk bulunuyor. Bu çocukların 771.458’i okullaşmış durumda. Başka bir ifadeyle, geçici koruma altındaki çocukların %64.4’ü okullaşmış. Burada en önemli husus, okullaşma oranının ilkokulda %79.8, ortaokulda %77.9, okul öncesinde %28.1, ortaöğretimde %39.9 oranında gerçekleşmesi. Dünyadaki verilerle kıyaslandığında, göçmen çocukların okullaşmasında Türkiye’nin daha başarılı olduğu görülüyor. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, erkeklerin oranı %51, kızların ise %49. Liseye kadar tüm kademelerde kız çocukları daha dezavantajlıyken, lise düzeyinde okullaşan kız çocuklarının oranı erkeklerden daha yüksek. Bunun muhtemel nedeni de erkek çocukların istihdama katılması.

Okul öncesi eğitim, Suriyeli/mülteci çocukların okula hazırlık ve uyumu bakımından oldukça önemli.

Türkiye eğitim sisteminde öğrenim gören Suriyeli/mülteci çocukların okula hazırlıklı başlayabilmesi için okul öncesi eğitim özel önem arz ediyor. Ancak bu yaş grubundaki okullaşma oranları diğer kademelere göre daha düşük. Göçmen çocukların savaş ya da farklı baskılar nedeniyle uzun süreli yerlerinden edilmesinden kaynaklanan travmalar, yoksulluk düzeyinin yüksekliği, dil ve sosyal içerme eksikliği gibi konuların acilen dikkate alınması gerekiyor.

Erken yaşta evlilik (oranı azalsa da) hâlâ önemli bir sorun.

Türkiye’de Evlenme ve Boşanma İstatistikleri ‘ne göre, 2020 yılında 487.270 çift evlenmiş (TÜİK, 2021c). Bu evlilikler içinde 16-17 yaş grubu kız çocuklarının evlenme oranı %2.7. 2020 yılında yaklaşık 15 bin kız çocuğu erken yaşta evlendirilmiş. 2012’de, tüm evlilikler içinde kız çocuklarının erken yaşta zorla evlendirilmesi oranı %7.8’di. Zamanla kız çocuklarının erken yaşta evlenme oranı önemli ölçüde azalsa da, sorunun devam ettiği aşikâr (TÜİK, 2021c). Resmî evliliklerin ötesinde gayri resmî evliliklerin varlığı da bilinen bir olgu. Çocuk yaşta evlilik, kız çocuklarına yönelik cinsiyetçi yaklaşımı ve düşüncüyü pekiştirdiği için kız çocuklarının eğitime erişimine engel oluyor. Dahası, kız çocuklarının sağlığını tehlikeye atıyor, onları şiddete ve yoksulluk riskine maruz bırakıyor (UNICEF, t.y.).

Türkiye’de 720 bin çocuk çalışıyor. Bu çocukların üçte biri okula gidemiyor.

TÜİK tarafından yapılan Çocuk İşgücü Araştırması 2019’a göre, 5-17 yaş grubu arasında 720 bin çocuk çalışıyor. Çalışan çocukların %79.7’si 15-17 ve %15.9’u 12-14 yaş arasında, %4.4’ü ise 11 yaşından küçük. Çalışan çocukların %70.6’sı erkek ve %29.4’ü kız. Çalışan çocukların eğitimi devam etme durumuna ilişkin verilere bakıldığında, üçte ikisine yakını eğitime devam ederken üçte birinden biraz fazlası eğitimine devam etmiyor. Bu çocukların büyük bir çoğunluğu, hane halkının ekonomik faaliyetine yardımcı olmak ve hane gelirine katkıda bulunmak amacıyla çalışıyor (TÜİK, 2020). Bir diğer önemli boyut da gezici mevsimlik işçi olarak çalışan çocuklar. Bu çocukların gezici okul modeliyle eğitime devam etmesi sağlanmaya çalışılıyor. Gezici okul modelindeki temel sorun, çocukların sadece okula gitmesi gerektiğinin algılanmasından ziyade çalışmaya dahil edilen eğitime devam vurgusu. Bu anlayış çocukların eğitimine ve çalışma sorunlarına destek olamıyor. Özellikle küçük yaşta çalışmaya başlayan çocuklar, eğitimden kopma ve yoksulluk döngüsünün içine girme riskiyle karşı karşıya kalıyor.

Sokakta yaşayan, zorlu ebeveynlik deneyimine maruz kalan çocuklar gibi farklı kırılganlıkların da dikkate alınması gerekiyor. Bu çocuklar, yoksulluğun neden olduğu çoklu dezavantajları eğitime erişememe ya da eğitimi sürdürmemeye şeklinde deneyimliyor. Gelecekte bu dezavantajlılığın yeniden üretilmesi söz konusu olacağı için çocukların yoksulluğa mahkûm olma riski artıyor.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki donanımları yetersiz.

Türkiye’de kapsayıcı eğitim konusundaki çalışmalar artıyor, farklı boyutlara ve gruplara yönelik çalışmalar yapılıyor. Ancak öğretmen yetiştirme süreçlerinde kapsayıcı eğitime yeterince önem verilmiyor. Kapsayıcı eğitim, programda seçmeli ders olarak yer alıyor. Oysaki öğretmenler, bu konuda bilgi, beceri ve yetkinlik bağlamında yetersiz. Öğretmenler, farklı ihtiyaçları olan göçmen, engelli vb. öğrencilere yönelik olumlu tutum ve davranışlara sahip olsalar da, yeterli bilgi ve beceriyle donatılacak şekilde yetiştirilmiyorlar. Bu nedenle dezavantajlı ve kırılgan gruptaki öğrenciler, başta öğretmenler olmak üzere veliler ve okullardaki diğer aktörler tarafından istenmeyen kişiler olarak ilan ediliyor. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumsuz tutumlar (benim sınıfımdan alın, benim çocuğumu onun yanına oturtmayın, onun sınıfına koymayın vb.) hâlâ devam ediyor. Kapsayıcı eğitim konusunda MEB’e önemli görevler ve sorumluluklar düşüyor. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarını değiştirecek çalışmaların yapılması, bilgi, beceri ve yetkinliklerinin geliştirilmesi için özel çaba gösterilmesi gerekiyor.

TOPLUM NE DİYOR: EŞİTLİK VE ERİŞİM

Toplumun yarısından fazlası eğitimde eşitlik olmadığı konusunda.

Yoksullaşma, Türkiye’de son dönemde sosyal adaletsizlik, toplumsal eşitsizlik ve ekonomik kriz şartlarında tartışılan konular arasında yer alıyor. Eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliği de bu tartışmalarda öne çıkıyor. Eğitimde kalitenin düştüğü algısının yaygınlaşmasıyla birlikte özel okullara rağbet artınca, eşitsizlik daha da görünür oluyor.

Araştırma bulguları, seçmenlerde eşitsizlik algısının yaygın olduğunu reddediyor. Eşitlik yok diyenlerin oranı %55.4’e ulaşırken, eşitlik var diyenler, %11.6’da kalıyor.

Toplum, eğitim masraflarını karşılamak için borçlanıyor.

Ekonomik kriz şartları nedeniyle hane halkının büyük çoğunluğu eğitim harcamalarında zorlanıyor (%85.4). Zorlandık ve çok zorlandık diyenler, toplamda %50’yi aşıyor (%56.3). Neredeyse dört katılımcıdan biri, çok zorlandıklarını ifade ediyor. Sadece %16’lık kesim zorlanmadığını belirtiyor. Eurostat’ın hazırladığı maddi yoksunluk endeksinde Türkiye’de halkın %26’sının barınma, ısınma, gıda gibi en temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlandığı göz önünde bulundurulduğunda, eğitimde maddi zorluk yaşayanların %85’i aşması şaşırtıcı değil.

Türkiye gibi zorunlu eğitimin ve parasız devlet okullarının ülke genelinde yaygın olduğu, bu açıdan başarılı sayılabilecek bir ülkede hane halkının %25.4’ü çocuklarının/kardeşlerinin eğitimi için kredi/borç aldıklarını ifade ediyor. Ekonomik kriz, en temel haklardan biri olan eğitim hakkının eldeki olanaklarla karşılanmasını zorlaştırıyor.

Gelir seviyesi, eğitime bakışta bir değişken.

Okul çağında çocuğu olan hanelerde gelir seviyesinin eğitim sistemine bakış üzerinde etkisi olduğunu söylemek mümkün. Düşük gelirli katılımcılar, eğitim sistemine ait unsurlara genel olarak düşük not veriyor. Bu, yüksek gelirlilerde ortalama 1-1.5 puan yükseliyor ve geçer seviyeye yaklaşıyor. Bununla birlikte düşük gelirli ve yüksek gelirli katılımcı grupların ortalaması aynı konularda benzer değişkenlik gösteriyor. Sistemsel ve teknik-lojistik konularda verilen notlar düşüyor: AK Parti iktidarında birçok kez değişen sınav nedeniyle pandemide çoğu öğrencinin maddi ve sosyal yetersizlikler bağlamında eğitime erişimde zorlanması ve uzaktan eğitimde yaşanan sıkıntılar, hükümetin düşük not aldığı konular.

NİTELİK VE KALİTE

Türkiye, az sayıda öğrenciye yüksek kaliteli eğitim verirken, öğrencilerin önemli bir bölümü nitelikli bir eğitim almaktan uzak. Yapısal eşitsizlikler, kalite sorununu besliyor, nitelikli eğitime erişimdeki eşitsizlikleri derinleştiriyor.

Türkiye, okullar arası puan farkının en yüksek ve okul içi başarı farkının en az olduğu OECD ülkelerinin başında geliyor. Aynı performans düzeyindeki öğrencilerin belli okullara yığılması, özellikle başarı düzeyi düşük okullarda akran öğrenmesini engelliyor. Görece başarısız öğrencilerin aynı okullarda olması ise, çocukların okul ve eğitim motivasyonlarını, genel itibarıyla başarısını daha da olumsuz etkiliyor.

Eğitimin niteliği, eğitim başarılarında da kendini gösteriyor: 12 yıllık eğitimi tamamlayan 250 bin öğrenci 0 matematik doğrusu yapıyor. Öğrencilerin büyük bölümü temel bilgileri öğrenmeden mezun oluyor.

NİTELİKTE EŞİTSİZLİKLER

Eğitim sistemindeki yapısal eşitsizliklerin de etkisiyle kalite ve eğitimsel eşitsizlik sorunu öne çıkıyor. Türkiye, genel olarak az sayıda öğrenciye yüksek kaliteli eğitim verirken, öğrencilerin önemli bir bölümü nitelikli eğitim almaktan uzak. Bu durum, ulusal yükseköğretime geçiş sınavlarının verilerinde, PISA ve TIMSS gibi çalışmaların temel yeterlilik düzeyine erişemeyen öğrenci oranlarında görülüyor.

Eğitim sistemi, hiyerarşik hâle gelmiş durumda. Öğrenciler, başarı düzeylerine göre okullara yerleşiyor. Bir yanda, yüksek performans sergileyen fen liseleri ve sosyal bilimler liseleri varken, diğer tarafta, çok programlı Anadolu liseleri, imam hatip liseleri, mesleki ve teknik liseler bulunuyor. Bu lise türleri arasında yükseköğretime yerleşmede ya da PISA puanlarında ciddi bir farklılık söz konusu. Aynı performans düzeyindeki öğrencilerin bir okula yığılması, özellikle başarı düzeyi düşük okullarda akran öğrenmesini engelliyor. Başarısız öğrencilerin bir okula yığılması ise, bu çocukların okul ve eğitim motivasyonlarını, genel itibarıyla başarısını daha da olumsuz etkiliyor. Okul türlerine ve bölgelere göre başarının farklılaşmasına ilaveten sosyo-ekonomik düzey de eğitim başarısını açıklamak açısından oldukça önemli bir gösterge. Kamunun herkese kaliteli eğitim sunması için dezavantajlı çocukların eğitime odaklanması, bu çocuklara özel ilgi göstermesi gerekiyor.

PISA 2018'de ülkeler arasındaki sıralaması yükselmesine rağmen Türkiye, OECD ülkeleri arasında en düşük performans gösteren ülkelerden biri.

OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) tarafından yapılan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) verilerine göre, Türkiye'nin eğitim sisteminde kalite sorunu mevcut. PISA çalışmalarında eğitimin kalitesini ölçmek için kullanılan temel gösterge, farklı ülkelerde, ülke içinde yapılan öğrenci başarısı değerlendirme çalışmaları ya da liselere veya üniversitelere geçiş sınavındaki öğrencilerin performansları. PISA, 2000 yılından beri okuma, matematik ve fen alanlarında 15 yaş grubu öğrencilerin başarılarını karşılaştırmak üzere geliştirilen bir çalışma. PISA, 2000 yılından itibaren her üç yılda bir öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatta ne kadar kullandıklarını görmeyi hedefliyor. PISA'nın en önemli özelliği, soruların belirli yeterlilik düzeylerine göre hazırlanması. Soruların yeterlilik düzeylerine göre hazırlanması nedeniyle ülkelerin eğitim çıktılarını karşılaştırma ve zaman içinde nasıl bir değişim yaşadığını görme imkânı sunuluyor. Buna göre, PISA 2018'e 78 ülkenin katıldığı ve Türkiye'nin tüm alanlarda OECD ortalamalarının altında bir performans sergilediği bilgisine ulaşıyor. Türkiye, katılımcı ülkeler arasında okuma alanında 466 puanla 40. ve 37 OECD ülkesi arasında 31.; katılımcı ülkeler arasında matematikte 454 puanla 42. ve 37 OECD ülkesi arasında 33.; katılımcı ülkeler arasında fen alanında 468 puanla 39. ve 37 OECD ülkesi arasından 30. oldu. Türkiye, matematik ve fen alanında PISA 2003'den bu yana en yüksek puanını almış. 2015'e göre kayda değer bir puan artışı gerçekleştirmiş. Okuma alanında ise, PISA 2012'den düşük, ama PISA 2015'ten oldukça yüksek puan elde etmiş. PISA 2018'de ülkeler arasındaki sıralaması yükselmesine rağmen Türkiye, OECD ülkeleri arasında en düşük performans gösteren ülkelerden biri (MEB, 2019).

Yükseköğretime geçiş sınavlarında öğrencilerin matematik ortalaması, 40 soruda 8 net.

Kaliteli eğitimin en önemli göstergelerinden biri de her çocuğun asgari düzeyde temel bilgiye erişmesini sağlamak. Uluslararası öğrenci başarıları değerlendirme çalışmalarına ve ulusal yükseköğretime geçiş sınavları verisine göre, Türkiye’de çoğu öğrenci temel bilgileri öğrenmeden mezun oluyor. Bir eğitim sisteminin belirli bir azınlığa yüksek nitelikli, büyük kitlelere düşük nitelikli eğitim sunması, önemli bir kalite sorunu.

Türkiye, 2000’li yıllarda küçük bir azınlığa yüksek nitelikli eğitim sunduğu ama toplumun büyük kesimi nitelikli eğitime erişemediği için uluslararası raporlarda eleştirildi (World Bank, 2005). Bu sorun hâlâ devam ediyor. PISA 2018 verilerinde yeterlilik düzeylerine göre öğrencilerin gösterdiği performansa bakıldığında, bu sorunu açık bir şekilde görmek mümkün. PISA çalışmalarında 2. düzey, temel yeterlilik düzeyi olarak tanımlanıyor. Türkiye’deki öğrencilerin %26’sı okuma testinde, %37’si matematikte ve %25’i fen bilimlerinde temel yeterlilik düzeyinin altında performans sergiliyor (bkz. Tablo 22).

Bu olumsuz durum, yükseköğretime geçiş sınavlarında da doğrulanıyor. Yükseköğretime geçiş sınavına başvuran öğrencilerin net ortalamalarının oldukça düşük olduğu görülebilir. Örneğin, TYT ilk aşama sınavlarında 40 matematik sorusunun ortalaması 6 net civarında. İkinci aşama sınavında ise, matematikte 40 soruda 8 net, fizik, kimya, biyoloji gibi alanlarda ortalama 13-14 sorudan 1.5 netten daha düşük. Özellikle ikinci aşama sınavına ilgili alandaki kişilerin girdiği düşünüldüğünde, bu oranlar oldukça düşük.

12 yıllık eğitimi tamamlayan 250 bin öğrenci 0 matematik doğrusu yapıyor.

Burada dikkat edilmesi gereken konu, 2021 yılında “sıfırcılar” olarak bilinen öğrencilere ilişkin verilerin verilmemesi. Ancak son yıllarda sıfır çeken olarak bilinenlerin oranı, 30-50 bin civarında değişiyor. Sıfırcılardan daha önemli sorun, ortalama netlerin düşüklüğü ve 1 doğru yapan öğrencilerin oranı.

ÖSYM tarafından paylaşılan son dört yılın verilerine göre, matematik testinde sınava başvuranların %10’a yakını 0 doğru, yaklaşık %15’i 1 doğru yapmış. Daha açık ifadeyle, yaklaşık 2.5 milyon adayın başvurduğu bu sınavlarda, 12 yıllık eğitimi tamamlayan 250 bin kişi 0 matematik doğrusu, 350-400 bin kişi 1 matematik doğrusu yapıyor (ÖSYM, 2021b).

PISA verilerindeki temel yeterlilik düzeyindeki öğrenci oranlarıyla ÖSYM verilerini dikkate aldığımızda, Türkiye eğitim sisteminde öğrencilerin önemli bir kesiminin temel becerilere sahip olmadan eğitim sistemini tamamladıklarını görüyoruz.

Çok amaçlı lise öğrencileri, fen liselerindeki öğrencilere oranla 6-7 öğretim yılı kadar düşük bir performans gösteriyor.

Türkiye eğitim sisteminde öğrenci başarıları, okul türüne göre farklılaşıyor. Bu, hiyerarşik bir eğitim sistemine neden oluyor. Hiyerarşik eğitim sistemi, eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkiliyor.

PISA 2018'de fen lisesi öğrencileri okuma testinde 583, matematikte 594 ve fen bilimlerinde 585 puan ortalamayla Türkiye ortalamasından 120-150 puan daha yüksek performans gösterirken, çok programlı Anadolu lisesi öğrencilerinin okuma testinde 393, matematikte 376 ve fen bilimlerinde 403 puanla Türkiye ortalamasından 65-75 puan daha düşük performans gösterdikleri görülüyor.

Fen liseleriyle kıyaslandığında çok programlı lise öğrencilerinin 6-7 öğretim yılı kadar düşük bir performansa sahip olduğu söylenebilir.

Çok programlı Anadolu liseleri öğrencileri, Türkiye ortalamasından 2-2.5 yıl, Anadolu imam hatip, mesleki ve teknik Anadolu liseleri ise, 1-1.5 yıl daha düşük düzeyde performans gösteriyor.

Türkiye, okullar arası puan farkının en yüksek ve okul içi başarı farkının en az olduğu OECD ülkelerinin başında geliyor.

Ortaöğretime geçiş sınavlarının bir sonucu olarak benzer performans gösteren öğrenciler aynı okullara gidiyor. Bu durum, birçok sorunu da beraberinde getiriyor. Özellikle düşük başarılı okullarda akran öğrenmesi gerçekleşmiyor, öğrenciler ve okul başarısız kabul ediliyor, öğrenci motivasyonları düşüyor ve başarısızlık yeniden üretiliyor. PISA 2018'de okullar arasındaki başarı farkı, üniversiteye giriş sınavlarında da kendini gösteriyor. 2020 yılında özel ve kamu fen liseleriyle sosyal bilimler liselerinden mezun olanların yaklaşık %50'si dört yıllık bir lisans programına yerleşirken, farklı meslek lisesi türlerinden mezun olanların %5'i dört yıllık bir lisans programa yerleşiyor (Çelik vd., 2020). Hem ulusal hem de uluslararası veriler, Türkiye'deki okullar arasında başarı farkı olduğuna ve bu farkın hiyerarşik bir eğitim sistemini temellendirdiğini işaret ediyor.

Öğrencilerin başarıları, sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıyor.

Öğrenci başarıları üzerindeki en önemli belirleyicilerden biri de ailenin sosyo-ekonomik durumu. Düşük ve yüksek sosyo-ekonomik statüye göre eğitim başarı düzeyi farklılaşıyor. TIMSS 2015'te fen bilimleri testinde evinde az kaynağa sahip olanların 437 ve çok kaynağa sahip olanların 583 puan aldığı, 8. sınıfta ise az kaynağa sahip olanların 455 ve çok kaynağa sahip olanların 593 puan aldığı görülüyor (MEB, 2016). Benzer şekilde PISA 2018'de de sosyo-ekonomik açıdan avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasında 76 puanlık bir fark söz konusu (OECD, 2019). Bu veriler, Türkiye'de başarının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığını gösteriyor.

ÖĞRETMEN

Eğitimin kalitesini etkileyen birçok unsur var. Bu unsurlar arasında müfredatın ve ders kitaplarının niteliği, okulun fiziki ve teknolojik imkânlarının yeterliliği, sınıf mevcutları, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve öğretmen niteliği sayılabilir. Öğretmen niteliği, okul içi faktörler kapsamında eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen en temel unsur (EFA Global Monitoring Report Team, 2015; ILO/UNESCO, 2015). “Eğitimin kalitesi ancak öğretmenleri kadardır,” söylemi, farklı uluslararası kuruluşlar tarafından uzun yıllardır dile getirilir.

PISA ve TIMSS gibi uluslararası öğrenci başarısını kıyaslayan çalışmalarda başarılı eğitim sistemleriyle öne çıkan Finlandiya, Güney Kore ve Singapur gibi ülkelerin eğitimdeki başarısının öğretmen niteliğine bağlı olduğu görülüyor (Barber ve Mourshed, 2007).

Bu bağlamda 2014 yılında UNESCO Genel Direktörü, ILO Genel Sekreteri, UNICEF Yönetici Direktörü UNDP Yönetici ve Eğitim Enternasyon Genel Sekreteri'nin yayımladığı ortak mesajda “Bir eğitim sisteminin ancak öğretmenleri kadar iyi[...]” olabileceğinin altı çizilmişti. Evrensel ve herkes için kaliteli eğitim doğrultusunda öğretmenlerin zorlukları aşacak, fırsatları değerlendirerek öğrencileri en iyi şekilde yetiştirecek ana unsur olduğu vurgulanmıştı (UNESCO, 2015, s.3).

Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ndeki ortalamalar, birçok alanda 75 soruda 30'un altında kalıyor.

Her çocuğa kaliteli eğitim sunabilmek için okulların fiziki ve teknolojik altyapısıyla okulun organizasyonu gibi unsurlar önem arz ediyor. Ancak bir eğitim sisteminin kalitesini belirleyen en önemli aktör, öğretmenler (ILO/UNESCO, 2015).

Bu nedenle öğretmenin hizmet öncesinde çok iyi yetişmesi, mesleğe başladıktan sonra profesyonel gelişimi için alan bilgisini güncellemesi, pedagojik uygulamalar konusunda kendisini geliştirmesi ve yenilemesi gerekiyor. Nitelikli öğretmenin eğitimde kaliteyi artıracığı, dezavantajlı öğrencilerin aileden ve çevresinden getirdiği dezavantajları en aza indireceği yadsınamaz bir gerçek.

Ancak Türkiye'de öğretmen adaylarının yeterince nitelikli yetiştiğini söylemek pek mümkün değil. Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'nde (ÖABT) adaylara ilgili alanın eğitim müfredatından sorular yöneltildiği dikkate alındığında, ortalamaların oldukça düşük olduğunu söyleyebiliriz.

Örneğin 2021 yılında ÖABT fen bilimleri testinde 75 soruda net ortalama 22.3, lise matematik testinde 28.1 ve kimyada 29.4. Bu ortalamalar soru sayısının yarsısından çok daha az. Birçok alanda test ortalaması 75 soruda 30'un altında kalıyor. Dolayısıyla bu sonuçların dikkate alınması gerekiyor (bkz. Tablo 23).

Türkiye, OECD ülkeleri arasında en genç ve dinamik öğretmen kadrosuna sahip ülkelerden biri.

Türkiye’de yaklaşık 1.2 milyon öğretmen görev yapıyor ve sistemdeki öğretmenlerin çoğunluğunu kadın öğretmenler oluşturuyor. Ayrıca OECD ülkeleri arasında en genç öğretmen nüfusu da Türkiye’de. MEB İstatistik Kitabı verisine göre, 2020-2021 öğretim yılında 1.154.893 öğretmen görev yapıyor (MEB, 2021a). Bu sayıya yeni atanan 20 bin öğretmen ve atama süreci başlayan 15 bin öğretmen de dahil edildiğinde eğitim sisteminde yaklaşık 1.2 milyon öğretmen olacağını söyleyebiliriz.

2019 yılı verilerine göre Türkiye’de okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin %94.4’ü kadın, %5.6’sı erkek; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin %64’ü kadın, %36’sı erkek; ortaöğretimde⁴ görev yapan öğretmenlerin %54.5’i kadın ve %45.5’i erkek.

OECD ülkeleri ortalamasına bakıldığında, okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin %95.3’ü, ilkokul öğretmenlerinin %82.5’i ve ortaöğretim öğretmenlerinin %63’ü kadın öğretmenlerden oluşuyor (bk. Tablo 24). OECD ülkelerinde eğitim kademesi yükseldikçe kadın öğretmen oranı azalıyor. Türkiye’deki kadın öğretmen oranı, tüm kademelerde, OECD ülkeleri ortalamasından daha düşük. Kadın öğretmen oranının Türkiye’den daha düşük olduğu ülkeler; Japonya, Kolombiya ve İsviçre.

Türkiye’deki öğretmenlerin yaş dağılımını OECD ülkeleriyle kıyasladığımızda, Türkiye’deki öğretmenlerin daha genç olduğu görülüyor. 2019 verileri dahilinde OECD ülkeleri ortalamasına göre, öğretmenlerin %35’i 50 yaş üzeri, %54’ü 30-49 yaş arası ve %11’i 30 yaş altında. Türkiye’de öğretmenlerin %15’i 50 yaş üzeri, %67’si 30-49 yaş arasında ve %18’i 30 yaşın altında. Türkiye, 50 yaş üstü öğretmen oranı en düşük olan (30-49 yaş arasında) Kosta Rika’yla birlikte en yüksek oranda öğretmene sahip olan ülkeyken, 30 yaş altı öğretmen oranı Birleşik Krallık ve Şili’yle birlikte en yüksek olan ülkelerden biri (bkz. Tablo 25). Bu verilere göre Türkiye, OECD ülkeleri arasında en genç ve dinamik öğretmen kadrosuna sahip olan ülkelerin başında. Mesleki gelişim etkinlikleriyle öğretmenlerin nitelikleri geliştirilirse, bu durum avantaja dönüştürülebilir.

⁴. OECD tarafından paylaşılan bu veri, ortaöğretim düzeyini, ortaokulu ve liseyi kapsamaktadır.

OECD ülkelerinde öğretmenlerin maaşları, kıdemleri arttıkça başlangıç maaşlarının iki katından fazlasına çıkıyor. Türkiye’de ise, kayda değer bir artış görülüyor.

Türkiye’deki öğretmenlerin ortalama maaşı, OECD ülkeleri ortalamasından oldukça düşük. OECD ülkelerinde kıdem arttıkça, maaş da artıyor. Türkiye’deki artışın oranı çok düşük. OECD ülkelerinde öğretmen maaşları karşılaştırılırken, satın alma gücü paritesi dikkate alınarak hesaplama yapılıyor. Bu hesaplama göre, 2020 yılında Türkiye’de ortaokul öğretmenlerinin maaşları ortalama 30 bin ABD dolaryken, OECD ülkeleri ortalaması 35.6 bin ABD doları. Türkiye’deki ortaokul öğretmenlerinin başlangıç maaşı, Japonya, Litvanya, Meksika, Çek Cumhuriyeti gibi bazı ülkelerin başlangıç maaşından daha yüksek. Dikkat çeken asıl husus, OECD ülkelerinde belirli bir mesleki tecrübe sonrasında öğretmenlerin maaşı ciddi oranda artarken, Türkiye’deki artışın az olması. Türkiye’de ortaokul öğretmenlerinin en yüksek maaşı 35.8 bin ABD doları. OECD ülkeleri ortalamasında bu tutar başlangıç maaşının iki katını aşıyor ve 65.8 bin ABD dolarına yükseliyor.

Öğretmenlerin başlangıç maaşlarının Türkiye’den düşük olduğu Japonya, Meksika, Kolombiya ve Şili gibi ülkelerde de tecrübeli öğretmenlerin maaşının iki kattan daha fazla artış gösterdiği, Türkiye’deki meslektaşlarından daha yüksek ücret aldıkları görülüyor. Genel itibarıyla OECD ülkelerinde kademe yükseldiğinde ve tecrübe arttığında öğretmen maaşları da önemli ölçüde farklılaşıyor. Türkiye’de ise, kademe ve tecrübeye göre öğretmen maaşlarının daha az farklılaştığı görülüyor. Örneğin, 15 yıllık okul öncesi öğretmen maaşının OECD ülkesi ortalaması 42.9 bin ABD dolaryken ortaöğretim öğretmen maaşı ise 52.6 bin ABD doları. Türkiye’de 15 yıllık tecrübeye sahip okul öncesi öğretmenin 30.812 ABD doları ortalama kazancı varken, 15 yıllık tecrübeye sahip ortaöğretim öğretmeni 31.967 ABD doları ortalama kazanca sahip (bkz. Tablo 26-27).

DERS KİTAPLARI

Ders kitaplarının bilimselliği, öğrenci düzeyine uygunluğu ve niteliği konusundaki sorunlar uzmanlar tarafından sıklıkla dile getiriliyor. Ders kitaplarının endokrine edici bir dille homojen, farklılıklara izin vermeyen yapısı ve kapsayıcı olmayan yaklaşımı eleştiriliyor. Daha kaliteli bir eğitim sunulması, kapsayıcı, farklılıkları tanıyan, demokratik ve çoğulcu bir eğitim sisteminin tesis edilmesi için kitapların içeriğinin güncellenmesi gerektiği ifade ediliyor.

Öğretmenler, ders kitaplarının içeriğini kalitesiz ve yetersiz buluyor.

Türkiye’de ders kitapları, özel okul öğrencileri de dahil olmak üzere, tüm öğrencilere ücretsiz gönderiliyor. Ders kitaplarının niteliği, kamuoyunda zaman zaman tartışılıyor ve ders kitaplarının niteliğindeki sorunlardan bahsediliyor.

Ders kitaplarının niteliğini değerlendirmek için Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yapılan araştırmada, 14 ilde yaklaşık 15 bin öğretmenle 2019-2020 öğretim yılında kullanılan ders kitapları değerlendirildi. Bu araştırmada öğretmenler, ders kitaplarının niteliğinde önemli sorunların olduğunu altını çiziyor.

Ders kitaplarının içeriğinin öğrencilerin öğrenme isteğini artırıcı nitelikte olması, öğrencilere üst düzey düşünme becerileri (problem çözme, ilişkilendirme, akıl yürütme, tahminde bulunma vb.) kazandırması, bölüm sonunda verilen soruların ve alıştırmaların dersleri pekiştirme açısından yeterli olması durumuna öğretmenler beş üzerinden üç puan veriyor.

Öğretmenlerin ders kitaplarındaki sorunları açık uçlu olarak tanımlaması istendiğinde, önemli sayıda öğretmen, kitapların bilimsel açıdan hatalar içerdiğini, konu anlatımlarının tutarsız olduğunu, bazı ünitelerde aynı kavramın farklı tanımlandığını ifade ediyor.

Ayrıca ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı, içeriğin doyurucu olmadığı, etkinliklerin yeterli ve kaliteli olmadığı, örneklerin ve metinlerin öğrenmeyi desteklemediği, yazım hatalarının olduğu, ölçme değerlendirme açısından soruların yeterli olmadığı, soruların öğrenci seviyesine uygun olmadığı, soru tiplerinin zengin olmadığı, görsellerin yeterli ve öğrenci düzeyine uygun olmadığı dile getiriliyor (TTKB, 2021).

Ders kitaplarının içeriği tartışılıyor. Ders kitapları, farklılıkları dışlayıcı, endokrine edici ve cinsiyetçi bulunuyor.

Eğitim bilimcilerin, sivil toplumun ve kanaat dünyasının tartıştığı temel meselelerden biri de ders kitaplarının didaktik, endokrine edici bir dille Türkiye toplumunu tek biçimli bir şekilde sunması, farklılıklara izin vermemesi, militarist ve aşırı savunmacı bir yapıya sahip olması.

Ders kitaplarındaki Türkiye toplumunu oluşturan “biz” kavramı son derece dar bir bakış açısına sahip. Etnik temelli anlayışla Türk tanımı yapılıyor, özcü, kapalı ve farklılıklara izin vermeyen “biz” anlayışı dayatılıyor. Türk ulusal kimliği, üstünlük ve gurur ekseninde, Türklerin kahramanlıkları (dünyaya medeniyet yaydığı, yaptığı her şeyin en iyisini ve ilkini yaptığı) ve Batı’yla kıyaslanarak mutlak üstünlüğü vurgulanıyor. Ders kitaplarında evrensel değerlerin yer aldığı ancak bunların zaten Türklerde olduğu vurgusunun belirgin olduğu, Kürt, Arap, Roman gibi topluluklardan bahsedilmediği, Kürt ve Çerkez kelimelerinin geçtiği yerlerin olumsuz bağlamlarla ele alındığı görülüyor (Bora, 2009; Çayır, 2010, 2014).

Ders kitaplarında cinsiyetçi izlerin olduğu da uzmanlar tarafından sıkça dile getiriliyor. Ders kitaplarında kadınların çoğunlukla anne rolüyle yer aldığı, aile içinde değilse, saygın olmayacağı mesajının verildiği dile getiriliyor (ERG, 2019).

Her okul türündeki öğrenci, aynı kitabı kullanıyor. İçerik, bir kısım için ağır, bir kısım için yetersiz kalıyor.

Diğer önemli bir sorun, ders kitaplarının tüm lise türleri için aynı olması. Yani en üst beceriye sahip olan fen liseleri ve bazı Anadolu liseleriyle bilgi ve beceri düzeyi daha düşük olan meslek liselerinde aynı kitaplar kullanılıyor. Bu kitaplar, meslek liseleri öğrencileri için ağır, en başarılı öğrencilerin öğrenim gördüğü fen liseleri ve Anadolu liseleri öğrencileri için yetersiz kalıyor.

Daha somut ifade etmek gerekirse, matematik, fizik, kimya ve biyoloji gibi derslerin daha önemli olduğu fen liselerinin öğrencileriyle bu dersleri temel düzeyde öğrenmesi beklenen meslek liseleri öğrencilerinin aynı ders kitaplarını kullanmaları bekleniyor. Bu yüzden öğretim programlarının ve ders kitaplarının öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda farklılaşması, düzeylere ve ihtiyaca uygun hâle getirilmesi gerekiyor.

Ders kitaplarının temel becerileri kazandırması değil, öğrencileri yükseköğretime geçiş sınavlarına başarıyla hazırlaması bekleniyor.

Ders kitaplarının kalitesindeki sorunlar nedeniyle öğretmenler, öğrencilerin ek kaynak almasını istiyor. Bu konu her yıl kamuoyunda tartışılıyor. MEB, her ne kadar ek kaynak aldırılmaması gerektiğini, ek kaynak aldırılan öğretmenlere soruşturma açılacağını ifade eden yazıları tüm okullara gönderse de, öğrencilere ek kaynaklar aldırılıyor.

Ek kaynak aldırmanın başlıca nedeni, yukarıda ifade edildiği üzere, ders kitaplarının nitelik sorunu ve çocuklara beceri kazandırma açısından yetersiz görülmesi, liselere ve üniversiteye geçiş sınavlarına hazırlık konusundaki beklentileri karşılamaması. Birçok haber sitesinde ve gazetede ek kaynak aldırma konusu tartışılmış ve şikâyetler dile getirilmiş.⁵ Ders kitaplarındaki memnuniyetsizlik ve ek kaynak aldırmanın nedenleri, ders kitaplarının amacının gerçekten ne olduğu sorusunu tartışmaya açıyor.

Ders kitaplarının temel amacı, öğretim programlarına uygun bir şekilde belirli kazanımları öğrencilere edindirmek. Ancak ders kitaplarının çocukları sadece ortaöğretim ve yükseköğretim geçiş sınavlarına başarıyla hazırlaması bekleniyor. Ders kitaplarının yeterli sayıda soru içermediği vb. eleştiriler yapılıyor.

Oysaki çocukları sınava hazırlama amacı taşıyan kitaplar, yardımcı kaynaklar olarak tanımlanıyor. Yardımcı kaynaklar, bu amaç için hazırlanıyor. Bu nedenle ders kitaplarıyla yardımcı kaynakları benzer şekilde değerlendirmenin hatalı bir yaklaşım olduğu belirtiliyor.

⁵. Şikâyetvar Sitesi'nde konuyla ilgili çok sayıda şikâyet ve eleştiri yer alıyor. (<https://www.sikayetvar.com/milli-egitim-bakanligi/kaynak-kitap>)

EĞİTİM VE ÖĞRENME ORTAMI

Eğitim hizmetlerinin sürdürüldüğü eğitim-öğretim ortamının niteliği, eğitime ayrılan kaynakların nasıl kullanıldığını ve bu kaynakların ne kadar eşit dağıldığını göstermesi açısından önemli. Eğitim ortamının niteliği, çocuğun iyi olma hâlinin sağlanması, sürdürülmesi ve eğitim çıktıları açısından da önemli bir faktör.

Öte yandan, eğitim bilimcilerin, sivil toplum kuruluşlarının ve kanaat dünyasının altını çizdiği kavramlardan biri, okul iklimi. Okul içi öğrenmenin temel dinamiğini çocuğun okul iklimine ve okulun aktörlerine duyacağı güven duygusu oluşturuyor. Öğretmenlerin öğrencilerine güven vermesinin önemli olduğu, öğrenme için en uygun iklimin kaygı üretmeyen bir çevre olduğu dile getiriliyor. Okul iklimi, öğrenciyi çevreleyen fiziksel, sosyal, duygusal, entelektüel ve yönetsel etkenlerin ve koşulların birbiriyle etkileşimi sonucunda oluşuyor; güvenlik, topluluk, kurumsal ve akademik ortam olmak üzere dört başlıkta ele alınıyor (ERG, 2020).

Dünyadaki tartışmalar izlendiğinde, öğrenme kavramının yeni kuşakların ihtiyaçları, arzuları ve yeni dünyanın imkânları bağlamında değiştiği, geleneksel öğrenme sistemlerinin bu ihtiyaçları karşılamada yetersiz kaldığı ifade ediliyor. Bu nedenle öğrenme ortamlarının okulla sınırlı olmadığı, kentler de dahil birçok alanın, çocuğun öğrenme dünyasında yeri olduğunu hatırlamak gerekiyor.

Öğretmen-öğrenci oranları ve sınıf büyüklükleri, genel ortalamalara yakın, okullar arası eşitsizlikler derin.

Türkiye’de sınıf başına düşen öğrenci sayısı, ilkokul ve ortaokullarda OECD ülkeleri ortalamasına yakın. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise ilkokullarda OECD ülkeleri ortalamasına yakinken, ortaöğretimde ortalamanın altında. Sınıf mevcudunun ve öğretmen-öğrenci oranının eğitimin kalitesi üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu söylenemez. Ancak sınıf mevcudlarının fazla olması, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı, eğitimde ek sorunların yaşanmasına neden oluyor.

OECD ülkeleri ortalamasında, 2013 ve 2019 yıllarında sınıf başına düşen öğrenci sayısı ilkokullarda 21, ortaokullarda 23. Türkiye’de ise, 2013 yılında sınıf başına ilkokullarda 23, ortaokullarda 28 öğrenci düşerken, bu oran 2019 yılında ortaokullarda 25 ve ilkokullarda 23. (bkz. Tablo 28).

OECD ülkelerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı oranı 2019 yılında ilkokullarda 15, ortaokullarda 13. Türkiye’de ise, ilkokullarda 18, ortaokullarda 15, (bkz. Tablo 29).

Türkiye’de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı OECD ülkeleri ortalamasından biraz daha yüksek. Lise düzeyinde OECD ülkeleri ortalaması 13, Türkiye ortalaması 11 (OECD, 2021).

Gelinen nokta itibarıyla Türkiye’de öğretmen-öğrenci oranı ve sınıf büyüklüğü konusundaki sorunların çözüldüğünü söylemek mümkün. Buradaki temel sorun, eşitsizlikler bölümünde de tartışıldığı üzere, bölgelere, illere ve mahallelere göre sınıf büyüklüklerinin ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının farklılaşması.

Kentlerin okul dışı öğrenme iklimini nasıl besleyeceği tartışılmalı, modeller geliştirilmeli.

Eğitimi nitelik, kaynaklar, erişim ve müfredat açısından etkileyen diğer bir bileşen, eğitimi çevreleyen fiziksel koşullar. Çocuğun mekânla ilişkisi, kendi yetkinliklerine uygun alanların varlığıyla şekilleniyor, ancak eğitim ortamları bu mekânsal organizasyonu yapılandıramıyor. Mekânların öğrenme ortamlarına uygun olarak tasarlanmama sorunu çözüm bekliyor. Pandemiyle birlikte mekânsal bağlamın dijitale taşındığı söylenebilir. Öğrenme ortamının okulların-sınıfların dışına çıkmasıyla birlikte okul ikliminin çeperi de genişledi. Pandemi nedeniyle kullanım sıklıkları ve amaçları farklılaşan kamusal alanların, çocuklar için öğrenme ve hareket alanı olarak yeniden kurgulandığı modeller ortaya çıktı. Bu deneyim, öğrencilerin, geleneksel öğrenme ortamı olan okulun dışındaki çevreyle bağ kurmasına da katkıda bulundu. Türkiye’de oyun sokakları/alanları dışında somut örneklerine sıkça rastlanmayan “kamusal alanla etkileşim” yaklaşımı, salgınla gün yüzüne çıkan mekânsal adaletsizliklerin önüne geçmek için de yeni bir yol olarak görülebilir. Nitelikli eğitimi sürdürülebilir kılacak etmenlerden biri de eğitimin değişen dünya ihtiyaçlarına ve kazanımlarına uyum sağlayabilmesi. Kentlerin ihtiyaçlara cevap verme esnekliğinin yüksek olması, önemli bir fırsat alanı. Okullar, öğrenciler için güvenli, sosyal etkileşimi yüksek öğrenme alanları olarak var olmaya devam edecek olsa da, yeni öğrenme ortamlarının tasarımı ve kentlerin bu bağlamda ne tür roller üstlenebileceği önemli bir tartışma alanı.

Ev ortamları, güvenlik ve donanım başta olmak üzere pek çok bakımdan destekleyici öğrenme ortamları sağlamaktan uzak.

Hanelerin iç fonksiyonlarıyla nitelikleri, eğitime erişime ve çocuğun iyi olma hâline doğrudan etki ediyor. Çocukların öğrenme etkinliklerine katılımı, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin kalitesi ve öğrenme materyallerinin mevcudiyeti, evde öğrenme ortamının çocukların eğitimsel gelişimini desteklemeye yardımcı olan üç temel özelliği. Covid-19 salgınıyla birlikte evde geçirilen zamanın artması ve eğitime erişimin evlerden sağlanması, ev ortamını fonksiyonları bağlamında yeniden tartışmaya açtı. Ancak UNICEF’in yayımladığı raporlar, eğitim ortamının en önemli bileşenlerinden biri olan güvenlik koşulunun, pandemi sürecinde ev ortamlarında yeteri kadar sağlanmadığını ortaya koyuyor. Evde geçirilen zamanın artmasıyla birlikte çocuklara yönelik ihmal, istismar, sömürü ve şiddet riskinin yükseldiği belirtiliyor. Evlerdeki eğitim imkânlarının her çocuk için erişilebilir ve özelleştirilmiş olmaması, cinsiyete, gelir düzeyine, erişim araçlarına ve çocuğun özel ihtiyaçlarına bağlı eşitsizlikleri daha da derinleştiriyor. Ev ortamındaki eğitimde karşılaşılan diğer bir problem, katılım. Evlerde, çocuğun sessiz bir çalışma veya hareket alanına sahip olmaması, çalışan ebeveynlerle evdeki mekânların kullanım amaçlarının çakışması, birden fazla öğrenci olması durumunda evlerde yeterli donatıların bulunmaması, çocukların ev içi iş bölümlerinde rol alması gibi etmenler, çocukların eğitime katılımını negatif yönde etkiliyor. Katılımın bir diğer boyutu da ev ortamlarının ana gözlemcisi olan ebeveynler. İyi bir öğrenme ortamının göstergelerinden biri olan veli katılımı, ev ortamlarında daha fazla önem kazanıyor. Öğrenme desteği ve denetimi açısından öğretmen-ebeveyn-öğrenci ilişkisinin sağlıklı bir biçimde ilerlemesi, çocukların katılımını da artırıyor ve yetkinliklerini geliştirmesi için çocukları teşvik ediyor. Yeni yüzyılın ihtiyaçları ve Covid-19 deneyimi, ev ortamlarının, öğrenme ortamlarının bir parçası olması yönündeki tartışmaları hızlandırıyor. Hibrit model tartışmasındaki öncelikler arasında eğitime erişimdeki fırsatları eşitlemek, güvenli sosyal etkileşimi sağlamak, öğretmen kapasitesini geliştirmek, ebeveynin çocukların öğrenmesini destekleyici kapasitelerini güçlendirmek yer alıyor.

TOPLUM NE DİYOR: NİTELİK VE KALİTE

Toplum, eğitim kalitesinin düştüğü kanaatinde.

Eğitim kalitesinin son 10 yıldaki seyri konusunda beş katılımcının üçü “eğitim kalitesi kötüleşti” diyor (%59.4). Aynı kaldı diyenler, %23.9. İyileşti diyenler ise, sadece %16.7. Eğitim ve sınav sisteminin ve bakanların sürekli değişmesi, partizan kutuplaşmayı aşan genel bir istikrarsızlık havası oluşturuyor. Nitekim katılımcıların %83.3’ü son 10 yılda eğitimde olumlu bir değişim görmüyor.

Türkiye’de eğitim sisteminin parçaları olan öğretmenler, dersler ve öğrencilere yönelik değerlendirmelerde şikâyetler, takdirin açık ara önünde. Katılımcılar hem müfredat içeriğini hem de öğrenci-öğretmen ilişkisini yetersiz görüyor.

Eğitimle ilgili birçok konu sorunlu görülüyor.

Araştırma kapsamında açık uçlu olarak Türkiye’de ilkokul, ortaokul ve liselerdeki eğitimle ilgili en önemli görülen sorunlar incelendi. Katılımcıların verdiği yanıtların çeşitliliği, eğitimle ilgili alanların neredeyse tamamının sorunlu görüldüğünü ortaya koyuyor. Öte yandan, eğitim sisteminin kendisi ve öğretmen niteliği, en sorunlu alanlar olarak ifade ediliyor. Bunları sınav sistemi, kalitesiz eğitim ve ders saatleri takip ediyor.

Toplum, eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik ekonomik, sosyal ve teknik destekler talep ediyor.

Eğitim kalitesini artırmak için atılması gereken öncelikli adımlar sorulduğunda, ekonomik, sosyal ve teknik-lojistik destekler öne çıkıyor: Geliri düşük ailelere eğitim desteği (%67.8), üniversite öğrencilerine burs (%65.4), yurtlar açma (%60.2), öğrencilerin internet erişimi (%56.8), okulların teknoloji altyapısını geliştirme (%56.8), öğrencilere bilgisayar desteği (%56.5).

Ekonomik buhran şartlarında acil karşılanması gereken ihtiyaçlar arasında maddi ve teknik desteklerin ağırlıkta olması şaşırtıcı bir sonuç değil.

Sisteme dair talepler arasında öğretmen kalitesini artırma ön planda (%63.4). Sınıflardaki öğrenci sayısını düşürme (%54.9) de yaygın bir talep. Disiplini artırma (%49), dersleri daha eğlenceli hâle getirme (%46.3) destek gören diğer talepler.

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının okul sayısını artırma talebinin önünde gelmesi (%45.2’e %42), kırdan kente taşınan Türkiye nüfusunda yaşanan sosyal dönüşümün etkilerinin tecrübe edildiğine işaret ediyor.

5 KAZANIMLAR

Eğitimdeki eğitsizlik, kalite ve nitelik sorunu, kazanımlarda belirginleşiyor. Kalite ve nitelik sorunlarının dikkate alınması gereken göstergelerinden biri NENİ diye tarif edilen “Ne Eğitimde Ne İstihdamda” olan gençler.

Türkiye’deki NENİ olan genç oranı, OECD ülkeleriyle kıyaslandığında, oldukça yüksek. Kadınlardaki NENİ oranı ise, erkeklerin iki katı. Benzer şekilde, lise mezunlarının istihdam oranlarına bakıldığında, oranların oldukça düşük, işsizlik oranlarının ise yüksek olduğu görülüyor.

Bu durum, erkeklere göre kadınlarda daha belirgin. Yükseköğretime geçişte arz ve talepteki sorun gittikçe büyüyor. Liseden mezun olanların ancak üçte biri herhangi bir programa, altıda biri ancak bir lisans programına yerleşiyor. Mezun öğrenciler, eğitim sistemi içinde potansiyellerini gerçekleştirdiklerini ve istihdam için gerekli becerilerle donandıklarını düşünmüyor. Toplum da eğitim sisteminin kazanımlarını yetersiz ve başarısız buluyor.

EĞİTİMİN ÇIKTILARI

Eğitim, bireye kazandırdığı beceriler ve değerlerle en mühim yatırım. Eğitime yapılan yatırımın bireysel ve toplumsal açıdan faydaları da önemli bir kazanım. Eğitim düzeyinin yükselmesi, istihdam, gelir ve kamusal fayda olarak ülkenin gelişmesine katkıda bulunur (OECD, 2021). Bu sebeple eğitim çıktılarının derinlikli analizi oldukça önemlidir. Nüfusun mezun oranı, bir üst eğitim kademelerine yerleşme oranı, istihdam oranları ve gelirin nasıl farklılaştığı gibi hususlar doğrudan eğitimin çıktılarını işaret eder.

Türkiye, 15-19 yaş gençlerin okullaşma oranlarında OECD ortalamasının oldukça altında.

OECD ülkeleri içinde 15-19 yaş grubu gençlerin okullaşma oranına bakıldığında, Türkiye, okullaşma oranı en düşük olan ülkelerden biri. 15-19 yaş grubu OECD ülkeleri ortalaması 2013 yılında %84 iken, bu oran 2019'da değişmemiş (%84). Türkiye'de ise, 2013 ve 2019 yılları arasında 15-19 yaş grubunun okullaşma oranı %69 (bkz. Tablo 5). Türkiye'nin 15-19 yaş grubundaki okullaşma oranı, OECD ülkeleri ortalamasının oldukça altında. Meksika, Kolombiya, Kosta Rika ve İsrail gibi ülkelerden ise, biraz daha yüksek.

Türkiye'de mesleki eğitime devam eden öğrenci oranı, OECD ülkeleri ortalamasından daha yüksek.

Türkiye'de en çok tartışılan ve yanlış bilinen olgulardan biri de ortaöğretim düzeyinde mesleki ve akademik eğitime yönelen öğrenci oranları. Uzun yıllar Türkiye'de, başta Avrupa olmak üzere dünyada, mesleki eğitime devam oranının %75 olduğu (veriler bunu göstermemesine rağmen) sıklıkla ifade edildi. Ülkelerin mesleki eğitim politikalarına, eğitim istihdam ilişkilerine ve eğitim sisteminin genel yapılanmasına göre mesleki eğitime devam eden öğrenci oranları önemli ölçüde farklılaşıyor. 2018 yılı verilerine göre OECD ülkelerinde genel ortaöğretimdeki öğrenci oranı %57, mesleki ortaöğretimdeki öğrenci oranı %43. Türkiye'de ise, mesleki eğitimdeki öğrenci oranı %46, genel ortaöğretime devam eden öğrenci oranı %54 (bkz. Tablo 30). Mesleki eğitimin geleneksel olarak daha güçlü olduğu Orta Avrupa ülkeleri Çekya, Slovenya, Avusturya, Slovenya, Hollanda ve Finlandiya'da mesleki eğitim oranı %70'e yakın. Kanada'da %10'dan, Güney Kore ve Şili'de %20'den daha düşük.

Türkiye’de en az lise mezunu olma oranı artıyor. Ancak oran, OECD ülkeleri ortalamasından düşük.

Eğitim çıktılarının en somut göstergesi, mezuniyet oranları. Liseden mezun olma oranları son yıllarda hızlı bir şekilde artmış. En az lise mezunu olma oranı 2019 yılında toplamda %66.7, erkeklerde %63.9 ve kadınlarda %69.5 (bkz. Tablo 31). Türkiye’nin en az lise mezunu oranlarını OECD ülkeleriyle karşılaştırdığımızda, 2013-2019 yılları arasında, 25 yaş altı nüfus içinde en az lise mezunu olma oranı OECD ülkeleri ortalamasına göre 2013 yılında %79.1. Bu oran, 2019’da %80.32’ye yükselmiş, Türkiye’de ise, 2013 yılında %60.7’den %76.2’ye yükselmiş. Bu yıllar arasında en az lise mezunu olma oranı artan ülkeler, Türkiye ve Meksika. Türkiye’de 25 yaş altı nüfusun en az lise mezunu olma oranının 2019 yılı verilerine göre Almanya, İspanya ve İsveç gibi Avrupa ülkelerinden daha yüksek olduğu görülüyor (bkz. Tablo 32).

Türkiye’de 25-34 yaş aralığındaki gençlerin %41’i lise altı eğitim düzeyinde.

Türkiye’de liseden mezun olma oranı son yıllarda artsa da, genel olarak nüfusun eğitim düzeyi hâlâ oldukça düşük. OECD ülkeleri arasında, 25-34 yaş grubunda lise altı eğitim düzeyine sahip olma oranına bakıldığında, 2020 yılı verilerine göre, OECD ülkeleri ortalaması %15. Türkiye’deki lise altı eğitim düzeyine sahip olma oranı %41. Bu oran sadece Kosta Rika ve Meksika’dan daha düşük (bkz. Tablo 33). OECD ülkeleri arasında 25-64 yaş arası nüfus içinde lise altı eğitim düzeyine sahip olma oranına bakıldığında ise, 2020 yılı verilerine göre Türkiye %58’le Meksika’yla birlikte en yüksek lise altı mezun oranına sahip ülke. OECD ülkeleri ortalamasına göre, lise altı eğitim düzeyine sahip olanların oranı %21. Bu veriler, Türkiye’deki lise mezuniyeti oranlarının artırılmasına ihtiyaç olduğunu gösteriyor.

Her altı mezundan biri, lisans programına yerleşiyor.

Türkiye’de liseden mezun olanların bir yükseköğretim programına yerleşme oranları oldukça düşük. Ortaöğretim son sınıfta üniversite giriş sınavına başvuran ve bir yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin oranına bakıldığında, her altı mezundan birinin bir lisans programına yerleştiği görülüyor (bkz. Tablo 34). 2020 yılında öğrencilerin %18.5’i lisans programlarına girerken, %11.7’si önlisans ve %1.7’si açıköğretim programına yerleşmiş.

Yükseköğretimdeki net okullaşma oranına bakıldığında bu durum daha net görülebilir. 2020-2021 verilerine göre yükseköğretimde net okullaşma oranı, kadınlarda %48.5, erkeklerde %40.5 ve toplamda %44.4. Net okullaşma oranları açısından nüfusun yarısının yükseköğretime erişemediğini görüyoruz. Burada dikkat çeken en önemli hususlardan biri de, eğitime erişim açısından, yükseköğretim altı düzeyde kadın oranlarının daha düşük, kadınların yükseköğretime erişim oranlarının belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu.

NE EĞİTİMDE NE İSTİHDAMDA (NENİ)

Türkiye’de gençlerin önemli bir kısmı hem eğitim hem de çalışma hayatının dışında. Ne eğitimde ne istihdamda olan gençler, son yıllarda OECD, ILO, Avrupa Birliği gibi uluslararası kuruluşlar tarafından sıklıkla dile getiriliyor.

Farklı sosyo-kültürel özellikleri olsa da, eğitim yoluyla beşerî sermayelerini geliştirememiş olmaları, bu gençlerin ortak özellikleri. Hanedeki düşük gelir düzeyi ve eğitim seviyesi, sorunlu aile geçmişi, göçmenlik geçmişi, ücra yerlerde yaşama, engellilik ya da hastalığa sahip olma gibi hususlar, NENİ olma ihtimalini artırıyor (ETF, 2020; Eurofound, 2012; ILO, 2012a, 2012b).

Türkiye’deki gençlerin yaklaşık üçte biri NENİ. Kadınlardaki NENİ oranı erkeklerin iki katı.

18-24 yaş arası gençlerin NENİ oranlarına bakıldığında, 2020 yılı verilerine göre, OECD ülkeleri NENİ genç oranı %15.1. Türkiye %32.2’lik oranla Kolombiya’yla birlikte NENİ olan genç oranı en yüksek ülke. NENİ oranı, son on yılda önemli ölçüde azalsa da, önemli bir sorun olarak varlığını devam ettiriyor. NENİ gençler konusunda kritik sorunların başında cinsiyete göre NENİ oranının aşırı farklılaşması geliyor. 20-24 yaş arası gençlerde NENİ oranı erkekler için %22,2 iken kadınlarda %44,4 ile tam iki katı (bk. Tablo 35). Türkiye’de NENİ gençlerin oranının yüksek olması (özellikle kadınlarda), sorunun boyutlarına işaret ediyor. Kadınların pasif, ümitsiz ve kalıcı NENİ gruplarında olma ihtimalinin de erkeklere nazaran daha yüksek olduğu ifade ediliyor.

NENİ gençler örgün eğitime devam etme fikrine mesafeli. İstihdam edilebilirliklerini artıracak eğitimler talep ediyor.

Gençlerin İhtiyaçları, Problemleri, Gelecekte Beklentileri, YADA, 2021 Araştırması’nın sonuçlarına göre, NENİ gençlerin eğitime devam etmeme nedenlerinin başında ekonomik sebepler geliyor. Bunun yanı sıra eğitime ilgisizlik, sağlık engelleri ve aile/eş baskısı, NENİ grubunun eğitime devam etmemesinde etkili oluyor.

Araştırma, NENİ gençlerin iş bulmak ve hayat kurmak için örgün eğitime devam etme fikrine mesafeli olduğunu ortaya koyuyor. Örgün eğitime mesafeli olsalar da, eğitim fikrine mesafeli olmadıkları görülüyor. Bir kurs ya da mesleki eğitim fırsatı sunulması hâlinde gençler, yabancı dil öğrenmek, bilgisayarla ilgili ve sağlık hizmetlerine yönelik beceriler (hizmet sektörünü hedefleyen) edinmek istiyorlar. Bu bakımdan NENİ gençlerin istihdam edilebilirliğini artıracak eğitim fırsatların yaratılması önem arz ediyor.

İSTİHDAM

OECD ülkeleri arasında en yüksek işsizlik oranına sahip ülkelerden biri, Türkiye.

Türkiye’de lise mezunlarının istihdam oranları zaman içinde hem azalıyor hem de OECD ülkeleri arasında en düşük düzeyde seyrediyor. İşsizlik oranları ise, artıyor. OECD ülkeleri arasında en yüksek işsizlik oranına sahip ülkelerden biri, Türkiye. 2015’ten itibaren genel olarak lise mezunlarının istihdam oranları azalıyor ve işsizlik oranları artıyor. Türkiye’de 2019 yılında genel lise mezunlarının %45.5’i, lise ve dengi mesleki okul mezunlarının ise %55.2’si istihdamda yer almış. 2019 yılında Türkiye’deki işsizlik oranı, lise ve dengi mesleki okul mezunlarında %15.3 genel lise mezunlarında %16.1 (bkz. Tablo 36). Lise mezunlarının istihdam oranlarını OECD ülkeleriyle kıyasladığımızda, Türkiye’deki istihdam oranlarının (%60) OECD ülkeleri ortalamasından (%75) daha düşük olduğu görülüyor. Türkiye’de eğitim düzeyi arttıkça, istihdam oranı (OECD ülkeleriyle kıyaslandığında) artıyor. Lise altı eğitim düzeyindekilerin istihdam oranı %50, lisans mezunlarının %75, doktora mezunlarının %92 (bkz. Tablo 37).

Türkiye’de eğitim düzeyinin yükselmesi, diğer ülkelere oranla istihdamda önemli bir fark yaratıyor.

Tüm OECD ülkeleri arasında, lise mezunlarının istihdam oranının en düşük olduğu ülke, Türkiye. Önlisans mezunlarının istihdam oranına bakıldığında, Türkiye’de ortalamanın %65, OECD ülkeleri ortalamasının %81 olduğu görülüyor. Türkiye, Kosta Rika’yla birlikte önlisans düzeyinde en düşük istihdam oranına sahip ülke. Lisans mezunları açısından bakıldığında ise, Türkiye’de lisans mezunlarının istihdam oranı %75, OECD ülkeleri ortalaması %83. Slovakya, İtalya, Yunanistan ve Kolombiya, Türkiye’den 1-2 puan daha düşük istihdam oranına sahip ülkeler. Yüksek lisans düzeyinde, Türkiye’de istihdam oranı %84, OECD ülkeleri oranı %88. Meksika, İtalya ve Kanada’da yüksek lisans mezunlarının istihdam oranı, Türkiye’den bir puan daha düşük. Türkiye’deki doktora mezunlarının istihdam oranı %92’yken, OECD ülkeleri ortalaması %93.

Bu veriler, iki önemli hususa işaret ediyor. İlki, Türkiye’nin OECD ülkeleri arasında istihdam açısından en düşük orana sahip ülkelerden biri olması. İkincisi, Türkiye’de lise ve önlisans mezunlarının istihdam oranlarının OECD ülkeleri ortalamasından 15 puan civarında düşük olması, yüksek lisans ve doktora OECD ülkeleri ortalamasına yaklaşması.

Veriler, Türkiye’de eğitim düzeyinin artmasının (istihdama girişte diğer ülkelere göre) belirgin bir fark yarattığını gösteriyor.

Kadınlardaki işsizlik oranları, erkeklerin 1.5 katından fazla.

Türkiye’de lise mezunu kadınların istihdam oranı, erkeklere göre düşük ve işsizlik oranları da yüksek. İstihdam ve işsizlik oranlarındaki asıl sorun, kadın ve erkek oranları arasındaki farklılaşma. Türkiye’de 2019 yılında istihdam oranı, erkeklerde %61.8, kadınlarda %26.3. İşsizlik oranı, erkeklerde %13.3, kadınlarda %22.8 (bkz. Tablo 38).

Türkiye’de üniversite mezunları, lise mezunlarından 1.6 kat, lise altı mezunlardan iki katından daha fazla ortalama kazanca sahip.

Eğitim düzeyine göre elde edilen ortalama kazanç, eğitim çıktılarını gösteren en önemli göstergelerden biri. Lise mezunlarının ortalama gelirleri 100 birim olarak hesaplandığında, 2019 yılında Türkiye’de lise altı eğitim düzeyine sahip olanlar 78 birim, üniversite mezunları 161 birim kazanıyor. OECD ülkeleri ortalamasında ise, lise altı mezunlar 82 birim, üniversite mezunları 153 birim kazanıyor. İstihdam ve kazanç verilerine bakıldığında, OECD ülkeleriyle Türkiye kıyaslandığında, Türkiye’de eğitim düzeyi arttıkça kazanç ve istihdam oranları da artıyor. Bu, yükseköğretime yönelik talebi artıran önemli faktörlerden biri.

YÜKSEKÖĞRETİM

OECD Bir Bakışta Eğitim 2021 Raporu'nda, yükseköğretime yapılan her 1 dolarlık yatırımın 7 dolar olarak döndüğü ifade ediliyor. Buna göre eğitim düzeyiyle obezite, sağlıklı beslenme, spor etkinliklerine katılma ve ortalama yaşam süresi arasında doğrusal bir ilişki bulunuyor. Yükseköğretime katılanlarda obezite oranı daha düşük, beslenme, ortalama yaşam süresi, egzersiz yapma oranları daha fazla (OECD, 2021a).

Yükseköğretime katılanların kamusal faydası ise, OECD ortalaması olarak erkeklerde net toplam 195 bin dolar, kadınlarda 123 bin dolar. Türkiye'de erkeklerde 94 bin dolar, kadınlarda 74 bin dolar. Bireysel faydasına bakıldığında ise, OECD ortalamasına göre erkeklerde 340 bin dolar, kadınlarda 267 bin dolar. Türkiye'de ise, erkeklerde 175 bin dolar, kadınlarda 181 bin dolar (OECD, 2021, s.98-112). Yükseköğretim almanın bireysel maliyet ve faydası hesaplandığında, yükseköğretime katılmanın bireyler açısından birçok nedenle anlamlı olduğu görülüyor (bkz. Tablo 39).

Yükseköğretime geçiş sınavına başvuranların dörtte birini üniversiteye yerleşenler ya da mezun olanlar oluşturuyor.

Türkiye'de yükseköğretim sisteminde kalitenin düştüğü, yükseköğretime erişim oranlarının daraltıldığı telaffuz ediliyor. Ancak her geçen yıl yükseköğretime geçiş sınavına başvuran öğrenci sayısı artıyor. 2010 yılında toplam 1.6 milyon kişi yükseköğretime geçiş sınavına başvururken, 2021 yılında bu sayı 2.6 milyonu aştı. Yükseköğretime geçiş sınavlarına başvuranların 956 bini lise son sınıf düzeyinde, 997 bini liseden daha önce mezun olanlar, 655 bini de daha önce bir yükseköğretim programına yerleşen ya da mezun olanlar. Yükseköğretime geçiş sınavına başvuran 655 bin kişilik büyük kitle dikkat çekiyor (bkz. Tablo 40). Bir yükseköğretim programına yerleşen ya da mezun olan birinin tekrar sınava girmesi, yükseköğretim sistemindeki eğitimin niteliğini, eğitim ve istihdam ilişkisini düşünmeyi zorunlu kılıyor.

Yeni mezunların ancak üçte biri, bir yükseköğretim programına, altıda biri de bir lisans programına yerleşiyor.

Yükseköğretime geçiş sınavına başvuran kişi sayısı artmasına rağmen yerleşme oranları benzer seviyede artmadığı için yükseköğretime geçişteki arz ve talep arasındaki fark artıyor. Yeni mezunların ancak üçte biri, bir yükseköğretim programına, altıda biri de bir lisans programına yerleşiyor. Başvuran sayısı kadar yükseköğretime yerleşme oranları da önemli.⁶ 2016 yılında lise son sınıf düzeyinde sınava başvuranların %49.2'si, liseden mezun olan ama daha önce yerleşmemiş olanların %47.3'ü, daha önce bir programa yerleşmiş olanların %27.1'i ve bir yükseköğretim programını bitirenlerin %34'ü bir programa yerleşmiş. 2020 yılına gelindiğinde, lise son sınıf düzeyinde olanların %31.9'u, liseden mezun olan ama daha önce yerleşmemiş olanların %46.2'si daha önce bir programa yerleşmiş olanların %30.9'u ve bir yükseköğretim programını bitirenlerin %37.2'si bir programa yerleşmiş.

Daha önemlisi, ortaöğretim son sınıfta üniversite sınavına başvuranların yerleşme oranı. 2010 yılında ortaöğretim son sınıfta üniversite sınavına girenlerin %53.5'i bir yükseköğretim programına yerleşirken, bu oran 2020'de %31.9'a düşüyor. İlaveten, 2010 yılında lisans programına yerleşme oranı %24.2 iken, bu oran 2020'de %18.5 (bk. Tablo 41-42). Başka bir ifadeyle, 2010 yılında son sınıf düzeyinde üniversite sınavına başvuran her dört adaydan biri, bir lisans programına, 2020'de ancak her altı adaydan biri, bir lisans programına yerleşmiş.

Sınava başvuran kişi sayısı bir milyondan fazla artarken, yükseköğretim kontenjanları 20 binden az artmış.

Yükseköğretime geçişteki arz-talep arasındaki dengenin değişmesindeki en önemli neden, yükseköğretim kontenjanlarının zaman içinde artmaması. Sınava başvuran sayısının artmasına rağmen kontenjanların artmaması, yükseköğretime geçiş sistemi üzerindeki baskıyı artırıyor ve arz-talep sorunu büyüyor. Yükseköğretimde 2010 yılında önlisans için ayrılan kontenjan 380.172, lisans için ayrılan ise 458.049. Toplam sayı 838.221. 2021 yılında lisans programları 468.888'e önlisans programları da 389.166'ya yükselmiş. 2021 yılında ilk yerleştirmede toplam 858.116 kontenjandan 169.399'u boş kalmış. Başka bir ifadeyle, 688.727 kişi yerleşmiş (ÖSYM, 2021). 2020 yılına göre yerleşen aday sayısı azalmış ve boş kontenjan sayısı belirgin oranda artmış. Yıllar içinde sınava başvuran kişi sayısı bir milyondan fazla artarken, yükseköğretim kontenjanları 20 binden az artmış. Bu nedenle geçmişten beri gelen yükseköğretime yönelik arz ve talep sorununun gittikçe büyümeye devam ettiğini görüyoruz. Yükseköğretime yönelik talebin arttığı, ortaöğretimden mezun olma oranlarının yükseldiği ve kontenjanların iyi bir şekilde yönetilmediği bu süreçte, yükseköğretimdeki arz-talep sorununun daha da büyüyeceğini söyleyebiliriz.

⁶. Bu raporun yazıldığı dönemde 2021 yılı yükseköğretime geçişte ek yerleştirme sonuçları yeni açıklanmıştı. Ek yerleştirmeye yönelik sayısal veriler paylaşılmadığı için 2021 yılına dair yerleşme hesapları yapılamamıştır.

TOPLUM NE DİYOR: KAZANIMLAR

Sayısal dersler ve yabancı dil kazanımları yetersiz bulunuyor.

Millî eğitim, sayısal dersler ve yabancı dil açısından başarısız görülüyor. Türkiye’de öğrencilerin liseyi bitirdiklerinde en çok hangi alanları yeterince öğrenememiş oldukları sorulduğunda katılımcıların çoğunluğu matematik (%63.8) konusunda sistemi başarısız görürken, yaklaşık yarısı da yabancı dil (%47.4) öğretmekte sistemin yeterince başarılı olamadığını düşünüyor.

Çoğunluk, çocuğu İngilizce ve bilgisayar öğrensin istiyor.

Katılımcılara çocukları için tercih ettikleri ders dışı eğitim/kurs tercihleri soruldu. Bu tercihlerde ulusal koşullardan ziyade küresel şartlara adaptasyon eğiliminin belirgin olduğu anlaşılıyor. İngilizce %53.8’le açık arayla ilk sırada. İkinci sırada bilgisayar/kodlama yer alıyor (%29.8). Mesleki sertifika programları %21’le üçüncü sırada. Spor ve sanat, bu alanları takip ediyor. Sınavlara hazırlık için vazgeçilmez görülen “derslerine takviye/etüt” seçeneği, ilk beş tercihin gerisinde kalmış. Veliler, sınav başarısından çok, çocuklarının dünyanın genelinde geçerli olabilecek yeteneklere ve donanıma sahip olmasını istiyor. Türkiye’deki toplumsal adaletsizlik algısıyla ve gelecek endişesiyle birlikte veliler, çocuklarının her açıdan yeterli düzeye erişmesini arzuluyor.

Toplum, eğitimin sonucunu meslek/iş imkânı olarak görüyor.

Toplum, “Eğitimin çocuğunuza neler katmış olmasını beklersiniz?” sorusuna istihdam odaklı yanıt veriyor. Eğitimin çocuklara katkısı konusunda “meslek” ve “bilgi birikimi” ön planda. Kariyere dair diğer özellikler, başarı, özgüven, mesleki yeterlilik olarak sıralanabilir. Kariyer kadar öne çıkmasa da, toplumsal uyuma ilişkin saygı, ahlak, karakter, dürüstlük gibi başlıklar da sıkça tekrarlanmış.

Eğitimin saygınlığına olan inanç azalıyor, eğitim ve iyi bir gelir arasındaki bağ zayıflıyor.

Türkiye’de eğitim, uzun yıllar boyunca toplumsal statünün ve saygının anahtarı olarak görüldü. Ancak son yıllarda sosyal adaletsizliğe ve kayırmacılığa yönelik endişelerin artmasıyla birlikte eğitimin saygınlığına dair inanç azalıyor. Buna paralel olarak eğitimin saygınlık için gerekli olduğunu düşünenlerin oranı %46.5’te kalıyor.

İyi bir gelir düzeyine erişmek için iyi bir eğitim almak gerekir diyenlerin oranı, toplumsal saygınlık konusuna kıyasla daha az. Eğitim ve saygınlık ilişkisi son dönemde zayıflamış olsa da, eğitim ve gelir seviyesi arasındaki ilişki daha fazla sorgulanıyor. Bu nedenle eğitimin iyi bir gelir için gerekli olduğunu düşünenlerin oranı %50’nin altında (%42.1).

REFORM
ENSTİTÜSÜ

DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

A

Katılımcı ve çoğulcu politika yapım süreci, kademeli yaygınlaştırma, düzenli izleme, açık ve şeffaf süreç yönetimi

Eğitim tartışmaları ve kararları, ideolojik ve siyasi öncelikler ekseninden çıkarılmalı, her çocuğun nitelikli eğitime adil ve eşit erişimini sağlamaya odaklanılmalı.

1

Eğitimle ilgili alınan kararlar, siyasetin gündeminden uzaklaştırılmalı, öğrencilerin, toplumun, eğitim bilimcilerin ve uzmanların altını çizdiği ihtiyaç ve beklentiler ekseninde eşit, adil ve nitelikli eğitimin sağlanmasına odaklanılmalı.

Eğitim reformunun ilk adımı, çoğulcu ve katılımcı bir tartışma sürecinin başlatılması ve müzakere zemininin kurulması olmalı.

Toplumun tüm kesimlerini kapsayan, herkesin ihtiyaçlarını anlayan çok yönlü bir tartışma ve müzakere süreci başlatılmalı. Eğitimde reform gündemi, siyaset, akademi, kamu, sivil toplum ve kanaat dünyasının ana gündemi olmalı ve nitelikli bir görüş bildirim yöntemi uygulanmalı.

2

Belirlenen katılımcı politikalar, toplumla ve eğitim paydaşlarıyla paylaşılmalı, uygulamalar kademeli olarak hayata geçirilmeli.

Uygulama süreci öncesinde eğitim paydaşları başta olmak üzere toplumun tüm kesimlerine şeffaf ve net bilgilendirme yapılmalı. Uygulamalar, pilot çalışmalarla desteklenmeli ve kademeli bir şekilde yaygınlaştırılmalı.

3

Süreç, karşılaştırılabilir ölçeklerle düzenli izlenmeli, ölçülmeli. Bulgular, açık ve şeffaf olarak toplumla paylaşılmalı.

İstikrarlı, izlenebilir ve ölçülebilir politikalar belirlenmeli, politika yapım ve uygulama sürecinin her adımı izlenmeli, veriler şeffaf ve açık olarak paylaşılmalı.

4

B

Toplumunun dil, inanç, kültür ve kimlik çeşitliliğini içeren, farklılıkların taleplerine alan açan, çocuğun refahına ve gelişmesine bütünsel ve kapsayıcı olarak bakan eğitim yaklaşımı

Türkiye toplumunun dil, inanç, kültür ve kimlik bakımından çoğulcu yapısı dikkate alınmalı, eğitim yaklaşımında farklılıkların taleplerine alan açılmalı.

Ebeveynlerin, çocuklarına kendi dil, inanç, kültür ve kimlikleri ekseninde donanım kazandırma istekleri dikkate alınmalı, ebeveynlerin meşru taleplerine ve inisiyatifine alan açılmalı ve desteklenmeli. Bu yöndeki ebeveyn girişimleri asgari kalite standartlarını sağlamalı, devlet denetimine tabi olmalı.

1

Eğitim politikalarının merkezine çocuğun iyi olma hâlini alınmalı, çocuğun refahına ve gelişmesine bütünsel açıdan yaklaşılmalı.

Çocuğun yaşam kalitesini, öznel iyi olma hâlini ve memnuniyetini ön plana alan, becerilerini artırmayı hedefleyen çocuğun iyi olma hâli yaklaşımı, eğitim politikalarının merkezine alınmalı.

2

Okulların toplumla, mahalleyle kurduğu bağ güçlendirilmeli, okul paydaşlarının yetki ve sorumlulukları artırılmalı, karar alanları genişletilmeli.

Okulları mahallenin ve yaşamın merkezine alan, okul mekânlarını bu doğrultuda tasarlayan, okulların çevreyle açık ilişki kurmasına imkân veren ve karar alanlarını genişleten, okul merkezli bakış açısı benimsenmeli.

3

Eğitim yaklaşımı, çocuk koruma ve sosyal politika sorumluluğunu eksiksiz içermeli.

Eğitim sistemi, yeterli beslenmeden sağlık takibine, ihmalin ve istismarın tespit edilmesinden gerekli müdahalelere ve yönlendirmeye kadar birçok boyutuyla çocukların durumunu fark etme ve harekete geçme sorumluluğunu eksiksiz taşımalı. Çocuğun iyi olma hâlinin sağlanması için okul ekosistemindeki tüm aktörler sorumluluk almalı.

4

C *Her çocuğun eğitime eşit ve tam erişimi sağlanmalı, kaynaklar artırılmalı ve dezavantajlılıkları giderecek şekilde adil dağıtılmalı.*

Okullaşma oranları artırılmalı, her kademedeki ve cinsiyetteki çocuğun eğitime eşit erişimi sağlanmalı.

1

Dezavantajlılıklara bağlı eşitsizliklerin giderilmesine yönelik tedbirler artırılmalı.

Eğitime ayrılan kaynaklar, dezavantajlılıkların giderilmesi, okullar arası eşitliğin sağlanması için adil dağıtılmalı.

Öğrenci başına düşen kamusal eğitim harcamaları artırılmalı, kaynakların adil dağıtılmasını sağlayacak kriterler getirilmeli, ihtiyacın en yüksek olduğu bölge ve okullar tespit edilerek kaynaklar adil dağıtılmalı, kaynakların etkin kullanımını sağlayacak destek ve izleme mekanizmaları geliştirilmeli.

2

Türkiye'nin eğitim açısından sahip olduğu finansal, beşerî kaynaklar ve altyapı kaynakları etkin kullanılmalı.

Mevcut kaynaklar, dezavantajlılarla görece daha ayrıcalıklı olanlar arasındaki mesafeyi kapatacak şekilde etkin ve stratejik kullanılmalı.

3

Okul öncesi eğitime erişimi artıracak politikalara öncelik verilmeli.

Okul öncesi eğitim imkânları, öncelikle dezavantajlılığı yüksek il, bölge ve mahallelerden başlayarak artırılmalı, ücretsiz olmalı.

4

Okulların dijitalleşmesine yönelik adımlar hızlandırılmalı, dezavantajlılığın ve dijital eşitsizliklerin önüne geçilmeli.

Okullar ve öğrenciler arasındaki dijital eşitsizlikleri dikkate alarak, okulların dijital imkânlarının artırılması için çalışmalar hızlandırılmalı.

5

D

Her çocuğun nitelikli eğitime eşit erişimi hedeflenmeli. Öğretmenler, içerik ve okul ortamları kapsamında nitelik artırılmalı.

1

Her çocuğa kaliteli eğitim verme hedefi merkeze alınmalı, okullar arasındaki nitelik ve itibar uçurumu giderilmeli.

İl, bölge ve mahalle fark etmeksizin, Türkiye'deki her okulun kaliteli eğitim vermesi sağlanmalı, okullar arası itibar uçurumu giderilmeli.

2

Öğretmen adayları hem alan bilgisi hem de pedagojik eğitim açısından geliştirilmeli.

Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik sürdürülebilir programlar geliştirilmeli, başarıları ödüllendirilmeli.

3

Öğretmen maaşları, kıdemleriyle birlikte anlamlı şekilde artırılmalı.

Öğretmen maaşları, kıdem doğrultusunda kayda değer bir artış göstermeli, fark yaratan öğretmenlerin desteklenmesine olanak tanıyan mekanizmalar geliştirilmeli.

4

Öğretmen kaynağı doğru yönetilmeli, dezavantajlı okulların deneyimli öğretmenle buluşması sağlanmalı.

Dezavantajlı konumdaki okullara özlük haklarında avantaj sağlanarak, deneyimli öğretmenlerin görevlendirildiği alternatif modeller uygulanmalı.

5

Müfredat ve ders kitapları, okullar ve öğrenciler arasındaki farklılıklar dikkate alınarak çeşitlendirilmeli, seviyelendirilmeli.

Ders kitaplarının niteliği ve kalitesi artırılmalı, ihtiyaca göre farklılaştırılmalı, ideolojik, endokrine edici ve homojenleştirici dil ve içerik, kapsayıcı ve çoğulcu şekilde düzenlenmeli.

6

Öğrenme ortamlarındaki eşitsizlikler giderilmeli.

Her çocuğun nitelikli eğitim almasına olanak tanıyan elverişli okul alanları oluşturulmalı.

7

Eğitim girişimciliği, "paralı okul" açmaktan "özel okul" açmaya evrilmeli.

Müfredat ve içerik bakımından farklılaşmayan ve uzmanlar tarafından paralı devlet okulu olarak nitelendirilen özel okul sistemi, özgün eğitim içeriklerini ve ebeveyn inisiyatiflerini destekleyen, farklı toplumsal talepleri karşılayan yeni bir özel okul modeline dönüştürülmeli.

E Her çocuğun potansiyelini gerçekleştirebilmesi, asgari bilgi ve becerilerle donatılması ve eğitim alma sürelerinin uzatılması sağlanmalı, etkin istihdam politikaları geliştirilmeli.

Her çocuğun farklı potansiyel, beceri ve yetkinliklerini geliştirmeye ve güçlendirmeye imkân veren bir yaklaşım izlenmeli.

1

Öğrencilerin meslek değil, beceri edinmelerine odaklanılmalı, potansiyellerini keşfetmesine imkân tanıyan, becerilerini geliştirmelerine odaklanan yaklaşım benimsenmeli.

Her çocuğun asgari bilgi ve beceri düzeyine erişmesi ve eğitim süresinin artırılması hedeflenmeli.

2

Çocukların ve gençlerin daha uzun süre eğitim almasının, yetkinliklerinin artmasına, istihdam oranlarının iyileştirilmesine ve gelirin yükselmesine katkıda bulunacağı dikkate alınarak, eğitim düzeylerini yükseltecek politikalar geliştirilmeli.

Ne eğitimde ne istihdamda olan gençlerin ve özellikle kadınların eğitime ve istihdama katılımını sağlayacak etkin politika ve uygulamalar geliştirilmeli.

3

Gençlerin donanımlarını ve potansiyellerini azami düzeyde değerlendiren, kadınların istihdam yönünden kırılganlıklarını gören etkin istihdam politikaları geliştirilmeli.

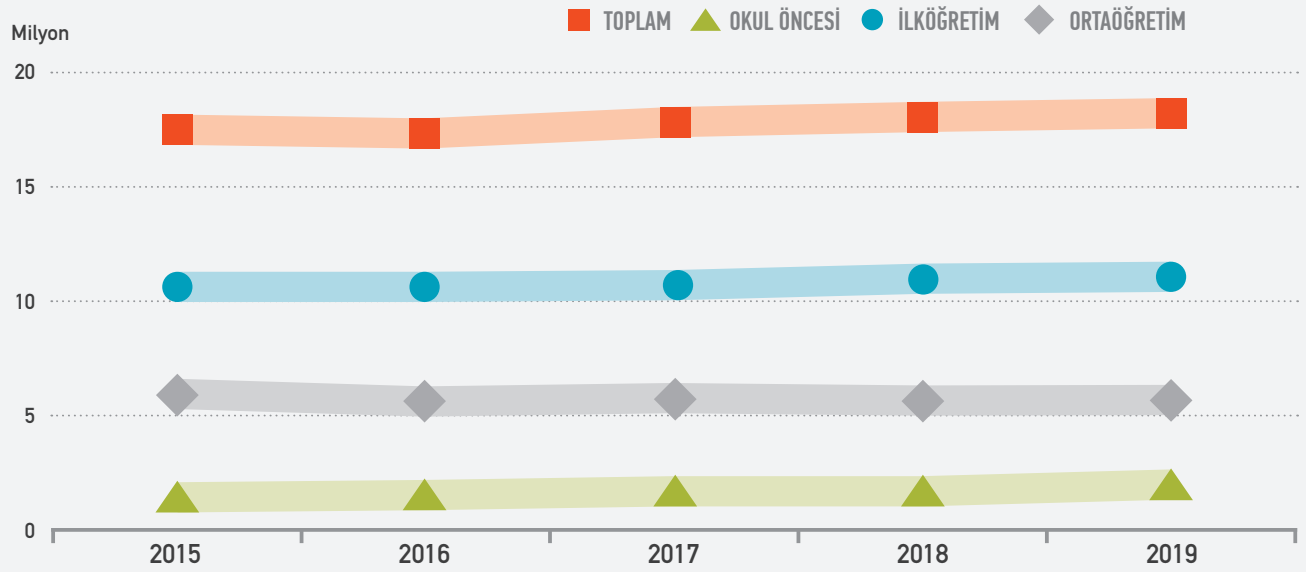
REFORM
ENSTİTÜSÜ

TABLULAR VE GRAFİKLER



TABLO 1.

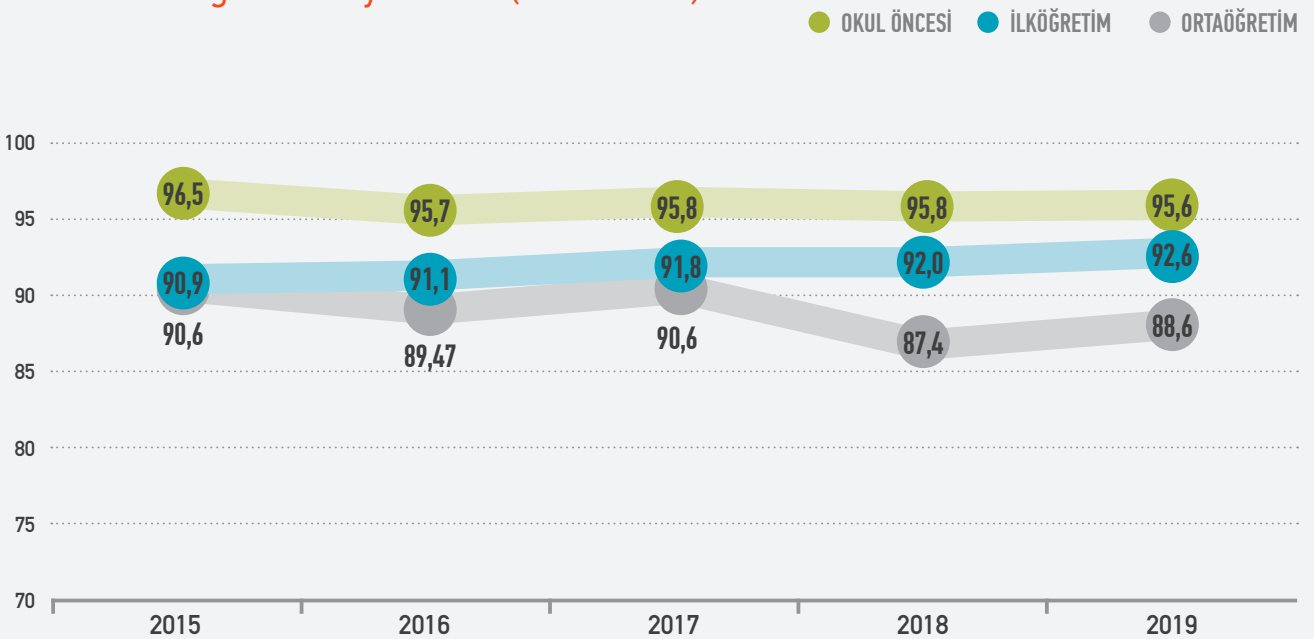
2015-2019 yılları arasında kademelere göre toplam öğrenci sayısı



Kaynak. (Çelik vd., 2020)

TABLO 2.

Kademelere göre cinsiyet oranı (2015-2019)



Kaynak. (Çelik vd., 2020)

TABLO 3.

Yaş gruplarına ve cinsiyete göre net okullaşma oranları (2015)

	CİNSİYET	3-5 YAŞ	4-5 YAŞ	5 YAŞ	6-9 YAŞ	10-13 YAŞ	14-17 YAŞ
	TOPLAM	39,54	50,46	67,17	98,81	99,05	85,31
2015	ERKEK	39,63	50,61	67,42	98,72	99,11	85,14
	KIZ	39,45	50,30	66,91	98,90	98,98	85,49
	TOPLAM	41,68	53,01	70,43	98,13	99,23	87,43
2016	ERKEK	41,81	53,20	70,81	98,08	99,33	87,85
	KIZ	41,54	52,81	70,02	98,19	99,12	86,99
	TOPLAM	44,02	56,62	75,14	98,35	98,65	87,64
2017	ERKEK	44,15	56,78	75,48	98,28	98,71	88,10
	KIZ	43,89	56,46	74,79	98,42	98,53	87,15
	TOPLAM	44,18	56,41	75,54	98,21	98,71	88,88
2018	ERKEK	43,92	56,07	74,78	98,36	98,57	87,52
	KIZ	44,05	56,24	75,17	98,28	98,64	88,22
	TOPLAM	43,36	54,56	75,46	97,88	98,7	89,71
2019	ERKEK	43,02	54,16	74,71	98,05	98,58	88,65
	KIZ	43,20	54,36	75,10	97,96	98,64	89,19

TABLO 4.

OECD ülkelerinde yaş gruplarına göre erken çocukluk eğitime ve ilkokula katılan öğrencilerin okullaşma oranı eğilimi (2005, 2015, 2019)

	ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ VE BAKIMI (Düzy: ISCED 0)	İLKOKUL	ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ VE BAKIMI (Düzy: ISCED 0)	İLKOKUL	ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ VE BAKIMI (Düzy: ISCED 0)	İLKOKUL
	2005 (9)	2005 (10)	2015 (11)	2015 (12)	2019 (13)	2019 (14)
OECD ÜLKELERİ						
AVUSTRALYA		25	58	28	57	26
AVUSTURYA	76	0	88	0	90	0
BELÇİKA		0		0	98	0
KANADA						
ŞİLİ		6	78	0	80	0
KOLOMBİYA			72	7	78	6
KOSTA RİKA			53	0	62	0
ÇEK CUMHURİYETİ	85	0	85	0	86	0
DANİMARKA			97	1	97	0
ESTONYA	84	0	90	0	91	0
FİNLANDIYA	68	0	74	0	85	0
FRANSA	100	0	100	0	100	0
ALMANYA	87	0	96	0	94	0
YUNANİSTAN	44	0	63	0	69	0
MACARİSTAN		0	91	0	93	0
İZLANDA	95	0	97	0	97	0
İRLANDA		47		45	59	40
İSRAİL		0	99	0	99	0
İTALYA	98	2	92	3	92	2
JAPONYA	88	0	91	0	94	0
KORE		0	92	0	93	0
LETONYA	77	0	92	0	93	0
LİTVANYA	59	0	84	0	87	0
LÜKSEMBURG	83	1	85	2	87	2
MEKSİKA	60	3	73	9	71	9
HOLLANDA		0	93	0	91	0
YENİ ZELANDA	62	33	62	32	59	31
NORVEÇ	88	0	97	0	97	0
POLONYA	38	0	80	0	87	0
PORTEKİZ	77	1	89	0	92	0
SLOVAKYA	73	0	72	0	78	0
SLOVENYA	75	0	88	0	92	0
İSPANYA	98	0	97	0	97	0
İSVEÇ		0	93	0	94	0
İSVİÇRE	47	0	49	0	49	0
TÜRKİYE	10	3	31	7	39	4
BİRLEŞİK KRALLIK		46	67	33	68	32
ABD	64	2	65	2	64	2
OECD ORTALAMASI	72	5	81	5	83	4

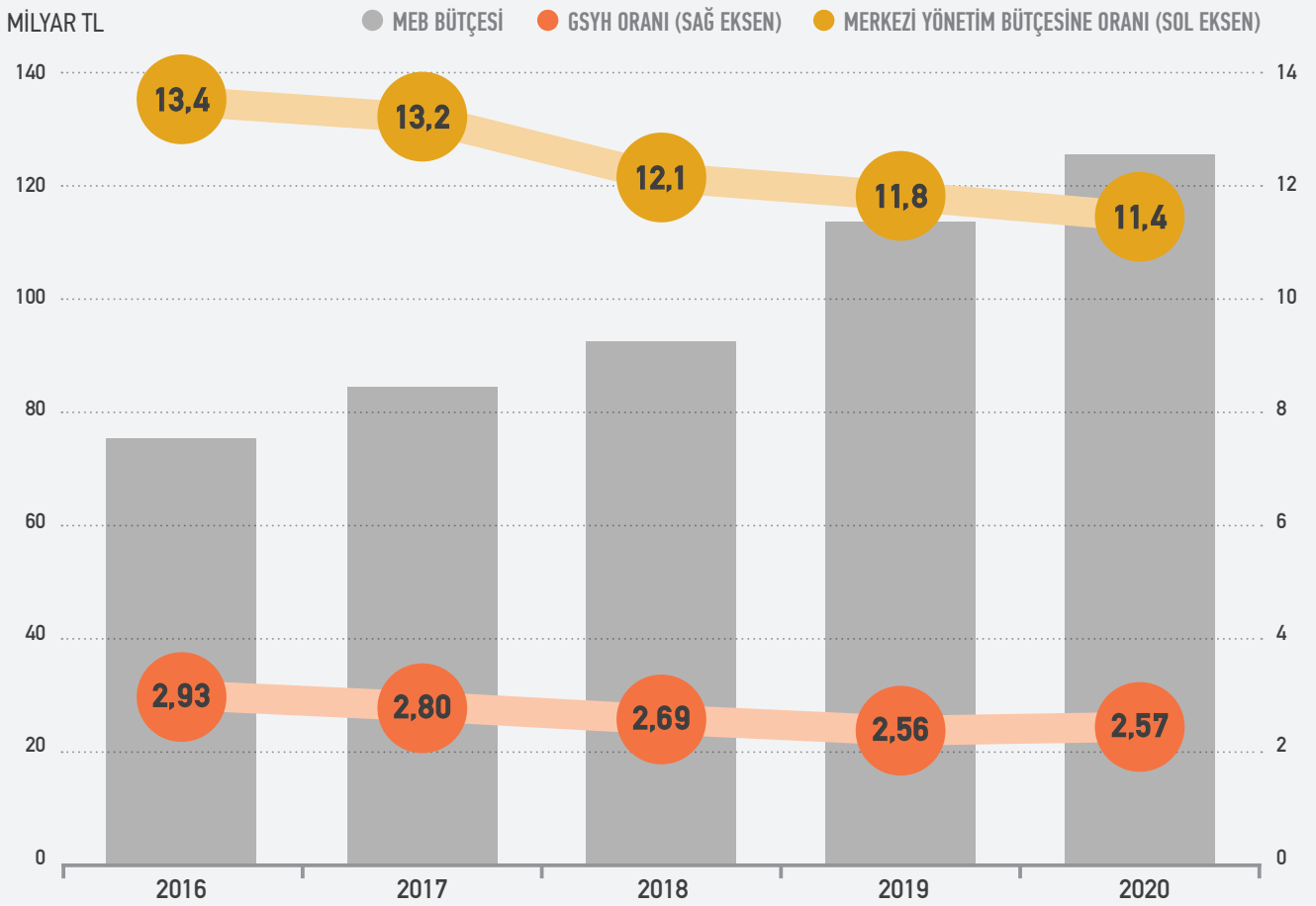
TABLO 5.

OECD ülkelerinde yaş gruplarına göre okullaşma oranı eğilimi (2005, 2013, 2019)

Okul çağındaki nüfusun en az %90'ının kayıtlı olduğu yıl sayısı (2019)	Okul çağındaki nüfusun en az %90'ının kayıtlı olduğu yaş aralığı (2019)	6-14 (2019)	15-19 (2019)	15-19 (2013)	15-19 (2005)	
(1)	(2)	(3)	(4)	(9)	(12)	
OECD ÜLKELERİ						
AVUSTRALYA	13	5-17	100	88	86	82
AVUSTURYA	13	4-16	99	80	79	
BELÇİKA	16	3-18	99	94	92	94
KANADA	11	5-15	100	72	73	
ŞİLİ	13	5-17	98	82	78	
KOLOMBİYA	10	5-14	97	61		
KOSTA RİKA	12	4-15	97	64		
ÇEK CUMHURİYETİ	13	5-17	98	90	90	91
DANİMARKA	15	3-17	100	86	88	84
ESTONYA	14	4-17	97	88	89	91
FİNLANDIYA	13	6-18	98	87	86	87
FRANSA	15	3-17	100	87	85	84
ALMANYA	15	3-17	99	87	90	88
YUNANISTAN	13	5-17	97	88	86	
MACARİSTAN	13	4-16	95	83	87	87
İZLANDA	16	2-17	99	85	88	85
İRLANDA	15	3-17	100	94	94	89
İSRAİL	15	3-17	96	66	65	
İTALYA	15	3-17	99	86	78	82
JAPONYA	14	4-17	100			
KORE	15	2-17	99	84	87	87
LETONYA	15	4-18	99	92	94	
LİTVANYA	14	5-18	100	93	94	98
LÜKSEMBURG	13	4-16	98	77	78	
MEKSİKA	9	5-13	100	63	54	48
HOLLANDA	14	4-17	100	92	91	
YENİ ZELANDA	12	5-16	99	82	84	74
NORVEÇ	17	2-18	99	87	87	89
POLONYA	14	5-18	97	92	90	92
PORTEKİZ	14	4-17	100	90	88	74
SLOVAKYA	11	6-16	95	84	85	
SLOVENYA	15	4-18	99	94	93	93
İSPANYA	15	3-17	98	87	87	78
İSVEÇ	17	2-18	99	88	86	
İSVİÇRE	13	5-17	100	85	86	83
TÜRKİYE	10	6-15	100	69	69	
BİRLEŞİK KRALLIK	15	3-17	97	83	81	
ABD	13	5-17	100	83	81	77
OECD ORTALAMASI	14	4-17	99	84	84	84

TABLO 6.

MEB bütçesinin (milyar TL) GSYH'ye ve merkezi yönetim bütçesine oranında (%) yaşanan değişim (2016-2020)



Kaynak: (Çelik vd., 2020)

TABLO 7.

OECD ülkelerinde kademelere göre eğitime yapılan toplam harcamanın GSYH içindeki oranı (2018)

	İLKÖĞRETİM	ORTAÖĞRETİM					ORTAÖĞRETİM TOPLAM	GENEL TOPLAM
		ORTAOKUL	LİSE					
			GENEL PROGRAMLAR	MESLEKİ PROGRAMLAR	TÜM PROGRAMLAR			
AVUSTRALYA	1,9	1,3	0,6	0,2	0,7	2,1	3,9	
AVUSTURYA	0,9	1,1	0,3	0,6	0,9	2,0	2,9	
BELÇİKA	1,6	0,9	0,7	1,0	1,7	2,6	4,1	
KANADA	2,2				1,4	1,4	3,5	
ŞİLİ	2,1	0,7	1,0	0,3	1,4	2,1	4,2	
KOLOMBİYA	1,8	1,5			0,6	2,1	4,0	
ÇEK CUMHURİYETİ	0,9	1,0	0,2	0,7	1,0	2,0	2,9	
DANİMARKA	1,7	0,8	0,5	0,3	0,9	1,7	3,4	
ESTONYA	1,5	0,7	0,4	0,3	0,8	1,5	3,0	
FİNLANDIYA	1,4	1,1	0,3	0,8	1,2	2,3	3,6	
FRANSA	1,2	1,2	0,8	0,5	1,2	2,5	3,7	
ALMANYA	0,7	1,2	0,4	0,5	0,9	2,1	2,8	
YUNANİSTAN	1,4	0,8	0,5	0,3	0,7	1,5	2,9	
MACARİSTAN	0,7	0,7	0,7	0,5	1,1	1,8	2,5	
İZLANDA	2,3	1,1	0,8	0,4	1,1	2,2	4,5	
İRLANDA	1,2	0,6			0,5	1,1	2,2	
İSRAİL	2,6		1,4	0,9	2,3	2,3	4,8	
İTALYA	1,1	0,7			1,4	2,1	3,2	
JAPONYA	1,1	0,7			0,8	1,5	2,6	
KORE	1,6	0,8			1,1	2,0	3,5	
LETONYA	1,4	0,6	0,4	0,4	0,8	1,4	2,8	
LİTVANYA	0,7	1,0	0,3	0,1	0,4	1,5	2,2	
LÜKSEMBURG	1,1	0,8	0,4	0,6	0,9	1,7	2,9	
MEKSİKA	1,6	0,8	0,5	0,3	0,8	1,6	3,2	
HOLLANDA	1,2	1,1	0,3	0,9	1,2	2,3	3,5	
YENİ ZELANDA	1,7	1,3	1,0	0,3	1,3	2,6	4,3	
NORVEÇ	2,2	1,0	0,7	0,7	1,4	2,4	4,6	
POLONYA	1,6	0,8	0,3	0,5	0,8	1,5	3,2	
PORTEKİZ	1,5	1,1			1,2	2,3	3,8	
SLOVAKYA	1,0	1,0	0,2	0,5	0,8	1,7	2,7	
SLOVENYA	1,5	0,8	0,3	0,5	0,9	1,7	3,2	
İSPANYA	1,3	0,8	0,5	0,4	0,9	1,7	3,0	
İSVEÇ	1,9	0,9	0,6	0,5	1,1	2,0	4,0	
TÜRKİYE	0,9	1,0	0,8	0,7	1,5	2,5	3,4	
BİRLEŞİK KRALLIK	1,9	1,0	0,9	0,3	1,3	2,2	4,1	
ABD	1,6	0,9			0,9	1,8	3,5	
OECD ORTALAMASI	1,5	0,9	0,6	0,5	1,1	1,9	3,4	

TABLO 8.

Toplam hükümet harcamaları içinde eğitime yapılan harcama (2019)

İLKÖĞRETİM, ORTAÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM SONRASI ÜNİVERSİTE DERECESİNDE OLMAYAN EĞİTİM

OECD ÜLKELERİ	(8)
AVUSTRALYA	9,2
AVUSTURYA	6,0
BELÇİKA	7,9
KANADA	7,5
ŞİLİ	12,0
KOLOMBİYA	7,0
KOSTA RİKA	10,9
ÇEK CUMHURİYETİ	6,8
DANİMARKA	7,1
ESTONYA	7,6
FİNLANDIYA	6,9
FRANSA	6,3
ALMANYA	6,3
YUNANİSTAN	5,5
MACARİSTAN	5,6
İZLANDA	10,1
İRLANDA	9,0
İSRAİL	10,8
İTALYA	6,2
JAPONYA	6,1
KORE	10,3
LETONYA	7,0
LİTVANYA	6,6
LÜKSEMBURG	6,6
MEKSİKA	10,1
HOLLANDA	7,8
YENİ ZELANDA	9,6
NORVEÇ	8,3
POLONYA	6,9
PORTEKİZ	8,0
SLOVAKYA	6,4
SLOVENYA	7,2
İSPANYA	6,4
İSVEÇ	8,4
İSVİÇRE	9,5
TÜRKİYE	7,3
BİRLEŞİK KRALLIK	8,3
ABD	8,3
OECD ORTALAMASI	7,8

Kaynak: (OECD, 2021)

TABLO 9.

OECD ülkelerinde öğrenci başına yapılan harcama (2012, 2018)

İLKÖĞRETİM, ORTAÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM SONRASI ÜNİVERSİTE DERECESİNDE OLMAYAN EĞİTİM

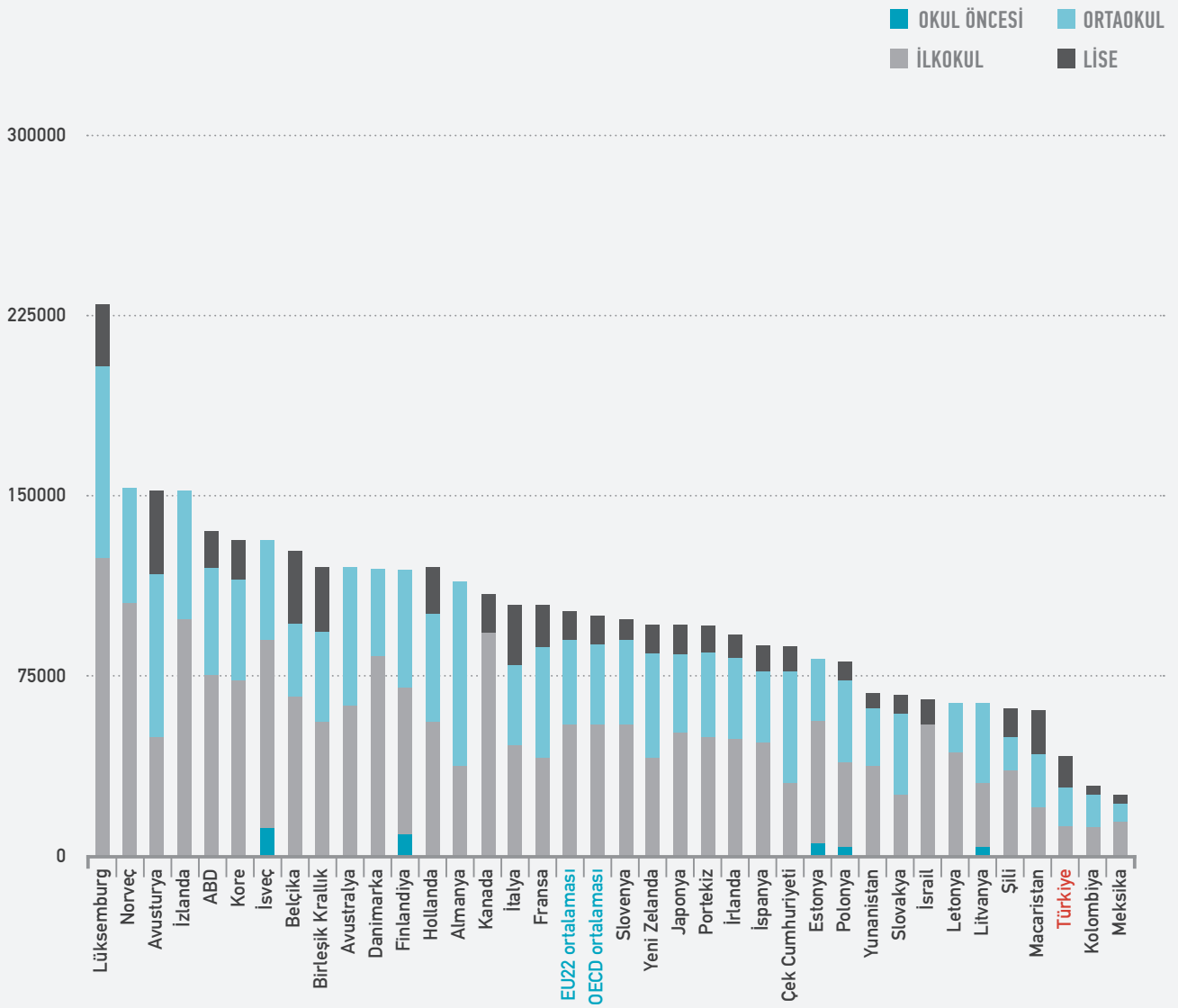
ÖĞRENCİ BAŞINA YILLIK HARCAMA (SABİT FİYAT VE SATIN ALMA GÜCÜ PARİTELERİ KULLANILARAK)

OECD ÜLKELERİ	2012 (1)	2018 (2)
AVUSTRALYA		11.179
AVUSTURYA	13.504	13.964
BELÇİKA	11.924	12.078
KANADA	10.470	10.822
ŞİLİ	4.562	5.972
KOLOMBİYA	2.257	2.892
KOSTA RİKA		
ÇEK CUMHURİYETİ	6.997	8.377
DANİMARKA	12.165	10.491
ESTONYA	6.859	7.742
FİNLANDIYA	10.015	9.724
FRANSA	9.967	10.258
ALMANYA	10.531	11.582
YUNANİSTAN	6.503	6.450
MACARİSTAN	4.624	6.805
İZLANDA	10.055	13.410
İRLANDA		9.413
İSRAİL	7.571	8.837
İTALYA	8.978	10.018
JAPONYA	9.983	10.214
KORE		13.295
LETONYA	5.373	6.470
LİTVANYA	4.983	5.987
LÜKSEMBURG	21.479	21.378
MEKSİKA		2.726
HOLLANDA	10.767	11.634
YENİ ZELANDA		9.000
NORVEÇ		14.458
POLONYA	6.591	7.987
PORTEKİZ	8.950	9.300
SLOVAKYA	5.530	7.243
SLOVENYA	9.287	8.748
İSPANYA	8.385	8.631
İSVEÇ	11.263	12.388
İSVİÇRE	18.142	
TÜRKİYE	3.762	4.732
BİRLEŞİK KRALLIK	10.524	11.351
ABD	12.274	13.289
OECD ORTALAMASI	9.170	9.690

Kaynak: (OECD, 2021)

TABLO 10.

OECD ülkelerinde 6-15 yaş arası çocuklar için kademelere göre yapılan toplam harcama (2018)



Kaynak: (OECD, 2021)

TABLO 11.

Eğitime yapılan harcamaların kamusal ve özele göre farklılaşması

HARCAMA KAYNAKLARININ DAĞILIMI			
	KAMU	ÖZEL	ULUSLARARASI
	(9)	(10)	(11)
OECD ÜLKELERİ			
AVUSTRALYA	82	18	0
AVUSTURYA	96	4	
BELÇİKA	96	3	1
KANADA	91	9	
ŞİLİ	71	29	
KOLOMBİYA	76	23	0
KOSTA RİKA			
ÇEK CUMHURİYETİ	92	8	0
DANİMARKA	97	3	0
ESTONYA	96	4	0
FİNLANDIYA	99	1	0
FRANSA	91	9	0
ALMANYA	88	12	0
YUNANİSTAN	92	8	0
MACARİSTAN	92	8	0
İZLANDA	97	3	0
İRLANDA	90	10	0
İSRAİL	89	11	0
İTALYA	92	8	1
JAPONYA	92	8	0
KORE	89	11	
LETONYA	93	6	1
LİTVANYA	95	5	1
LÜKSEMBURG	94	3	3
MEKSİKA	82	18	0
HOLLANDA	87	13	0
YENİ ZELANDA	84	16	0
NORVEÇ	99	1	0
POLONYA	87	10	3
PORTEKİZ	87	11	2
SLOVAKYA	91	9	0
SLOVENYA	90	9	1
İSPANYA	86	14	0
İSVEÇ	100	0	0
İSVİÇRE			
TÜRKİYE	73	27	0
BİRLEŞİK KRALLIK	83	17	0
ABD	92	8	
OECD ORTALAMASI	90	10	0

TABLO 12.

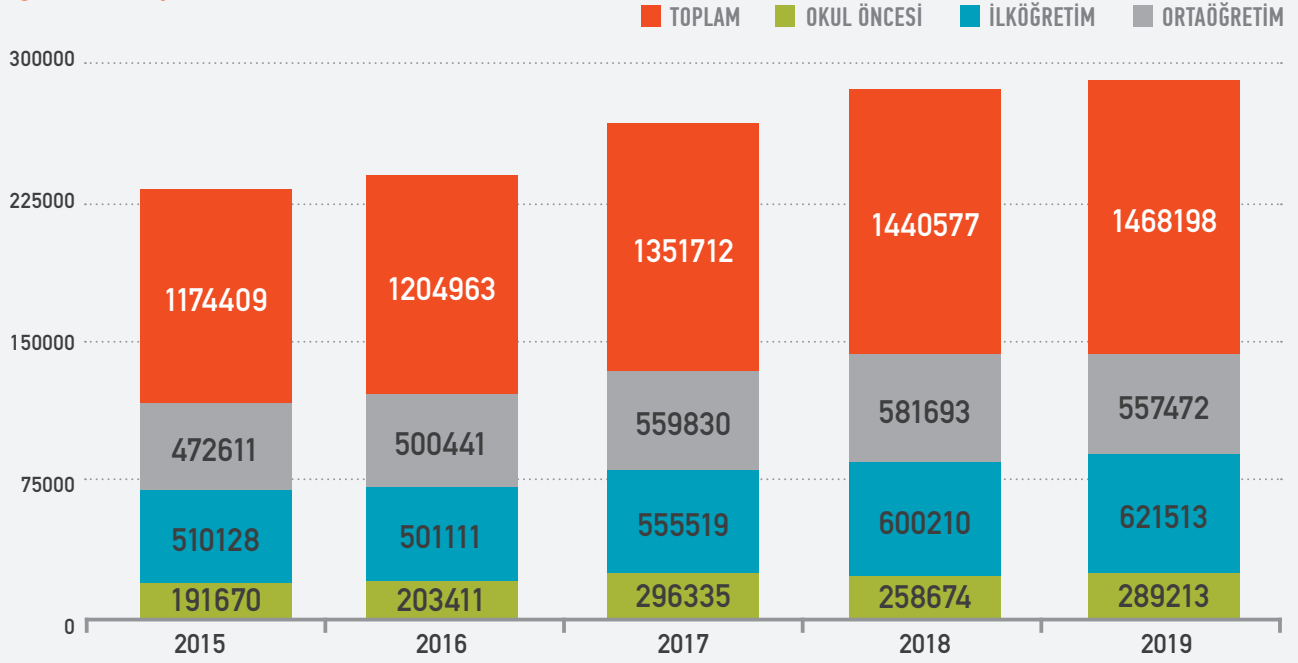
Bölgelere göre fert başına gelir, hanehalkı tüketim harcamaları içinde eğitime yapılan harcama (%) ve Türkiye içinde eğitime yapılan tüketim harcamalarının dağılımı (%) (2019)

BÖLGELER	2019 Yılı fert başına gelir	Hanehalkı tüketim harcamaları içinde eğitime yapılan harcama 2019 (%)	Türkiye içinde bölgelere göre eğitime yapılan hanehalkı tüketim harcamalarının dağılımı (%)
TÜRKİYE	28.552		
İSTANBUL	40.749	3,7	38,6
BATI MARMARA	29.505	1,3	2,6
EGE	30.337	2,2	14,1
DOĞU MARMARA	29.249	1,8	8,5
BATI ANADOLU	32.384	2,6	11,7
AKDENİZ	24.969	2,1	10,1
ORTA ANADOLU	25.159	1,4	2,4
BATI KARADENİZ	25.295	1,4	3,1
DOĞU KARADENİZ	26.851	0,9	1,2
KUZEYDOĞU ANADOLU	19.055	1,8	1,4
ORTADOĞU ANADOLU	17.420	1,5	1,7
GÜNEYDOĞU ANADOLU	15.706	1,8	4,8

Kaynak: (TÜİK, 2020, 2021a)

TABLO 13.

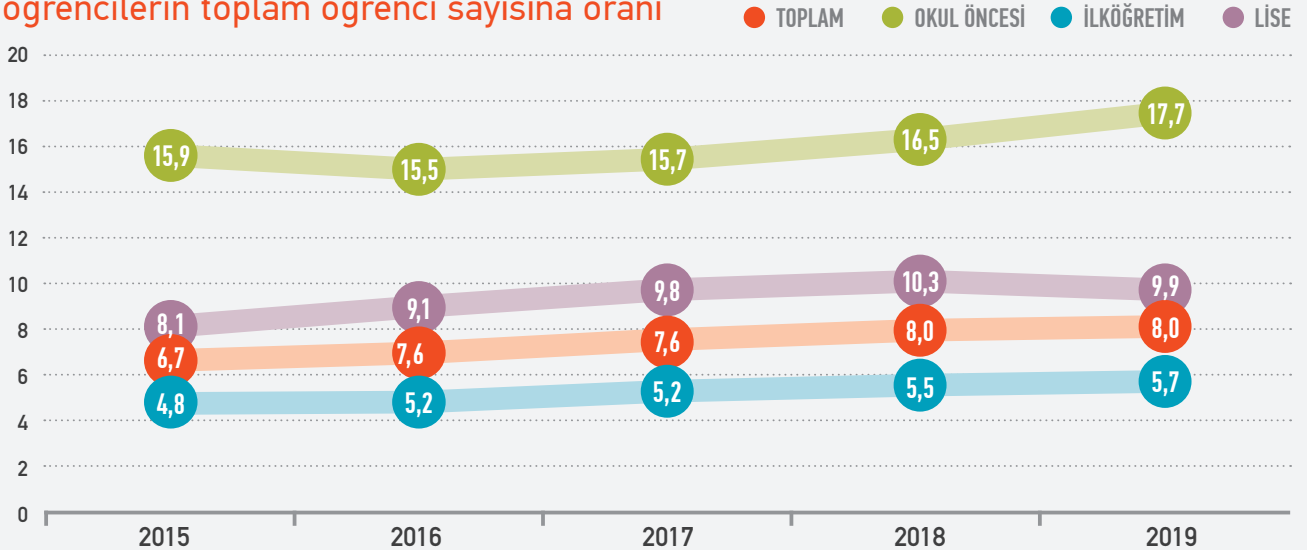
Kademelere göre özel öğretim kurumlarındaki öğrenci sayısı



Kaynak: (Çelik vd., 2020)

TABLO 14.

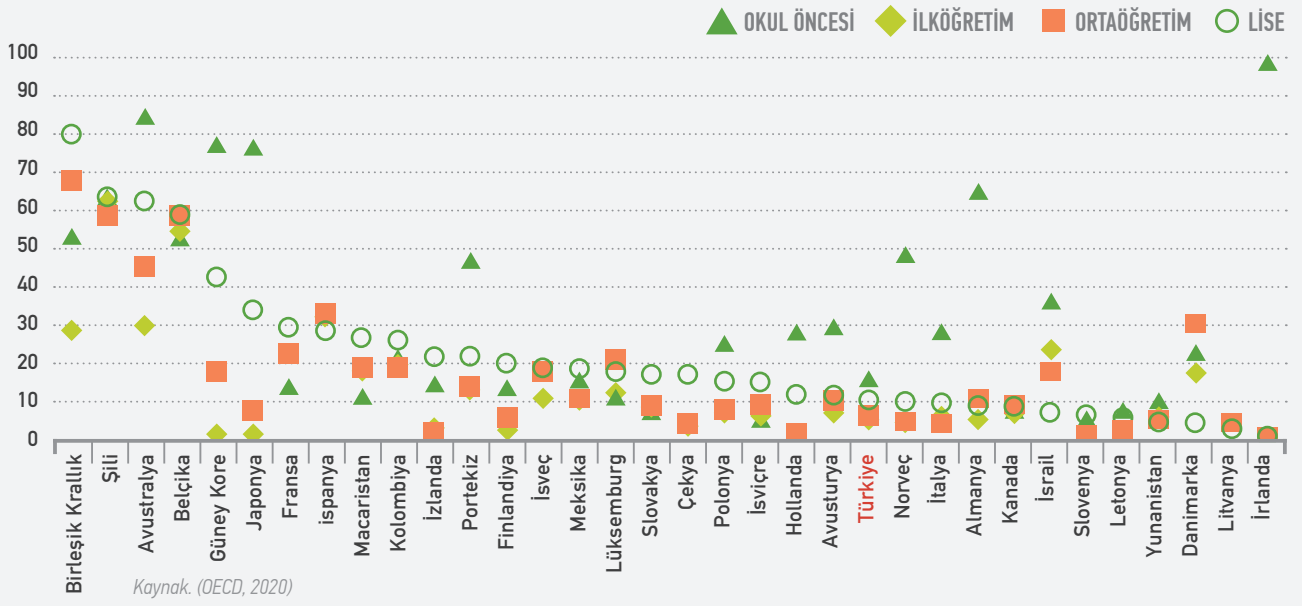
Kademelere göre özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin toplam öğrenci sayısına oranı



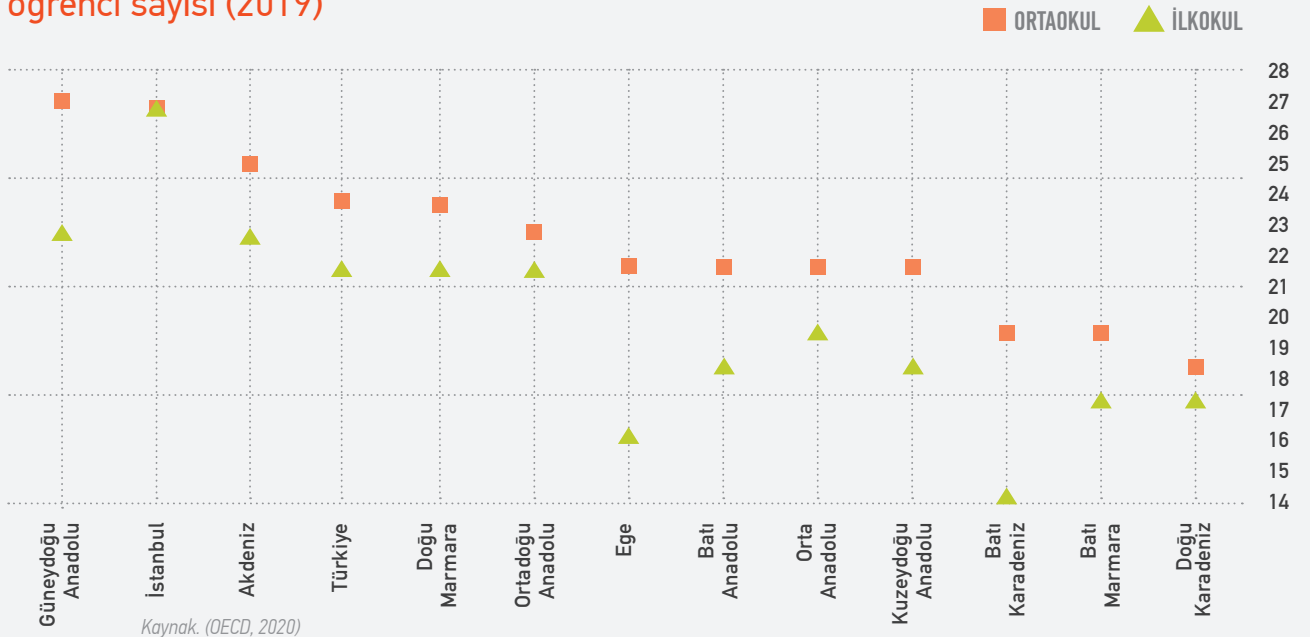
Kaynak: (Çelik vd., 2020)

TABLO 15.

Bazı OECD ülkelerinden kademelere göre özel öğretim kurumlarındaki öğrenci sayısı (2018)

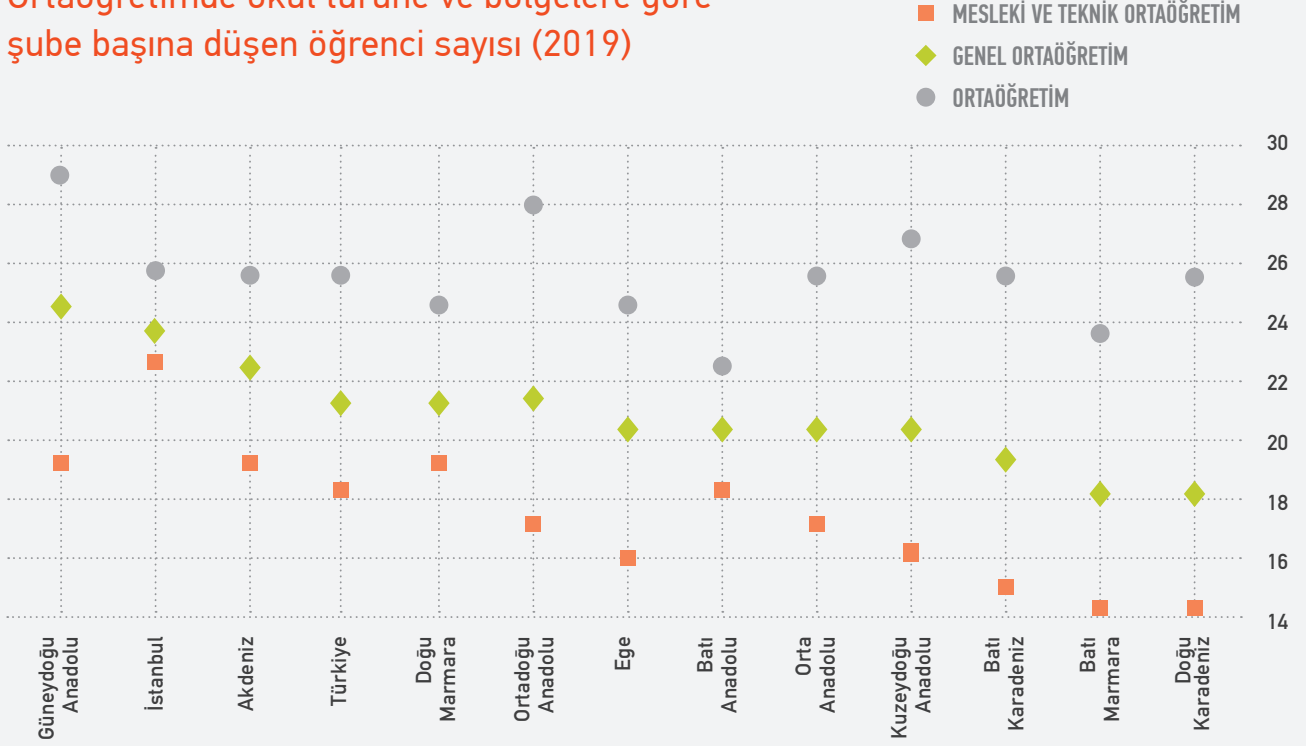
**TABLO 16.**

İlkokullarda ve ortaokullarda bölgelere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2019)

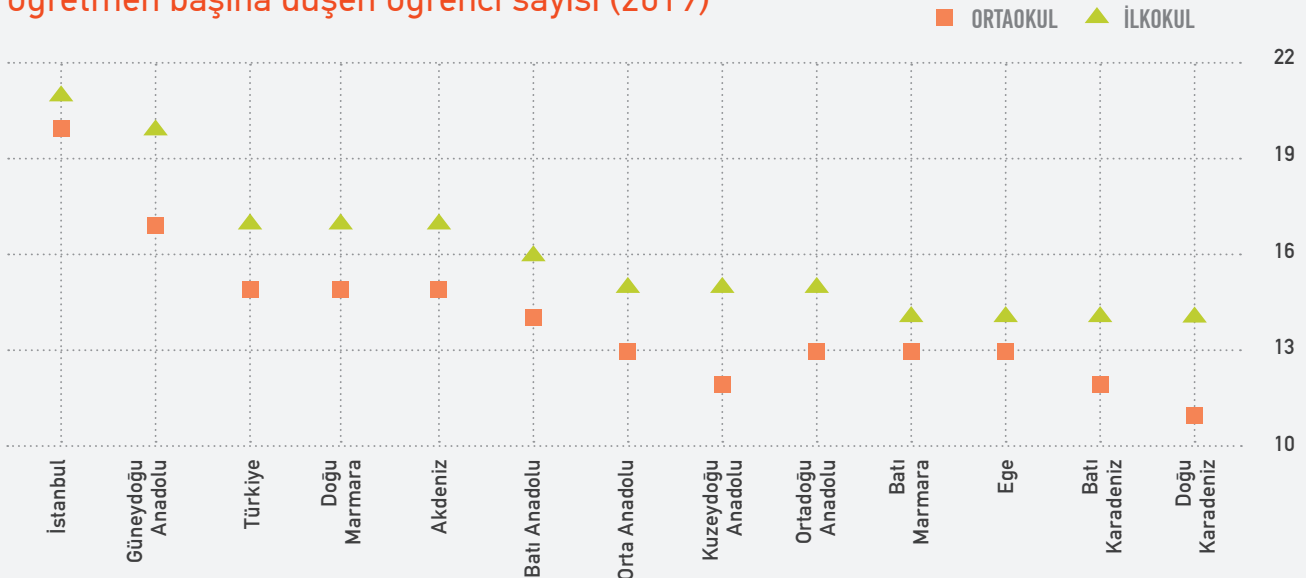


TABLO 17.

Ortaöğretimde okul türüne ve bölgelere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2019)

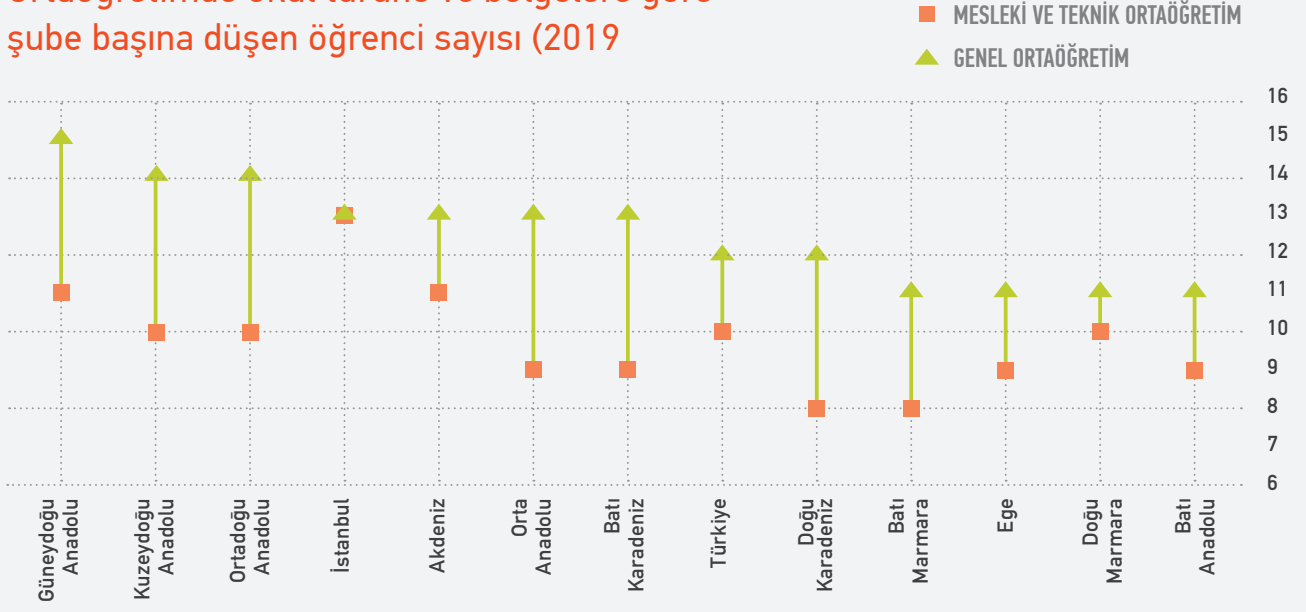
**TABLO 18.**

İlkokullarda ve ortaokullarda bölgelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2019)



TABLO 19.

Ortaöğretimde okul türüne ve bölgelere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2019)

**TABLO 20.**

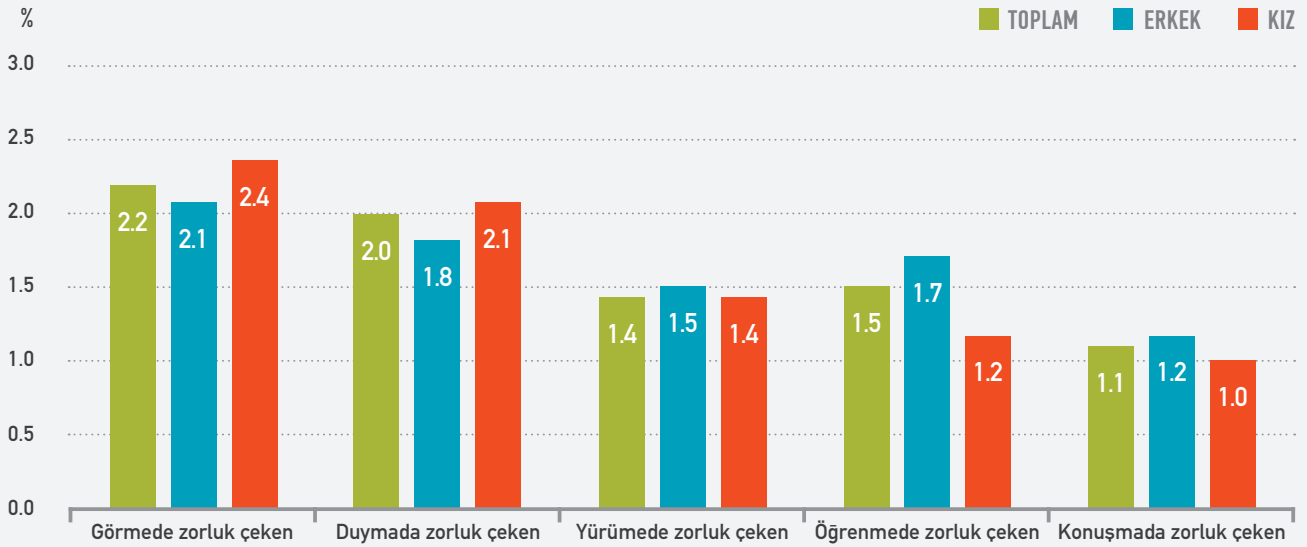
Yıllara ve cinsiyete göre okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde özel eğitim alan öğrenci sayısı (2015-2020)

	OKUL ÖNCESİ			İLKÖĞRETİM			ORTAÖĞRETİM			ÖRGÜN ÖZEL EĞİTİM TOPLAM		
	TOPLAM	ERKEK	KIZ	TOPLAM	ERKEK	KIZ	TOPLAM	ERKEK	KIZ	TOPLAM	ERKEK	KIZ
2015	2.409	1.568	841	231.541	143.657	87.884	54.539	34.262	20.277	288.489	179.487	109.002
2016	2.736	1.797	939	247.207	154.690	92.517	56.262	35.606	20.656	306.205	192.093	114.112
2017	3.714	2.419	1.295	283.169	179.716	103.453	66.727	42.593	24.134	353.610	224.728	128.882
2018	4.771	2.998	1.773	319.939	202.900	117.039	74.208	46.991	27.217	398.918	252.889	146.029
2019	4.873	3.120	1.753	339.419	215.831	123.588	81.482	50.946	30.536	425.774	269.897	155.877
2020	4.986	3.293	1.693	334.567	212.739	121.818	86.263	53.642	32.621	425.816	269.674	156.142

Kaynak: (Çelik vd., 2020) verilerine MEB İstatistikleri 2020-2021 verileri eklenmiştir.

TABLO 21.

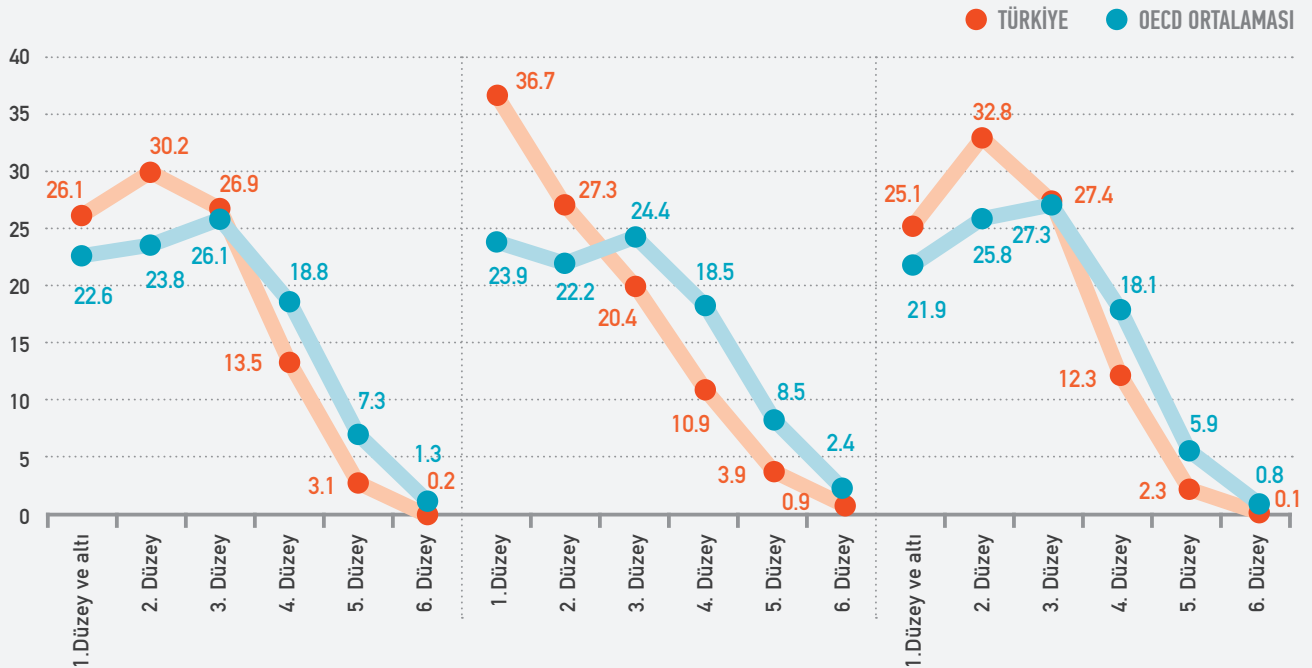
Çocuklarda engellilik ile ilgili göstergeler, 2019



Kaynak: (TÜİK, 2021b)

TABLO 22.

Yeterlilik düzeylerine göre PISA 2018 okuma, matematik ve fen alanlarında öğrencilerin oransal dağılımı



Kaynak: (MEB, 2019)

TABLO 23.

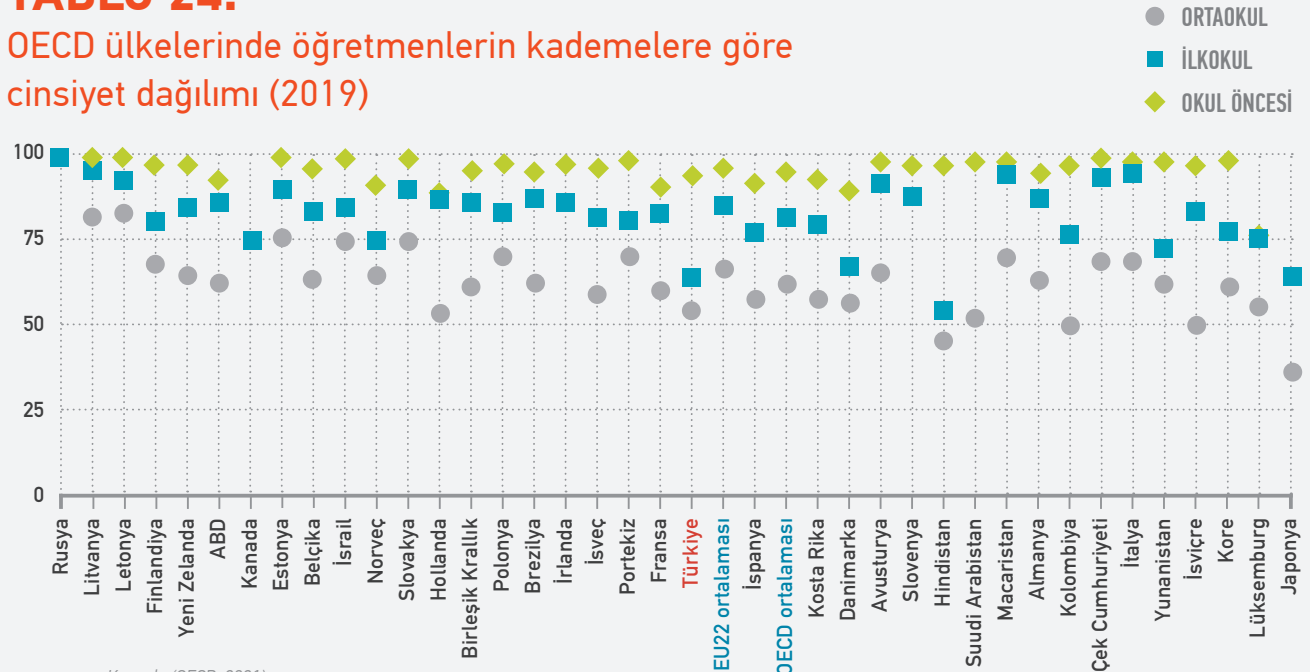
2021 KPSS Lisans (ÖABT ve İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği) testlere ait sayısal bilgiler

TESTLER	ADAY SAYISI	SORU SAYISI	ORTALAMA		STANDART SAPMA	
			DOĞRU SAYISI	NET SAYISI	DOĞRU SAYISI	NET SAYISI
TÜRKÇE	18.478	75	49.283	44.422	9.635	11.212
İLKÖĞRETİM MATEMATİK	11.098	75	35.304	32.093	10.880	11.571
FEN BİLİMLERİ	17.941	75	29.393	22.313	8.007	9.244
SOSYAL BİLGİLER	16.878	75	42.694	36.565	10.127	11.799
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	33.552	75	38.613	31.827	13.284	15.355
TARİH	18.366	75	42.345	35.933	12.477	14.618
COĞRAFYA	8.365	75	47.887	42.383	10.877	12.735
MATEMATİK (LİSE)	14.000	75	31.983	28.054	13.073	14.088
FİZİK	3.790	75	35.990	29.002	13.361	15.245
KİMYA/KİMYA TEKNOLOJİSİ	3.900	75	35.231	29.396	12.712	14.238
BİYOLOJİ	4.714	75	38.204	31.207	12.039	14.051
DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	47.194	75	49.684	44.650	11.160	13.191
İNGİLİZCE	14.905	75	42.815	37.465	12.827	14.512
REHBERLİK	19.788	75	54.643	50.185	10.002	11.945
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ	20.843	75	43.117	38.564	8.176	9.442
OKUL ÖNCESİ	27.165	75	49.003	43.773	8.192	9.633
BEDEN EĞİTİMİ	26.346	75	36.675	29.445	10.357	12.110
İMAM HATİP MESLEK DERSLERİ	38.970	75	48.033	42.773	11.134	13.064

Kaynak: (ÖSYM, 2021a)

TABLO 24.

OECD ülkelerinde öğretmenlerin kademelere göre cinsiyet dağılımı (2019)



Kaynak: (OECD, 2021)

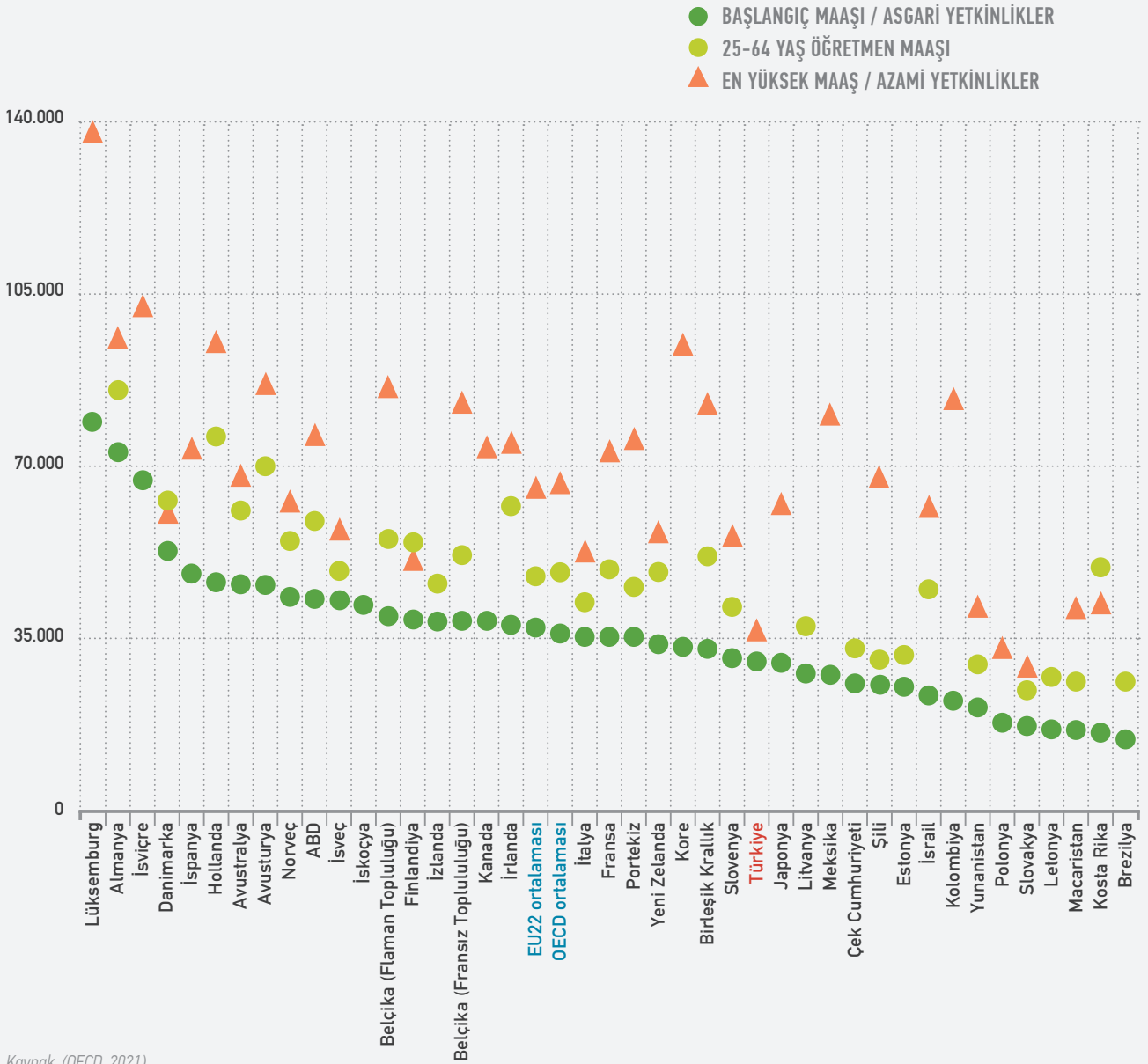
TABLO 25.

OECD ülkelerinde öğretmenlerin yaşa göre dağılımı (2019)

	< 30 YAŞ	30 - 49 YAŞ	≥ 50 YAŞ
	10	11	12
OECD ÜLKELERİ			
AVUSTRALYA			
AVUSTURYA	13	43	43
BELÇİKA	17	55	28
KANADA	10	63	27
ŞİLİ	18	58	25
KOLOMBİYA	10	49	41
KOSTA RİKA	8	68	23
ÇEK CUMHURİYETİ	7	48	44
DANİMARKA	15	52	33
ESTONYA	9	41	50
FİNLANDIYA	7	55	38
FRANSA	10	60	30
ALMANYA	7	53	40
YUNANİSTAN	6	43	51
MACARİSTAN	5	50	45
İZLANDA			
İRLANDA	13	66	21
İSRAİL	12	62	26
İTALYA	2	40	58
JAPONYA	17	50	32
KORE	14	63	23
LETONYA	10	45	45
LİTVANYA	4	42	54
LÜKSEMBURG	15	63	22
MEKSİKA			
HOLLANDA	14	48	37
YENİ ZELANDA	12	48	39
NORVEÇ	16	52	32
POLONYA	6	59	36
PORTEKİZ	1	53	46
SLOVAKYA	8	55	37
SLOVENYA	8	58	34
İSPANYA	6	58	35
İSVEÇ	8	53	39
İSVİÇRE	13	52	35
TÜRKİYE	18	67	15
BİRLEŞİK KRALLIK	23	57	20
ABD	15	55	29
OECD ORTALAMASI	11	54	35

TABLO 26.

OECD ülkelerinde ortaokul öğretmenlerinin başlangıç/minimum maaşı, en yüksek maaşı ve 25-64 yaş arası öğretmenlerin gerçek maaşları (2020)



Kaynak: (OECD, 2021)

Not: Satın alma gücü paritesi dikkate alınarak hesaplama yapılmıştır.

TABLO 27.

OECD ülkelerinde kademelere ve tecrübeye göre öğretmen maaşları (2020) (\$)

	OKUL ÖNCESİ				İLKOKUL				GENEL ORTAOKUL				GENEL ORTAÖĞRETİM			
	BAŞLANGIÇ MAAŞI (1)	TECRÜBELİ ÖĞRETMEN MAAŞI (10 YIL) (2)	TECRÜBELİ ÖĞRETMEN MAAŞI (15 YIL) (3)	EN YÜKSEK ÖĞRETMEN MAAŞI (4)	BAŞLANGIÇ MAAŞI (5)	TECRÜBELİ ÖĞRETMEN MAAŞI (10 YIL) (6)	TECRÜBELİ ÖĞRETMEN MAAŞI (15 YIL) (7)	EN YÜKSEK ÖĞRETMEN MAAŞI (8)	BAŞLANGIÇ MAAŞI (9)	TECRÜBELİ ÖĞRETMEN MAAŞI (10 YIL) (10)	TECRÜBELİ ÖĞRETMEN MAAŞI (15 YIL) (11)	EN YÜKSEK ÖĞRETMEN MAAŞI (12)	BAŞLANGIÇ MAAŞI (13)	TECRÜBELİ ÖĞRETMEN MAAŞI (10 YIL) (14)	TECRÜBELİ ÖĞRETMEN MAAŞI (15 YIL) (15)	EN YÜKSEK ÖĞRETMEN MAAŞI (16)
OECD ÜLKELERİ																
AVUSTRALYA	45 418	68 353	68 353	70 642	45 683	65 658	65 658	67 081	45 681	62 021	62 021	67 094	45 681	68 549	65 714	67 094
AVUSTURYA					45 892	49 675	55 142	80 386	45 665	51 858	57 732	85 833	45 785	55 887	62 882	91 296
KANADA					40 305	70 021	71 664	71 664	40 305	70 021	71 664	71 664	40 305	70 021	71 664	71 664
ŞİLİ	25 147	31 041	37 824	46 637	25 147	31 041	37 824	46 637	25 147	31 041	37 824	46 637	26 004	32 184	39 138	48 351
KOLOMBİYA	21 912	39 961	39 961	45 955	21 912	39 961	39 961	45 955	21 912	39 961	39 961	45 955	21 912	39 961	39 961	45 955
KOSTA RİKA	26 005	30 547	32 817	39 630	26 262	30 850	33 144	40 026	27 064	31 796	34 161	41 258	27 064	31 796	34 161	41 258
ÇEK CUMHURİYETİ	23 866	24 712	25 304	28 182	25 389	26 997	28 182	33 259	25 389	27 081	28 266	33 513	25 389	27 081	28 266	33 429
DANİMARKA	45 361	51 455	51 455	51 455	52 293	58 050	60 185	60 185	52 558	58 767	60 765	60 765	49 447	64 259	64 259	64 259
ESTONYA					24 730				24 730				24 730			
FİNLANDIYA	31 602	34 362	34 595	34 595	35 865	41 399	44 180	46 831	38 734	44 711	47 715	50 577	41 074	49 183	51 496	54 586
FRANSA	31 803	36 513	39 049	56 009	31 803	36 513	39 049	56 009	34 833	39 543	42 079	59 340	34 833	39 543	42 079	59 340
ALMANYA					65 475	75 935	80 407	86 171	72 588	83 636	88 037	95 216	75 913	86 276	91 041	106 035
YUNANİSTAN	20 643	25 105	27 335	40 720	20 643	25 105	27 335	40 720	20 643	25 105	27 335	40 720	20 643	25 105	27 335	40 720
MACARİSTAN	15 813	18 519	19 891	28 122	15 813	18 519	19 891	28 122	15 813	18 519	19 891	28 122	15 813	20 577	22 101	31 247
İZLANDA	39 148	40 210	42 317	43 418	38 856	39 917	42 024	43 125	38 856	39 917	42 024	43 125	37 710	41 440	45 554	45 554
İRLANDA					37 096	56 448	62 313	71 822	37 096	58 455	62 906	72 415	37 096	58 455	62 906	72 415
İSRAİL	25 956	33 929	38 080	66 520	22 833	29 874	33 163	55 655	22 948	30 916	36 718	58 226	27 753	32 130	35 769	56 021
İTALYA	32 481	35 612	38 984	47 287	32 481	35 612	38 984	47 287	34 910	38 558	42 385	51 925	34 910	39 476	43 564	54 271
JAPONYA					29 898	42 353	49 497	61 240	29 898	42 353	49 497	61 240	29 898	42 353	49 497	62 852
KORE	33 477	50 572	59 103	94 108	33 477	50 572	59 103	94 108	33 539	50 634	59 165	94 170	32 800	49 895	58 426	93 431
LETONYA	15 933				15 933				15 933				15 933			
LİTVANYA	21 086	23 422	26 484	29 756	29 332	30 266	33 667	38 343	29 332	30 266	33 667	38 343	29 332	30 266	33 667	38 343
LÜKSEMBURG	69 425	89 789	101 360	122 650	69 425	89 789	101 360	122 650	78 681	98 959	109 204	137 610	78 681	98 959	109 204	137 610
MEKSİKA	21 444	27 045	33 906	42 704	21 444	27 045	33 906	42 704	27 258	34 417	43 330	54 191	52 449	60 444	64 491	64 491
HOLLANDA	46 042	60 653	71 024	85 315	46 042	60 653	71 024	85 315	46 394	70 621	81 064	94 660	46 394	70 621	81 064	94 660
YENİ ZELANDA					34 847	53 247	53 247	53 247	34 847	53 247	53 247	53 247	34 847	53 247	53 247	53 247
NORVEÇ	39 222	47 831	47 831	48 310	43 048	51 352	51 352	55 188	43 048	51 352	51 352	55 188	50 864	56 259	56 259	62 277
POLONYA	18 890	25 210	30 768	32 071	18 890	25 210	30 768	32 071	18 890	25 210	30 768	32 071	18 890	25 210	30 768	32 071
PORTEKİZ	34 701	42 226	44 802	74 902	34 701	42 226	44 802	74 902	34 701	42 226	44 802	74 902	34 701	42 226	44 802	74 902
SLOVAKYA	13 524	15 429	15 797	17 673	16 757	18 838	19 295	21 583	16 757	18 838	19 295	21 583	16 757	18 838	19 295	21 583
SLOVENYA	30 530	36 304	44 203	51 094	30 530	37 642	45 857	55 032	30 530	37 642	45 857	55 032	30 530	37 642	45 857	55 032
İSPANYA	43 135	46 816	49 898	61 456	43 135	46 816	49 898	61 456	48 178	52 300	55 687	68 405	48 178	52 300	55 687	68 405
İSVEÇ	40 542	42 620	42 872	47 286	40 995	45 647	47 664	54 473	42 305	47 160	48 988	56 112	43 396	47 615	49 310	56 743
İSVİÇRE	55 631	69 372		84 896	59 642	74 274		90 838	66 476	84 747		101 904	74 869	96 557		115 200
TÜRKİYE	28 897	29 585	30 812	32 428	28 897	29 585	30 812	32 428	30 052	30 740	31 967	33 584	30 052	30 740	31 967	33 584
ABD	41 427	54 047	62 193	77 690	41 762	55 309	62 102	72 545	42 488	58 038	66 105	75 851	42 461	58 000	65 248	74 344
BELÇİKA (FLAMAN TOPLULUĞU)	39 036	48 949	55 107	67 424	39 036	48 949	55 107	67 424	39 036	48 949	55 107	67 424	48 699	62 067	70 779	85 299
BELÇİKA (FRANSIZ TOPLULUĞU)	37 795	47 253	53 198	65 088	37 795	47 253	53 198	65 088	37 795	47 253	53 198	65 088	47 012	59 917	68 327	82 343
İNGİLTERE (BİRLEŞİK KRALLIK)	32 493		53 528	53 528	32 493		53 528	53 528	32 493		53 528	53 528	32 493		53 528	53 528
İSKOÇYA (BİRLEŞİK KRALLIK)	41 133	51 627	51 627	51 627	41 133	51 627	51 627	51 627	41 133	51 627	51 627	51 627	41 133	51 627	51 627	51 627
OECD ORTALAMASI	33 016	41 260	44 209	54 349	34 942	44 871	48 025	58 072	36 116	46 716	49 701	60 478	37 811	49 370	51 917	63 028
EU22 ORTALAMASI	32 221	39 164	42 896	52 282	35 220	43 692	48 015	58 530	36 587	45 984	50 226	61 412	37 571	48 167	52 604	64 504

Kaynak: (OECD, 2021) Not: Satın alma gücü paritesi dikkate alınarak hesaplama yapılmıştır.

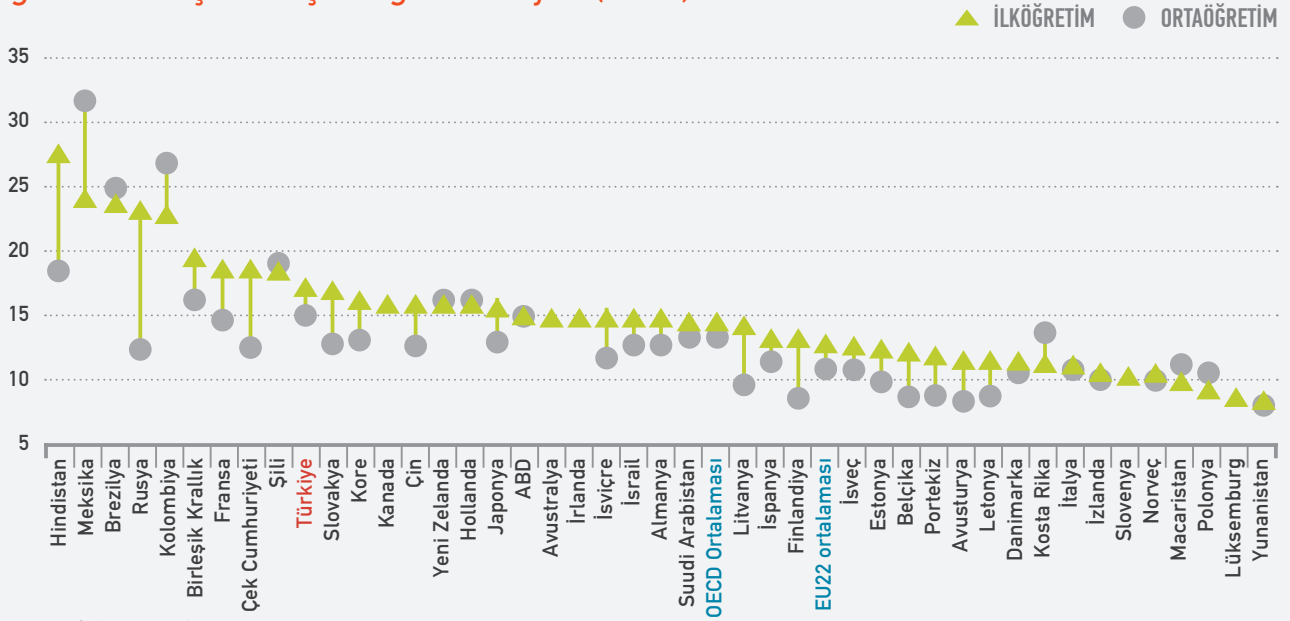
TABLO 28.

OECD ülkelerinde ilkökul ve ortaokullarda sınıf başına düşen öğrenci sayısı (2013, 2019)

	TÜM İLKOKUL KURUMLARI 2019	TÜM ORTAOKUL KURUMLARI 2019	TÜM İLKOKUL KURUMLARI 2013	TÜM ORTAOKUL KURUMLARI 2013
AVUSTRALYA	23	22	24	24
AVUSTURYA	18	21	18	21
ŞİLİ	31	30	30	31
KOLOMBİYA	23	30	22	29
KOSTA RİKA	16	33		
ÇEK CUMHURİYETİ	21	22	20	22
DANİMARKA	20	20		
ESTONYA	19	19	17	15
FİNLANDİYA	20	19	19	20
FRANSA	23	25	23	25
ALMANYA	21	24	21	24
YUNANİSTAN	17	20	17	22
MACARİSTAN	22	21	21	21
İZLANDA	19	20	18	20
İSRAİL	26	28	27	28
İTALYA	19	21	19	22
JAPONYA	27	32	27	33
KORE	23	26	24	33
LETONYA	17	16	16	14
LİTVANYA	17	19	16	20
LÜKSEMBURG			15	19
MEKSİKA	24	27	20	27
POLONYA	18	19	18	22
PORTEKİZ	21	22	21	22
SLOVAKYA	18	20	18	19
SLOVENYA	19	20	19	20
İSPANYA	22	25	22	25
İSVEÇ	20	22		
TÜRKİYE	23	25	23	28
BİRLEŞİK KRALLIK	26	23	25	19
ABD	20	25	21	27
OECD ORTALAMASI	21	23	21	23

TABLO 29.

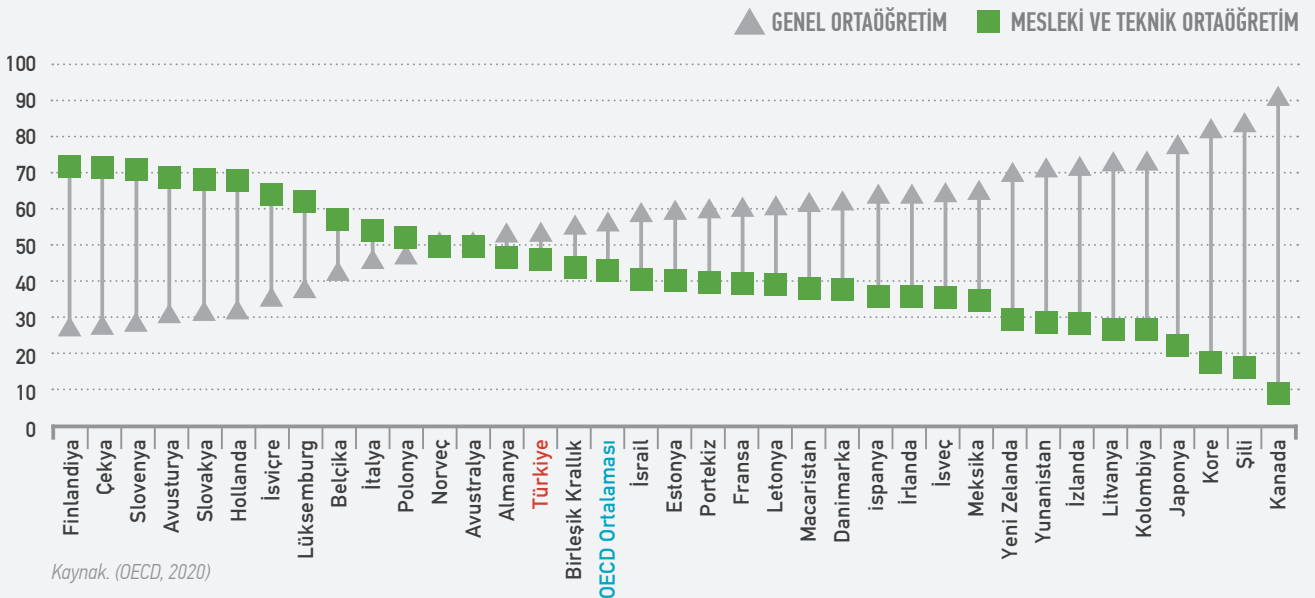
OECD ülkelerinde ilkokullarda ve ortaokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2019)



Kaynak: (OECD, 2021)

TABLO 30.

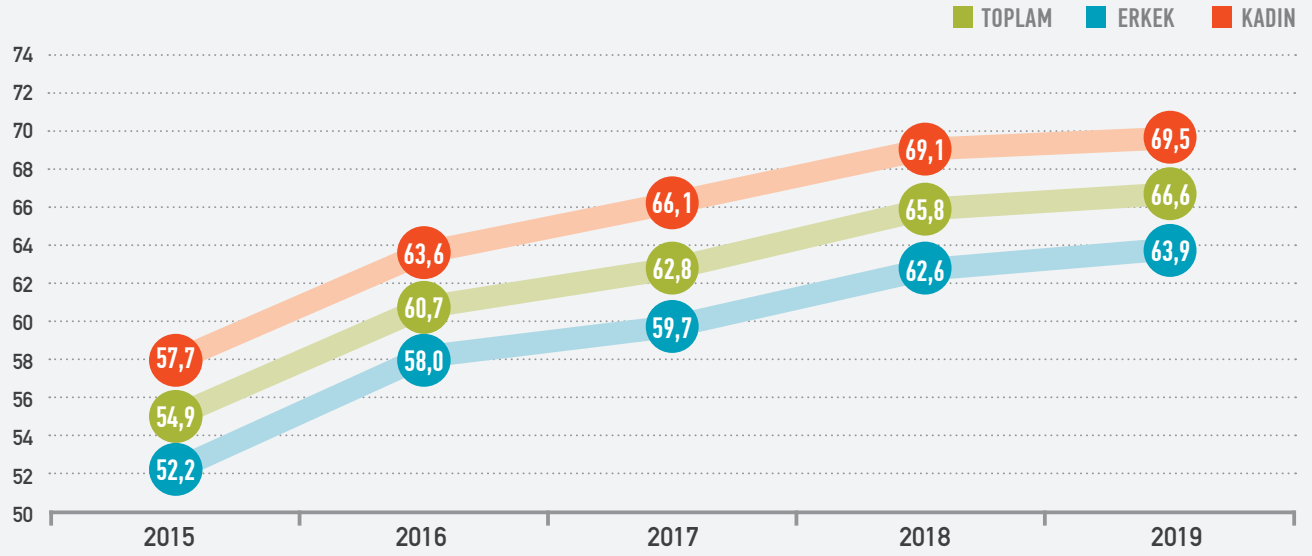
OECD ülkelerinde ortaöğretimdeki öğrencilerin genel ortaöğretim ve mesleki ortaöğretimdeki oranları (%) (2018)



Kaynak: (OECD, 2020)

TABLO 31.

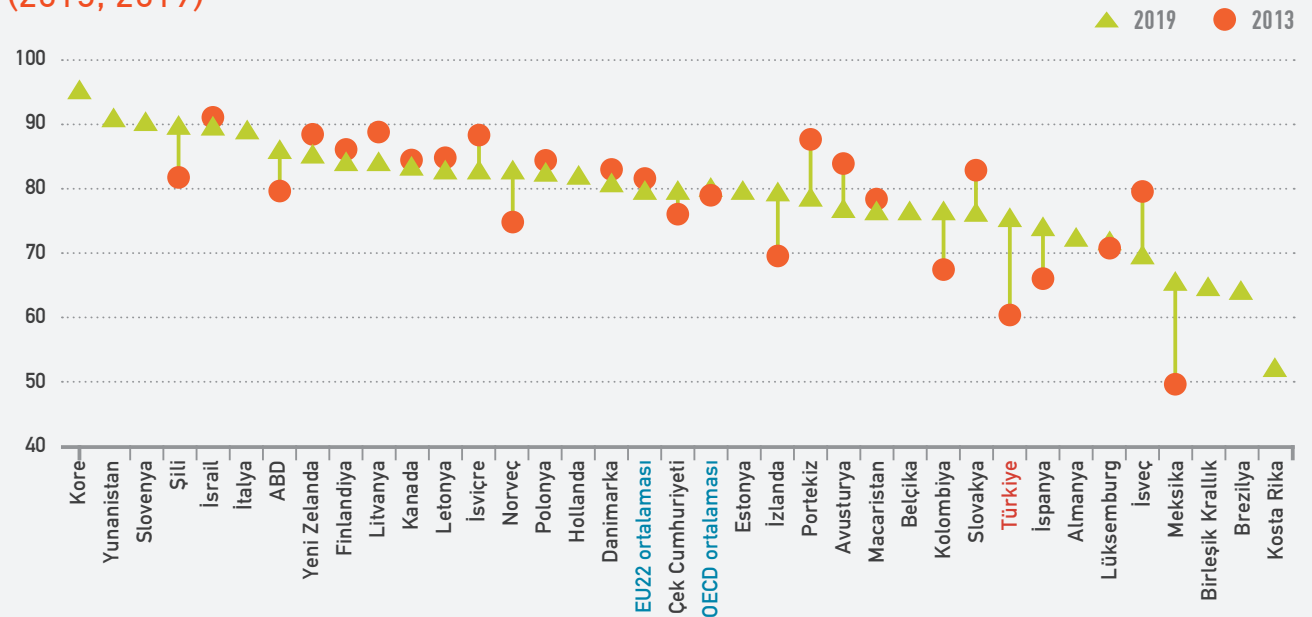
Cinsiyete göre 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların yüzdesi (2015-2019)



Kaynak: (Çelik vd., 2020)

TABLO 32.

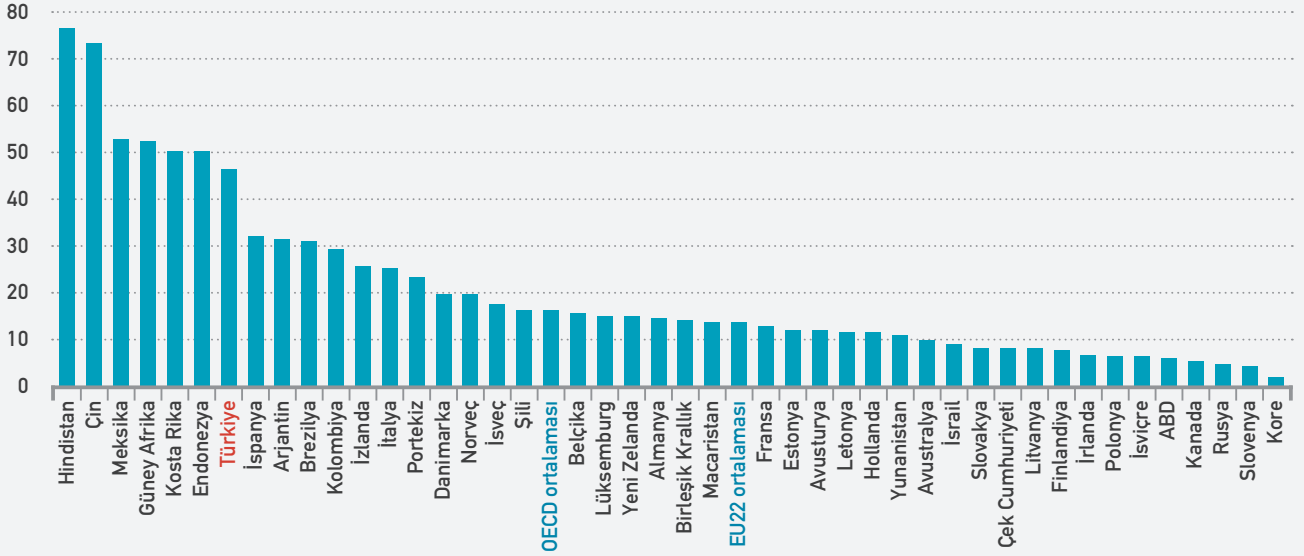
OECD ülkelerinde 25 yaş altında en az liseden mezun olanların oranı (%) (2013, 2019)



Kaynak: (OECD, 2021)

TABLO 33.

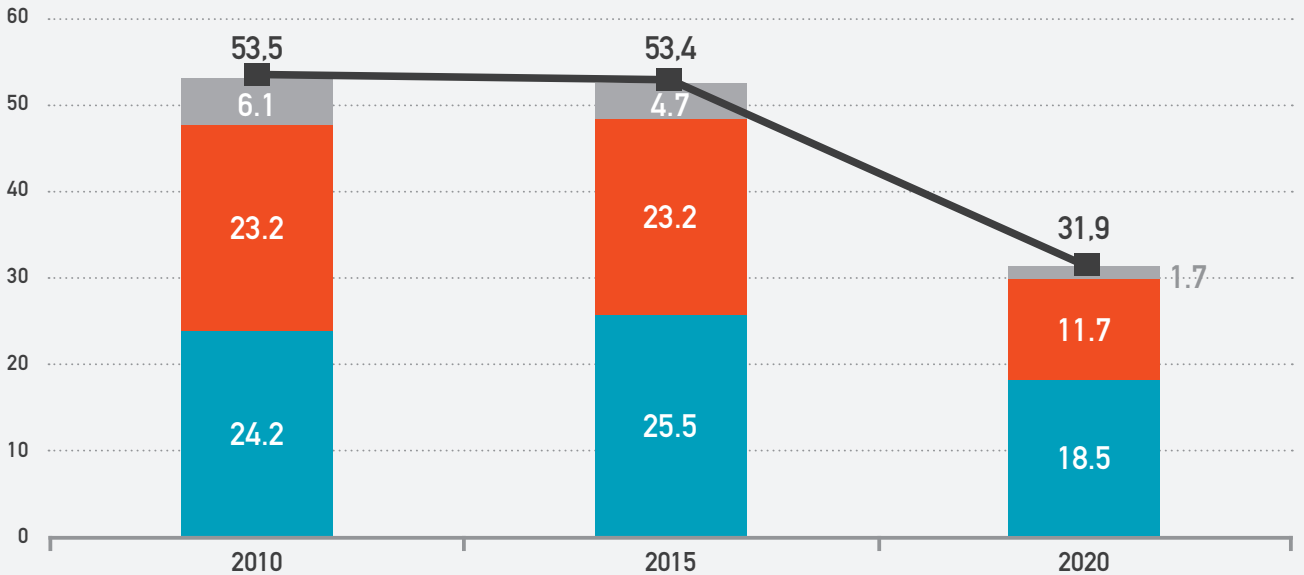
OECD ülkelerinde 25-34 yaş arasında lise altı eğitim düzeyine sahip olanların oranı (%) (2020)



Kaynak: (OECD, 2021)

TABLO 34.

Ortaöğretim son sınıfta üniversite giriş sınavına başvuran ve sonrasında bir yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin oranında yaşanan değişim (%) (2010, 2015 ve 2020)



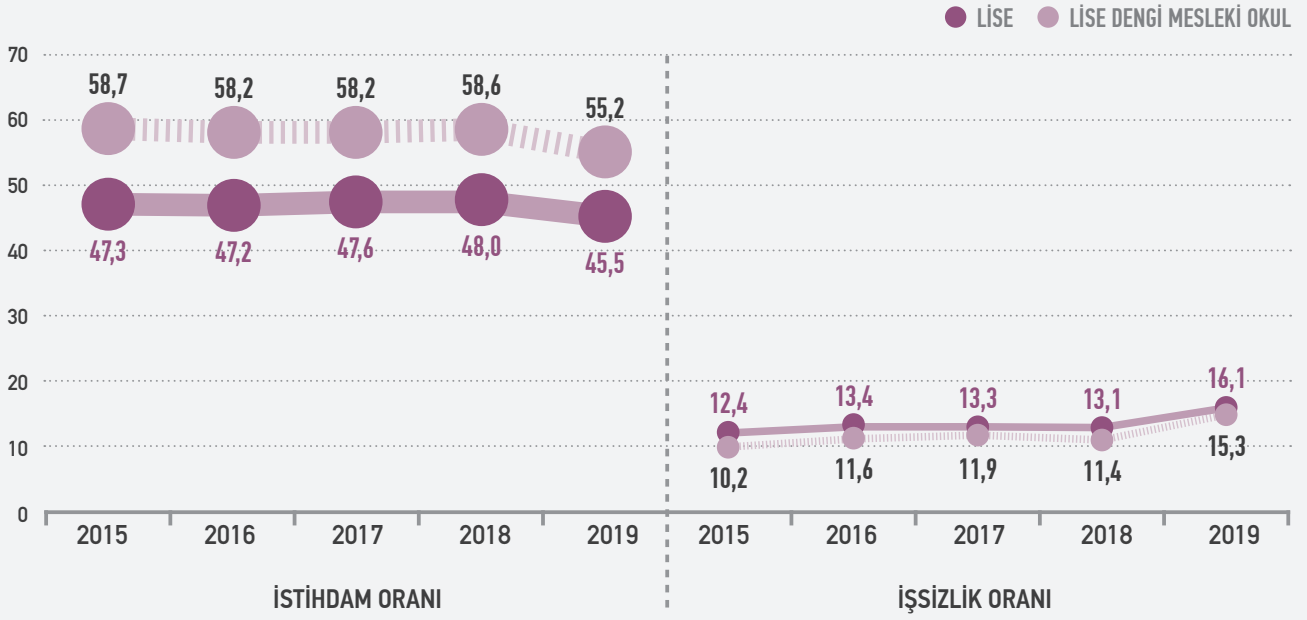
TABLO 35.

18-24 yaş arası eğitimde/egitimde olmayan oranı (2020)

OECD ÜLKELERİ	İSTİHDAMDA OLAN	NENİ
AVUSTRALYA	33	16,0
AVUSTURYA	40	12,4
BELÇİKA	27	12,1
KANADA	38	13,6
ŞİLİ	28	21,9
KOLOMBİYA	38	34,5
KOSTA RİKA	29	20,7
DANİMARKA	30	11,7
ESTONYA	26	12,0
FİNLANDİYA	30	13,6
FRANSA	28	16,8
ALMANYA	29	8,1
YUNANİSTAN	15	19,3
MACARİSTAN	37	15,0
İZLANDA	31	9,0
İRLANDA	30	11,6
İSRAİL	51	17,7
İTALYA	22	24,8
LETONYA	29	13,8
LİTVANYA	25	13,9
LÜKSEMBURG	24	9,0
MEKSİKA	39	23,3
HOLLANDA	27	7,6
YENİ ZELANDA	50	14,2
NORVEÇ	40	8,8
POLONYA	31	12,6
PORTEKİZ	31	13,2
SLOVAKYA	31	12,8
SLOVENYA	26	10,0
İSPANYA	21	19,9
İSVEÇ	33	9,4
İSVİÇRE	32	8,4
TÜRKİYE	29	32,2
BİRLEŞİK KRALLIK	43	13,8
ABD	39	13,8
OECD ORTALAMASI	32	15,1

Kaynak: (OECD, 2021)

TABLO 36.
İstihdam - Eğitim



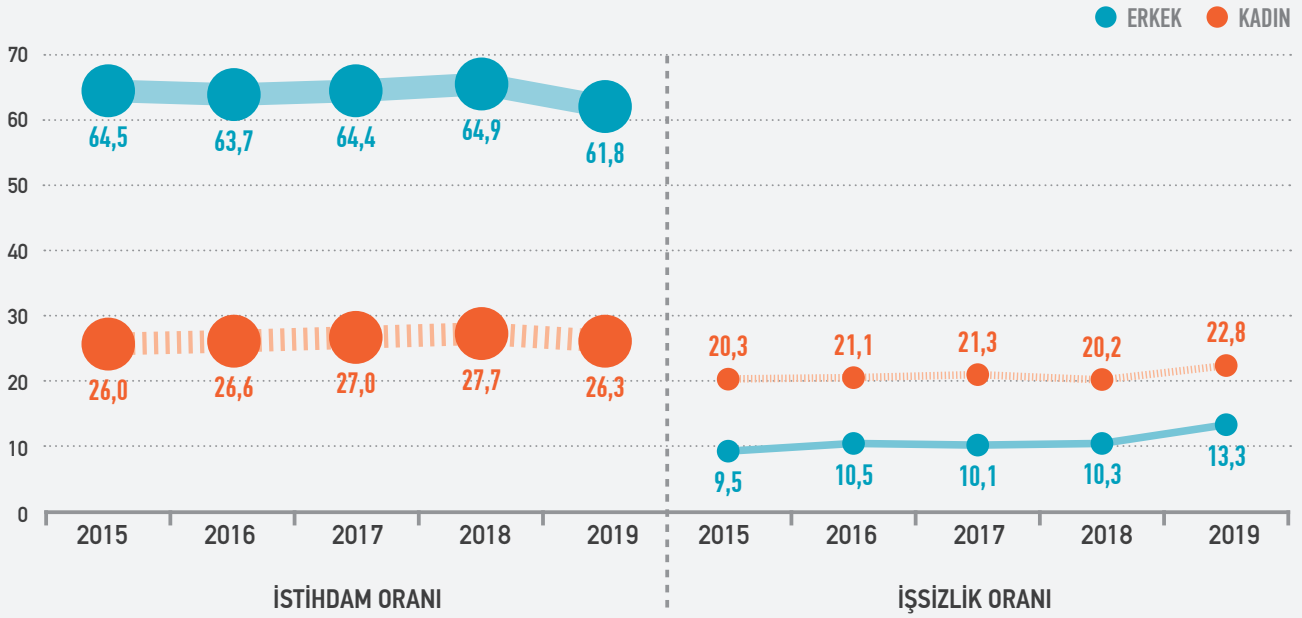
TABLO 37.

OECD ülkelerinde 25-64 yaş arası eğitim düzeyine göre istihdam oranı (2020)

OECD	LİSE ALTI	YÜKSEKÖĞRETİM					TOPLAM
		LİSE	ÖNLİSANS	LİSANS	YÜKSEK LİSANS	DOKTORA	
AVUSTRALYA	56	74	77	82	82	93	75
AVUSTURYA	54	76	85	80	89	92	76
BELÇİKA	47	73	83	85	88	93	73
KANADA	54	70	77	80	83		75
ŞİLİ	62	72	81	85	93		72
KOLOMBİYA	62	66		74			66
KOSTA RİKA	57	64	65	79	90		63
ÇEK CUMHURİYETİ	57	84	96	82	86	94	82
DANİMARKA	61	82	87	85	91	94	80
ESTONYA	63	79	84	83	87	85	80
FİNLANDIYA	54	75	83	86	89	98	79
FRANSA	53	72	83	84	88	90	74
ALMANYA	63	82	89	88	90	93	81
YUNANİSTAN	52	62	67	74	81	91	64
MACARİSTAN	56	79	84	84	88	92	78
İZLANDA	70	81	83	84	92	93	81
İRLANDA	52	72	78	85	87	92	75
İSRAİL	49	71	83	86	91	92	76
İTALYA	52	70	79	74	83	94	66
JAPONYA			82	89			84
KORE	61	70	76	76	85		73
LETONYA	65	76	87	85	88	96	79
LİTVANYA	54	73		89	91	99	79
LÜKSEMBURG	61	75	79	81	87	92	76
MEKSİKA	63	68	71	76	83	92	66
HOLLANDA	63	82	89	88	92	94	82
YENİ ZELANDA	71	82	89	88	87	92	82
NORVEÇ	61	79	83	90	92	90	81
POLONYA	47	72	75	87	90	97	76
PORTEKİZ	70	82		83	90	92	78
SLOVAKYA	36	77	91	73	84	89	75
SLOVENYA	48	76	85	89	92	94	78
İSPANYA	56	69	77	79	83	90	69
İSVEÇ	63	85	84	89	93	91	83
İSVİÇRE	69	81		89	89	93	83
TÜRKİYE	50	60	65	75	84	92	57
BİRLEŞİK KRALLIK	64	80	82	87	87	93	80
ABD	55	69	78	82	85	89	74
OECD ORTALAMASI	58	75	81	83	88	93	76

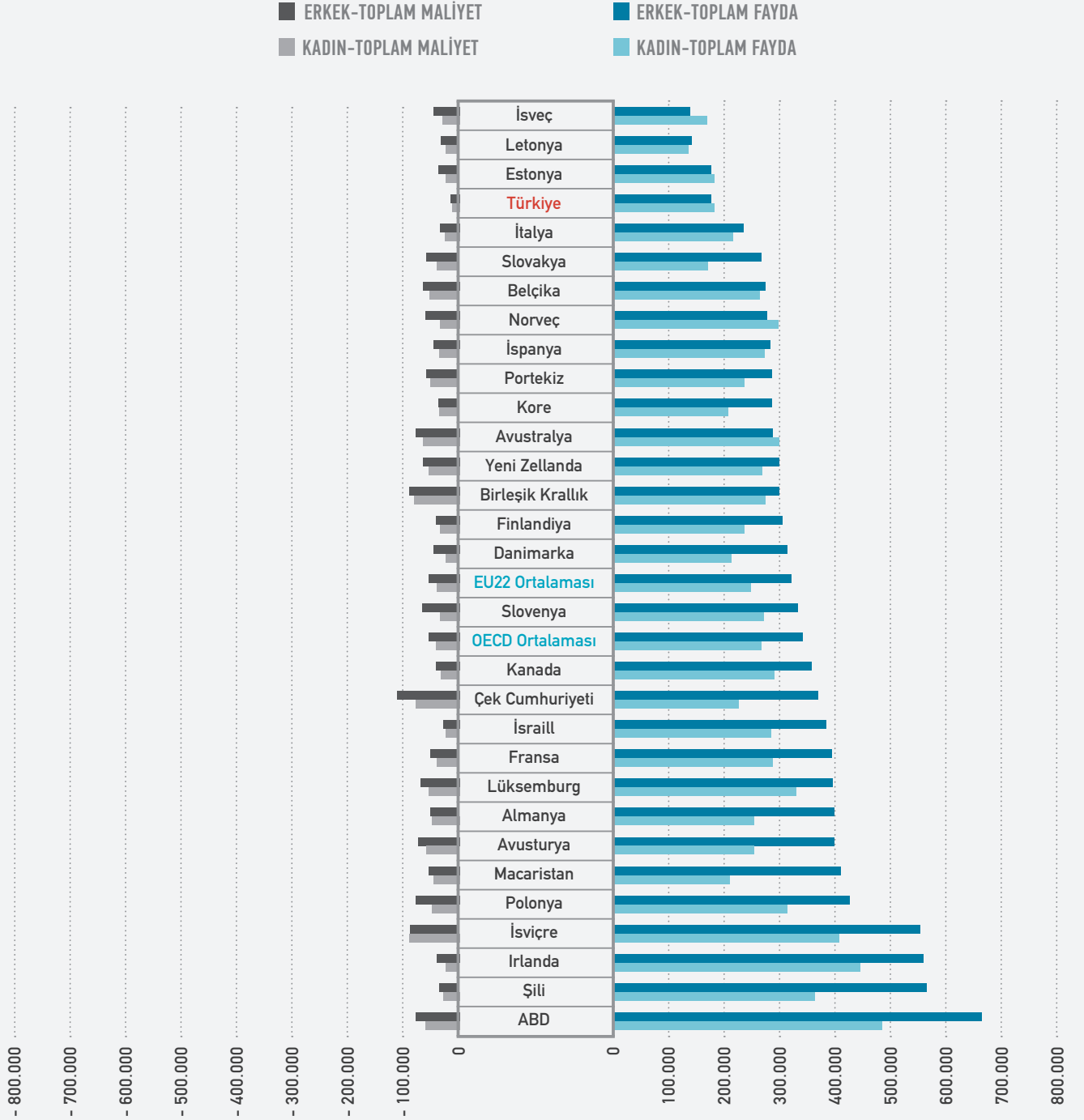
TABLO 38.

İstihdam - Cinsiyet



TABLO 39.

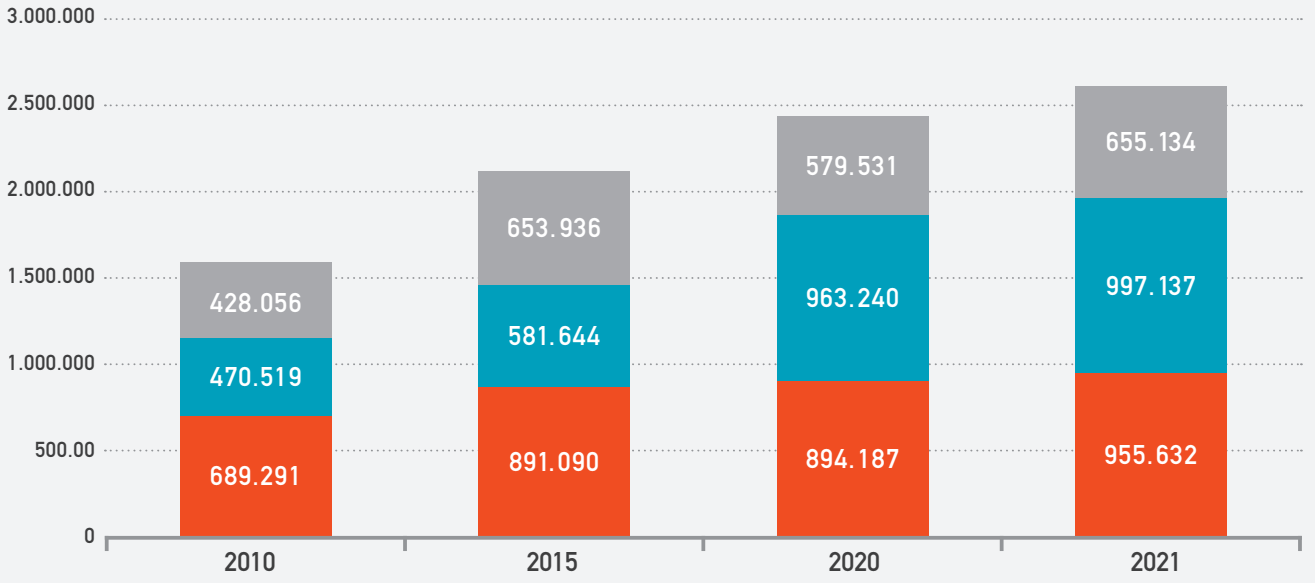
Yükseköğretime katılan kadın ve erkeğin toplam özel fayda ve maliyeti (2018)



TABLO 40.

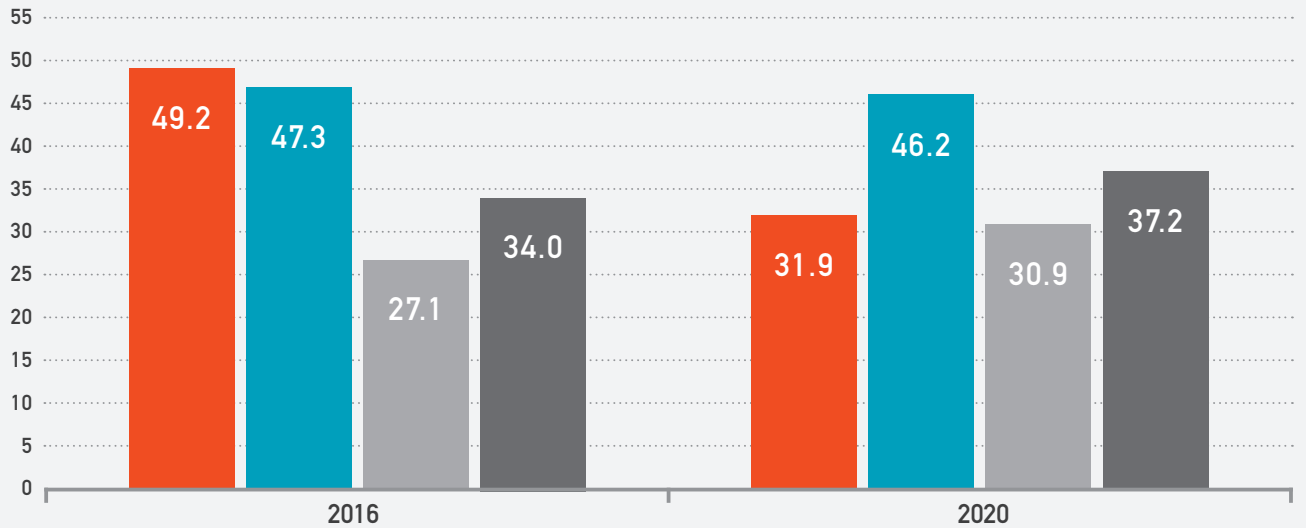
Üniversite giriş sınavına başvuranların lise mezuniyet durumlarına ve daha önce yerleşme durumlarına göre sayısal dağılımında yaşanan değişim (2010-2021)

- DAHA ÖNCE YERLEŞMİŞ VEYA BİR YÜKSEKÖĞRETİM KURUMUNU BİTİRMİŞ
- LİSE DEN MEZUN DAHA ÖNCE YERLEŞMEMİŞ
- LİSE SON SINIF DÜZEYİNDE

**TABLO 41.**

Lise mezuniyetlerine ve daha önce yerleşme durumlarına göre üniversite giriş sınavına başvuranlar arasında bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranında yaşanan değişim (%) (2016 ve 2020)

- LİSE SON SINIF DÜZEYİNDE
- LİSE DEN MEZUN DAHA ÖNCE YERLEŞMEMİŞ
- DAHA ÖNCE YERLEŞMİŞ
- BİR YÜKSEKÖĞRETİM KURUMUNU BİTİRMİŞ



REFORM
ENSTİTÜSÜ

KAYNAKLAR

KAYNAKLAR

- Acemoğlu, D. ve Angrist, J.
“How large are human-capital externalities? Evidence from compulsory schooling laws.” NBER Macroeconomics Annual, 2000. 15, 9-59.
- Barber, M. & Mourshed, M. How the world’s best performing schools systems come out on top. McKinsey & Company, 2007.
- Bora, T. Ders Kitaplarında Milliyetçilik: “Siz bu ülke için ne yapmayı düşünüyorsunuz?” ed: T. Gür. Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları, İletişim Yayınları, 2009. 115- 142.
- Coşkun, F. B. Ve Çelik, Z. Genç İşsizliğinin Durumu: Ne Eğitimde Ne İstihdamdaki Gençlerin Eğitim ve İstihdam Politikalarına Göre Analizi. (Politika Notu: 2021/25). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı, 2021.
- Çayır, K. “Yeni Bir ‘Biz’ Anlayışı Geliştirme Yolunda Eğitim, Ders Kitapları ve Okullar.” ed: K. Çayır. Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye’den ve Dünyadan Örnekler, Tarih Vakfı Yayınları, 2010. 25-36.
- Çayır, K. “Biz” Kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık ve Haklar. Tarih Vakfı ve Seçbir, 2014.
- Çelik, Z. Pandemi döneminde eğitimin muhasebesi. Perspektif.online. <https://www.perspektif.online/pandemi-doneminde-egitimin-muhasebesi/>, 2021, 5 Temmuz.
- Çelik, Z. and Gür, B. S. Turkey’s education policy during the AK Party era (2002-2013). Insight Turkey, 15(4), 2013. 151-176.
- Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. Eğitime Bakış, 2020: İzleme ve Değerlendirme Raporu. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi, 2020.
- EFA Global Monitoring Report Team. Investing in teachers is investing in learning: A prerequisite for the transformative power of education (Background paper for the Oslo Summit on Education for Development). UNESCO, 2015.
- ERG. Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim: Politika ve Uygulama Önerileri. Eğitim Reformu Girişimi, 2011.

ERG. Türkiye’de Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizi. Eğitim Reformu Girişimi, 2016.

ETF. Unlocking youth potential in South Eastern Europe and Turkey: Skills development for labour market and social inclusion. European Training Foundation. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-10/youth_in_seet.pdf., 2020.

Eurofound. NEETs-Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2806/41578.x>., 2012.

Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. Eğitime Bakış 2018: İzleme ve Değerlendirme Raporu. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi, 2018.

ILO. Global employment trends for youth 2012. International Labour Office. Erişim adresi: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_180976.pdf., 2012a.

ILO. The youth employment crisis: Time for action. International Labour Office. Erişim adresi: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_175421.pdf., 2012b.

ILO/UNESCO. Final report, 12th session: Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel. Geneva: ILO, 2015.

Levin, B. An Epidemic of Education Policy: (What) Can We Learn from Each Other? *Comparative Education*, 34 (2), 1998. 131-141.

Levy, J., Klein, J.I. ve Rice, C. U.S. education reform and national security. Council on Foreign Relations, 2012.

Milli Eğitim Bakanlığı. TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen bilimleri Ön Raporu 4. ve 8. Sınıflar. MEB, 2016.

Milli Eğitim Bakanlığı. PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. MEB, 2019.

KAYNAKLAR

Milli Eğitim Bakanlığı. Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019/2020. MEB, 2020a.

Milli Eğitim Bakanlığı. TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu. MEB, 2020b.

Milli Eğitim Bakanlığı. Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/2021. MEB, 2021a.

Milli Eğitim Bakanlığı. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı Haziran 2021 İnternet Bülteni. [https://hbogm.meb.gov.tr/.](https://hbogm.meb.gov.tr/), 2021b, Haziran.

OECD & ILO. Helping disadvantaged youth: progress and policy action towards the Antalya G20 youth goal. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---ddg_p/documents/publication/wcms_742291.pdf., 2020.

OECD. The Programme for International Student Assessment (PISA) results from PISA 2018. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_TUR.pdf., 2019.

OECD. Education at a glance 2020: OECD indicators. Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020.

OECD. Education at a glance 2021: OECD indicators. Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021.

ÖSYM. KPSS 2021 Sayısal Bilgiler. <https://www.osym.gov.tr/TR,21301/2021-kpss-a-grubu-ve-ogretmenlik-genel-yetenek-genel-kultur-egitim-bilimleri-alan-bilgisi-ve-oabt-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>., 2021a.

ÖSYM. YKS Sayısal Veriler. <https://www.osym.gov.tr/TR,21233/2021-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>., 2021b.

Psacharopoulos, G. ve Patrinos, H. A. Returns to investment in education: A further update. World Bank Policy Research Working Paper, 2002. 288.

Schultz, T. P. Human capital investment in women and men. California: ICEG Publication, 1994.

Schultz, T. W. Investment in human capital. The American Economic Review, 51(1), 1961. 1-17.

Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği. Mevzuattan Uygulamaya Engelli Hakları İzleme Raporu 2020. TOHAD, 2021.

TTKB. Ders Kitaplarını Değerlendirme Raporu: Öğretmen Görüşleri. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2021.

TÜİK. Çocuk İşgücü Anketi Sonuçları, 2019. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuk-Isgucu-Anketi-Sonuclari-2019-33807.>, 2020.

TÜİK. Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması Bölgesel Sonuçları, 2020. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=37405&dil=1.>, 2021a.

TÜİK. İstatistiklerle Çocuk 2020. TÜİK. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2020-37228.>, 2021b.

TÜİK. Evlenme ve Boşanma İstatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2020-37211.>, 2021c.

TÜİK. Hanehalkı Tüketim Harcaması, 2019. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Household-Consumption-Expenditures-2019-33593.>, 2021d.

UNESCO & OECD. Financing education investments and returns: Analysis of the World education indicators. UNESCO Publishing and OECD Publishing, 2003.

UNESCO. The right to education and the teaching profession: Overview of the measures supporting the rights, status and working conditions of the teaching profession reported on by member states. Paris: UNESCO, 2015b.

UNHCR. Coming together for refugee students. UNHCR, 2020.

UNICEF. Türkiye-UNICEF Ülke İşbirliği Programı 2016-2020: 2019 Yıllık Raporu. 2020.

UNICEF. Çocuk Yaşta Evlilik <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-ya%C5%9Fta-evlilik.>, t.y.

World Bank. Turkey: Education sector study. (Report no 32450-TU). The World Bank, 2005.

Yüksek Öğretim Kurulu. Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. YÖK, 2007.



The logo for Reform Enstitüsü features the word "REFORM" in white uppercase letters, with the letter "O" replaced by a stylized orange circle containing a white dot. Below it, the word "ENSTITÜSÜ" is written in white uppercase letters. The text is centered on a dark blue background, which is part of a larger graphic design consisting of overlapping curved shapes in orange and dark blue.

REFORM
ENSTITÜSÜ

**NİTELİKLİ,
EŞİT VE ADİL
BİR EĞİTİM
SİSTEMİ**

TEMEL PRENSİPLER