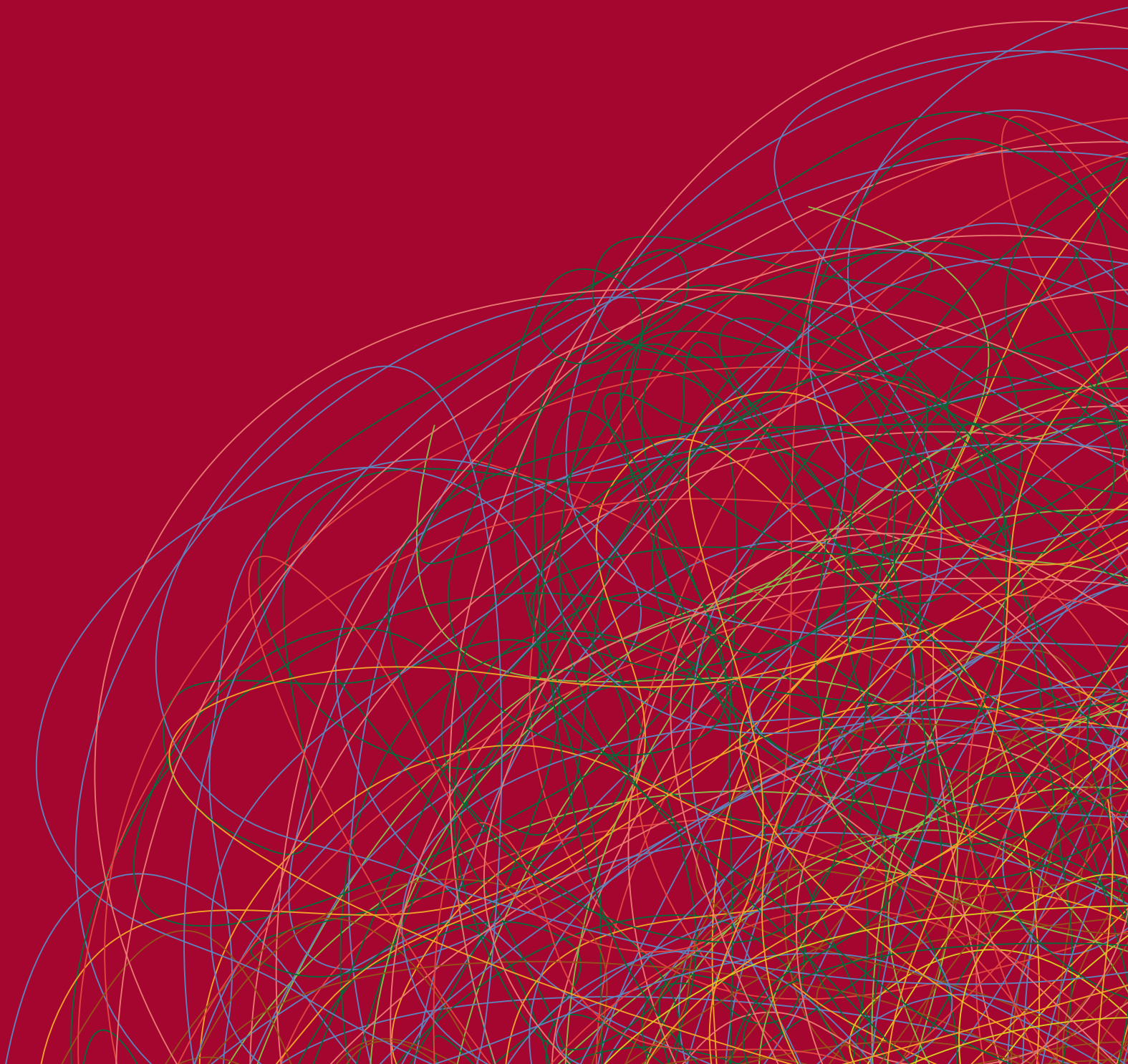


EĞİTİM İZLEME RAPORU 2011



EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ



EĞİTİM İZLEME RAPORU

2011





Eğitim Reformu Girişimi (ERG) alışmalarını iki öncelikli amaç doğrultusunda sürdürüyor. Bunlardan ilki, kız ve erkek tüm çocukların hakları olan kaliteli eğitime erişimlerini güvence altına alacak ve Türkiye'nin toplumsal ve ekonomik gelişimini st düzeylere taşıyacak eğitim politikalarının oluşmasına katkıda bulunmaktır. ERG'nin katkıda bulunduğu diğer başlıca alan ise eğitime ilişkin katılımcı, saydam ve yenilikçi politika üretme süreçlerinin yaygınlaşmasıdır.

2003 yılında Sabancı Üniversitesi İştambul Politikalar Merkezi bünyesinde yaşama geçen ERG, bu amaçlara yönelik olarak araştırma, savunu ve eğitim çalışmalarını "herkes için kaliteli eğitim" vizyonu doğrultusunda sürdürüyor.

ERG, Anne ocuk Eğitim Vakfı, Aydın Doğan Vakfı, Bahçeşehir Üniversitesi, Borusan Kocabıyık Vakfı, Elginkan Vakfı, Enerji-Su, Enka Vakfı, Hedef Alliance, İştambul Bilgi Üniversitesi, İştambul Kültür Üniversitesi, Kadir Has Vakfı, Mehmet Zorlu Vakfı, MV Holding, Nafi Gral Eğitim Vakfı, Sabancı Üniversitesi, The Marmara Hotels and Residences, Tüm zel Eğitim Kurumları Derneği, Türkiye Vodafone Vakfı, Vehbi Koç Vakfı ve Yapı Merkezi tarafından desteklenmektedir.

Aralık 2012

**KURUMSAL
DESTEKLERİMİZ**



Bu yayımın tüm hakları Sabancı niversitesi'ne aittir.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ: PROF. DR. TOMRİS TÜRMEEN	13
ÖZET DEĞERLENDİRME	17
GİRİŞ	39
YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN	40
Bütüncül Strateji Eksikliği ve “4+4+4” Düzenlemesinin Yönetişimi	40
652 Sayılı KHK ve Eğitim Yönetişiminde Yeniden Yapılanma	41
İlköğretim Kurumları Standartları ve Yönetişim Yapısındaki Yerine ilişkin Değerlendirme	50
Eğitimin Finansmanı	54
EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: ÖĞRENCİ	61
Okulöncesi Eğitime Katılım	61
İlk ve Ortaöğretime Katılımda Durum ve Devamsızlığı Gidermeye Dönük Çalışmalar	66
Özel Eğitim Alanındaki Gelişmeler	71
EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: ÖĞRETMENLER VE ÖĞRENME SÜREÇLERİ	78
Öğretmen Politikalarında Değişim Rüzgarları	78
Öğretmen Atamalarının Bölgesel Dağılımı	83
Hayat Boyu Öğrenme ve Mesleki Gelişim	93
Öğretmenlerin Yaşam Halleri	102
EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: EĞİTİMİN İÇERİĞİ	104
Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Alanındaki Çalışmalar	104
Din ve Eğitim	108
Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet	112
Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Programları	113
Ortaöğretimde Genel Eğitim-Mesleki Eğitim Dengesi	114
EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: ÖĞRENME ORTAMLARI	123
Fatih Projesi’ne İlişkin Değerlendirme	123
Afet Yönetimi ve Eğitim: Van Depreminin Etkileri	130
Okullar Hayat Olsun Projesi	139
EĞİTİMİN ÇIKTILARI: EĞİTİMİN GETİRİLERİNE İLİŞKİN KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE ALANYAZIN TARAMASI	140
İktisatçıların Bakış Açısından Eğitim Kuramları	140
Emek Piyasasında Eğitimin Getirisi	143
Eğitimin Emek Piyasası Dışındaki Etkileri	145
Türkiye’de Eğitimin Getirisi	149
SONSÖZ: PROF. DR. YÜKSEL KAVAK	152
EK: Eğitim İzleme Göstergeleri	157
Kaynaklar	203

GRAFİKLER, HARİTALAR, ŞEKİLLER VE TABLOLAR

Grafikler

Grafik 1: Kamu eğitim harcamalarının gelişimi (Milyar TL, 2011 fiyatlarıyla)	55
Grafik 2: Öğrenci başına yapılan kamu eğitim harcamaları (TL, 2011 fiyatlarıyla)	56
Grafik 3: Okulöncesi eğitimde okullulaşma oranları ve öğrenci sayıları, 1996-1997 ve 2011-2012 yılları arası	61
Grafik 4: Okulöncesi eğitimde yaş gruplarına göre okullulaşma oranları, 2010-2011 ve 2011-2012	62
Grafik 5: Okulöncesi eğitimde öğrencilerin yıllara göre kurumlar arasında dağılımı, 2006-2007 ve 2011-2012 yılları arası	64
Grafik 6: Resmi kurumlarda okulöncesi öğrencilerinin dağılımı, 2011-2012	64
Grafik 7: 60-72 ay yaş grubu için 2011-2012 ve 2010-2011 okullulaşma oranları farkının, 2010-2011 60-72 ve 48-60 ay yaş grupları okullulaşma oranları farkına göre değişimi	65
Grafik 8: İlköğretimde ve ortaöğretimde kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrenci sayıları, 2002-2003 ve 2011-2012 yılları arası	72
Grafik 9: Seçilmiş ülkelerde öğretmen başına düşen öğrenci sayıları, 2009	84
Grafik 10: Bölgelere göre ilköğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayıları, 1997-2011 yılları arası	84
Grafik 11: TIMSS 1999 ve 2007'de Türkiye ve TIMSS ülkeleri	86
Grafik 12: Öğretmenlerin deneyim düzeyine göre, devlet okullarında üniversite mezunu olan velilerin oranı	88
Grafik 13: Seçilmiş öğrenci davranışlarının eğitim-öğretim sürecini önemli ölçüde aksattığı okullar	89
Grafik 14: Öğretmenlerin öğrencilerden düşük beklenti içerisinde olmalarının öğretim kapasitesini çok etkilediği belirtilen okulların oranı	89
Grafik 15: Öğretmen-öğrenci ilişkisinin zayıflığının öğretim kapasitesini çok etkilediği belirtilen okulların oranı	90
Grafik 16: Öğretmenlerin öğrencilerin gereksinimlerine yanıt vermemesinin öğretim kapasitesini çok etkilediği belirtilen okulların oranı	90
Grafik 17: Öğrencilerin öğretmenlere saygı duymamasının öğretim kapasitesini çok etkilediği belirtilen okulların oranı	91
Grafik 18: Öğrenci devamsızlığının öğretim kapasitesini çok etkilediği belirtilen okulların oranı	92
Grafik 19: Öğretmen devamsızlığının öğretim kapasitesini çok etkilediği belirtilen okulların oranı	92
Grafik 20: Devlet okulları ve özel okullarda öğretmen kalitesi	94
Grafik 21: Yerleşim birimine göre öğretmen kalitesi	94
Grafik 22: Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe alanlarında nitelikli öğretmen açığının öğretim kapasitesini çok etkilediği belirtilen okulların oranı	95
Grafik 23: Son iki yılda hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmayan öğretmenlerin payı	98
Grafik 24: Göreve başlayan öğretmenlerin hazırlık amaçlı resmi bir eğitime tabi tutulduğu belirtilen okulların oranı	98
Grafik 25: Göreve başlayan öğretmenlerin rehberlik amacıyla daha deneyimli öğretmenlerle birlikte çalışmasını öngören bir programa/politikaya sahip olduğu belirtilen okulların oranı	99
Grafik 26: Örgün ortaöğretimde öğrencilerin devam ettikleri okul türlerine göre dağılımı, 2008-2009 ve 2011-2012 yılları arası	115
Grafik 27: Ortaöğretimde cinsiyete göre farklı okul türlerine dağılımı, 2011-2012	115

Grafik 28: Seçilmiş ülkelerde üst ortaöğretimde mesleki ve teknik programların ağırlığı	117
Grafik 29: Kız teknik ve meslek liseleri okul ve öğrenci oranları, 2008-2009 ve 2011-2012 yılları arası	120
Grafik 30: Van'da ilköğretim ve ortaöğretimde okullulaşma oranları, 2010-2011 ve 2011-2012	131
Grafik 31: Van'da eğitim kademelerine göre öğretmen başına düşen öğrenci sayıları, 2010-2011 ve 2011-2012	132
Grafik 32: Van'da eğitim kademelerine göre derslik başına düşen öğrenci sayıları, 2010-2011 ve 2011-2012	132
Grafik 33: Dezavantajlı çocuklar için eğitimin getirisi	144

Haritalar

Harita 1: 60-72 ay yaş grubu okullulaşma oranında artış yaşanan iller, 2011-2012	63
Harita 2: Ortaöğretimde illere göre net okullulaşma oranları, 2011-2012	66

Şekiller

Şekil 1: 652 Sayılı KHK'dan önce Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatı	44
Şekil 2: 652 Sayılı KHK sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatı	45

Tablolar

Tablo 1: İlköğretim Kurumları Standartları'ndan bir örnek: "Velilerin Okul Yönetimine Katılımı" alt standardı ve göstergeleri	51
Tablo 2: KHK'dan önce (2011) ve sonra (2012) Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin genel müdürlüklere dağılımı	58
Tablo 3: Özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma eğitiminde öğrenci sayıları, 2010-2011 ve 2011-2012	72
Tablo 4: Kaynaştırma öğrencilerinin cinsiyet ve özel gereksinim türüne göre dağılımı, 2011-2012	73
Tablo 5: <i>Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim: Politika ve Uygulama Önerileri</i> raporunda sunulan öneriler ve hizmet ettikleri hedefler	76
Tablo 6: Gelir gruplarına göre ülkeler, bölgeler ve cinsiyetler temelinde farklı eğitim kademelerinin getirisi	144
Tablo 7: Liseyi tamamlama oranını % 1 artırımın toplumsal faydası	147

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AÇEV	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
ADEY	Aşamalı Devamsızlık Yönetimi
AFAD	Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
A.g.e.	Adı geçen eser
AGİT	Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı
AİHM	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AİHS	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
AKP	Adalet ve Kalkınma Partisi
AR-GE	Araştırma geliştirme
BEP	Bireyselleştirilmiş eğitim programı/planı
BM	Birleşmiş Milletler
BT	Bilgi teknolojileri
ÇHK	Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi
ÇHS	Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
ÇOÇA	Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi
DB	Daire başkanlığı
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
DVİHE	Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi
EARGED	Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
EĞİTEK	Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
Eğitim-Sen	Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası
EİR	Eğitim İzleme Raporu
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
ESKHUS	Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Hakları Uluslararası Sözleşmesi
ETÖGM	Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü
FATİH	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
GB	Grup başkanlığı
GM	Genel müdürlük
GSYH	Gayrisafi yurtiçi hasıla
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i> (İnsan bağışıklık yetmezlik virüsü)
IFRC	<i>International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies</i> (Uluslararası Kızılhaç ve Kızılay Dernekleri Federasyonu)

INEE	<i>Inter-Agency Network for Education in Emergencies</i> (Olağanüstü Durumlarda Eğitim için Kurumlararası Ağ)
İDB	İç Denetim Birimi Başkanlığı
İFK	İstanbul Feminist Kolektif
İKS	İlköğretim Kurumları Standartları
KHK	Kanun hükmünde kararname
KMS	Kamu Kurumları için Merkezi Eleme Sınavı
Koç SPM	Koç Üniversitesi Sosyal Politikalar Merkezi
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
KTML	Kız Teknik ve Meslek Lisesi
KTÖGM	Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri Projesi
MEBGEP	Milli Eğitim Bakanlığı'nın Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi
MEGEP	Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi
MTE	Mesleki ve Teknik Eğitim
MUKADDER	Muş Kadın Derneği
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
OGYE	Okul Gelişim Yönetim Ekipleri
OÖGM	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
OTMG	Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli
ÖBBS	Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı
ÖRAV	Öğretmen Akademisi Vakfı
ÖRGM	Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
ÖSS	Öğrenci Seçme Sınavı
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYEGM	Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
ÖYGGM	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
ÖZEGEP	Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi
PAYE	Psikolojik Travma ve Krize Müdahale, Araştırma ve Eğitim Derneği
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i> (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması)
PISA	<i>Program for International Student Assessment</i> (Uluslararası Öğrenci Başarıları Değerlendirme Programı)
RİDEF	Risk İhtiyaç Değerlendirme Formu
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
SEÇBİR	Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi
SGK	Sosyal Güvenlik Kurumu
SİDB	Sağlık İşleri Daire Başkanlığı

STÖ	Sivil toplum örgütü
SYDGM	Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü
SYDTF	Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i> (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi)
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TED	Türk Eğitim Derneği
TEFBİS	Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi Projesi
TEGV	Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı
TEPAV	Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> (Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması)
TOKİ	Toplu Konut İdaresi Başkanlığı
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TTÖGM	Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
TÜİK-ADNKS	Türkiye İstatistik Kurumu Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi
t.y.	Tarih yok
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)
UNICEF	<i>United Nations International Children’s Emergency Fund</i> (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
VAKAD	Van Kadın Derneği
YEĞİTEK	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
YGS	Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YİBO	Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YSÖP	Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı

TEŞEKKÜRLER

Eğitim İzleme Raporu 2011, çeşitli kurum ve kişilerin katkılarıyla hazırlanmıştır.

- Raporla kullanılan verilerin paylaşımı için Milli Eğitim Bakanlığı'na;
- Aşamalı Devamsızlık Yönetimi ve İlköğretim Kurumları Standartları uygulamasının değerlendirilmesi için gerçekleştirilen odak grup görüşmesine katılan Baran Oğur, Beyhan Köksal, Çisem Demirci, Hadice Erdoğan, Ufuk Balcı ve Ünal İmiş'a;
- FATİH Projesi süreçlerine ilişkin görüşlerini bizlerle paylaşan pilot okul yetkililerine ve Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü yetkililerine,
- Raporla hazırladıkları arka plan belgeleri ile katkı sunan Doç. Dr. Kenan Çayır, Mine Yıldırım, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği İstanbul Şubesi ve İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi'ne;
- İstanbul'da düzenlenen danışma toplantısına katılan ve/veya bu toplantının ardından görüşlerini bizlerle paylaşan Adele Stewart, Fikret Toksöz, Gülay Kayacan, Gülcen Erçetin, Hamit İvgin, Hilal Kuşcul, Suat Kardeş, Uğur Gülderer ve Yalçın Özkan'a;
- Ankara'da düzenlenen danışma toplantısına katılan ve/veya bu toplantının ardından görüşlerini bizlerle paylaşan Dr. Ali Yılmaz, Berna Aslan, Burcu Parlak, Cevdet Vural, Ebru Batur Musaoğlu, Ertan Karabıyık, Evren Aydoğan, Ferhat Sert, Filiz Mete, H. Kübra Akçam, Hülya Yalçınkaya, İbrahim Nail Bural, İpek Coşkun, Kamil Topçu, M. Akif Ertürkmen, M. Ali Soytürk, Mehmet Özcan, Mehmet Polat, Meltem Kutlu, Metin Çakır, Murat Günel, Ömer Fırat, Seher Ulutaş, Seda Ancan, Senem Bengü, Serdar Polat, Serkan Yurdakul, Sevinç Aksay Albuz, Süleyman Kaplan, Şener Gönülaçar, Uğur Karaman ve Zehra Adıyaman'a;
- Tüm süreçlerde toplantılara katılarak görüş ve önerilerini bizimle paylaşan UNICEF Türkiye Ofisi Eğitim Programı çalışanlarına

çok teşekkür ederiz.

Ayrıca, raporun önsözünü ve sonsözünü kaleme alarak değerlendirmelerini bizlerle paylaşan Prof. Dr. Tomris Türmen ve Prof. Dr. Yüksel Kavak'a teşekkürü bir borç biliriz.

Ana rapordaki görüş ve önerilerin tüm sorumluluğu ERG proje ekibine aittir.

EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ PROJE EKİBİ



SUNUŞ

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) olarak eğitimde meydana gelen değişimleri her yıl yayımladığımız *Eğitim İzleme Raporları* aracılığıyla takip ediyoruz. Kamuoyunun ve ilgili tüm paydaşların eğitim politikalarına ilişkin bilgi birikimine katkı sunma ve bu sayede ülkemizde daha üretken ve katılımcı tartışmalara destek olma amacıyla eğitimle ilgili eleştirel ve bütüncül değerlendirmeler sunmaya gayret ediyoruz. Bu yıl sizinle bu raporların beşincisi olan *Eğitim İzleme Raporu 2011*'u paylaşmaktan büyük memnuniyet duyuyoruz.

Raporda 2011 yılında örgün temel eğitim sisteminde meydana gelen değişiklik ve gelişmeler mercek altına alınıyor. Diğer ERG çalışmalarında olduğu gibi bu çalışmayı da olabildiğince katılımcı biçimde gerçekleştirmeyi hedefledik. Raporun içeriğini oluştururken ERG'nin düzenli olarak gerçekleştirdiği izleme etkinliklerine ek olarak, farklı alanlardan gelen değerli paydaşlarımızdan bir önceki raporu ve ilgili süreçleri değerlendirmelerini ve önerilerini sunmalarını rica ettik. Derlenen bu görüşler ışığında, *Eğitim İzleme Raporu 2011*'de konuları geçmiş raporlarımızda kullandığımız kavramsal çerçeveyi koruyarak ele aldık.

Bu yıl ise, devamsızlık, okulu terk, sınıf tekrarı, öğretmenlerin özellikleri, rehber öğretmenlerin dağılımı gibi özellikle eğitimin kalitesine ve öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin göstergelere erişim mümkün olmamıştır. Son dönemde tamıklık ettiğimiz tartışmalar bir kez daha izleme faaliyetlerinin ne kadar önemli olduğunu gösterdi.

Rapor, bu yıl da tüm ERG ekibinin işbirliğiyle ve özenli çalışmasıyla yaşama geçti. Başta, önsöz ve sonsözünü kaleme alan Prof. Dr. Tomris Türmen ve Prof. Dr. Yüksel Kavak olmak üzere raporda emeği geçen herkese en içten teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim İzleme Raporu 2011'in, "herkes için kaliteli eğitim" hedefimiz doğrultusunda, veri temelli ve diyalog odaklı eğitim politikası tartışmalarını pekiştirmesini ve tüm eğitim camiamıza yararlı olmasını dilerim.

PROF. DR. ÜSTÜN ERGÜDER
EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ DİREKTÖRÜ



ÖNSÖZ:

AFET ZAMANLARINDA EĞİTİM

Eğitim Reformu Girişimi'nin *Eğitim İzleme Raporu 2011*, Türkiye'de eğitimde yapılan hızlı değişiklikleri anlayabilmek ve bunların doğuracağı toplumsal sonuçları irdeleyebilmek bakımından önem taşımaktadır. Eğitim, kalite ve eşitliği ön planda tutmalı; katılımcı, kanıta dayalı, çoğulcu, nesnel, çocuklara eleştirel bakış açısı vermeye ve bağımsız düşünme yeteneği kazandırmaya yönelik olmalıdır. Rapor bu amaçlara dayalı bütüncül bir stratejinin yokluğuna işaret etmektedir. Bu eksiklik özellikle doğal afet durumlarında çarpıcı bir biçimde belirginleşmektedir.

Dünyada, okula gitmeyen 72 milyon çocuk vardır. Bunların yarısı silahlı çatışma olan ülkelerde, yaklaşık 750 bini ise afet bölgelerinde yaşadıkları için eğitimlerine başlayamamakta ya da devam edememektedirler.¹

Eğitim çocuğun en temel hakkıdır. Bu hak, önceki hakların yaşama geçmesini sağlar. Eğitim hakkı uluslararası sözleşmeler ve yasalarla güvence altına alınmıştır.² Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme çocuk haklarının tüm koşullarda garanti edilmesi gerektiğini vurgular. Acil durumlarda, afetler karşısında, çocukların en duyarlı oldukları bu dönemlerde devlet bu hakları kuvvetle desteklemek zorundadır. Çocuğun yasalarla güvence altına alınmış eğitim hakları doğal afetler sırasında ve sonrasında ortadan kalkmaz; aksine, artan ihtiyaçları ve korunmasız olmaları nedeniyle çocukların eğitim hakkı daha da önem kazanır. Doğal afetler çok kısa bir sürede, çocukların hayatının normal akışını, çocuğun bakım ve eğitimini sağlayan ailelerini, öğretmenlerini ve okullarını yok eder. Çocuğun haklarının hayata geçmesini engeller, geciktirir, bazen de durdurur. Bu olumsuz koşullara karşı çocuğa normal standartlara uygun bir eğitim verilmesini sağlamak devletin görevidir.

Bunun ötesinde, doğal afetler çocuğun ruhsal yaşamında derin bir travma yaratmaktadır. Bu durumda verilecek eğitimin yönelmesi gereken bir diğer hedef, çocuğun bu travmayı atlattığı ve normal koşullarda yaşayan çocuklar gibi geleceğe hazırlanması, kişilik bütünlüğünün korunması ve geliştirilmesi olmalıdır. Afet durumlarında çocukların ve gençlerin eğitiminin sürdürülmesinin ve psiko-sosyal koruyucu önlemlerin alınmasının önemi giderek daha iyi anlaşılmaktadır. Bu durumlarda çocuk hem koruma ve yardım isteyen, hem de fikirleri olan, karar verme mekanizmalarına katılıp katkıda bulunabilecek bir bireydir. Bu görüşün benimsenmesi sonucu, çocuklar hem afet sırasında hem de afetlerden sonraki kalkınma süreçlerinde aktif rol alabilmektedirler. Çocuklar afetlerde etkilenen nüfusun çoğunluğunu teşkil ederler ve onları afetlerden sonra yeniden yapılanma süreçlerine katmamak, gerekli insan potansiyelinin bu zor koşullarda kullanılmaması demektir.³

Çocuklar hem temel hakları olan yaşama, gelişme ve korunmadan yararlanmalı hem de afetten sonra toplumun yeniden yapılanma süreçlerine katkıda bulunmalıdırlar. Çocukların aktif olarak yeniden yapılanmada sorumluluk almaları, afetin oluşturduğu travmayı hafifletir, yaşamı normale dönüştürür. Çocukların afetler karşısında spontane hareket edip, bilgi ve becerilerini hem kendilerini ve başkalarını kurtarmak için kullandıkları

¹ IFRC (International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies) (2011). *World disasters report 2011: Focus on hunger and malnutrition*. Cenevre: IFRC.

² ÇHS 28-29. maddeler, ESKHUS 13. madde, AİHS Protokol No 1 bunlardan sadece bazılarıdır. T.C. Anayasası'nın 90. maddesi gereği bu sözleşmeler iç hukukun da parçasıdır.

³ Takaki, M. ve Penrose, A. (2006). Children's rights in emergencies and disasters. *The Lancet*, 367(9511), 698-699.

görülmüştür. Çocuklar özellikle kendilerinden küçüklere ve yaşlılara sahip çıkmaktadırlar. Bildikleri ilkyardım girişimlerini kullanmaya çalışmakta, yaralıları yardım etmekte ve kayıp aile bireylerini aramaktadırlar. Daha sonra, oluşturulan kamplarda su ve yiyecek sıralarına girmekte, kampın temizliğine yardım etmektedirler.⁴

Doğal afetler, eğitim hakkının kullanılması açısından elverişsiz koşullar yaratmaktadır. Çocuklar uzun süre kamplarda yaşamak zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle, düzenlenen insani yardım programlarında çocukların eğitimine öncelikli bir yer verilmesi önem taşımaktadır. Afet bölgesinde yaşayanlara yönelik, afetlerden korunma programları düzenlenirken, çocuğun eğitim hakkı bu programların temel taşlarından biri olmalıdır. Bu durumlarda, çocuğun eğitim hakkının kesintisiz sağlanabilmesi, planlanan ve geliştirilen programlarda öncelikli bir yere sahip olmalıdır.

“Doğal afetler sonrasında, eğitim konusuna çocuğun hakları açısından bakıldığında, eğitim temelde üç aşamada düşünülmelidir. Afet olmadan önce, o bölgede yaşayan çocukların afet durumlarına hazırlanmasını, afet sırasında çocuğun desteklenmesini ve afet sonrasında normal hayatına en kısa sürede dönmesini sağlayacak kapasite, süreç ve ortamların yaratılması gerekir.”

Afet sonrasında verilecek eğitim şu özellikleri taşımalıdır:⁵

- İçeriğin çocuğa değişen ve olumsuz koşullardaki günlük hayatında kullanabileceği bilgiler sunabilmesi
- Eğitimin erişilebilirliği (yakın ve ücretsiz olması, sağlıklı ortamda olması, şiddet içermemesi)
- Bu durumlardaki çocukların özel ihtiyaçlarının bilincinde olan yetişmiş öğretmenlerin bulunması
- Durum ve ortam değişikliklerine uygunluk (taşınabilir eğitim, uzaktan eğitim vb.)
- İnsanlık onuru ve insan hakları standartlarına uygunluk (ayrım gözetilmemesi, şiddet içermeme)

Çocuğun eğitim hakkı çerçevesinde, afet sırasında ve sonrasında dikkat edilecek iki önemli konu vardır.⁶

Birincisi, devletin çocuklara karşı yasal yükümlülüklerini yerine getirmesidir:

- Çocuğun afet sırasında ve sonrasında eğitim hakkını ihlal etmeme, gerekli koşulları sağlama ve eğitimi devam ettirme; eğitime çocukları koruyucu bir mekanizma olarak öncelik verme.
- Çocuğun afet sırasında ve sonrasında eğitim hakkının ihlal edilmesini engelleyecek önlemleri alma, ihlal durumlarında zamanında ve etkin hesap verebilirlik mekanizmalarını çalıştırma.

İkinci önemli konu ise, tüm bu süreçlerde çocuk hakları ilkelerinin yaşama geçirilmesidir:

- Çocuğun hayatta kalabilmesi, fiziksel ve duygusal olarak sağlıklı gelişiminin sağlanması önemlidir. Bu, çocuğun doğal afet olaylarına hazırlanmasını, bu konuda bilgilendirilmesi ve kendisinin yapabilecekleri konusunda özgüveninin olmasını da içerir.

4 Save the Children (2008). *Delivering education for children in emergencies: A key building block for the future*. Londra: Save the Children.

5 INEE (Inter-Agency Network for Education in Emergencies) (2010). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. 5 Haziran 2012, www.ineesite.org

6 ÇHK (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi) (2008). *Recommendations from the Day of General Discussion on "The Right of the Child to Education in Emergency Situations"*. 5 Haziran 2012, <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/discussion2012.htm>

- Afet sırasında alınan her kararda çocuğun yüksek yararının gözetilmesi gereklidir. Bunlara, afet öncesinde belirlenen yasalar, politikalar, programlar ve projeler de dahildir. Tüm bunların etkilerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi ayrıca önem taşır.
- Afet sırasında ve sonrasında çocuklar arasında ayrım gözetilmemelidir.
- Afet sırasında ve sonrasında çocukların eğitimde karar alma ve eğitim süreçlerine aktif katılımları sağlanmalıdır.

Çocuklar için eğitim afet sırasında bir lüks, kaynakların olup olmamasına bağlı ikincil bir hak değildir. Afet sırasında eğitim hem kurtarma ve koruma, hem de rehabilitasyon ve gelişimi destekleyici bir araç olarak görülmeli ve tüm afet ve insani yardım çalışmalarının öncelikli faaliyeti olmalıdır.

TÜRKİYE'DE DURUM NEDİR?

2011 Van ve Erciş depremleri sonrasında yapılan araştırmalar, ekonomik zorluklar nedeniyle zaten ilköğretimde devamsızlığın yüksek, ortaöğretime kayıt oranının düşük olduğunu göstermiştir. 2010-2011 öğretim yılının ilk döneminde kayıtlı çocukların yaklaşık % 20'sinin 10 günden fazla devamsızlık yaptığı, ortaöğretime kayıt oranının ise, % 66,1 olan Türkiye ortalamasının çok altında seyrederek % 34,4 olduğu belirlenmiştir. İlerde yaklaşık 65 bin çocuk, 14-17 yaşları arasında olmalarına rağmen bir ortaöğretim kurumuna kayıtlı değildir. Bunların yaklaşık 35 bini kız çocuktur. Kız çocukların afet durumlarında, bu bölgelerde zaten sınırlı olan okula devamları, ekonomik yetersizlikler ve ulaşım güçlüğü gibi nedenlerle daha da azalmaktadır.

“Anadili sorunu, eğitimin kalitesizliği, öğretmen açığı, rehber öğretmen sayısındaki azlık, eğitime olan ilgiyi büsbütün zayıflatmaktadır. Van ve Erciş'te zaten Türkiye ortalamasının altında olan eğitim göstergeleri, depremden sonra doğal afetin yarattığı tahribat ile daha da gerilemiştir.”⁷

2011'de Van'da yaşanan depremler, eğitim sisteminin doğal afetler karşısındaki hazırlıksızlığını ve zayıflığını bir kez daha ortaya koymuştur. *Eğitim İzleme Raporu 2011*'de çarpıcı bilgiler eşliğinde incelenen bu durumun, gelecek eğitim-öğretim yılında çocukların hakları ve yararları gözetilerek çözülmesi gerekir. Bölgede çalışan sivil toplum örgütleri hem çalışmalara katkıda bulunmaya devam etmeli, hem de devletin verdiği sözlerin ne kadar uygulandığının takipçisi olmalıydılar.

PROF. DR. TOMRİS TÜRMEŒ
ULUSLARARASI ÇOCUK MERKEZİ

⁷ Bkz. raporun "Afet Yönetimi ve Eğitim: Van Depreminin Etkileri" başlıklı bölümü, s. 130.

EĞİTİM İZLEME RAPORU 2011

ÖZET DEĞERLENDİRME



ÖZET DEĞERLENDİRME

Eğitim Reformu Girişimi (ERG), her yıl yayımladığı *Eğitim İzleme Raporları* aracılığıyla eğitim sistemindeki politika ve uygulamalarla ilgili tutarlı, bütüncül ve eleştirel bir değerlendirme sunma çabalarını sürdürüyor. Bu raporların beşincisi olan *Eğitim İzleme Raporu 2011*'de, bundan önceki raporlarda olduğu gibi eğitimde yaşanan başlıca gelişmeler, eğitim sisteminin dört ana bileşeni (öğrenci, öğretmenler ve öğrenme süreçleri, eğitimin içeriği, öğrenme ortamları) ile yönetim ve finansman başlıkları altında değerlendirilmiştir. Ayrıca, ilk olarak *Eğitim İzleme Raporu 2010*'da ele alınan ve eğitimin çıktılarına odaklanan bölüm, bu yıl bir alanyazın taramasından hareketle eğitimin getirilerine ilişkin bir kavramsal çerçeve sunmaktadır.

Eğitim İzleme Raporu 2011, birçok farklı bilgi toplama ve paylaşım süreci sonucunda hazırlanmıştır. ERG'nin yıl boyunca gerçekleştirdiği ziyaret, gözlem, değerlendirme ve öneri sunma çalışmalarının yanı sıra, Tebliğler Dergileri ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve diğer kurumlar tarafından sunulan veriler raporun soruları bağlamında incelenmiş ve ERG dışından uzmanlar tarafından dört arka plan raporu hazırlanmıştır. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersine ilişkin inceleme Doç. Dr. Kenan Çayır, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ilişkin arka plan çalışması Mine Yıldırım, Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme dersi programındaki değişikliklerin değerlendirilmesi ise Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği İstanbul Şubesi tarafından ERG için yapılmıştır. Van depremi sonrasında bölgede eğitimin durumuna ilişkin arka plan raporu ise İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA) tarafından kaleme alınmıştır.

Hazırlık sürecinde ayrıca, İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) ve Aşamalı Devamsızlık Yönetimi (ADEY) konularında okul idarecileri ve öğretmenlerle odak grup görüşmeleri düzenlenmiş; Her Çocuk Başarır (HÇB) Projesi'nin hazırlık süreci ve uygulamasıyla ilgili Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'ndeki (YEĞİTEK) proje ekibiyle görüşme yapılmış; FATİH Projesi'nin değerlendirilmesi kapsamında İstanbul'daki iki pilot okul yetkilileriyle ve YEĞİTEK e-İçerik proje ekibi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Son olarak ERG, İstanbul ve Ankara'da ilgili paydaşların katılımıyla danışma toplantıları düzenleyerek taslak raporu tartışmaya açmış ve raporun hazırlık süreci paydaşların görüşlerini yazılı olarak sunmaları ile tamamlanmıştır.

"Eğitim stratejisi" eksikliği sürmektedir.

Türkiye'de eğitim politikalarının orta erimli bir plan içinde ve birbirlerini besleyecek biçimde oluşturulmaları ve uygulanmalarına yönelik gereksinim 2011 yılında da sürmüştür. 2011 yılında hazırlanan ve uygulanan birçok proje ve programın eşgüdüm içinde sürdürülmesinde yaşanan zorluklar bu gereksinime işaret eder niteliktedir. Ömer Dinçer'in 2011 genel seçimlerinden sonra Milli Eğitim Bakanı olarak atanması, Dinçer'in göreve başlamasının ardından öğretmen politikaları ve mesleki ve teknik eğitim alanlarında geniş katılımlı strateji belirleme toplantıları düzenlenmesi, bu gereksinimin karşılanacağına ilişkin beklentiyi artırmıştır. Ancak, tüm eğitim politikalarını ve eğitimin farklı bileşenlerindeki stratejileri geniş bir katılımı belirleyen, belgeleyen ve bunların izlenmesini sağlayan bir çalışma halen eksiktir.

Bütüncül bir eğitim stratejisinin eksikliği ve yaratabileceği sorunlar, “4+4+4” düzenlemesiyle daha da belirgin hale gelmiştir.

Hiçbir üst politika ve planlama belgesinde ve iktidar partisinin seçim bildirgesinde bulunmayan “4+4+4” düzenlemesine ilişkin yasa teklifi kanıta dayalı ve katılımcı bir biçimde oluşturulmamış ve tartışılmamıştır. Gündeme gelişinden bir buçuk ay gibi kısa bir süre sonra yürürlüğe giren ve eğitim sistemini köklü biçimde değiştiren 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, ilköğretime başlama yaşı, ilköğretim okullarının dönüştürülmesi, ortaokul düzeyinde açılacak okul türleri, programlar ve seçmeli dersler ile ortaöğretimin zorunlu olması gibi birçok alanda değişiklikler getirmiş ve belirsizliklere yol açmıştır. Bu plansız dönüşüm süreci, bir yandan geçmiş adımların kazanımlarını riske sokarken öte yandan MEB için kayda değer yönetsel ve mali bir yük yaratarak geleceğe ilişkin önemli soru işaretleri doğurmaktadır.

Eğitim sisteminin en büyük paydaşı ve düzenleyicisi konumundaki MEB’in 652 sayılı KHK ile yeniden yapılandırılması 2011 yılının en önemli gelişmelerindendir. Yeniden yapılanma ile merkez teşkilat yapısı sadeleştirilmiş ve farklı birimler arasında eşgüdümün güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Ancak, yerel teşkilatı güçlendirmeden ve yetki devrini gerçekleştirilmeden merkez teşkilatın küçültülmesi bazı riskler doğurabilir.

Türkiye’de 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) öncesinde geçerli olan eğitim yönetişimi sisteminin, eğitim hizmetlerinin etkililiği ve verimliliği açısından çeşitli sorunlar yarattığına ilişkin geniş bir uzlaşma oluşmuş ve bu durum ulusal planlama belgelerine de yansımıştır. Yıllar süren pek çok hazırlık çalışmasının ardından, KHK bu alandaki en somut adım olmuştur. KHK’nın ve daha genel olarak yeniden yapılanmanın üç amacının bulunduğu söylenebilir. Bunlar, Bakanlık merkez teşkilatı içindeki eşgüdümü güçlendirmek; uluslararası gelişmeleri takip ederek doğru politikaları belirleyen ve bu politikalara uygun olarak kaynak dağılımı yapan ve strateji uygulama kapasitesine sahip bir yapı kurmak ve performans denetimine izin veren bir sistem oluşturmak olarak özetlenebilir.

Başta Bakanlık içindeki birim sayısının azaltılması, tüm hizmet birimleri altında benzer grup başkanlıklarının kurulması ve farklı birimler altında aynı alanda çalışan grup başkanlıklarının ortak bir müsteşar yardımcısına bağlanması olmak üzere, merkez teşkilatı içinde eşgüdümü güçlendirmek için yapılan çalışmalar olumludur. Ancak bu grup başkanlıklarının amaçlarını yerine getirebilmeleri, bu amaçlara dönük strateji ve süreçlerin tanımlanmasını, bu süreçler için merkezi örgütlenme, yerel örgütlenme ve okulların görev ve sorumluluklarının daha açık bir çerçeveye kavuşturulmasını ve gerekli sayı ve yetkinlikte insan gücünün sağlanması gerektirir.

Milli Eğitim Bakanı’nın açıklamalarına göre, KHK’den önce 320 olan merkez teşkilat yöneticisi sayısı, KHK’nın ardından 80’e kadar gerilemiştir. Yerel örgütlenme güçlendirilmeden ve yetki devri gerçekleştirilmeden, merkez örgütlenmesinin küçültülmesi, başta kararların gecikmesi ve çalışmaların aksaması olmak üzere olumsuz etkiler yaratabilir.

Türkiye'deki merkezîyetçi yapının KHK sonucunda bile büyük ölçüde korunduğu, kararların büyük ölçüde merkez teşkilat tarafından alınmakta olduğu söylenebilir. Bu durum, süreç planlamalarının yapılmaması ve süreçler içinde farklı paydaşların rollerinin belirlenmemiş olması nedeniyle daha da ağırlaşabilir; MEB merkez teşkilatı, yeni tanımlanan ve daha öncekilerden daha iddialı olan amaçların yerine getirilmesi için daha büyük bir yükü karşı karşıya kalabilir. Bu durumdan kaçınmak için, merkez teşkilat ile diğer paydaşlar arasındaki görev paylaşımının hızla netleştirilmesi gerekir.

Uluslararası gelişmelerden ziyade, pedagoji odaklı araştırma bulgularına dayanan eğitim politikalarının geliştirilmesi için, özellikle merkez teşkilat içinde araştırma ve geliştirmeye daha çok öncelik verilmelidir.

KHK ve sonrasındaki gelişmeler yakından incelendiğinde, MEB nezdinde uluslararası eğilimlerin oldukça yakından izlenmeye çalışıldığı görülür. Ek olarak, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı (EARGED) kapatılarak araştırma ve geliştirmeye ilişkin görevler tüm hizmet birimlerinin görevleri arasında sayılmıştır. Ancak, bu düzenlemenin eğitim sistemini kısa sürede geliştirecek politikaların oluşturulması için yeterli olduğu söylenemez. Uluslararası gelişmelerden ziyade, pedagoji odaklı araştırma bulgularına dayanan eğitim politikalarının geliştirilmesi için, özellikle merkez teşkilat içinde araştırma ve geliştirmeye daha çok öncelik veren bir yönetim modelinin kurgulanması gereklidir.

Yeniden yapılanma sürecinin en önemli bileşenlerinden biri performansa dayalı bir denetim sistemidir. Sistemin başarısı, ölçütlerin nasıl belirlendiği, performans saptayacak yöntemin güvenilirliği ve denetimi izleyecek adımların katılımcı ve saydam süreçlerde belirlenmesiyle ilişkili olacaktır.

KHK ile birlikte performans denetimine ve performans üzerinden hesap verebilirlik mekanizmalarının oluşturulmasına daha fazla alan tanıyan bir yönetim sistemine geçişin de öngörüldüğü söylenebilir. Performansa dayalı denetim sistemleri, dünyanın birçok ülkesinde tartışılan politika seçenekleri arasındadır. Bu sistemlerin çıkış noktası, eğitim sistemleri içindeki hesap verebilirlik sistemlerinin geliştirilmesi durumunda eğitimin kalitesinin geliştirilebileceği varsayımdır. Ancak eğitim gibi, birçok bileşenin çıktılar üzerinde karmaşık bir biçimde etki gösterdiği ve çıktıları tanımlamanın ve ölçmenin zor olduğu bir sistemde, bileşenlerin etkisini, dolayısıyla "performans"ı belirlemek denetim sistemlerini oluşturmanın en zor ayağıdır. Oluşturulacak performans yönetim sisteminin başarısı aşağıdaki gereksinimlerin karşılanmasına bağlı olacaktır.

- Performans ölçütlerinin eğitim sistemini daha ileriye götürecek biçimde belirlenmesi;
- Kurumların ve bireylerin performanslarını bu ölçütlere göre ortaya koyacak yöntemin paydaşlar tarafından güvenilir bulunacak biçimde seçilmesi;
- Ortaya konan performansa göre kurumlar ve bireylere ilişkin alınabilecek kararların paydaşlarla önceden ve açıklıkla müzakere edilmesi.

Bu nedenlerle, MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı tarafından sürdürülen pilot çalışmaların doğru bir çerçeve içinde, kamuoyuna açık bir biçimde sürdürülmesi çok önemlidir.

İlköğretim kurumları için standartlara dayalı bir özdeğerlendirme süreci öngören İKS değerli bir uygulamadır. Ancak standartların ve süreçlerin sadeleştirilmesine ve İKS'nin eğitim yönetim ve denetim sistemi içindeki yerinin netleştirilmesine gereksinim vardır.

Önümüzdeki dönemde eğitimin kalitesine ve eğitim sistemi içinde hesap verebilirlik ve değerlendirme mekanizmalarına katkıda bulunabilecek uygulamalardan biri, 2011 yılı içinde tüm Türkiye’de uygulanmaya başlayan İKS’dir. Bir ilköğretim kurumunda bulunması gereken asgari standartları tanımlayan İKS, aynı zamanda bu standartlara dayanan bir özdeğerlendirme mekanizmasını da içeren geniş kapsamlı bir uygulama olarak tasarlanmıştır. Ancak, eşzamanlı olarak yürütülen çalışmalar nedeniyle, İKS’nin de bir performans denetim sistemi olarak algılanması ve uygulayıcılar arasında güvensizlik yaratması söz konusudur. Ayrıca, İKS’deki standartlar ve göstergelerin sayıca fazlalığının ve bunlara yönelik veri toplama sürecinin karmaşıklığının, raporlama süreçlerinin aksamasına yol açtığı gözlemlenmiştir. Örneğin, 2011-2012 dönemi içinde okullar Haziran 2011’de topladıkları verilere ilişkin raporlara erişememiştir. Özetle İKS, eğitim sisteminde ilk defa “standartlara dayalı özdeğerlendirme süreci” sunduğu için çok değerli bir uygulamadır, ancak uygulamalardan çıkan derslerin dikkate alınması ve İKS’nin eğitim yönetim ve denetim sistemi içindeki yerinin ve ne ölçüde kullanılacağına daha belirli hale getirilmesinde yarar vardır.

Eğitim reformlarının maliyetinin nasıl karşılanacağı ve eğitimin kalitesinin gerilemesinin nasıl önüne geçileceği belirsizdir.

Kamu eğitim harcamaları sabit fiyatlarla artsa da, GSYH’deki büyümeyle birlikte harcamaların GSYH’ye oranı artmamaktadır. Diğer bir deyişle Türkiye’de, ülkenin zenginleşmesiyle birlikte kamu eğitim harcamalarına milli gelirden artan bir pay ayırma yönünde bir tercih yapılmamıştır. Daha da önemlisi, hükümet, kamu eğitim harcamalarının GSYH’ye oranını OECD normu olarak sayılabilecek % 5 düzeyine ya da UNESCO’nun geliştirmekte olan ülkeler için önerdiği % 6 düzeyine çıkarmak yönünde herhangi bir planlamaya sahip değildir. 2012 Bütçe Gerekçesi’nde yer alan başlangıç ödenekleri ve ödenek tekliflerine göre, hükümet kamu eğitim harcamalarının GSYH’ye oranını azaltmak yönünde bir planlama yapmıştır.

Eğitimde yeni düzenleme ve kararların bir ulusal eğitim stratejisi bağlamına oturmaması ve kamu maliyesi açısından sonuçlarının iyi analiz edilememesi, eğitimin finansmanı açısından riskler oluşturmaktadır. Hem ERG hem de TEPAV, “4+4+4” düzenlemesi ile kurgulanan sisteminin maliyetinin, nitelik artışını da içerecek biçimde, Bakanlık bütçesinin tamamına ya da daha fazlasına denk geleceğini hesaplamıştır. Dolayısıyla, zaten pek çok sorun barındıran olan eğitim niteliği, nicelik artışı hedefi veya diğer öncelikler karşısında daha zayıflama riskiyle karşı karşıyadır.

Öğrenci başına yapılan kamu eğitim harcamalarında ise, ortaöğretimde, özellikle mesleki ve teknik ortaöğretimde, artan öğrenci sayılarıyla birlikte sabit hale gelen, hatta düşen öğrenci başına harcamalar dikkat çekicidir. Ortaöğretimin dört yıla çıkması, bu kademedeki öğrenci sayısının hızla artması ve Türkiye’de kamu eğitim finansmanı ile ilgili düzenlemelerin öğrenci temelli değil, merkez teşkilat içinde ödenekleri kullanan birimler (genel müdürlükler) temel alınarak dağıtılması nedeniyle, artan toplam eğitim harcamalarına rağmen, öğrenci başına harcamaların sabit kaldığı veya azaldığı söylenebilir.

Okulöncesi eğitime erişimde 36-72 ve 48-72 ay yaş gruplarında yaygınlaşma oldukça yavaş seyretmiş, MEB'in % 100 erişim pilot uygulamasında hedeflediği 60-72 ay yaş grubundaydı 58 ilde net okullulaşma oranlarında düşüş yaşanmıştır. Okulöncesi eğitimi yaygınlaştırmaya dönük çabaların acilen gözden geçirilmesi gerekir.

MEB son yıllarda okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasını bir politika önceliği olarak benimsemiş ve 2008-2009'dan bu yana da kademeli olarak çeşitli illerde 60-72 ay yaş grubu için % 100 erişim pilot uygulamasını başlatmıştır. 2009 yılında başlatılan Okulöncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi de hem erişim hem kalite açısından önemli hedefleri bulunan, kapsamlı bir çalışmadır. Bu çabalara rağmen, okulöncesi eğitime erişimin yaygınlaşma hızının belirgin biçimde yavaşlamış olması ve özellikle öncelik verilen 60-72 ay yaş grubu için okullulaşma oranının düşüş göstermesi dikkate değerdir.

2011-2012'de 36-72 ay ve 48-72 ay yaş grupları için net okullulaşma oranlarında sınırlı bir artış yaşanmış, % 100 erişim uygulaması kapsamına alınan il sayısı artırılmasına rağmen 60-72 ay yaş grubunda net okullulaşma oranı 1,21 yüzde puanlık bir düşüşle % 65,69'a gerilemiştir. Ayrıca iller arası derin eşitsizlikler söz konusudur. Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında görülen yavaşlamayı anlamak için şu olası nedenlerin incelenmesinde yarar vardır: (1) MEB'in yeniden yapılanma sürecinin yarattığı zorluklar; (2) Fiziksel altyapıya ilişkin yetersizlikler; (3) Kurum temelli yaklaşımın alternatif modellerle desteklenememesi; (4) Okulöncesi eğitimin paralı olması; (5) Okulöncesinde bütüncül ve dengeli yaklaşım eksikliği.

Okullulaşma oranlarındaki mevcut artış hızının, Ocak 2008'de yayımlanan 60. Hükümet Eylem Planı'nda ve Ocak 2010'da açıklanan MEB Stratejik Plan 2010-2014'te yer alan hedeflere erişimi olası kılıp kılmayacağı sorgulanmalı, artış hızının yavaşlamasına karşı müdahaleler tasarlanmalıdır. Bölgeler ve iller arası farklılıklar dikkate alarak geliştirilen ve okulöncesi eğitim hizmetlerinin çeşitliliğini ve kalitesini artırmaya yönelik uygulamalar bu yönde atılacak olumlu adımlar olabilir. Okulöncesi eğitime katılımı yaygınlaştırma çalışmalarının dezavantajlı illeri ve grupları önceliklendirecek biçimde yeniden kurgulanmasının toplumsal adalet açısından önemli getirileri olabilir. Kaliteli okulöncesi eğitim, sosyoekonomik kökenden kaynaklanan eşitsizliklerin giderilmesinde son derece önemli rol oynayabilir. Okulöncesinde % 100 erişim pilot uygulamasının kapsamı genişletilmiş olsa dahi, sunulan eğitimin kalitesini değerlendirmeye yönelik çalışmalara gereksinim vardır.

Son olarak, ilköğretime başlangıç yaşının geri çekilmesiyle birlikte, MEB'in koymuş olduğu 48-60 ay için 2013 sonuna dek % 100 okullulaşma hedefinin önemi daha da artmıştır. Yukarıda bahsi geçen eğilimler, mevcut politika ve kaynaklarla bu hedefin gerçekleşmesi için birer göstergesidir.

İlk ve ortaöğretime erişimde ilerlemeden bahsetmek mümkündür. Ancak, iller arası ve cinsiyet temelli eşitsizlikler halen ortaöğretime erişimde başlıca sorun alanları arasındadır.

İlköğretim kademesinde net okullulaşmada son yıllarda atılan olumlu adımlara paralel olarak 2010-2011 eğitim-öğretim yılında % 98,41 olan net okullulaşma oranı 2011-2012 döneminde % 98,67'ye ulaşmıştır. Kız ve erkek öğrenciler açısından okullulaşma oranlarında büyük farklar bulunmaması oldukça olumdur. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında ortaöğretimde net okullulaşma oranı 1,3 yüzde puanlık bir artışla % 67,37'ye yükselmiş olsa da iller arası eşitsizlikler sürmektedir. Örneğin, net okullulaşma oranının en yüksek olduğu Bilecik, Bolu ve Rize sırasıyla % 90,75; % 90,28 ve % 89,72 oranlarına sahipken; okullulaşma oranları Şanlıurfa, Muş ve Ağrı'da sırasıyla % 37,77; %33,91 ve % 32,13'e düşmektedir. Ortaöğretime katılımında cinsiyet eşitliği açısından ilerlemeden bahsedilebilir; kadınlar için okullulaşma oranı % 63,86'dan % 66,14'e yükselmiş ve genel ortalamaya yaklaşmıştır. Kadınların lehine bu eğilim iller düzeyinde de büyük ölçüde geçerlidir. Ancak, farkın yeterli hızda kapanmadığı ve pek çok ilde kadın ve erkek okullulaşma oranlarındaki farkın oldukça yüksek olduğu saptanmıştır.

İlk ve ortaöğretime erişimi değerlendirirken okullulaşma oranları kadar devamsızlık, sınıf tekrarı ve okuldan diplomasız ayrılma oranları da incelenmelidir. Ancak, söz konusu veriler, geçtiğimiz yılların aksine 2011-2012 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından paylaşılmadığı için, EİR 2011'de bu alanda kapsamlı bir değerlendirme yapılamamıştır.

Devamsızlık, bireyin eğitime katılımını ve dolayısıyla aldığı eğitimin kalitesini etkiler. Devamsızlık, sınıf tekrarı ve okulu terkin ortaöğretimde yaygınlığı daha önceki analizlerle saptanmıştır. İlköğretim öğrencilerinin % 80'inin ortaöğretime geçmesinin ardından, ortaöğretim öğrencilerinin önemli bir bölümünün 9 veya 10. sınıfta okulu terk ettiği dikkate alınır, ortaöğretimde ciddi bir iç verimlilik sorunu olduğu çıkarımı yapılabilir. Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması, bu sorunun daha yakından incelenmesini gerektirir.

MEB'in geçtiğimiz yıllarda olduğu üzere, iyi yönetişimin kritik unsurlarından olan saydamlık ilkesini benimseyerek devamsızlık, sınıf tekrarı ve okulu terk verilerini paylaşmaya devam etmesi, Türkiye'de eğitim sisteminin bağımsız, nesnel ve veri temelli değerlendirmelere tabi tutulmasını ve böylelikle eğitim gelişmeyi olanaklı kılacaktır.

Bakanlık'ın devamsızlıkla mücadeleye dönük başlıca girişimi olan ve 2011-2012'de uygulamaya geçen ADEY'in, uygun ve uygulanabilir bir içeriğin yanı sıra devamsızlık sorununa daha bütüncül bir yaklaşıma gereksinimi vardır.

Devamsızlığın erken tespiti, takibi ve bireysel müdahalelerle önlenmesine dönük olarak, riskli öğrenci profillerinin belirlenmesi ve izlenmesine dayalı bir devamsızlık takip ve değerlendirme sistemi olan ADEY'in geliştirilmesi oldukça önemli bir adımdır. ADEY'in en değerli özelliği, çeşitli devamsızlık kategorileri oluşturarak devamsızlığı yeniden tanımlaması ve böylelikle farklı gereksinimleri belirlemeye olanak sağlamasıdır. Öte yandan, ADEY'in özellikle uygulamada karşılaştığı sorunlar, ADEY'in devamsızlıkla mücadelede ne ölçüde uygun ve uygulanabilir bir içeriğe sahip olduğuna ilişkin soru işaretleri doğurmaktadır. Uygulama sürecinde ortaya çıkan zorluklar arasında, uygulayıcıların idari yükünde kayda değer artış; sisteme girilen bilgilerin güvenilirliğine ilişkin soru işaretleri;

verilerin özel yaşamın gizliliği ilkesine uygun biçimde toplanması ve saklanmasına ilişkin endişeler sayılabilir. Bu bağlamda, özellikle uygulayıcılar tarafından dillendirilen endişelerin değerlendirilmesi ve ADEY'in sürekli gelişiminin sağlanması çok önemlidir.

ADEY'in devamsızlığın nedensel süreçlerini ağırlıklı olarak çocuğun bireysel ve ailesel özellikleri ekseninde değerlendirmesi ve müdahalelerini buna göre biçimlendirmesi de gelişmeye açık diğer bir noktadır. Okulun/sınıfın kalabalıklığı; mevcut başarı ölçme ve sınıf geçme sistemi; okul içindeki ve dışındaki güvenlik sorunları; öğretmenlerin yetersizliği ve eğitimin kalitesizliği; okul müfredatının ağır ve yüklü olması, öğrenci yeteneklerinin ortaya çıkartılamaması; okulun öğrenci, veli ve öğretmen için cazibe merkezi olmaması; taşınmalı ve yatılı sistemin zorlukları, çocuğun öğretmen ile ilişkisinin ve okula duyduğu aidiyet hissini belirleyicileri arasındadır ve dolayısıyla devamsızlıkla ilişkili olabilir. ADEY'in riskli öğrenci profilini belirlemede kullandığı, devamsızlığı büyük ölçüde bireysel ve ailesel etmenlerle ilişkilendiren göstergeler, okula duyulan aidiyet hissini belirleyen bu tür etmenlerle desteklenmelidir.

Her Çocuk Başarı Projesi'nin amaçları ile mevcut uygulamaları arasındaki uyum tartışmalıdır.

"İlköğretim ve ortaöğretim çağ nüfusunun yeterliklerinin belirlenmesi, bu yeterliklere ulaşamayan çocuklara yönelik bireysel tedbirlerin alınması ve birbir destekleme programlarıyla her çocuğun belirlenen yeterlikler düzeyinde eğitim hakkından eşit bir şekilde yararlanmasını sağlamak" amacıyla hazırlanan Her Çocuk Başarı Projesi'nin ana bileşenleri bütüncül bir çerçeve oluşturmaktadır. Öte yandan, pilot uygulamada yeterlik belirleme aşamasının atlanarak sadece akademik destek sunulmuş olması; yeterlilikler ile öğretim programlarının öngördüğü kazanımların nasıl farklılaşacağına belirsiz olması; öğrenci başarısının nasıl tanımlanıp ölçüleceğinin net olmaması; projenin mali sürdürülebilirliğinin nasıl sağlanacağına bilinmemesi ve projeye ilişkin somut bir takvimin olmaması, projenin kağıt üzerindeki amaçlarını uygulamaya geçirme potansiyeline ilişkin soru işaretleri doğurmaktadır.

2011'de ilköğretimde kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencilerin sayısı önceki yıla oranla % 63 artmıştır. Ortaöğretimde kaynaştırma yoluyla eğitim alan çocuk sayısı ise halen çok sınırlıdır. Öğrenci sayısında artışa ek olarak kaynaştırma uygulamalarının daha etkili kılınmasını sağlayacak adımlara gereksinim vardır.

2011-2012 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de toplam 238.917 öğrenci özel eğitim hizmetlerinden yararlanmıştı. Özel eğitim kurumları haricindeki 169.711 öğrencinin 20.958'i özel eğitim sınıflarında eğitim görürken, ilköğretimde 137.893 ve ortaöğretimde 10.860 öğrenci kaynaştırma yoluyla eğitimden yararlanmıştı. İlköğretimde önceki yıla oranla yaşanan % 63'lük artış oldukça önemlidir; ancak kaynaştırma uygulamalarına erişimi sağlanması gereken çocuk sayısı halen oldukça yüksektir. Ortaöğretim kademesindeyse, kaynaştırma yoluyla eğitim alan çocuk sayısı oldukça sınırlıdır. Hem ilköğretim hem de ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi gören kız öğrenci sayısı erkek öğrencilere göre oldukça düşüktür. Özel eğitim okullarında ve özel eğitim sınıflarında da benzer bir durum söz konusudur. Bu durumun nedenlerinin araştırılması ve özel eğitim alanında geliştirilen müdahalelerde toplumsal cinsiyet eşitliğine özel önem atfedilmesi yararlı olabilir.

Genel olarak kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenci sayısının giderek yükseliyor olması olumlu bir gelişmedir, ancak uygulama düzeyinde hala önemli sorunlar mevcuttur. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde düzenlenmiş olan ve kaynaştırma eğitiminin etkililiği için büyük önem taşıyan sınıf mevcutlarının uygun şekilde belirlenmesi, bireyselleştirmiş eğitim programlarının (BEP) uygulanması gibi konularda mevzuat ve uygulamalar arasında önemli farklar mevcuttur. Kaynaştırma uygulamalarının etkililiğinin artırılması için aşağıdaki alanlarda adımlara gereksinim vardır:

- Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının mevcut yasal düzenlemelerle uyumunun güçlendirilmesi;
- Tanılama mekanizmalarının etkililiğinin artırılması ve farklı aktörlerin bu sürece duyduğu güvenin güçlendirilmesi;
- Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yeterli bilgi ve becerilere, uygulama deneyimine sahip öğretmenlerce yürütülmesi ile yöneticilerin bilgilendirilmesi ve teşvik edilmesi;
- Etkili kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının temel unsuru olan insan kaynakları ve destek hizmetlerinin nicelik ve nitelik açısından yeterli hale getirilmesi;
- Kaynaştırma/bütünleştirme süreçlerinde velilerin çocuklarının gereksinimlerinin farkında ve okulla etkili işbirliği içinde etkin paydaşlar haline gelmeleri;
- Özel gereksinimli çocukların sosyal kabullerinin artırılması.

Son yıllarda, genel olarak özel eğitimin, özel olarak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin etkili bir biçimde yaşama geçmesine dönük atılan değerli bir adım, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün yürüttüğü Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi'dir (ÖZEGEP). ÖZEGEP ile, tüm eğitim kademelerinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine erişimin artırılmasını amaçlayan "Engelsiz Okul Modeli"nin geliştirilmesi ve pilot illerde uygulanması hedeflenmiştir.

Türkiye'de eğitimdeki nitelik sorunu ve bu alanda iyileşme sağlamak için öğretmen politikaları üzerine odaklanma gerekliliği Bakanlık nezdinde ön plana çıkmıştır. Öğretmen politikalarına bütüncül ve katılımcı bir yaklaşımı benimseyen ulusal bir strateji geliştirme süreci başlamıştır.

Milli Eğitim Bakanı'nın girişimleri ve geniş bir yelpazeden temsilcilerin katılımı ile 18-20 Kasım 2011'de Antalya'da Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı gerçekleştirilmiştir. Çalıştayda öğretmen politikaları ile ilişkili paydaşlara düşüncelerini ifade etme fırsatı sunulmuştur. Çalıştayda aşağıdaki noktalar temel sorunlar olarak belirlenerek, ilgili saptamalar alt komisyon raporlarına yansıtılmıştır:

- Hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarına uygun adaylar seçilmemesi;
- Hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının öğrencilerinin öğretmenlik için gerekli asgari yeterlikleri kazanmasına katkı sağlamaması;
- Öğretmenlik mesleğine girişte kullanılan seçim sisteminin öğretmen seçimi için uygun olmaması ve öğretmen yeterliklerini dikkate almaması;
- Öğretmenlerin mesleğe girdikten sonra adaylık/uyum süreçleri ve hizmetiçi eğitim ile yeterince desteklenmemesi.

Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi, çalıştayda saptanan sorun alanları ve öne çıkan çözüm önerileri temelinde hazırlanmaya başlanmış, henüz kamuoyuyla paylaşılan bir yol haritası olmamıştır. Ek olarak, stratejiden hareketle oluşturulacak plan hazırlanırken önerilerin veri ve kanıtlar temelinde somutlaştırılması ve her önerinin uygulamaya geçmesi durumunda nasıl izleneceği ve değerlendirileceğinin açık bir biçimde belirlenmesi son derece önemlidir.

Bölgeler arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının daha eşitlikçi bir görünüm kazanmasıyla birlikte, öğrencilerin başarısında artış gözlemlenmektedir. Öte yandan, görece az deneyimli ve kentli öğretmenlerin Türkiye'nin doğusunda görevlendirilmesi, okullarda öğretim süreçlerinin aksamasına neden olan pratiklerle ve öğrenci ve öğretmen devamsızlığı ile ilişkili görünmektedir.

Türkiye'de özellikle ilköğretim okullarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 1990'ların ikinci yarısından bu yana hızlı bir düşüş eğilimi içindedir ve bu düşüş doğudaki bölgelerde oldukça hızlıdır. Bu düşüşle eşzamanlı olarak, zorunlu ilköğretim 1997-1998 öğretim yılında sekiz yıla uzatılmış; 1999'da norm kadro uygulaması yaşama geçirilmiş ve önce 2001'de KMS, sonra 2002'de KPSS ile norm kadrolar merkezi sınav sonuçları ile eşleştirilmiştir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının gerilemesiyle birlikte öğrencilerin hem TIMSS hem PISA cetvelinde başarıları yükselmiştir.

Bu dönemde kadınların öğretmen nüfusu içinde payı yükselişe geçmiş ve önemli bir bölümünü kadınların oluşturduğu, mesleğe yeni giren, kentli ve alt orta sınıf ailelerden gelen öğretmenler Türkiye'nin doğusunda ve kırsal kesimde hizmet vermeye başlamıştır. Meslek yaşamının ilk yıllarındaki bu öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinin sıklıkla aksadığı zorlu okul ortamları ile karşılaşmalarına paralel olarak okullarda öğretmen-öğrenci ilişkilerinde sorunlar artmış, hem öğrenci hem öğretmen devamsızlığı hızlı bir yükselişe geçmiştir. Politika yapıcılarının bu sorunla baş etme yöntemleri arasındaysa, çeşitli adaylık, uyum ve mesleki gelişim programlarının geliştirilmesi öne çıkmaktadır.

Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacının nitelikli eğitimlerle karşılanması, Türkiye eğitim sistemi için halen önceliğini korumaktadır.

Türkiye'de devlet okullarında 750 bini aşkın öğretmenin görev yaptığı ve her yıl 10 bin dolayında öğretmenin emekli olduğu dikkate alınırsa, önceki bölümde değinilen çalıştayda ele alınan konular arasında mesleki gelişimin önümüzdeki dönemde eğitim politikası alanında ön plana çıkacağı öngörülebilir. Mevcut durumda, öğretmenlerin düzenli bir biçimde hizmetiçi eğitim etkinlikleriyle desteklendiğini söylemek mümkün değildir. Deneyimli öğretmenlerin işbaşında eğitim hizmetleriyle, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ise kaliteli ve işlevsel aday/uyum süreçleri ile desteklenmelerine gereksinim büyüktür.

Türkiye'deki devlet okullarının çoğunda öğretmenler mesleğe hazırlayıcı resmi bir eğitimden yararlanmamaktadır. Benzer biçimde, MEB'in merkezden organize ettiği hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmayan pek çok öğretmen mevcuttur. Öte yandan, söz konusu

eğitimlerin nitelikleri de tartışmalıdır. Hazırlanan programların öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerine dayandırılmasında sorunlar olduğu gibi, programların başarıları da izlenmemektedir. Ek olarak, mesleki eğitim programlarında rol alan eğitimciler çoğu zaman yeterli donanıma sahip değildir. Tüm bunların doğal bir sonucu olarak öğretmenler mesleki gelişim programlarına katılım konusunda isteksizdirler. Devlet okullarında öğretmenlerin kendilerine rehberlik edecek deneyimli meslektaşlar bulmakta güçlük yaşamaları da diğer önemli bir sorundur.

Mesleki gelişime ilişkin gereksinimlere sürdürebilir ve etkili bir çözüm getirme potansiyeline sahip olan Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli'nin (OTMG) uygulamaya geçme süreci uzun zaman almaktadır. MEB'in uzaktan eğitimi ağırlıklı olarak kullanarak, üç yıl içerisinde tüm öğretmenlere ulaşmayı hedefleyen kısa vadeli hizmetiçi eğitim planlarının ise geçmişe göre daha etkili olup olmayacağı belirsizdir.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü'nün yürüttüğü OTMG hem işbaşında eğitim hem adaylık/uyum süreçlerine katkı sağlama potansiyeli ile yukarıda değinilen sorunları belirli bir ölçüde giderme olanağına sahiptir. OTMG ile öngörülen, mesleki yeterliklerini geliştirmek isteyen öğretmenlerin gelişim modellerini kendilerinin oluşturmaları, hazırladıkları planları uygulama olanağına sahip olmaları ve izleme süreçlerinde öğretmenlere yol haritaları sunulmasıdır. OTMG MEB'in mevcut hizmetiçi eğitim modelinden farklıdır; mesleki gelişimi, merkezden öğretmene hazır paketlerin kurslar/seminerler yoluyla sunulması biçiminde tasarlamak yerine okul, öğretmen ve öğrencilerin gelişiminin birbirini beslediğini ve her okulun, öğretmenin ve öğrencinin özel gereksinimleri olduğunu dikkate alan bir modelin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması çok önemlidir. Öğretmen Yeterlikleri ve OTMG girişimi Eylül 2002'de Temel Eğitime Destek Projesi'nin "Öğretmen Eğitimi" bileşeni çerçevesinde başlatılmıştır. Halen izleme ve değerlendirmeyi olanaklı kılabilecek biçimde sadeleştirilme sürecinde olan Öğretmen Yeterlikleri'nin tamamlanması ile OTMG yaşama geçirilebilecektir; ancak beklenti bu sürecin 2-3 yıl daha alacağı yönündedir.

Yaz aylarında yapılması planlanan mesleki gelişim etkinliklerinin kalitesinin yüksek tutulması ve öğretmenlerin gereksinimlerinin bireyselleştirilmiş programlar ile giderilmesi çok önemlidir. Ayrıca, mentorluk uygulamasının sadece göreve yeni başlayan öğretmenler için değil tüm öğretmenler için yaygınlaştırılması ve OTMG ile bütünleştirilebilmesi için izlenecek adımlar bir an önce planlanmalıdır.

Bakanlık'ın önümüzdeki dönemde mesleki gelişim kanalıyla öğretmen niteliğini geliştirmek için nasıl girişimlerde bulunacağı ve mesleki gelişim politikalarının önümüzdeki dönemde nasıl şekilleneceğiyle ilgili, Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayında ön plana çıkan konular ve Bakan'ın basına yansıyan açıklamaları önemli bazı ipuçları sunmuştur. Bakan Ömer Dinçer'in açıklamalarından, öncelikle yaz aylarında en az bir ay süre ile öğretmenlerin eğitime tabi tutulacağı ve anlaşılıyor. Buna ek olarak, çalıştayda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) ve Bakanlık temsilcilerinin sıklıkla dile getirdiği diğer bir seçenek okullarda öğretmenler için rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi için mentorluk uygulamasının başlatılmasıdır.

Bu olası politika girişimleri ile ilişkili olarak iki noktaya özellikle odaklanmak gerekir. İlk olarak, yaz aylarında yapılması planlanan mesleki gelişim etkinliklerinin kalitesinin yüksek tutulması ve öğretmenlerin gereksinimlerinin bireyselleştirilmiş programlar ile giderilebilmesi çok önemlidir. İkincisi ise mentorluk uygulamasının sadece göreve yeni başlayan öğretmenler için değil tüm öğretmenler için yaygınlaştırılması ve OTMG ile bütünleştirilebilmesi için izlenecek adımların planlanması gerektiğidir.

Nitelikli mesleki eğitimin sağlanması konusunda Türkiye’de sivil toplum girişimleri ve başarılı mentorluk programlarına ilişkin çeşitli uluslararası örnekler bu süreçte yol gösterici niteliğe sahiptir. Sivil toplum ve kamu işbirliği mesleki gelişimin her aşamasında yenilikçi ve ilerici adımların atılması için çok önemli bir potansiyeli barındırır. Bu işbirliğini güçlendirmek, eğitim sisteminin geçireceği dönüşümü en iyi biçimde yönetmek için kilit önemdedir. Raporun ilgili bölümünde dünyadan mentorluk programları incelenmiş ve Türkiye için önemli dersler paylaşılmıştır.

Hem mevcut öğretmenlerin mesleki statüsü ve çalışma koşulları hem de eğitim fakültesi mezunu bireylerin atama beklentileri 2011’de de sıkça kamuoyu gündemine gelmiştir. Özellikle son dönemde, MEB ve öğretmenler arasında gerilimin arttığı gözlemlenmiştir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için zorlu çalışma koşulları söz konusudur. Yeni atanan öğretmenler ulaşım, güvenlik ve barınma gibi günlük yaşamlarını önemli ölçüde etkileyen konularda tamamen kendi çabalarıyla hareket etmek durumunda kalabilmektedir. Yönetmeliğe göre aday öğretmenlere tek başlanırken sınıf/ders verilmesi yasak olmakla birlikte zorunluluk durumunda aday öğretmenlere sınıf/ders verildiği ve aday öğretmenlerin tek öğretmeni olan okullarda görevlendirildikleri görülür. Ancak, elbette, zorlu koşullar sadece mesleğe yeni başlayan öğretmenler için geçerli değildir. Devlet okullarında görev yapan her eğitimci, çeşitli derecelerde, eğitimin gerekleri ve öğretmenlik mesleğinin statüsü ile bağdaşmayan koşullarla karşılaşabilmektedir. 2011’de Van ve Erciş’te gerçekleşen depremler ile onlarca öğretmenin yaşamını kaybetmesi, ulaşım, okul kaynakları, elektrik vb. ile ilişkili sorunların ötesinde öncelikle öğretmenlerin can güvenliği açısından önemli sıkıntıların bulunduğu ortaya koymuştur. Özet olarak, eğitimin kalitesinde anlamlı bir değişiklik olması bekleniyorsa, öncelikle öğretmenlerin çalışma koşullarının öğretmenlik mesleği ve meslekten beklentilerle uyumlu biçimde yeniden düzenlenmesine gereksinim vardır.

Öğretmenlerin mesleki statüsü ve çalışma koşulları, Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştay’ında üzerinde yeteri kadar durulmayan ancak gözden kaçırılmaması gereken önemli sorun alanlarıdır. Hem mevcut öğretmenlerin mesleki statüsü ve çalışma koşulları hem de eğitim fakültesi mezunu bireylerin atama beklentileri 2011’de sıkça kamuoyu gündemine gelmiş ve özellikle son dönemde, MEB ve öğretmenler arasında gerilimin arttığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin mesleklerinin itibarsızlaştırıldığı, öğretmen adaylarının ise MEB’in kadro açmak yerine ücretli öğretmen çalıştırmayı tercih ettiği iddiaları Bakanlık üzerinde ciddi bir baskı oluşturmuştur.

Ulusal basına yansıyan resmi açıklamalara göre 2011-2012 öğretim yılında 50 bin 150 ücretli öğretmen devlet okullarında işe alınmıştır. ERG’nin ücretli öğretmenler ile gerçekleştirdiği görüşmelerde işaret edilen önemli sorunlar şöyledir: Herhangi bir iş güvencesine sahip olmayan ücretli öğretmenlerin her bir ders saati için yaklaşık kazancı 7 TL’dir. Buna ek

olarak, ücretli öğretmenlerin sigorta primleri tam ödenmemekte; bu öğretmenler öğretmen pasosu alamamakta ve ücretlerinin ödenmesinde aksaklıklarla karşılaşmaktadırlar. Ayrıca ücretli öğretmenler, karşılığında bir ödeme olmaksızın sıklıkla ders dışı etkinlikler için görevlendirilebilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin ücretli/kadrolu biçiminde ikili bir yapısı olmasının eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilediği rahatlıkla öne sürülebilir. Önemli bir bölümü herhangi bir öğretmen sertifikasına sahip olmayan bu öğretmenler, eğitim yılının herhangi bir noktasında görev almaya başlayabilmekte ve yine herhangi bir noktada görevi bırakabilmektedirler. Pek çok ücretli öğretmen kendilerinden yıllık program hazırlamalarının beklenmediğini belirtmiş ve ders işleyip işlememelerinin tümüyle kendi takdirlerinde olduğunu altını çizmişlerdir.

Öğretmenlerin çalışma koşullarına ek olarak, ücretli öğretmenlik ve genel olarak öğretmenlerin mesleki statüsü ile ilişkili sorunların hızla çözülmesi gereklidir. Buna dönük gündeme yansıyan herhangi bir girişim olmaması bu sorunların artarak devam etme olasılığını güçlendirmektedir.

2011’de eğitimin içeriğine ilişkin, Milli Güvenlik Bilgisi dersinin 2012-2013’ten itibaren müfredatta yer almayacak olması, ilköğretim ders kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliği açısından iyileştirilmesi vb. önemli olumlu gelişmeler olmuştur. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinin içeriklerinin değerlendirme bulguları ise karışık sonuçlara sahiptir.

2011-2012’de 8. sınıflarda zorunlu dersler arasında haftada bir saat sunulmaya başlanan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersine yönelik hazırlanan ders kitabı, öğretmen kılavuzu ve öğrenci çalışma kitabı üzerinden yapılan değerlendirmenin ana bulguları şöyledir: Genel olarak bakıldığında, ders kitaplarının 2005 müfredat reformu öncesinde 7 ve 8. sınıflarda okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders kitaplarına göre birçok noktada olumlu gelişmelere ev sahipliği ettiği söylenebilir. Bunda, ayrımcılık ve ilişkili kavramların açıkça ele alınmasının, hak arama mekanizmalarına yer verilmesinin rolü büyüktür. Ek olarak, iyi anlatım ve yenilikçi etkinlik önerilerinin yapılmış olması da kitapların niteliğini artırmıştır.

Gelişmeye açık bir alan ise temel kavramların tarihsel ve toplumsal bağlamlarıyla ilişkili olarak aktarılmasıdır. Mevcut kitaplarda olduğu üzere, hakların belirli mücadeleler sonucunda elde edildiği ve halihazırda Türkiye’de ve dünyada belirli alanlarda hak mücadelelerinin sürdüğü öğrencilerle paylaşılmadığı noktada, demokratik yurttaşlık kodları geliştirmesi beklenen öğrencilerin ele alınan konuları yaşadıkları toplumla ilişkilendirmesi zorlaşır. Diğer temel bir eksiklik ise vatandaşlık kavramının “içe kapanmacı bir ‘ulusal kültür’ anlayışı” ile ele alınıyor oluşudur. Kültürü tekçi mantıkla ele alan ve farklı dillerin, kültürlerin yok sayılmasına zemin oluşturan yaklaşım, dersin farklılıkların barış içinde birlikte bulunmasını destekleme potansiyelini zayıflatmaktadır.

Geçmişte Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi tarafından belirli bir din yorumunun benimsenmesine dönük olduğu ve uluslararası insan hakları hukukunun gerektirdiği nesnellik ve tarafsızlık ölçütlerini karşılamadığı ve ayrımcı olmayan bir muafiyet mekanizmasına sahip olmadığı belirtilen DKAB dersi öğretim programı bu karar takiben iki kez yenilenmiştir. 2011-2012 döneminde uygulamaya konulan programdaki değişiklikler, önceki programın tamamen gözden geçirilmesiyle değil, çeşitli eklemelerin yapılması ve az sayıda ünitenin yerinin değiştirilmesiyle yapılmıştır. Programlardaki temel değişiklik,

İslam'da farklı yorumlar konusuna geniş yer ayrılması ve başta Alevilik, Bektaşilik ve Caferilik olmak üzere farklı inançlara ilişkin terminoloji, uygulama ve bilgi kaynaklarına yer verilmiş olmasıdır. Bu durum, çoğulculuğun sadece Türkiye'de İslam bağlamında benimsendiği olarak yorumlanabilir. Diğer genel bir sonuç, dersin halen "din eğitimi" ve "dinler hakkında eğitim" unsurlarını birlikte barındırıyor olmasıdır. "Dinimiz", "kutsal kitabımız Kuran-ı Kerim", "Peygamberimiz" vb. ifadelerin programda ve kitaplarda hala yer buluyor olması, farklı inançlara ya da felsefi görüşlere sahip bireylerin dışarıda bırakılması anlamına gelmektedir. Kültür ve ahlak öğrenme alanlarındaysa Türk/İslam kültürü ve değerlerinin temel alındığı, "milli birlik ve beraberlik" odaklı bir yaklaşımın korunduğu görülmüştür.

Yeni yasayla birlikte ortaokul ve liselerde seçmeli din derslerinin verilecek olması eğitim sürecinde ve eğitim yoluyla insan haklarının yaşama geçmesi açısından çok kritik bir konudur. Uygulamanın özellikle yerelde izlenmesi ve MEB'in her tür ayrımcı yaklaşıma "sıfır tolerans" göstermesi gereklidir.

Zorunlu eğitimin süresi ve yapısına ek olarak içeriğini de değiştiren yeni yasayla birlikte, "Hz. Peygamberimizin Hayatı" ve "Kuran-ı Kerim" ortaokullarda "isteğe bağlı seçmeli" dersler arasında sunulacaktır. Bazı kesimlerin din eğitimi taleplerine yanıt vereceği öne sürülen bu düzenlemeye ilişkin riskler arasından özellikle ikisine değinmekte yarar vardır:

- (1) Çocuklarımıza zaten temel becerileri kazandırmakta yetersiz kaldığımız düşünüldüğünde, din eğitimiyle ilgili dersleri seçecek öğrenciler, temel eğitimin önceliği olan becerilerini geliştirecek ve zenginleştirecek derslerden ve çeşitli sosyal etkinliklerden yoksun kalabilirler.
- (2) Din eğitimi dersini seçmek istemeyen öğrenciler, aile, öğretmen, akran baskısı ile karşılaşabilir, inançlarını ya da inançsızlıklarını açıklamak ya da gizlemek zorunda kalabilirler.

Din eğitimi ancak, seçmeli ders olarak değil de çocuğun ve ailenin isteğine bağlı sağlandığı ve uygulama ve finansman modelleri toplumdaki inanç çeşitliliğini yansıtan katılımcı bir süreçte belirlendiği takdirde, din ve vicdan özgürlüğüne hizmet edebilir. Din eğitiminin isteğe bağlı sağlanması, bu olanağın okullar ya da farklı çatı kurumlar tarafından örgün müfredat dışında, dolayısıyla başarı notu verilmeksizin sunulması anlamına gelir. Ayrıca, din eğitimiye yönelik derslere erişim olanağı sağlanmasıyla birlikte, DKAB dersinin, farklılıklara saygıyı teşvik eden gerçek bir "dinler hakkında eğitim" dersine dönüşmesi konusundaki adımlar hızlandırılmalı ve dersin zorunlu olmaktan çıkarılması sağlanmalıdır.

Ortaöğretimde farklı okul türleri arasındaki dağılım MEB'in politika hedefleri doğrultusunda değişim göstermektedir. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı liselere ve imam-hatip liselerine kayıtlı öğrencilerin oranı artarken, genel liselerde eğitim alan öğrencilerin oranında düşüş söz konusudur.

Eylül 2011 itibarıyla Erkek Teknik, Kız Teknik, Ticaret ve Turizm Genel Müdürlükleri'nin Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü çatısı altında birleştirilmesi, okul yerine program çeşitliliğinin önünü açması ve mevcut parçalı yapının önünü kesmesi nedeniyle olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Rapor döneminde atılan diğer bir kritik adım, "Mesleki ve Teknik Eğitim Stratejisi"nin hazırlıklarına başlanmış olması ve bu kapsamda Şubat 2012'de bir çalıştay düzenlenmesidir.

Örgün ortaöğretimde genel ve mesleki programların payına ilişkin, geçtiğimiz on yılda gözlemlenen eğilimler, 2011-2012 döneminde de sürmüştür. Akademik seçicilik uygulayan liselere devam eden öğrencilerin oranı, geçtiğimiz yıl gösterdiği sıçramayı yinelemese de yükselmeye devam etmiş ve % 21,4'ten % 23,5'e ulaşmıştır. Genel liselere devam eden öğrencilerin örgün ortaöğretimdeki tüm öğrencilere oranıysa hızlı düşüşüne devam ederek % 29'dan % 25'e gerilemiştir. İmam-hatip liselerine devam eden öğrencilerin oranı ise düzenli artışını sürdürmüş, % 5,9'dan % 7'ye ulaşmıştır.

Örgün mesleki ve teknik ortaöğretimin önemli bölümünü oluşturan, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı kurumlara devam eden öğrencilerin bütün içindeki oranı sınırlı bir artış göstermiş olmakla birlikte, mesleki ve teknik eğitimin örgün ortaöğretimdeki ağırlığı düzenli artışını sürdürerek % 46,3'ten % 48'e çıkmıştır. Bu resme açıköğretim de dahil edildiğindeyse, mesleki ve teknik eğitim alan öğrencilerin tüm ortaöğretim öğrencileri içindeki payı % 44'tür.

MEB'in özellikle mesleki ve teknik eğitim alan öğrenci oranlarını artırma çabası, ancak tüm çocuklara kaliteli bir eğitim sağlanmasıyla Türkiye'de eğitim için olumlu bir çıktıya dönüşebilir. Ortaöğretime geleneksel bakış açısı korundukça, ortaöğretimin niteliği artırmak erişilmesi zor bir hedef kalacaktır.

Türkiye'de çeşitli üst politika belgelerinde ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimin payının artırılmasına ilişkin hedefler yer almakla birlikte, farklı oranların ifade edildiği ya da ifadelerin yeterince açık olmadığı göze çarpar. Konuya ilişkin farklı verilerin ve görüşlerin ifade edildiği diğer bir alan, bu oranlara ilişkin -özellikle Avrupa Birliği (AB) ve OECD düzeyinde- uluslararası eğilimlerdir. Tartışmalarda sıklıkla OECD ve AB içinde ortak bir eğilim olduğu iddia edilirken, bu nedenle Türkiye'nin de ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim alan öğrenci oranının % 50-65 düzeyine çekmesi gerektiği öne sürülür. Oysa mesleki ve teknik eğitimin ortaöğretim içerisindeki payı OECD ve AB ülkelerinde kayda değer farklılıklar göstermektedir. Ortak olan asıl eğilim, genel ortaöğretim ile mesleki ve teknik ortaöğretim arasındaki kalın duvarların ortadan kaldırılmasıdır.

MEB İç Denetim Birimi Başkanlığı'nca 2011 yılında yürütülerek Ocak 2012'de raporu tamamlanan "Mesleki ve Teknik Öğretim Yönetimi Süreci" konulu iç denetim çalışması, mesleki ve teknik eğitim okullarına devam eden öğrencilerin örgün eğitim dışına çıkması veya genel ortaöğretim okullarına geçmesine ilişkin, *Eğitim İzleme Raporları*'nda sürekli vurgulanan "meslek eğitiminde hedefin nicelik değil nitelik artışı" olması gerektiği iddiasını destekleyen önemli bulgulara sahiptir.

Özel olarak mesleki ve teknik eğitim, genel olarak ortaöğretimde atılacak adımlar, yüzdesel bir hedeften ziyade, eşitlikçi bir eğitim sistemi ile gençlerin bireysel gelişiminin ve toplumsal yaşama etkin katılımlarının sağlanması ekseninde kurgulanmalı ve değerlendirilmelidir. Öte yandan, büyük olasılıkla bu alanlara ilişkin hedefler, başta hazırlıkları süren Mesleki ve Teknik Eğitim Stratejisi ve 2015-2019 MEB Stratejik Planı olmak üzere gelecek politika belgelerinde de yer alacaktır. Bu öngörüye dikkate alarak, Türkiye'nin bu alandaki hedeflerini daha net tanımlaması, hedeflerin gerekçelerini daha kapsamlı tanımlaması ve farklı politika belgeleri arasında tutarlılık sağlaması gereklidir.

Mesleki ve teknik eğitimde, oransal hedeflerin ötesine geçilmesi ve kalite odaklı bir yaklaşım geliştirilmesi gereksinimi, Koç Üniversitesi Sosyal Politika Merkezi tarafından 2011'de

hazırlanan Kız Teknik ve Meslek Liseleri Kapsamlı Değerlendirme Notu'nun bulgularıyla da örtüşmektedir. Değerlendirme çalışması, bu okulların kız çocukların kaliteli eğitime erişimi ve kadın istihdamı açısından beklentileri yeterince yerine getiremediğine ve geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirme potansiyeline sahip olduklarına işaret etmektedir.

Mevcut haliyle sadece bir "teknoloji projesi" olan FATİH'in etkili ve dönüştürücü bir "öğrenme projesine" dönmesi mümkündür; ancak bu, öncelikle nitelikli içerikler geliştirilmesini ve bunun da ötesinde, eğitimde bir paradigma değişikliğini gerektirir.

e-Dönüşüm Türkiye kapsamında 2011-2014 yılları arasında 40 bin okul ve 620 bin derslikte teknoloji donanımları kurulması amaçlayan FATİH Projesi 2011 yılında ivme kazanmıştır. Projeye ilişkin önemli bir gelişme 2011 genel seçimleri sürecinde kamuoyuyla paylaşılmış; her öğrenciye bir tablet dağıtılacağı ifade edilmiştir.

2011'de projenin yönetişimine ilişkin önemli adımlar atılmıştır. MEB'in yeniden yapılandırılma sürecinde FATİH Projesi'nden sorumlu EĞİTEK, YEĞİTEK adını alarak, birim içinde kurulan yedi yeni grup başkanlığıyla çalışmalarını sürdürmüştür. 2011'de çalışmalarına başlanan ve Mart 2012'de imzalanan bir işbirliği protokolüyle TÜBİTAK, FATİH Projesi'nin Yönlendirme ve İcra Kurulu'nun başkanlığını üstlenmiştir. Bu süreçte, farklı bakanlıkların da devreye girmesiyle MEB'in proje içindeki rolü daha net hale gelmiştir. TÜBİTAK'ın teknik desteğinin devreye girmesi, projenin AR-GE bileşenlerinin etkinliği açısından olumlu bir gelişmedir. Öte yandan, proje yönetiminde önemli değişikliklere gidilirken, proje bileşenlerinin kapsamında herhangi bir değişiklik söz konusu olmamıştır. Projedeki gecikmelerle birlikte değerlendirildiğinde, başlangıçtaki yönetim planının eksik olduğu ve projeye farklı uzmanlıklara sahip ortakların dahil edilmesinde geç kalındığı söylenebilir.

6-8 milyar TL'lik bütçesiyle, Bakanlık'a ayrılan bütçe ile kıyaslandığında, FATİH Projesi kamu harcamaları içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu denli yüksek tutardaki kamu kaynağının proje içerisinde hangi bileşene nasıl dağıtılacağına ilişkin, saydam bir biçimde kamuoyu ile paylaşılan bir bilgi mevcut değildir.

Projenin ikinci yılında yeni bir donanımın devreye girmesiyle birlikte uygulama ve zamanlama konusunda önemli sorunlar söz konusu olmuştur. Şubat 2012'de 17 ilde, 52 pilot okulda başlayan uygulamalarda, donanımların öğretmen eğitimlerine zamanında yetiştirilememesi, dolayısıyla eğitimlerin önemli ölçüde teorik düzeyde gerçekleştirilmesi; tablete uygun içeriğin sınırlı kalması; etkileşimli tahta ve tabletin teknik sınırlamaları vb. unsurlar, planlama ile uygulama arasındaki kopukluğun ve önümüzdeki süreçte daha yaygın şekilde karşımıza çıkabilecek zorlukların birer göstergesidir. Pilot uygulamanın bir sonraki aşamada dağıtılacak tabletler, geliştirilecek e-içerikler ve projenin yaygınlaşması açısından kilit önem taşıdığı düşünüldüğünde izleme ve değerlendirme çalışmalarına önem verilmesi çok değerlidir. Bu çalışmalar, izleme ve değerlendirme süreçleri bilimsel ölçütlere uygun biçimde gerçekleştirildiği ve çıktılar proje aşamalarına doğru bir biçimde yansıtıldığı takdirde oldukça yararlı olabilir.

2011 yılında, e-içeriğin temin edileceği üretim kaynaklarının belirlenmesi kapsamında FATİH Projesi e-içerik ekibi mevcut tüm içerikleri tarayarak TTKB onayı almış içerikleri z-kitaba dönüştürmeye başlamıştır. Zamanlamaya ilişkin sorunlarla birlikte, ilk z-kitapların

etkileşim boyutu çok sınırlı kalmıştır. MEB'in geçmiş deneyimleri ışığında, projenin içerik ayağına büyük önem atfettiği söylenebilir. Ancak, projenin içerik olmadan başlaması ve tüm bu süreçlerin eşzamanlı olarak ilerlemesi önemli bir sorundur. Bununla birlikte 2011 yılında altyapısı hazırlanan ve 2012'de test yayımına başlayan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla mevcut elektronik içerik gereksinimine dönük önemli bir adım atılmıştır. İlk aşamada zenginleştirilmiş e-kitaplar, e-içerik arama motoru ve sosyal paylaşım platformlara ev sahipliği etmesi öngörülen EBA, önemli bir e-içerik veritabanı ve öğretmenlerin kendi deneyimlerini paylaşabilecekleri bir platform olarak dikkat çekicidir.

Derslerde BT kullanımı için projenin hizmetiçi eğitim ayağında 680 bin öğretmene eğitim verilmesi planlanmıştır. Projenin hazırlık aşamasından itibaren öğretmen eğitimine büyük önem verilmesi olumlu bir durumdur. Diğer taraftan, son uygulayıcı olarak, proje, bilgi teknolojileri donanımı ve içerik tasarımında öğretmenlerin etkin rol üstlenmesinin daha olumlu sonuçlar doğuracağı öne sürülebilir. Eğitim bileşeni genel olarak değerlendirildiğinde, projenin içerik kadar önemli bir diğer ayağı öğretmenlere yönelik yürütülecek hizmetiçi eğitimlerdir. Şu ana kadar verilen eğitimler uygulamadan uzak, çoğunlukla teorik hatta sadece projenin tanıtımı ve örnek ders anlatımıyla sınırlı kalmıştır.

FATİH Projesi'ne ilişkin iki temel riskten bahsedilebilir. Bunlardan ilki, tablet ve etkileşimli tahtanın ön plana çıkarılmasıyla, öğretmen eğitimi ve içerik ayağının zayıf kalması ve projenin bir teknoloji yatırımından öteye gidememesidir. İkinci olarak, tüm bu yatırımların Türkiye'de öğrenme süreçlerinin amacına ulaşmasına herhangi bir katkı sunacağı belirsizdir. Bu belirsizlik, yurt dışında gerçekleştirilen eğitimde teknoloji yatırımlarında da sıklıkla karşılaşılan önemli bir sorun alanıdır. Eğitim teknolojileri yatırımları konusunda son 10 yılda yapılan çalışmalardan FATİH Projesi açısından da önemli olan bazı dersler çıkarmak mümkündür. Raporda bu dersler kısaca değerlendirilmiştir.

2011'de Van'da yaşanan depremler, eğitim sisteminin doğal afetler karşısındaki hazırlıksızlığını ve zayıflığını bir kere daha göstermiştir. Özellikle, deprem sonrası süreçte müfredat gereksinimlere göre uyarlanmamış, kamu tarafından sunulan eğitim etkinliklerine sınav odaklı yaklaşım hakim olmuştur.

23 Ekim ve 9 Kasım 2011'de Van'da gerçekleşen depremlerde bölgedeki öğrenme ortamları ciddi ölçüde etkilenmiştir. İlk depremin ardından 14 Kasım tarihinde okulların açılması planlanırken, gerçekleşen ikinci depremle planlar ertelenmiş, Van Merkez ve Erciş'te eğitim-öğretim ancak Ocak 2012'de başlamıştır. Gerek MEB'in kamuoyuna yaptığı açıklamalardan gerek çeşitli uygulamalardan, yaşanan depremlerden sonra Bakanlık'ın önceliğinin bölgede eğitim-öğretime bir an önce başlanması olduğu görülebilir.

Öte yandan, afet durumlarında eğitim alanında uzman kuruluşların önerilerinin aksine, eğitimin içeriği ve sunulma biçimi yaşanan olağanüstü duruma uygun olarak düzenlenmemiştir. Eğitim-öğretimin başlamasıyla birlikte öğretimin haftada 6 gün, günde 7 saat sürecek biçimde planlanması; SBS, YGS gibi sınavlara hazırlığa öncelik verilmesi; müzik, beden, resim gibi derslerin yapılamamasına dolayısıyla öğrencilerin rehabilitasyonuna yönelik çalışmalara odaklanılamamasına yol açmıştır.

Deprem ve kriz yönetimi konusundaki olumsuzluklardan en çok etkilenenler arasında öğretmenler de vardır. Saha bulguları özellikle barınma, ulaşım, maddi durum, görevlendirme ve tayin koşullarına ilişkin sorunlar yaşandığına işaret etmiştir.

Van Erciş'te öğretmenlere psikolojik destek sunulması, okulların açılmasından önce yapılan ve etkisi tartışmalı olan üç günlük seminerlerle sınırlı kalmıştır. Görüşme bulguları, öğretmenlerin en çok desteğe gereksinim duydukları anın bölgede görevlerine yeniden başladıkları dönem olduğuna işaret etmiştir.

Hasar saptama ve onarım çalışmalarını sırasında ortaya çıkan en önemli sorunlardan biri kamuya duyulan güvensizliktir. Bazı okulların eğitim-öğretime başladığı halde hasarlı olduğunun saptanması ve boşaltılması, bölgedeki öğrenme ortamlarının güvenliğine ilişkin soru işaretleri oluşturmuştur.

Eğitim İzleme Raporu 2011 için konuya ilişkin bir arka plan raporu kaleme alan İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA), saha araştırması bulguları ve afet durumlarında eğitime ilişkin uluslararası alanyazın taraması ışığında atılması gereken öncelikli adımları şu başlıklar altında aktarmıştır:

- Deneyimlerden dersler çıkarabilmek ve bu yolla olağanüstü durumlarda eğitim etkinliklerinin güçlendirilmesi amacıyla raporlama ve araştırma etkinliklerinin yaygınlaştırılması.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı ve MEB'in afet yönetimi ve eğitime ilişkin ulusal bir strateji geliştirmesi ve bu stratejinin uluslararası kuruluşların dünyadaki deneyimlerden yararlanarak oluşturduğu standartlara uygun biçimde hazırlanması.
- Deprem sonrasındaki süreçlerin öğretmenler ve öğrenciler için kapsayıcı ve katılımcı kılınması.
- Başta sivil toplum örgütleri olmak üzere, alanda etkinlik gösteren paydaşlarla organik ilişkiler kurulması ve eşgüdüm sağlanması.
- Bölge halkının ve öğretmenlerin kalıcı konutlarına bir an önce kavuşturulması ve Van koşullarına uygun, depreme dayanıklı okulların inşası.
- Okulların sadece sınava yönelik hazırlıkların yapıldığı bir yapıdan çıkarılıp, çocuklar ve aileleri için birer güçlenme alanı haline getirilmesi ve bu doğrultuda, rehber öğretmen açığının kapatılması ile öğretmenleri psiko-sosyal hizmet konusunda güçlendirecek desteklerin sunulması.

Türkiye'de eğitimin getirileri düzenli biçimde takip edilmemektedir; oysa Bakanlık'ın yaşama geçirmeyi öngördüğü kalite güvence modelinin eğitimin getirileri üzerine yapılan araştırmalarla beslenmesi çok önemlidir. Eğitim İzleme Raporu 2011'de, eğitimin getirileri üzerine hazırlanan bir alanyazın taramasından hareketle bu alanda yapılan uluslararası ve yerel çalışmaların bulgularını derlenmiştir.

Eğitime talebin çok güçlü olduğu Türkiye'de bireyler tarafından eğitime daha fazla kaynak ayırmak refah düzeylerini ve toplumsal statülerini yükseltmek için belli başlı bir gereklilik olarak görülür. Araştırmalara göre, gözlemlenen tüm değişkenler kontrol edildiğinde, Türkiye'de ilköğretim derecesi sahibi olanlar olmayanlara oranla ortalamada % 47, lise mezunu olanlar sadece ilköğretim derecesine sahip olanlara oranla % 29 ve üniversite derecesine sahip olanlar sadece lise derecesine sahip olanlara oranla % 61 daha fazla gelir elde etmektedir. Benzer biçimde, temel istatistiksel verilerin analizi, lise üstü eğitim

düzeyine sahip bireylerin lise derecesine sahip bireylere göre işsizlik olasılığının % 25 daha düşük olduğuna işaret eder.

Eğitimin olumlu etkileri sadece bireye sağladığı ekonomik getiri ile sınırlı değildir. Uluslararası ve Türkiye üzerine yapılan çalışmalar sağlıktan demokratik katılıma, suçtan çevre bilincine kadar pek çok farklı alanda eğitimin hem toplumlara hem bireylere katkı sağladığını belgelemiştir. Ancak bireyler, eğitime ayırabilecekleri kaynaklar ve kaliteli eğitime erişim olanakları açısından farklılaşırlar ve eşitsizlikler herkesin eğitimden tam anlamıyla yararlanması önünde kayda değer bir engeldir.

Kaliteli eğitim hizmetlerinin eşitlikçi biçimde yaygınlaştırılması ve her bireye kendini tam olarak gerçekleştirme olanağı sunulması için eğitim politika ve uygulamalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi kilit önemdedir. Bakanlık'ın geliştirmeyi planladığı kalite güvence sistemi, eğitimdeki sistematik ve sürekli izleme gereksinimi giderme potansiyeline sahip olabilir. Eğitimin çıktılarına ilişkin veri ve göstergeler, böyle bir çerçeve içerisinde sistemin temel ölçütleri olarak işlevsellik kazanabilirler.

EĞİTİM İZLEME RAPORU 2011

GİRİŞ

YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN

EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: ÖĞRENCİ

EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: ÖĞRETMENLER VE ÖĞRENME SÜREÇLERİ

EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: EĞİTİMİN İÇERİĞİ

EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: ÖĞRENME ORTAMLARI

EĞİTİMİN ÇIKTILARI: EĞİTİMİN GETİRİLERİNE İLİŞKİN KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE ALANYAZIN TARAMASI



GİRİŞ

Eğitim Reformu Girişimi (ERG), her yıl yayımladığı *Eğitim İzleme Raporları* aracılığıyla eğitim sistemindeki politika ve uygulamalarla ilgili tutarlı, bütüncül ve eleştirel bir değerlendirme sunmayı amaçlıyor. Bu raporların beşincisi olan *Eğitim İzleme Raporu 2011*'de, bundan önceki raporlarda olduğu gibi eğitimde yaşanan başlıca gelişmeler, eğitim sisteminin dört ana bileşeni (öğrenci, öğretmenler ve öğrenme süreçleri, eğitimin içeriği, öğrenme ortamları) ile yönetim ve finansman başlıkları altında değerlendiriliyor. Ayrıca, ilk olarak *Eğitim İzleme Raporu 2010*'da ele alınan ve eğitimin getirilerine odaklanan bölüm, bu yıl daha da zenginleşmiş bir içerikle raporda yer buluyor.

Raporda ele alınan konuların başında 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) teşkilat ve görevlerinin yeniden düzenlenmesi ve bu düzenlenmenin eğitimin diğer bileşenleri üzerine olası etkileri geliyor. Okulöncesi eğitime katılım, öğretmen politikalarında son dönemde yaşanan gelişmeler, 2011 yılında ivme kazanan FATİH Projesi, Van depreminin bölgede eğitimin durumuna etkisi, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi programında yapılan değişiklikler ise raporda ele alınan diğer konulardan bazıları. Rapor son olarak, bir alanyazın taramasından hareketle eğitimin getirilerine ilişkin bir kavramsal çerçeve sunuyor.

Eğitim İzleme Raporu 2011, birçok farklı bilgi toplama ve paylaşım süreci sonucunda hazırlanmıştır. ERG'nin yıl boyunca gerçekleştirdiği ziyaret, gözlem, değerlendirme ve öneri sunma çalışmalarının yanı sıra, Tebliğler Dergileri ile MEB ve diğer kurumlar tarafından sunulan veriler raporun sorulan bağlamında incelenmiş ve ERG dışından uzmanlar tarafından dört arka plan raporu hazırlanmıştır. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersine ilişkin inceleme Doç. Dr. Kenan Çayır, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersine ilişkin arka plan çalışması Mine Yıldırım, Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme dersi programındaki değişikliklerin değerlendirilmesi ise Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği İstanbul Şubesi tarafından ERG için yapılmıştır. Van depremi sonrasında bölgede eğitimin durumuna ilişkin arka plan raporu ise İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA) tarafından kaleme alınmıştır.

Hazırlık sürecinde ayrıca, İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) ve Aşamalı Devamsızlık Yönetimi (ADEY) konularında okul idarecileri ve öğretmenlerle odak grup görüşmeleri düzenlenmiş; Her Çocuk Başarır (HÇB) Projesi'nin hazırlık süreci ve uygulamasıyla ilgili Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'ndeki (YEĞİTEK) proje ekibiyle görüşme yapılmış; FATİH Projesi'nin değerlendirilmesi kapsamında İstanbul'daki iki pilot okul yetkilileriyle ve YEĞİTEK e-içerik proje ekibi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Son olarak ERG, İstanbul ve Ankara'da ilgili paydaşların katılımıyla danışma toplantıları düzenleyerek taslak raporu tartışmaya açmış ve raporun hazırlık süreci paydaşların görüşlerini yazılı olarak sunmaları ile tamamlanmıştır.

YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN

Eğitim İzleme Raporu 2011'in bu bölümünde, eğitimin bileşenlerini ve dolayısıyla eğitimin çıktılarını belirleyen yönetim ve finansman alanında 2011 yılında ortaya çıkan değişim ele alınacaktır. 2011 yılında, geçmiş *Eğitim İzleme Raporları*'nda altı çizilen eksiklik devam etmiş ve bütüncül ve uygulamalara yol gösterecek bir eğitim stratejisi oluşturulmamıştır. Eğitim sisteminin 2012 yılının başından bu yana, hazırlık ve planlaması hiç yapılmamış bir değişim süreciyle baş başa bırakılması, bu strateji eksikliğinin önemli ve güncel bir delilidir. Kamuoyunda "4+4+4" olarak bilinen 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2013 yılında yayımlanacak *Eğitim İzleme Raporu 2012*'de kapsamlı biçimde ele alınacaktır. Ancak *Eğitim İzleme Raporu 2011*'de de düzenlemenin 2011'deki değişikliklerle ilişkisi kısmen ortaya konmaktadır.

2011 yılında yönetim ve finansman alanında gerçekleşen değişiklik ve gelişmelerin en önemlisi 652 sayılı KHK ile MEB teşkilat ve görevlerinin yeniden düzenlenmesidir. MEB'in "Yeniden Yapılanma" olarak adlandırdığı bu süreçte 2011 yılında, KHK ve diğer ilgili uygulamalarla Bakanlık'ın merkez teşkilatında önemli değişiklikler yapılmıştır. Merkez teşkilattaki bu değişikliklerin yerel örgütlenmeye nasıl yansıtılacağı ve nasıl bir denetim/hesap verebilirlik mekanizmasıyla destekleneceğine ilişkin bazı ipuçlarının belirttiği de söylenebilir. Denetim/değerlendirme mekanizmalarının en önemli parçalarından biri olabilecek İKS'de, uzun bir hazırlık sürecinin ardından 2011 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu bölümde, hem 652 sayılı KHK hem de İKS'nin uygulama süreci değerlendirilmektedir. Ayrıca, kamu eğitim harcamaları ve bu harcamalara yönelik planlamalar da "Eğitimin Finansmanı" alt başlığı altında ele alınacaktır.

BÜTÜNCÜL STRATEJİ EKSİKLİĞİ VE "4+4+4" DÜZENLEMESİNİN YÖNETİŞİMİ

Türkiye'de eğitim politikalarının orta erimli bir plan içinde ve birbirlerini besleyecek biçimde oluşturulmaları ve uygulanmalarına yönelik gereksinim 2011 yılında da sürmüştür. 2011 yılında hazırlanan ve uygulanan birçok proje ve programın birbiriyle eşgüdüm içinde sürdürülmesinde yaşanan zorluklar bu gereksinime işaret eder niteliktedir. Kamu kurumlarının yeniden yapılanması ve stratejik yönetimiyle ilgili hem akademik hem de siyasal alanda çalışmalar bulunan Ömer Dinçer'in 2011 genel seçimlerinden sonra Milli Eğitim Bakanı olarak atanması ve Dinçer'in göreve başlamasının ardından öğretmen politikaları ve mesleki ve teknik eğitim alanlarında geniş katılımlı strateji belirleme toplantıları düzenlenmesi, bu gereksinimin karşılanacağına ilişkin beklentiyi artırmıştır. Ancak, tüm eğitim politikalarını ve eğitimin farklı bileşenlerindeki stratejileri geniş bir katılımla belirleyen, belgeleyen ve bunların izlenmesini sağlayan bir çalışma 2012 ortası itibarıyla halen eksiktir.

Bütüncül bir eğitim politikasının eksikliği ve bu eksikliğin yaratabileceği sorunlar, kamuoyunda "4+4+4" olarak bilinen yasal düzenlemeyle daha da belirgin hale gelmiştir. Hiçbir üst politika ve planlama belgesinde ve Haziran 2011 seçimlerinde yeniden iktidara gelen Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AKP) seçim bildirgesinde bulunmayan bu düzenlemeye ilişkin ilk yasa teklifi Şubat 2012'nin sonunda TBMM'ye sunulmuştur. Bakanlar Kurulu'nda görüşülerek kabul edilen bir tasarı olarak değil, AKP grup başkanvekillerinin imzaladığı bir teklif olarak TBMM'ye sunulan teklifin gerekçe metninin bilimsel bulgulara dayanmamanın ötesinde bazı

maddi hatalar barındırdığı görülür. Örneğin, uluslararası kaynaklara göre % 48 düzeyinde olan, Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde mesleki eğitimin ortaöğretim içindeki payı,¹ gerekçe metninde % 60 olarak yer almıştır.² Katılımcı bir süreçte oluşturulmayan teklif, Kasım 2010'da toplanan 18. Milli Eğitim Şurası'nda alınmış bir tavsiye kararına dayandırılmıştır. Ancak, katılımcı kompozisyonu Mayıs 2010'da değiştirilen yönetmelikle ciddi bir değişikliğe uğrayan ve doğrudan MEB tarafından atanan üyelerinin oranı % 60'tan % 75'e çıkarılan Milli Eğitim Şurası'nın kanıta dayalı politikaların katılımcı bir biçimde inşa edilmesine katkısı tartışmalıdır.³

Yasa teklifinin görüşülmesi sürecinde, sivil toplum örgütleri (STÖ) ve üniversiteler TBMM Milli Eğitim, Kültür, Spor ve Gençlik Komisyonu tarafından kurulan ve yasa teklifini yeniden yazmakla görevlendirilen alt komisyona sunumlar yapmıştır. Ancak sunulan bilimsel kanıt ve bulgular, yasa teklifinin yeniden yazımı sırasında dikkate alınmamıştır. Türkiye'de önemi üzerine geniş bir uzlaşma bulunan okulöncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi, yasanın en önemli kazanımı olabileceken teklife dahil edilmemiştir. Ayrıca yasa metninde bir değişiklik yapılmamasına rağmen, ilköğretime başlama yaşının bir yıl erkene alındığıyla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanı ve Alt Komisyon Başkanı tarafından açıklamalar yapılmış, bu durum kamuoyunda ve velilerde ciddi bir kafa karışıklığına yol açmıştır.

Yasa teklifi TBMM Milli Eğitim, Kültür, Spor ve Gençlik Komisyonu'nda görüşülürken, yapıcı bir tartışma ortamı oluşturulamamış ve teklif hızlı bir biçimde Genel Kurul gündemine gelmiştir. Genel Kurul çalışmalarını sonucunda, ilköğretimin ilkökul ve ortaokul olarak dörder yıllık iki kademeye bölünmesi; imam-hatip ortaokullarının açılması; ortaokullarda çocuğun ilgi ve yeteneğine göre, seçmeli ders ve programların oluşturulması; "Kur'anı Kerim" ve "Hz. Peygamberimizin Hayatı" derslerinin isteğe bağlı seçmeli dersler olarak sunulması kararlaştırılmıştır.⁴ Gündeme gelişinden bir buçuk ay gibi kısa bir süre sonra yürürlüğe giren ve eğitim sistemini köklü biçimde değiştiren 6287 sayılı Kanun, ilköğretime başlama yaşı, ilköğretim okullarının dönüştürülmesi, ortaokul düzeyinde açılacak okul türleri ve sunulacak programlar ve dersler, ortaöğretimin zorunlu olması gibi birçok alanda belirsizlikler bırakmıştır. Bu belirsizlikleri uygulama düzeyinde ortadan kaldırma ve yönetme sorumluluğuyla baş başa kalan MEB'in ise yeterince hazırlıklı olmadığı ortaya çıkmıştır.⁵

"4+4+4" düzenlemesi, Türkiye'de bütüncül bir eğitim stratejisi olmamasının ve eğitimde plansız gerçekleşen kapsamlı değişikliklerin nasıl sorunlara yol açabileceğinin açık bir göstergesidir. Söz konusu strateji ve bütüncül yaklaşım eksikliği, yeni yapının Türkiye'nin eğitime ilişkin hedefleriyle uyumunu değerlendirmeyi zorlaştırdığı gibi düzenlemenin maliyet ayağında da yansımaları bulmuştur. Düzenlemenin yaratacağı yüksek maliyetlerle ilgili 2012 Merkezi Yönetim Bütçesi'nde herhangi bir hazırlık yapılmamıştır.⁶ Sonuç olarak Türkiye eğitim sistemi, plansız bir dönüşümün yaratacağı karmaşık sorunlarla karşı karşıya kalmıştır.

652 SAYILI KHK VE EĞİTİM YÖNETİŞİMİNDE YENİDEN YAPILANMA

Türkiye'de 652 sayılı KHK öncesinde geçerli olan eğitim yönetişimi sisteminin, eğitim hizmetlerinin etkililiği ve verimliliği açısından çeşitli sorunlar yarattığına ilişkin geniş bir uzlaşma oluşmuş ve bu durum, ulusal planlama belgelerine de yansımıştır. Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda buna ilişkin benimsenen hedef, eğitim yönetişimi sisteminin merkez teşkilatta yeniden yapılanma ile yerel birim ve okullara yetki devri ve belirlenecek standartlar ışığında performans ölçümüne dayalı bir insan kaynakları rejimine dayanan bir yapıya kavuşturulmasıdır.⁷ MEB içinde de eğitim yönetişimini yeniden yapılandırmak için birçok çalışma yürütülmüştür. Bu kapsamda, AB destekli Milli Eğitim Bakanlığı'nın Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi (MEBGEP) sonucunda ortaya çıkan Yeşil Belge'de önerilen "Yeni Yönetişim Modeli", Bakanlık'ın merkez teşkilatının küçültülmesine ve il müdürlüklerine mali

1 OECD, 2011.

2 İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi ve Gerekçesi, 2012.

3 Milli Eğitim Şurası'nın kompozisyonu ve karar alma yöntemleriyle ilgili ayrıntılı bir tartışma için bkz. ERG (2011a).

4 "İsteğe bağlı ders" ile "seçmeli ders" birbirlerinden farklı ders türleridir. Karşılaştırmalı bir tanım için bkz. s. 109).

5 ERG, uygulamaları yakından izlemekte ve gerektiğinde MEB'e ve kamuoyuna görüşlerini sunmaktadır. Yeni düzenlemenin uygulanmasıyla ilgili ayrıntılar ve değerlendirmeler, *Eğitim İzleme Raporu 2012*'de raporun ana bileşenleri çerçevesinde, bütüncül bir biçimde sunulacaktır.

6 Bkz. "4+4+4"ün maliyeti ve kamu eğitim harcamaları" başlıklı s. 56'da yer alan kutu.

7 DPT, 2006.

kaynak yaratmayı da içerecek biçimde, geniş ölçüde yetki devrine dayanan, il merkezli bir modeldir.⁸ Mart 2010'da kamuoyuyla taslak olarak paylaşılan bu belgenin ardından, Bakanlık içinde yeniden yapılanmaya ilişkin çalışmalar büyük ölçüde durmuştur. Ancak Haziran 2011'de gerçekleşen genel seçimlerin ardından, Hükümet'in bakanlıkların teşkilat kanunlarını kararnamelerle değiştirme konusunda TBMM'den yetki alması⁹ ve kamu yönetiminin yeniden yapılandırılması alanında akademik ve siyasal alanda çalışmaları bulunan Ömer Dinçer'in Milli Eğitim Bakanı olarak atanmasıyla birlikte "yeniden yapılanma" çalışmalarını tekrar hızlandırmıştır.

KHK İLE GERÇEKLEŞEN SOMUT DEĞİŞİKLİKLER

14 Eylül 2011 günü Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, merkez teşkilatın yapısı ve dolayısıyla eğitim yönetimi açısından ciddi bir dönüşümün kaynağıdır. Bakanlık'ın bir müsteşar, yedi müsteşar yardımcısı, bakana bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) ile Teftiş Kurulu, müsteşara bağlı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 16 genel müdürlük ve 12 bağımsız daire başkanlığından oluşan merkez teşkilatı, önemli ölçüde küçültülmüş ve bir müsteşar, beş müsteşar yardımcısı, bakana bağlı TTKB ve Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, 12 genel müdürlük, iki bağımsız grup başkanlığı ve müsteşar yardımcılarında birine bağlı Strateji Geliştirme Başkanlığı'ndan oluşan bir yapıya bürünmüştür (bkz. Şekil 1 ve Şekil 2). KHK ile merkez teşkilatında yapılan diğer değişiklikler ve ilgili değerlendirmeler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ İLE İLKÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ BİRLEŞTİRİLEREK TEMEL EĞİTİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ'NÜN OLUŞTURULMASI

Bu değişikliğin okulöncesi eğitimin yaygınlaşması sürecini nasıl etkileyeceği belirsizdir. Bakanlık içinde okulöncesi eğitimi doğrudan sahiplenen ve özellikle bağımsız anaokullarından sorumlu bir genel müdürlüğün bulunmaması, okulöncesi eğitimin, özellikle anaokulları aracılığıyla, yaygınlaştırılması politikasını zayıflatabilir. Diğer yandan Bakanlık nezdinde ve Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (TEGM) içinde bu politika güçlü bir biçimde benimsenir ve kaynak dağılımı buna uygun olarak yapılırsa, politikanın devamlılığı da sağlanabilir. Genel müdürlüklerin birleştirilmesi ek olarak, okulöncesi eğitimle ilköğretim arasında öğretim programları ve öğrenme-öğretme süreçleri açısından uyum sağlanmasını da kolaylaştırabilir.

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM ALANINDA ETKİNLİK GÖSTEREN ÜÇ GENEL MÜDÜRLÜK VE İKİ DAİRE BAŞKANLIĞININ BİRLEŞTİRİLMESİ VE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ'NÜN OLUŞTURULMASI

MEB'in yayınlarında halen mesleki ve teknik eğitim altında sınıflandırılan imam-hatip liselerinin bağlı olduğu Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, bu birleşmenin dışında tutulmuştur. Böylelikle, imam-hatip liselerinin hem genel hem mesleki ortaöğretim kurumları olarak sınıflandırılması politikası, merkez teşkilatının yeniden yapılandırılması sürecine de yansıtılmıştır. Bu değişiklikte birlikte, Türkiye'de ortaöğretimin genel ortaöğretim, din eğitimi ağırlıklı genel ortaöğretim ve mesleki ve teknik ortaöğretim olarak sınıflandırılacak üçlü bir yapıya kavuştuğu söylenebilir.

EĞİTEK'İN YEĞİTEK OLARAK YENİDEN YAPILANDIRILMASI VE BİLGİ İŞLEM GRUP BAŞKANLIĞI'NIN KURULMASI

KHK öncesi dönemde eğitim ve öğretimin teknolojik gelişmelerle desteklenmesine ve Bakanlık'ın bilgi işlem faaliyetlerine ilişkin görevleri üstlenen Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün (EĞİTEK) elektronik bilgi yönetim sistemleriyle ilgili sorumluluğu, yeni kurulan ve herhangi bir genel müdürlüğe bağlı olmayan Bilgi İşlem Grup Başkanlığı'na devredilmiştir. Genel müdürlük ise, "eğitim ve öğretimde uygulanan yeni teknolojileri ve

⁸ MEB PKM, 2010.

⁹ 6.4.2011 tarihli 6223 sayılı Kamu Hizmetlerinin Düzenli, Etkin ve Verimli Bir Şekilde Yürütülmesini Sağlamak Üzere Kamu Kurum ve Kuruluşlarının Teşkilat, Görev ve Yetkileri ile Kamu Görevlilerine İlişkin Konularda Yetki Kanunu.

gelişmeleri izlemek ve değerlendirmek” ve özellikle FATİH projesini yürütmek üzere yeniden yapılandırılmış ve YEGİTEK adını almıştır.

YATIRIM VE TESİSLER DAİRE BAŞKANLIĞI’NIN İNŞAAT VE EMLAK GRUP BAŞKANLIĞI’NA DÖNÜŞTÜRÜLMESİ

Herhangi bir genel müdürlüğe bağlı olmadan faaliyet gösteren iki bağımsız grup başkanlığından biri olan İnşaat ve Emlak Grup Başkanlığı’nın kurulmasıyla, Bakanlık’ın yatırımlarına ilişkin işlemlerin tek elden sürdürülmesi amaçlanmıştır. Ayrıca Başkanlık’ın görevleri tanımlanırken eğitim yapılarının elde edilmesinde özel sektörle işbirliğini olanaklı kılan düzenlemeler yapılmıştır. Bunlar arasında en kısa süre içinde yaşama geçmesi beklenen düzenleme, özel sektör kuruluşlarına Hazine arazilerinin devredilmesi, bu araziler üzerinde özel sektör kuruluşlarının eğitim yapıları inşa etmesi ve Bakanlık tarafından bu yapıların kiralanmasının olanaklı kılınmasıdır.

TTKB’NİN GÖREVLERİNİN YENİDEN TANIMLANMASI

KHK, TTKB’nin geçmişte eğitim-öğretimi değerlendirme ve geliştirme ve diğer birimlerce hazırlanan hukuk belgelerine son şeklini verme olarak tanımlanan görevleri ile eğitim politikalarının belirlenmesinde Kurul’a ayrıcalıklı bir rol sağlayan görevlere yer vermemiştir. KHK’da Kurul, diğer birimler tarafından hazırlanan veya hazırlatılan ders kitapları ve öğretim programlarının onay mercii ve diğer birimlerin hazırladığı politika ve stratejilerin belirlenmesinde işbirliği yapılacak birim olarak tanımlanmıştır. TTKB’nin buna göre, KHK’da hem bilimsel danışma hem de karar organı olarak tanımlanmış olmakla birlikte, yeni sistem içinde bir danışma organı olarak görev yapmasının daha olası olduğu söylenebilir. MEB’in hazırladığı *Yeniden Yapılanma Bilgi Notu*’nda da, hizmet birimlerinin “icrai kabiliyetlerinin arttığına” vurgu yapılmıştır.¹⁰

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE GELİŞTİRME GENEL MÜDÜRLÜĞÜ’NÜN HİZMETİÇİ EĞİTİM DAİRE BAŞKANLIĞI İLE BİRLEŞTİRİLEREK ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE GELİŞTİRME GENEL MÜDÜRLÜĞÜ’NE DÖNÜŞTÜRÜLMESİ

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGGM), Ömer Dinçer döneminin politika öncelikleri arasında yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimi ve hizmetiçi eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinden sorumludur. Bu dönüşüm sürecinde, Anadolu öğretmen liseleri yoluyla ortaöğretim hizmetleri sunma yükümlülüğü de Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’ne devredilmiştir.

BAKANLIK MERKEZ TEŞKİLATINDA “MİLLİ EĞİTİM UZMANLARI”NIN ÇALIŞMASININ DÜZENLENMESİ

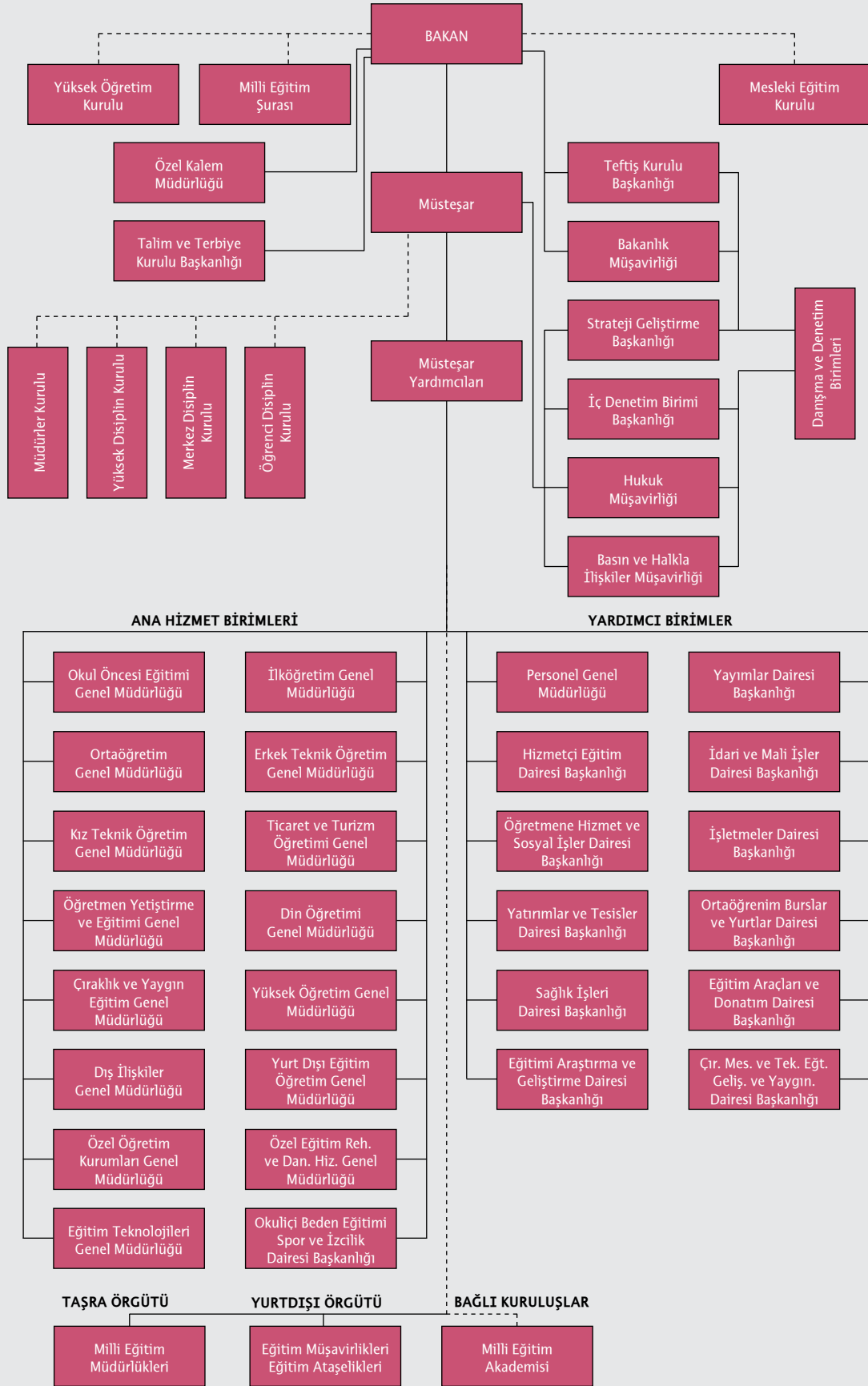
Kararnameyle 50 uzman ve 400 uzman yardımcısı kadrosu ihdas edilmiş ve üniversitelerin eğitim fakültelerine ek olarak hukuk, siyasal bilgiler, iktisadi ve idari bilimler gibi fakültelerden mezun olanların yarışma sınavıyla uzman yardımcısı olarak atanabilmesi sağlanmıştır. Uzman yardımcılar, en az üç yıl çalıştıktan ve hazırlayacakları tezin kabulünden sonra uzmanlık sınavlarına girmeye hak kazanacaktır. Bakanlık’ın farklı alanlarda yetişmiş kişiler arasından uzman yardımcısı istihdam edecek ve uzman yetiştirecek olması, eğitim politikalarını olumlu etkileyebilecek bir adımdır.

YÖNETİCİ KADROLARINDA DEĞİŞİKLİKLERİN VE YÖNETİCİLERİN SÖZLEŞMEYLE ATANABİLMESİNİN ÖNÜNÜN AÇILMASI

KHK’nın yayımlanmasının ardından tüm merkez teşkilat yöneticileri ve il müdürleri görevden alınmış sayılmış ve bunların sınırlı bir bölümü yeniden atanmıştır. Ayrıca yönetici kadronun 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’na tabi olmadan sözleşmeli personel olarak çalıştırılması da olanaklı kılınmıştır.

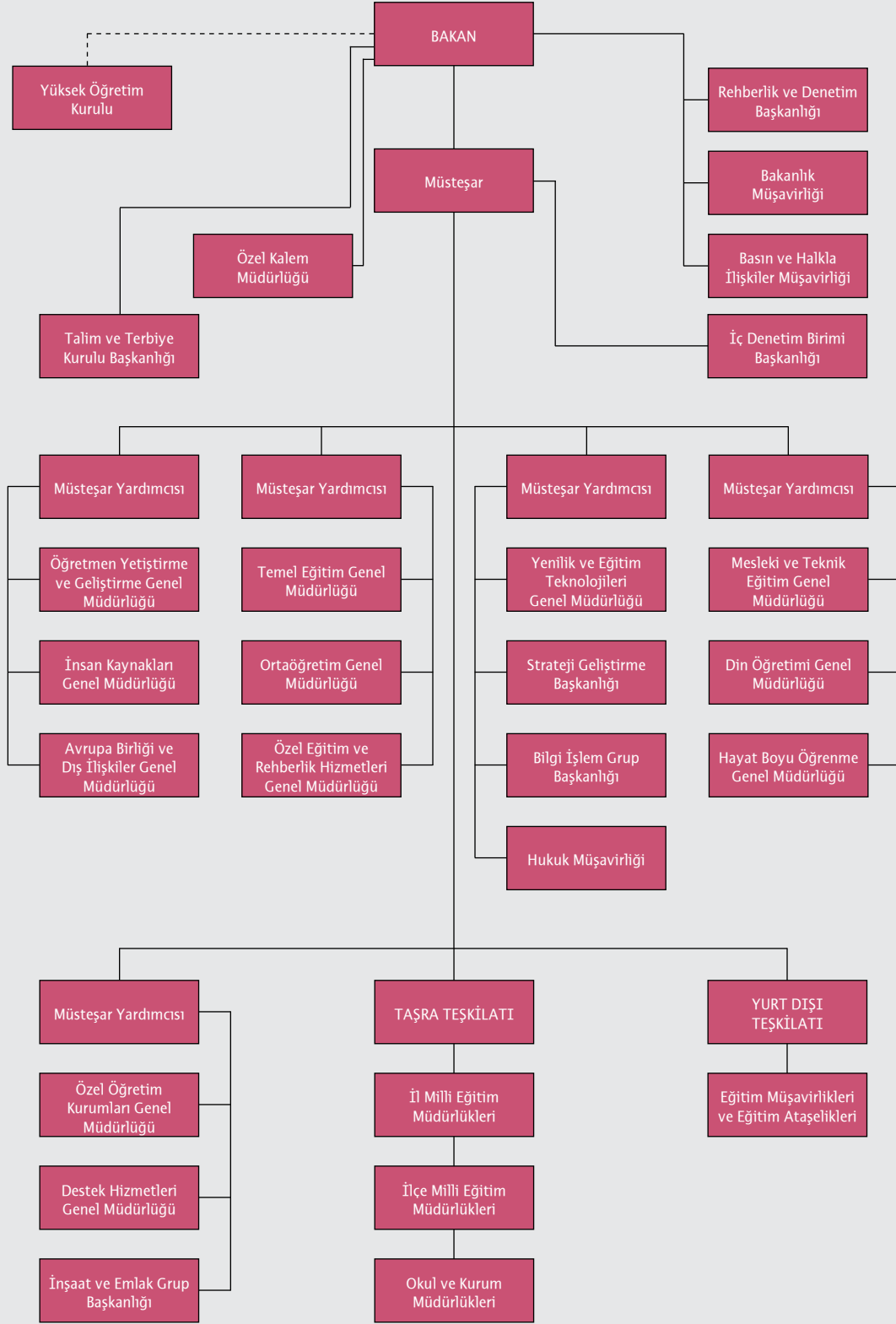
¹⁰ MEB, 2011i.

ŞEKİL 1: 652 SAYILI KHK'DAN ÖNCE MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TEŞKİLATI



Kaynak: MEB, 2011f.

ŞEKİL 2: 652 SAYILI KHK SONRASINDA MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TEŞKİLATI



Kaynak: MEB, 2012d.

YENİDEN YAPILANMA SÜRECİYLE AMAÇLANAN DÖNÜŞÜM

652 sayılı KHK ile başlayan “yeniden yapılanma” sürecinin nasıl bir dönüşüm amaçladığına ilişkin çözümler, Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer’in konuyla ilgili açıklamalarının ve KHK’nın yakından incelenmesi yoluyla gerçekleştirilebilir. Buna göre, özellikle KHK’nın ve daha genel olarak yeniden yapılanmanın üç amacının bulunduğu söylenebilir. Bunlar, Bakanlık merkez teşkilatı içindeki eşgüdümü güçlendirmek, uluslararası gelişmeleri takip ederek doğru politikaları belirleyen ve bu politikalara uygun olarak kaynak dağılımı yapan ve strateji uygulama kapasitesine sahip bir yapı kurmak ve performans denetimine izin veren bir sistem oluşturmak olarak özetlenebilir.

Eğitim politikalarını dışardan izleyen kişi ve kurumların sıklıkla yaptığı eleştirilerden biri, MEB’in farklı birimlerinin çalışmalarının birbiriyle eşgüdüm içinde yürütülmemesiydi. Farklı birimlerin birbirine çok benzer amaçlara sahip projeler uygulamaları ya da ilişkili projelerin birbirini tamamlayacak biçimde kurgulanmaması, Bakanlık içinde sık rastlanılan bir sorundu. Bakanlık birimlerinin birbiriyle rekabet içinde olduğu da gözlemlenen diğer bir durumdu. Bakanlık içinde birimler arasında eşgüdümü sağlayacak bir yapılanmanın bulunmaması da, bu durumun nedenlerinden biri olarak gösteriliyordu. KHK ve yeniden yapılanma sürecinin aşmayı amaçladığı sorunlardan birinin birimler arası eşgüdümsüzlük olduğu öne sürülebilir. Kaldı ki Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer de verdiği demeçlerde yeniden yapılanma sürecinin “genel müdürlüklerin birbirlerinden ayrı ve bağımsız hareket etmesi”nin önüne geçmek için gerçekleştirildiğini belirtmiştir.¹¹ Bakanlık içindeki birim sayısının azaltılması bu yönde atılmış adımlardan biridir. Ayrıca tüm hizmet birimleri altında benzer grup başkanlıklarının kurulması (Eğitim Politikaları, Öğrenme Süreçlerini ve Eğitim Ortamlarını Geliştirme, Programlar, İzleme-Değerlendirme, Öğrenci İşleri ve Sosyal Etkinlikler, Projeler vb.) ve farklı birimler altında aynı alanda çalışan grup başkanlıklarının ortak bir müsteşar yardımcısına bağlanması da, Bakanlık içindeki eşgüdümün artırılmasının bir yolu olarak benimsenmiştir. Böylelikle üst yönetimin yapılan çalışmaları yakından takip edebilmesi, aralarındaki eşgüdümü sağlaması ve program ve proje tekrarlarına izin vermemesi amaçlanmıştır. Bakanlık içinde eşgüdüm açısından KHK öncesi durum dikkate alındığında, atılan adımların oldukça olumlu olduğu söylenebilir. Yeni durumda, müsteşar yardımcılarının eşgüdüm sağlama sorumluluğunun oldukça arttığı, bunun da müsteşar ve yardımcılarının Bakanlık’ın icra kurulu olarak sık sık bir araya gelmesini gerektirdiği öngörülebilir.

Yeniden yapılanma sürecinin amaçlarından bir diğeri, Bakanlık’ı uluslararası gelişmeleri izleyerek politika belirleyen ve bu politikalara bağlı olarak kaynak dağılımını sağlayan ve strateji uygulayan bir yapı haline dönüştürmektir. Bakan Dinçer de, “Bakanlık’ın çok iyi bir geleceğe sahip olduğunu, ancak bu geleceğin dünyadaki hızlı gelişimi okuyamadığından bir dezavantaja dönüştüğünü” belirtmiştir.¹² Ayrıca *Yeniden Yapılanma Bilgi Notu*’nda “mevcut yapının iç ve dış çevrede meydana gelen gelişmeleri kavramakta zorlandığı ve değişime ayak uydurmakta geciktiği” vurgulanmıştır.¹³ Stratejinin kemikleşmiş yapıyı takip ettiği bir yönetim modelinden yapının stratejiye göre kurgulandığı bir modele geçişin amaçlanmış olduğu ifade edilmiştir.

Bu bağlamda, iç ve dış çevredeki gelişmeleri izleyerek politika oluşturma kapasitesinin, yeni yönetim yapısının kritik başarı etmenlerinden biri haline geldiği söylenebilir. KHK ve sonrasındaki gelişmeler yakından incelendiğinde, MEB nezdinde uluslararası eğilimlerin oldukça yakından izlenmeye çalışıldığı ve bunları izleyerek politika oluşturma görevinin TTKB’ye ek olarak özellikle YEĞİTEK’e verildiği görülür. Ek olarak, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı (EARGED) kapatılarak araştırma ve geliştirmeye ilişkin görevler

¹¹ MEB, 2012c.

¹² A.g.e.

¹³ MEB, 2011i.

tüm hizmet birimlerinin görevleri arasında sayılmıştır. Ancak, bu düzenlemenin eğitim sistemini kısa sürede geliştirecek politikaların oluşturulması için yeterli olduğu söylenemez. Öncelikle, bu politikaların geliştirilmesinde uluslararası gelişmelerin izlenmesine oldukça fazla vurgu yapıldığı gözlemlenmektedir. Oysa Prof. Dr. Petek Aşkar'ın *Eğitim İzleme Raporu 2010*'un "Edilgenlikten Etkenliğe" başlıklı sonsözünde belirttiği gibi, öğrenme, bilişsel süreçler ve öğrencinin kazanması beklenen becerilerin sınıflanması ve bunlar arasındaki bağlantıların ortaya konulması alanlarında temel ve disiplinlerarası araştırmalara ve özgün bulgulara gereksinim vardır.¹⁴ Uluslararası gelişmelerden ziyade, pedagoji odaklı araştırma bulgularına dayanan eğitim politikalarının geliştirilmesi için, özellikle merkez teşkilat içinde araştırma ve geliştirmeye daha çok öncelik veren bir yönetim modelinin kurgulanması gereklidir.

KHK ile birlikte performans denetimine ve performans üzerinden hesap verebilirlik mekanizmalarının oluşturulmasına daha fazla alan tanıyan bir yönetim sistemine geçişin de öngörüldüğü söylenebilir. KHK'da bakanın görevleri arasında "performans ölçütleri belirlemek" ve "performans ölçütleri doğrultusunda uygulamayı koordine etmek" de sayılmıştır. Ayrıca Strateji Geliştirme Başkanlığı'na "performans ölçütlerinin belirlenmesi" ve Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'na "eğitim süreç ve sonuçlarının performans ölçütlerine göre analiz edilmesi" alanlarında görevler tanımlanmıştır. Rehberlik ve Denetim Başkanlığı KHK'nın yürürlüğe girmesinin hemen ardından Performans Yönetim Sistemi adı verilen uygulamalarla ilgili çalışmalara başlamıştır. 14 ilde sürdürülen pilot çalışmalar sırasında, taslak performans ölçütlerinin oluşturulduğu, bu ölçütlere göre okulların, yöneticilerin ve öğretmenlerin performanslarının saptanması için elektronik ortamda veri girişi sağlayacak sistemin oluşturulduğu ve elektronik ortamda veri girişi çalışmalarının gerçekleştirildiği bildirilmiştir.¹⁵ Ayrıca, il milli eğitim müdürlerinin performansını ölçecek ve onları bu performanstan sorumlu tutmayı sağlayacak düzenlemelerle ilgili hazırlıklar olduğu Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer tarafından da ifade edilmiştir.¹⁶

Performansa dayalı denetim sistemleri, dünyanın birçok ülkesinde tartışılan politika seçenekleri arasındadır. Bu sistemlerin çıkış noktası, eğitim sistemleri içindeki hesap verebilirlik sistemlerinin geliştirilmesi durumunda eğitimin kalitesinin geliştirilebileceği varsayımdır. Ancak eğitim gibi, birçok bileşenin çıktılar üzerinde karmaşık bir biçimde etki gösterdiği ve çıktılar tanımlamanın ve ölçmenin zor olduğu bir sistemde, bileşenlerin etkisini, dolayısıyla "performans"ı belirlemek denetim sistemlerini oluşturmanın en zor ayağıdır. KHK ile başlayan yeniden yapılanma sürecinin temel unsurlarından biri performansa dayalı bir denetim sistemidir. Oluşturulacak performans yönetim sistemi, performans ölçütleri eğitim sistemini ileriye götüreceği biçimde belirlendiği; kurumların ve bireylerin performanslarını bu ölçütlere göre ortaya koyacak yöntem paydaşlar tarafından güvenilir bulunacak biçimde seçildiği; ortaya konan performansa göre kurumlar ve bireylere ilişkin alınabilecek kararlar önceden ve açık biçimde paydaşlarla müzakere edildiği takdirde başarılı olabilir. Bu nedenle, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı tarafından sürdürülen pilot çalışmaların doğru bir çerçeve içinde ve kamuoyuna açık bir biçimde sürdürülmesi büyük öneme sahiptir.

EĞİTİM YÖNETİŞİMİNDE DÖNÜŞÜME İLİŞKİN DEĞERLENDİRME

KHK ve yeniden yapılanma süreci, eğitim yönetişimini çok ciddi bir biçimde dönüştürmektedir. Geçmiş deneyimler dikkate alındığında, böylesi bir dönüşümün başlatılmış olmasının ümit verici olduğu söylenebilir. Öte yandan, yapılanlar ve atılması gereken adımlara ilişkin çeşitli öneriler, bu sürecin daha olumlu sonuçlar doğurmasına katkı sağlayabilir.

¹⁴ Aşkar, 2011.

¹⁵ Kılıç, 2012.

¹⁶ Babacan, 2012. Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer'in bu açıklamalarıyla ilgili bir değerlendirme için bkz. Şaşmaz (2012).

Öncelikle, MEB'in yapısını kökten değiştiren bir yasal düzenlemenin yasa yerine kararnameyle gerçekleştirilmiş olması demokratik yöntemler/ortam açıdan bir eksiklikler. Bakanlık'ın teşkilat kanununun değişmesinin gecikmesi; bu gecikmede ve TBMM yoluyla gerçekleşebilecek olası değişiklikler sırasında genellikle bürokratik kadrolarının direncinin etkili olması, değişikliğin kararname yoluyla yapılmasının nedeni olarak gösterilebilir. Ancak, eğitim yönetişimi sisteminde yalnızca merkezi örgütlenmenin değil, tüm paydaşların yetki ve sorumluluklarını yeniden tarif eden ve daha katılımcı yollarla oluşturulan bir yasa, yönetişim sisteminin olumlu yönde değişmesine daha büyük bir katkı sunabilirdi.

Yeniden yapılanma sürecinde ana hizmet birimlerinin tamamında eş görevler üstlenen grup başkanlıklarının kurulması, bu grup başkanlıklarının eşgüdümünün müsteşar yardımcılar tarafından sağlanması ve grup başkanlıklarının rollerinin eğitimin bileşenlerini geliştirmek üzerinden tanımlanmış olması çok önemli ve olumlu gelişmelerdir. Örneğin "Öğrenme Süreçleri ve Eğitim Ortamlarının Geliştirilmesi Grup Başkanlıklar" eğitim sisteminin gelişimine büyük katkıda bulunabilir. Ancak bu grup başkanlıklarının amaçlarını yerine getirebilmeleri, bu amaçlara dönük strateji ve süreçlerin tanımlanmasını, bu süreçler için merkezi örgütlenme, yerel örgütlenme ve okulların görev ve sorumluluklarının daha açık bir çerçeveye kavuşturulmasını ve gerekli sayı ve yetkinlikte insan gücünün sağlanmasını gerektirir.

EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ KARAR ALANLARINA İLİŞKİN OECD TARAFINDAN OLUŞTURULAN ÇERÇEVE

Bu çerçeve, OECD tarafından eğitim sistemlerinin ne ölçüde merkezîyetçi olduğunun saptanması amacıyla oluşturulmuştur. OECD tarafından yayımlanan *Education at a Glance 1999*'a göre, Türkiye'de kararların % 94'ü merkez teşkilat tarafından alınmaktadır. MEB de yayımladığı *Yeniden Yapılanma Bilgi Notu*'nda bu bulguya atıfta bulunarak bu durumu eleştirmiştir. Bu çerçeve, gelecekteki değişiklikleri değerlendirmek ve yerele ne ölçüde yetki devredildiğini saptamak amacıyla da kullanılabilir.

1. Eğitim-öğretimin düzenlenmesi

- Öğrencilerin gidecekleri okulların belirlenmesi (okulların öğrenci kabul politikalarının düzenlenmesi)
- Öğrencilerin eğitim yaşamlarına ilişkin kararların alınması
- Ders sürelerinin belirlenmesi
- Ders kitaplarının seçimi
- Öğrencilerin gruplandırılmasına ilişkin esasların belirlenmesi
- Öğrenciler için ek/destek eğitim etkinliklerinin belirlenmesi
- Öğrenme-öğretme yöntemlerinin belirlenmesi
- Ölçme-değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi

2. Personel yönetimi

- Müdürün işe alınması
- Öğretmenlerin işe alınması
- Öğretmenler dışındaki görevlilerin işe alınması
- Müdürün işten çıkartılması
- Öğretmenlerin işten çıkartılması
- Öğretmenler dışındaki görevlilerin işten çıkartılması
- Müdürün görevlerinin ve çalışma koşullarının belirlenmesi

Türkiye'deki eğitim yönetim sisteminin çok merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğu, diğer bir deyişle ilgili kararların neredeyse tamamının merkez teşkilat tarafından alındığı, sıklıkla dile getirilen eleştirilerden biridir. OECD tarafından 1998 yılında yapılan bir değerlendirmeye göre, eğitim yönetim sistemindeki kararların % 94'ü merkez teşkilat tarafından alınmaktadır. Bu değerlendirmeyi yapmak için OECD, eğitim sistemini yönlendiren karar alanlarını belirlemiş ve tüm ülkelerdeki karar vericilerden bu kararların kimler (merkez teşkilat, yerel teşkilat, yerel yönetimler, okullar vb.) ve nasıl (özerk biçimde, üst kademe tarafından oluşturulmuş çerçeveler içinde vb.) alındığına ilişkin veriler toplanmıştır. OECD tarafından oluşturulan çerçeve ve karar alanları incelendiğinde, Türkiye'deki merkeziyetçi yapının KHK sonucunda bile büyük ölçüde korunduğu, kararların büyük ölçüde merkez teşkilat tarafından alınmakta olduğu göze çarpar. Bu durum, süreç planlamalarının yapılmaması ve süreçler içinde farklı paydaşların rollerinin belirlenmemiş olması nedeniyle daha da ağırlaşabilir: MEB merkez teşkilatı, yeni tanımlanan ve daha öncekilerden daha iddialı olan amaçların yerine getirilmesi için daha büyük bir yükü karşı karşıya kalabilir. Bu durumdan kaçınmak için, merkez teşkilat ile diğer paydaşlar arasındaki görev paylaşımının hızla netleştirilmesi gerekir.

- Öğretmenlerin görevlerinin ve çalışma koşullarının belirlenmesi
- Öğretmenler dışındaki görevlilerin görevlerinin ve çalışma koşullarının belirlenmesi
- Müdürün maaş ve ücretlerine ilişkin esasların belirlenmesi
- Öğretmenlerin maaş ve ücretlerine ilişkin esasların belirlenmesi
- Öğretmenler dışındaki görevlilerin maaş ve ücretlerine ilişkin esasların belirlenmesi
- Müdürün kariyer gelişiminin yönlendirilmesi
- Öğretmenlerin kariyer gelişiminin yönlendirilmesi
- Öğretmenler dışındaki görevlilerin kariyer gelişimlerinin yönlendirilmesi

3. Planlama ve eğitim yapıları

- Bir okulun açılması ve kapatılması
- Bir sınıf düzeyinin açılması ve kapatılması
- Bir okul türü için programların belirlenmesi
- Bir okulda sunulacak programların belirlenmesi
- Bir okulda sunulacak derslerin belirlenmesi
- Ders içeriklerinin belirlenmesi
- Bir sertifika ya da diploma için sınavlar oluşturulması ve uygulanması
- Unvanların belirlenmesi ve dağıtılması

4. Kaynaklar

- Öğretmenler için okullara kaynakların dağıtılması
- Öğretmenler dışındaki görevliler için okullara kaynakların dağıtılması
- Personel dışı cari giderler için okullara kaynakların dağıtılması
- Yatırım harcamaları için kaynakların dağıtılması
- Kaynakların personel için harcanması
- Kaynakların cari giderler için harcanması
- Kaynakların yatırım giderleri için harcanması

Kaynak: OECD, 2004.

Milli Eğitim Bakanının açıklamalarına göre, KHK'dan önce 320 olan merkez teşkilat yöneticisi sayısı, KHK'nın ardından 80'e kadar gerilemiştir.¹⁷ Yerel örgütlenme güçlendirilmeden ve yetki devri gerçekleştirilmeden, merkez örgütlenmesinin küçültülmesi, başta kararların gecikmesi ve çalışmaların aksaması olmak üzere olumsuz etkiler yaratabilir.

652 sayılı KHK ile başlayan yönetişimde yeniden yapılanma sürecinde, eğitim yönetişim sistemiyle ilgili kararların bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasına ve MEB'in halihazırda sürdürdüğü birçok proje ve programın yeni yönetişim yapısını nasıl destekleyeceğine ilişkin bir plan dahilinde ilerlenmesine gereksinim vardır. Örneğin, Bakanlık içindeki mevcut ve yeni oluşturulmakta olan bilgi yönetim sistemlerinin (e-okul, MEBBİS, TEFBİS, e-performans bütçe vb.) yeni yönetişim sistemi içinde nasıl kullanılacağı, hesap verebilirlik mekanizmaları çerçevesinde bu bilgilerden nasıl yararlanılacağı halen belirsizdir. Bu durum, KHK'nın başa çıkmaya çalıştığı "eşgüdümsüzlük" ve "yaşama geçmeyen projeler" sorunlarını derinleştirebilir.

Genel olarak, KHK ile başlayan yeniden yapılanma sürecinin çeşitli soru işaretleri veya olumsuzluklar barındırsa da, eğitim yönetişim sistemi için olumlu bir adım olduğu söylenebilir. Ancak, süreç planlamaları yapılmadığı, yerel teşkilata yetki devri ve bu sistemleri besleyecek hesap verebilirlik mekanizmaları ivedilikle kurulmadığı ve işletilmediği takdirde, yeniden yapılanma sürecinden yarar elde etmek zordur.

İLKÖĞRETİM KURUMLARI STANDARTLARI VE YÖNETİŞİM YAPISINDAKİ YERİNE İLİŞKİN DEĞERLENDİRME

Önümüzdeki dönemde eğitimin kalitesine ve eğitim sistemi içinde hesap verebilirlik ve değerlendirme mekanizmalarına katkıda bulunabilecek uygulamalardan biri, 2011 yılı içinde tüm Türkiye'de uygulanmaya başlayan İKS'dir. Bir ilköğretim kurumunda bulunması gereken asgari standartları tanımlayan İKS, aynı zamanda bu standartlara dayanan bir özdeğerlendirme mekanizmasını da içeren geniş kapsamlı bir uygulama olarak tasarlanmıştır.

İKS'İN TASARIM VE HAZIRLIK SÜRECİ

2003-2006 yılları arasında sürdürülen Çocuk Dostu Okul Projesi kapsamında hazırlanan Çocuk Dostu Okul standartları ve göstergeleri, İKS'ye temel oluşturan çalışmalar arasındadır. Ülke genelinde 326 pilot okulda uygulanan bu standartlar temel alınarak, Kasım 2007'de çalışmalar yeniden başlatılmıştır. Farklı MEB birimlerinden uzmanların oluşturduğu bir ekip tarafından hazırlanan standartlara ilişkin, çeşitli etkinlikler aracılığıyla akademisyenler, STÖ'ler ve uygulayıcıların görüşleri alınmıştır. Tasarım ve hazırlık süreci boyunca, hazırlanan standartların Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de (ÇHS) tanımlanan çocuk haklarını dayanak alması ilkesi benimsenmiştir.¹⁸

Ocak 2011'de formatör eğitimlerinin başlamasıyla uygulamaya geçen İKS, üç standart alanı (eğitim yönetimi, öğrenme-öğretim ve destek hizmetleri) altında 12 standart ve 43 alt standarda sahiptir. Standartları tasarlayan kuruluşlar olarak MEB ve UNICEF'e göre, "standart" okulların erişmesi hedeflenen sonuçlar, "alt standart" ise okulda var olması, işlemesi beklenen bir süreçtir. Diğer bir deyişle, İKS çerçevesinde "standart" okulda olması gereken bir özellik olarak anlaşılmamaktadır. Okulların bu standartlar ve alt standartlara göre durumlarını belirlemek üzere, her alt standart için mevcut durum göstergeleri, performans göstergeleri ve algıya dayalı göstergeler oluşturulmuştur. Mevcut durum göstergeleri okullarda gerekli özelliklerin bulunup bulunmadığını, performans göstergeleri okulların erişmeleri gereken sonuçlara ulaşıp ulaşmadığını, algıya dayalı göstergeler ise o alt standartla ilgili yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin algılarını ölçerek göstermeyi amaçlamaktadır.

¹⁷ MEB, 2012c.

¹⁸ MEB ve UNICEF, 2011.

Böylelikle İKS altında toplam 1000 dolayında gösterge bulunduğu söylenebilir. İKS kapsamında yer alan bir alt standart ve bu alt standardın göstergeleri Tablo 1’de örnek olarak sunulmuştur.

TABLO 1: İLKÖĞRETİM KURUMLARI STANDARTLARI’NDAN BİR ÖRNEK: “VELİLERİN OKUL YÖNETİMİNE KATILIMI” ALT STANDARDI VE GÖSTERGELERİ

STANDART ALANI 1: EĞİTİM YÖNETİMİ	
STANDART 1.2: OKUL, PERSONELİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEYECEK, PAYDAŞLARIN KATILIMINI SAĞLAYACAK, ÖZEL BİLGİLERİN GİZLİLİĞİNİ KORUYACAK VE ÇOCUKLARIN AKADEMİK BAŞARISINI SAĞLAYACAK ŞEKİLDE YÖNETİLİR.	
ALT STANDART 1.2.5. VELİLERİN OKUL YÖNETİMİNE KATILIMI: VELİLERİN OKUL YÖNETİM SÜRECİNE ETKİN KATILIMI SAĞLANIR.	
MEVCUT DURUM GÖSTERGELERİ	PERFORMANS GÖSTERGELERİ
1. Okul-aile birliği vardır.	Okul-aile birliği genel kurul toplantı sıklığı (yılda en az bir kez)
2. Okul-aile birliği genel kurul toplantıları yapılır.	
3. Okul-aile birliği yönetim kurulu toplantı karar defterine kararlar işlenir.	Okul-aile birliği yönetim kurulu toplantı sıklığı (dönemde en az dört kez)
4. Okul-aile birliği denetim kurulu toplantı karar defterine kararlar işlenir.	
5. Okul-aile birliği yönetim kurulu yıllık mali raporunu açıklar.	Okul bazında veli toplantısına katılan veli sayısının toplam veli sayısına oranı (en az % 50, taşımah okullar ve YİBO’lar hariç)
6. Okul-aile birliği yönetim kurulu üç aylık mali raporunu açıklar.	
7. Okul veli sözleşmesi vardır.	
8. OGYE [Okul Gelişim Yönetim Ekibi] çalışmalarına veli temsilcileri katılır.	Okul bazında veli toplantısına katılan veli sayısının toplam veli sayısına oranı (en az % 50, taşımah okullar ve YİBO’lar hariç)
9. Sınıf/şube bazında yapılan veli toplantı sayısı	
10. Şube öğretmenler kuruluna davet edilen veli sayısı	
11. Okul-aile birliği genel kurul toplantı sayısı	
12. Okul-aile birliği yönetim kurulu toplantı sayısı	
13. Veli toplantılarına katılan veli sayısı	
13. Veli toplantılarına katılan veli sayısı	
ALGIYA DAYALI GÖSTERGELER	
YÖNETİCİLER	Velilerin okul yönetimine katılımı için uygun mekanizmalar yoktur.
	Velilerin okul yönetimine katılımı için uygun mekanizmalar vardır.
	Velilerin okul yönetimine katılımı için uygun mekanizmalar tüm velilere açıktır ve aktif olarak işlemektedir.
	Velilerin okul yönetimine katılımı için uygun mekanizmalarda alınan kararlar okul yönetimi tarafından uygulamalara yansıtılmaktadır.
	Velilerin okul yönetimine katılımı için uygun mekanizmaların kararları ve yürüttüğü çalışmalar okul yönetiminin iyileştirilmesinde yarar sağlamaktadır.
ÖĞRETMENLER	Velilerin okul yönetimine katılımı için uygun mekanizmalar yoktur.
	Velilerin okul yönetimine katılımı için uygun mekanizmalar vardır.
	Velilerin okul yönetimine katılımı için uygun mekanizmalar tüm velilere açıktır ve aktif olarak işlemektedir.
	Velilerin okul yönetimine katılımı için uygun mekanizmalarda alınan kararlar okul yönetimi tarafından uygulamalara yansıtılmaktadır.
	Velilerin okul yönetimine katılımı için uygun mekanizmaların kararları ve yürüttüğü çalışmalar okul yönetiminin iyileştirilmesinde yarar sağlamaktadır.
ÇOCUK/ÖĞRENCİ	Sorulmuyor.
VELİLER	Velilerin okul yönetimine katılımı için veli toplantısı, okul-aile birliği gibi uygulamalar yoktur.
	Velilerin okul yönetimine katılımı için veli toplantısı, okul-aile birliği gibi uygulamalar vardır.
	Velilerin okul yönetimine katılımı için veli toplantısı, okul-aile birliği gibi uygulamalar veli olarak hepimize açıktır ve bizler toplantıya katılmaktayız.
	Veli toplantısı, okul-aile birliği gibi uygulamalarda alınan kararlara katılmaktayız.
	Veli toplantısı, okul-aile birliği vb. Çalışmaların sonuçları, sorunların giderilmesi ve ihtiyaçların karşılanmasında yararlı olmaktadır.

Kaynak: MEB, t.y.

İKS Uygulama Yönergesi'nde, ilköğretim kurumlarının her yıl Mart ve Nisan aylarında performans göstergelerini ve algıya dayalı göstergeleri oluşturmak üzere veri toplama çalışmalarını başlatması, oluşturulacak sistemle okul, ilçe, il ve ülke düzeyinde raporlar hazırlanarak ilgili kurumlara gönderilmesi öngörülmüştür. Okullarda halihazırda kurulu bulunan Okul Gelişim Yönetim Ekipleri'nin bu raporları kullanarak okul gelişim planları hazırlaması ve okullardaki tüm yönetim kararlarının (okul-aile birliği kararları, öğretmenler kurulu kararları vb.) İKS verileri ve okul gelişim planları temel alınarak alınması hedeflenmiştir. Ayrıca, il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinde kurulu AR-GE birimlerinin de İKS sonuçlarını kullanarak birer durum ve gelişim raporu hazırlaması planlanmıştır. Yönerge, il milli eğitim müdürlüğü ve Genel Müdürlük'e kaynakları İKS sonuçları kullanılarak belirlenen gereksinimlere göre yönlendirme sorumluluğu da vermiştir.

İKS UYGULAMA ÇALIŞMALARI

Standartlar ve uygulama yönergesiyle ilgili hazırlıklar Ocak 2011'de belirli bir olgunluğa eriştikten sonra, uygulamada illerde görev yapacak formatörlerin eğitilmesi süreci başlamıştır. İKS için ilk aşama eğitimleri Ocak-Şubat 2011'de Antalya'da yapılmış ve 476 il formatörü eğitilmiştir. Bu formatörlerin illerde okul müdürleri ve öğretmenlere eğitim vermesi planlanmıştır.¹⁹ İllerde gerçekleşen eğitimlerin ardından ilk veri toplama sürecinin başlangıç tarihi Haziran 2011'dir.

ERG'nin *Eğitim İzleme Raporu 2011*'in hazırlıkları için uygulayıcılarla yaptığı görüşmelerden elde ettiği izlenim, okullarda veri toplama sürecinin oldukça zor geçtiği yönündedir. Öğretmenler ve müdürler tarafından çeşitli sorunlar dile getirilmiştir. Algıya dayalı göstergelerin oluşturulmasına dönük veri toplama sürecinde sistem tarafından örnekleme seçilen öğrencilerin verileri girmeye isteksiz olması; seçilen velilerin bir bölümünün evinde bilgisayar olmaması ve bilgisayar kullanmayı bilmemeleri, dolayısıyla okula bu yüzden gelmeye isteksiz olmaları; soruların çok uzun olması, kolay anlaşılması ve aynı soruda birden çok soruya yanıt aranması öne çıkan zorluklardır.

Haziran 2011'de veri toplanmasının ardından, raporlama çalışmalarında çeşitli aksaklıklar yaşanmış ve Nisan 2012 itibarıyla, Haziran 2011'de toplanan verilere ilişkin okullara herhangi bir rapor gönderilmemiştir. Dolayısıyla, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İKS sonuçları temel alınarak okullarda herhangi bir iyileştirme çalışması yapılamamıştır. Haziran 2012'de veri toplama çalışmalarının yeniden başlayacağı belirtilmiştir; ancak veri toplama çalışmalarını bir kez daha Uygulama Yönergesi'nde öngörülen Mart-Nisan aylarından geç bir dönemde gerçekleştirecektir. Ayrıca, verilerin toplanmasının hemen ardından raporlamamın yapıp yapılamayacağı ve okulların 2012-2013 eğitim-öğretim yılının başında da İKS'den elde edilen sonuçlara dayanarak, okullarının olması gereken durumuyla olduğu durum arasındaki farkı görüp göremeyeceği ve bu farktan yola çıkarak okulları için bir gelişim planı hazırlayıp hazırlayamayacakları belirsizdir.

DEĞERLENDİRME

İKS, eğitim sisteminde ilk defa "standartlara dayalı özdeğerlendirme süreci" sunduğu için çok değerli bir uygulamadır. Ancak bu uygulamadan istenen yararın elde edilebilmesi için tüm paydaşların amaçları ve uygulamayla ilgili olarak yoğun biçimde bilgilendirilmesi ve eğitim sisteminin birçok unsurunun İKS ile uyumlu/birbirini besler hale getirilmesi gerekir.

Öncelikle, İKS'nin birçok uygulayıcı tarafından bir özdeğerlendirme sistemi olarak değil, performans denetimine geçiş, kurumların karşılaştırılmasına yönelik bir araç olarak

¹⁹ MEB TEGM yetkilileriyle Ocak 2012'de yapılan görüşmeler.

algılandığı görülmektedir. İKS'nin bir performans denetimi sistemi olmadığı hazırlanan kitapçıkta belirtilmiş olmasına rağmen, bu algı oldukça güçlüdür. Bunun nedenlerinden biri, İKS terminolojisi içinde "performans göstergeleri" ve "standart" terimlerinin kullanılıyor olması ve Bakanlık içindeki çeşitli çalışmalarda "performans yönetimi ve denetimi"ne geçileceğinin belirtilmesi olabilir.

İKS'de standartlar çok ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Standartların "okulların ulaşması gereken sonuçlar", alt standartların "bu sonuçlara ulaşmak için gerekli süreçler" olarak tanımlanması sonucunda, mevcut durum göstergeleri "süreçlerin işlemesi için okulda bulunması gereken özellikler" olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum, standartların ne ölçüde yaşama geçtiğini anlamak için 1000 dolayında göstergeye ilişkin veri toplanması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Sonuçta, hem veri toplama hem de raporlama süreçleri çok zorlaşmış ve ilk yılın sonucunda toplanan veriler Nisan 2012 itibarıyla okulların kullanabileceği bilgi ve birikime dönüştürülemediği görülmüştür.

Veri toplama ve raporlama süreçlerinin olanaklı hale gelebilmesi için standartların sadeleştirilmesi önerilebilir. Öncelikle, standartlar daha basitçe, "okullarda bulunması gereken özellikler" olarak tanımlanmalıdır. Bu standartlar, okullarda amaçlanan sonuçları en çok hangi özellikler yorduyorsa, buna göre belirlenmeli ve okullardan olabildiğince az sayıda bilgi toplanmaya çalışılmalıdır. Ayrıca belirlenen standartların ülke gerçeklerini yansıtmaları sağlanmalıdır. Vietnam'da 1990'larda çok yüksek düzeylerde belirlenen Ulusal Okul Standartları'nın, yerel yönetimleri standartları yakalamaya daha yakın okulların durumunu iyileştirmeye teşvik ettiği, diğer okulların durumunun daha da kötüleştiği gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 2003 yılında, dezavantajlı bölgelerdeki okulların durumunu iyileştirmek amacıyla, Ulusal Okul Standartları'nı temel alarak "Temel Okul Kalitesi Düzeyi" adıyla bir başka standartlar seti oluşturulmuştur. Bu sette her biri ortalama bir göstergeye denk eden 30 standart vardır ve okullardan her yıl bu göstergelere ilişkin veri toplanır. İKS'de olduğu gibi, okulların bu verileri kullanarak özdeğerlendirme yapmaları ve gelişimlerini yönetmeleri beklenmektedir. Bu politikayla Vietnam'da beş yıl içinde standartları karşılayan okulların oranı % 44,5'ten % 82,2'ye yükselmiştir. Ayrıca bu uygulamanın okullulaşma ve öğrenmeye de olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir.²⁰

Veri toplama ve raporlama süreçlerinin zorluklarının yanında, okulların raporları kullanarak hazırlayacakları okul gelişim planlarını uygulama süreleri de oldukça kısadır. Okulun sonuçları yorumlayarak iyileştirme çalışmalarını başlatacağı Eylül-Ekim ayından hemen altı ay sonra, Mart-Nisan aylarında tekrar veri toplanacak olması, uygulanacak geliştirme çalışmalarının sonuçlarının bu kadar erken ortaya çıkmasının mümkün olup olmadığını düşündürmektedir. Ayrıca, okul dışındaki ilgililerin İKS sonuçlarını nasıl kullanacağı da belirsizdir. Özellikle İKS sonuçlarına göre daha alt düzeyde durumda bulunan okullara daha fazla (mali) kaynak aktarılması, diğer bir deyişle finansal yönetim mekanizmalarında İKS'nin temel alınması konusunda Uygulama Yönergesi'nde daha açık ifadelerle gerek vardır.

Genel olarak, İKS'nin yönetim ve denetim mekanizmalarında nereye oturacağı, kapsamlı ve bütüncül bir yönetim sistemi içinde çok daha açıkça ortaya konmalıdır. Bakanlık'ın aynı anda hem İKS için hem de 14 ilde Performans Yönetim Sistemi için veri topluyor olması ve ayrıca birçok alternatif denetim sisteminin tartışılıyor olması, uygulayıcılar açısından kayda değer bir kafa karışıklığı ve güvensizlik kaynağıdır.

²⁰ Attfield ve Thanh Vu, 2012.

EĞİTİMİN FİNANSMANI

Geçmiş *Eğitim İzleme Raporları*'nda da belirtildiği üzere, Türkiye'de eğitime ayrılan tüm finansal kaynakları (kamu kaynakları, özel kaynaklar, uluslararası kaynaklar) aynı anda görmeyi sağlayacak bir veri toplama çalışmasına gereksinim vardır. 2011 yılı başında uygulamaya konan ve okulların tüm gelir ve giderlerini kayıt altına almayı amaçlayan Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi Projesi (TEFBİS) çerçevesinde, bir Eğitim Harcamaları Anketi gerçekleştirilmektedir. Ancak bu anketin bir örneklem yerine evrene uygulanması, diğer bir deyişle tüm öğrencilerden ve tüm okullardan veri toplanması, hem veri güvenliğiyle ilgili sorunlar yaratabilir hem de toplanan verilerin analizini zorlaştırabilir. Anketten elde edilen bulgulara ilişkin 2011 yılında herhangi bir açıklama yapılmamıştır.

2011 yılında ERG, UNICEF Türkiye ve MEB tarafından yapılan bir araştırma, okulların gelir kaynakları arasında özel kaynakların yeriyile ilgili önemli bulgular sunmuştur. Buna göre, Türkiye'de 2009 yılında okulların personel dışı cari harcamaları için merkezi yönetim tarafından öğrenci başına (2010 fiyatlarıyla) 39 TL tutarında bir ödenek gönderilmiştir. Okullara oldukça uzak yerel yönetim birimleri olan il özel idarelerine gönderilen bu ödenekler il milli eğitim müdürlüklerinin talimatlarıyla harcanabilmektedir. Hem ödenek tutarının düşük olması hem de bu ödenekleri harekete geçirmenin zorlukları, okulları okul-aile birlikleri aracılığıyla kendi gelirlerini yaratmaya mecbur etmektedir. Ancak, okulların gelir yaratma kapasiteleri arasında derin farklılıklar söz konusudur. Ayrıca, okul-aile birliklerinin neye harcama yapılacağı konusunda yönetime ortak olmadıkları, harcamaların genellikle zorunlu olarak addedilen giderler için, okul müdürünün kararıyla gerçekleştiği gözlemlenmiştir.²¹

Okul-aile birliklerinin bir gelir yaratma birimine dönüşmesi ve katılımcılığı sağlayamaması, eğitimde eşitlikçilik ve yurttaş katılımının sağlanması açısından önemli bir sorundur. Şubat 2012'de Okul-Aile Birlikleri Yönetmeliği'nde gerçekleşen değişiklik ise, birliklerin kayıt döneminde gönüllü bile olsa bağış toplamasını yasaklayarak ve yönetim kurullarından müdür ve öğretmenleri çıkararak bu sorunları gidermeye dönük bir çabadır. Ancak, okul-aile birliklerinin gelir yaratma işlevlerinin bu ölçüde güçlenmesinin nedeni, merkezi yönetim tarafından gönderilen ödeneklerin yetersizliği ve bu ödenekleri harekete geçirmedeki zorluklardır. Okul-aile birliklerinin gelir yaratma işlevini, söz konusu nedenleri ortadan kaldırmadan sona erdirmeye çalışmak, okulların gereksinimlerinin karşılanması ve kalite açısından olumsuz etkilere yol açabilir.

ERG araştırmasına ek olarak birçok akademik çalışmada, Türkiye'de özellikle üniversite öncesi eğitim kademelerinde özel kaynaklarla yapılan harcamaların yüksekliğine ve bu durumun eğitimde eşitlik açısından yarattığı sorunlara değinilmiştir.²² Ülkenin geçirdiği ekonomik büyüme sürecine paralel olarak, özel kaynaklarla yapılan eğitim harcamalarının azaltılması ve/veya bu harcamaların yarattığı eşitsizlikleri telafi etmeye yönelik politika adımları atılması gerekir.

EĞİTİM HİZMETLERİNE AYRILAN KAMU KAYNAKLARININ GELİŞİMİ

Eğitim hizmetlerine ayrılan özel kaynaklara ilişkin güncel veri bulunmasa da, kamu kaynaklarına ilişkin yayımlanan veriler incelenerek kamu eğitim harcamaları üzerine çıkarımlar yapılabilir. ERG, UNICEF ve MEB tarafından gerçekleştirilen "İlköğretim Kurumlarının Mali Yönetimi" başlıklı araştırma, eğitime ayrılan kamu kaynaklarının

21 Köse ve Şaşmaz, yakında yayımlanacak.

22 Zoraloğlu ve ark., 2005; Koç, 2007; Özdemir, 2011.

23 Maliye Bakanlığı yetkilileriyle Temmuz 2011'de yapılan görüşmeler.

24 Bunların yerel yönetim harcamalarından çıkarılabilmesi için, merkezi yönetimin yerel yönetimlere gönderdiği ödenekler hakkında ayrıntılı veriler açıklaması gerekir. Ancak "İlköğretim Kurumlarının Mali Yönetimi" başlıklı araştırma sırasında, bu ayrıntılı verilere ulaşmak mümkün olmamıştır. Bu durumda, merkezi yönetimden yerel yönetimlere aktarıldığı araştırma ekibi tarafından bilinen ilköğretim kademesindeki mal ve hizmet alım giderlerine ilişkin ödenekler ile sermaye giderlerine ilişkin ödenekler yerel yönetimlerin harcamalarından çıkarılmıştır.

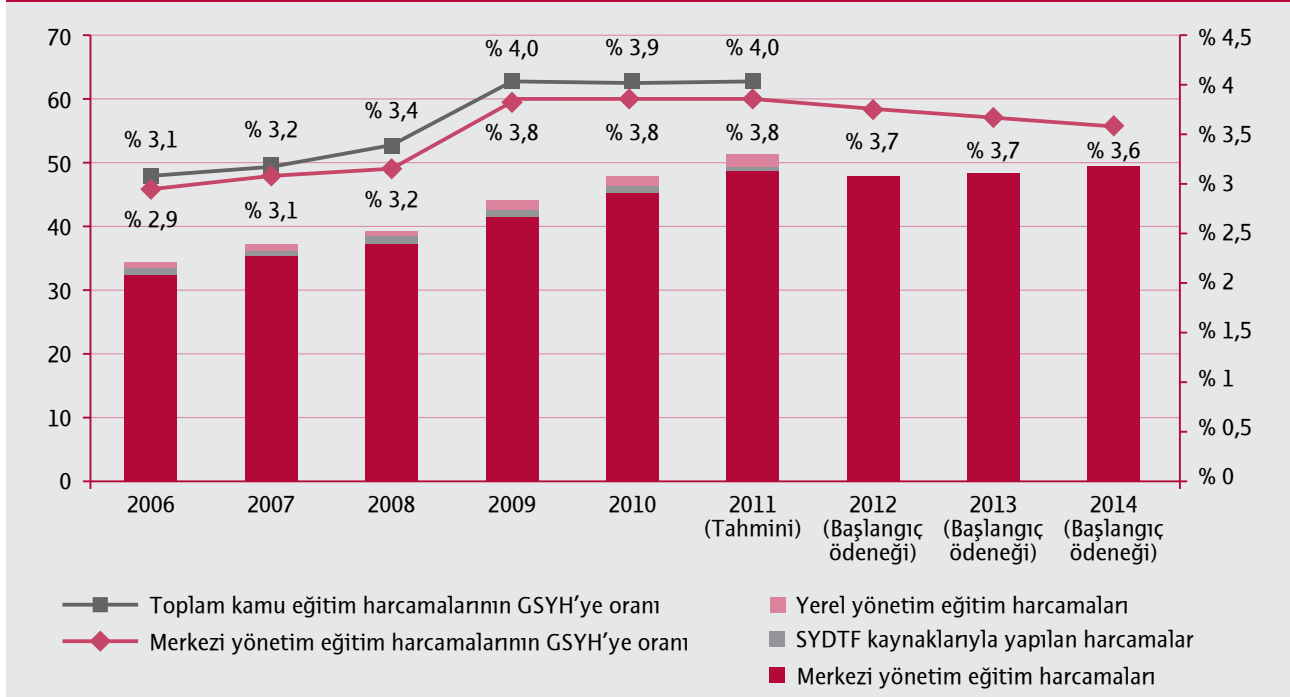
bileşimine ilişkin Maliye Bakanlığı tarafından açıklanan verilerin daha kapsamlı biçimde analiz edilmesini sağlayacak gözlemlerin yapılmasını sağlamıştır. Maliye Bakanlığı Muhasebat Genel Müdürlüğü internet sitesindeki yerel yönetimlere ait harcama verileri, yerel yönetimlerin merkezi yönetimden gönderilen kaynaklarla yaptıkları harcamaları da içermektedir.²³ Ancak bu harcamalar merkezi yönetim harcamaları içinde de gözükmektedir. Bu nedenle, merkezi yönetimden yerel yönetimlere gönderilen kaynakların toplamdan çıkarılması gerekir.²⁴ Ayrıca, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu (SYDTF) kaynaklarıyla ilçelerdeki Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları tarafından gerçekleştirilen eğitim yardımlarının da kamu eğitim harcamalarına eklenmesinin uygun olduğu benimsenmiştir. Kamu eğitim harcamalarının 2006'dan bu yana gelişimi bu ilkeler ışığında aşağıdaki grafikte sunulmuştur.²⁵

Grafiğe göre Türkiye, 2009'da yaşanan ekonomik krizden bu yana kamu eğitim harcamalarının GSYH'ye oranını % 4'e sabitlemiştir. Kamu eğitim harcamaları sabit fiyatlarla artsa da, GSYH'deki büyümeyle birlikte harcamaların GSYH'ye oranı artmamaktadır. Diğer bir deyişle Türkiye'de, ülkenin zenginleşmesiyle birlikte kamu eğitim harcamalarına milli gelirden artan bir pay ayırma yönünde bir tercih yapılmamıştır. Daha da önemlisi, hükümet, kamu eğitim harcamalarının GSYH'ye oranını OECD normu olarak sayılabilecek % 5 düzeyine ya da UNESCO'nun gelişmekte olan ülkeler için önerdiği % 6 düzeyine²⁶ çıkarmak yönünde herhangi bir planlamaya sahip değildir. Bütçe Gereçesi'nde yer alan başlangıç ödenekleri ve ödenek tekliflerine göre, hükümet kamu eğitim harcamalarının GSYH'ye oranını azaltmak yönünde bir planlama yapmıştır.

25 Bu bölümde sunulan harcama verilerine FATİH Projesi için gerçekleştirilen ve Maliye Bakanlığı tarafından "eğitim hizmetleri" fonksiyonel kodunda yer almayan harcamalar dahil değildir. FATİH Projesi'nin beş yıllık toplam maliyetinin 6-8 milyar TL arasında olması beklenmektedir. Ayrıntılı açıklama için bkz. bu raporun "Eğitimin Bileşenleri: Öğrenme Ortamları" bölümü. Ancak bu harcamaların çok büyük bir bölümü henüz gerçekleştirilmediğinden ve harcamalar kamu tarafından "eğitim hizmetleri" harcaması olarak sınıflandırılmadığından bu bölümde sunulan verilere dahil edilememiştir.

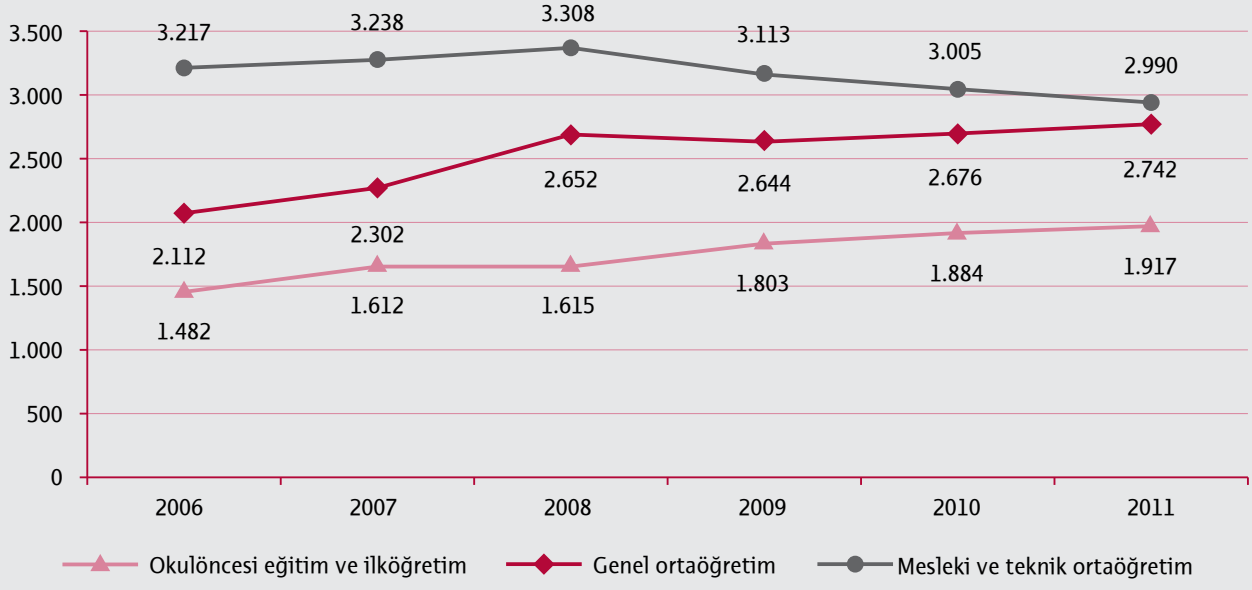
26 UNESCO, 2011a.

GRAFİK 1: KAMU EĞİTİM HARCAMALARININ GELİŞİMİ (MİLYAR TL, 2011 FİYATLARIYLA)



Kaynak: MEB Kesinhesap Cetveli 2005-2009; MEB 2010 Mali Yılı Kesin Hesabı; Muhasebat Genel Müdürlüğü Genel Yönetim Bütçe İstatistikleri; SYDGM (2011); MEB (2011e); MEB İGM (2011a) kaynakları kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

GRAFİK 2: ÖĞRENCİ BAŞINA YAPILAN KAMU EĞİTİM HARCAMALARI (TL, 2011 FİYATLARIYLA)



Kaynak: MEB Kesinhesap Cetveli 2005-2009; MEB 2010 Mali Yılı Kesin Hesabı; Muhasebat Genel Müdürlüğü Genel Yönetim Bütçe İstatistikleri; SYDGM (2011); MEB (2011e); MEB İGM (2011a) kaynakları kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

4+4+4'ÜN MALİYETİ VE KAMU EĞİTİM HARCAMALARI

Maliye Bakanlığı kamu eğitim harcamalarının GSYH'ye oranını 2014'e dek azaltmayı planlansa da kamuoyunda "4+4+4" olarak bilinen 6287 sayılı yasal düzenlemeyle birlikte, kamu eğitim harcamalarında ve harcamaların GSYH'ye oranında herhangi bir azalma yaşanmamalıdır. "4+4+4" düzenlemesi, hem ilköğretime başlama yaşını erkene çektiği için hem ilköğretimi 4+4 olarak kademelendirerek okulların yapısında değişiklik gerektirdiği ve ortaöğretimi zorunlu hale getirdiği için yatırım ve öğretmen maliyetlerinde artışa yol açabilir. Yasa teklifinin tartışıldığı dönemde, hem ERG hem de TEPAV, yasal düzenlemenin oldukça maliyetli olacağı sonucuna varmışlardır. ERG, ilköğretimi kademelendirmenin ek 65 bin derslik, ortaöğretimi zorunlu hale getirmenin ek 50 bin derslik ihtiyacı yaratacağını ve "4+4+4"ün sadece yatırım maliyetinin 35 milyar TL olacağını belirtmiş; TEPAV ise, eğitimde kalitenin artırılması için derslik başına 24 öğrenci hedefini göz önüne alarak yaptığı hesaplamalarda, ilköğretime erken başlangıç için 40 bin, ortaöğretimi zorunlu hale getirmek için 147 bin dersliğe gereksinim olacağını ve öğretmen maliyetiyle birlikte "4+4+4"ün maliyetinin 36 milyar TL dolayında olacağını ifade etmiştir. Hemen ve tamamen olmasa da bu harcamaların yıllara yayılmış bir biçimde gerçekleşmesi, kamu eğitim harcamalarında artışa neden olacaktır.

6287 sayılı yasal düzenlemenin uygulanması aşamasında ilköğretime başlama yaşının yalnızca 3 ay erkene alınması, bu değişiklik için gereken ek derslik sayısını önemli ölçüde azaltsa da, ilköğretimin kademeli ve ortaöğretimin zorunlu hale gelmesi, kamu eğitim harcamalarının ciddi biçimde artmasını gerektirir. Oysa 2012 Yılı Bütçe Gerekçesi'nde buna ilişkin herhangi bir hazırlık yoktur. Bu durum, önümüzdeki yıllar içinde, ortaöğretimin dört yıla çıkarılmasının yarattığı sonuca benzer biçimde, özellikle ortaöğretimde öğrenci başına düşen kamu eğitim harcamalarının azalmasına yol açabilir. Halihazırda yoğun kalite sorunlarına sahip olan ortaöğretim sistemi, bu sorunların ağırlaşması riskiyle karşı karşıyadır.

Kaynak: ERG, 2012c; Özenc ve Arslanhan Memiş, 2012.

Öğrenci başına yapılan kamu eğitim harcamalarında ise, ortaöğretimde, özellikle mesleki ve teknik ortaöğretimde, artan öğrenci sayılarıyla birlikte sabit hale gelen, hatta düşen öğrenci başına harcamalar dikkat çekicidir. Ortaöğretimin dört yıla çıkması, bu kademedeki öğrenci sayısının hızla artması ve Türkiye’de kamu eğitim finansmanı ile ilgili düzenlemelerin öğrenci temelli değil, merkez teşkilat içinde ödenekleri kullanan birimler (genel müdürlükler) temel alınarak dağıtılması nedeniyle, artan toplam eğitim harcamalarına rağmen, öğrenci başına harcamaların sabit kaldığı veya azaldığı söylenebilir.

KHK SONRASI BAKANLIK BÜTÇESİNİN DURUMU

Türkiye’de kamu kurumları içinde bütçe hazırlık yöntemleri, kurumlar içindeki birimler (genel müdürlükler ve bağımsız daire/grup başkanlıkları) odak alınarak uygulanmaktadır. Bu birimler, bir önceki yıldaki bütçelerini esas alarak ve Maliye Bakanlığı’nın belirlediği sınırlar çerçevesinde bütçe taslaklarını hazırlamakta, ardından Maliye Bakanlığı ve Devlet Planlama Teşkilatı (Haziran 2011 itibarıyla Kalkınma Bakanlığı) ile yaptıkları görüşmelerle bütçe tekliflerini sonlandırmaktadır. Bu tekliflerin büyük değişikliklere uğramadan TBMM tarafından kabulü ve yasalaşması beklenmektedir.²⁷ Bu çerçevede, Bakanlık içinde ödeneklerin genel müdürlüklere/birimlere dağılımının incelenmesi, hem yapılan değişikliklerin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir hem de yeni dönemdeki politika önceliklerine ilişkin fikir verebilir.

Tablo 2’de, MEB 2011 ve 2012 Ödenek Cetvelleri’nin genel müdürlüklere/birimlere dağılımı sunulmuştur. KHK öncesi durum 2011 verileriyle, KHK sonrası durum ise 2012 verileriyle yansıtılmıştır. Hangi genel müdürlüklerin nasıl birleştirildiğine ilişkin açık bir resim sunan tablodan Bakanlık’ın yeni dönemdeki politika öncelikleriyle ilgili fikir edinmek de mümkündür.

Bakanlık’ın bütçesi 2012 yılında 2011’e göre (sabit 2011 fiyatlarıyla) % 3,54 artarak 35,3 milyar TL’ye ulaşmıştır. Birimler arasında bu değişimin üstünde artış gösteren birimler arasında Temel Eğitim GM Merkez ve Mesleki ve Teknik Eğitim GM Merkez’deki artış dikkat çekicidir. Bu artışın kaynağı büyük ölçüde, geçmişte bu genel müdürlükler bünyesindeki öğrencilere verilmesine rağmen Ortaöğrenim Burslar ve Yurtlar DB tarafından yönetilen bursların bu genel müdürlüklere devredilmiş olmasıdır. Asıl çarpıcı artış, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri GM Merkez ile Hayatboyu Öğrenme GM Merkez’de görülmektedir. MEB’in yeni dönemdeki politika öncelikleri arasında yer alması olası bu alanlara ayrılan ödeneklerin artmış olması şaşırtıcı değildir. Ancak, hizmetiçi eğitim ve mesleki gelişim etkinliklerinin ön planda olacağına ilişkin demecilere rağmen ÖYGGM’nin ödeneklerindeki artışın görece sınırlı olduğu görülmüştür.

27 Köse ve Şaşmaz, yakında yayımlanacak.

TABLO 2: KHK'DAN ÖNCE (2011) VE SONRA (2012) MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI BÜTÇESİNİN GENEL MÜDÜRLÜKLERE DAĞILIMI

2011		2012			DEĞİŞİM
BİRİMLER	ÖDENEK (CARİ - 2011 FİYATLARIYLA)	BİRİMLER	ÖDENEK (CARİ FİYATLARLA)	ÖDENEK (2011 FİYATLARIYLA)	
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI	34.112.433.300	MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI	39.169.379.190	35.319.548.413	% 3,54
ÖZEL KALEM	2.929.500	ÖZEL KALEM	3.985.000	3.593.327	% 22,66
TEFTİŞ KURULU BAŞKANLIĞI	21.321.500	REHBERLİK VE DENETİM KURULU BAŞKANLIĞI	23.910.000	21.559.964	% 1,12
BAKANLIK MÜŞAVİRLİĞİ	1.771.300	BAKANLIK MÜŞAVİRLİĞİ	2.154.000	1.942.290	% 9,65
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI	10.755.500	TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI	12.945.000	11.672.678	% 8,53
İDARİ VE MALİ İŞLER DB	25.102.900	DESTEK HİZMETLERİ GM	256.851.013	231.605.963	% -6,05
YAYIMLAR DB	137.401.000				
ÖĞRETMENE HİZMET VE SOSYAL İŞLER DB	48.335.100				
İŞLETMELER DB	1.265.000				
EĞİTİM ARAÇLARI VE DONATIM DB	28.123.500				
YAYIMLAR TAŞRA TEŞKİLATI	6.285.600				
PERSONEL GM	12.740.900	İNSAN KAYNAKLARI GM	15.207.100	13.712.444	% 7,63
YATIRIMLAR VE TESİSLER DB	112.097.100	İNŞAAT EMLAK GB	110.229.100	99.395.041	% -11,33
STRATEJİ GELİŞTİRME BAŞKANLIĞI	5.565.200	STRATEJİ GELİŞTİRME BAŞKANLIĞI	6.117.200	5.515.960	% -0,88
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ	2.527.000	HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ	3.348.000	3.018.936	% 19,47
BASIN VE HALKLA İLİŞKİLER MÜŞAVİRLİĞİ	305.500	BASIN VE HALKLA İLİŞKİLER MÜŞAVİRLİĞİ	435.700	392.876	% 28,60
İL MÜDÜRLÜKLERİ	895.674.400	İL MÜDÜRLÜKLERİ	1.077.618.580	971.702.958	% 8,49
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ GM MERKEZ	2.143.300	TEMEL EĞİTİM GM MERKEZ	153.352.584	138.280.058	% 2802,4
İLKÖĞRETİM GM MERKEZ	2.621.000				
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ GM OKULLAR	464.095.000	TEMEL EĞİTİM GM OKULLAR	21.684.451.650	19.553.157.484	% -3,35
İLKÖĞRETİM GM OKULLAR	19.766.031.100				
ORTAÖĞRETİM GM MERKEZ	169.692.000	ORTAÖĞRETİM GM MERKEZ	371.885.428	335.334.020	% -47,53
ORTAÖĞRENİM BURSAR VE YURTLAR DB	320.535.100				
YÜKSEKÖĞRETİM GM MERKEZ	148.821.000				
ANADOLU ÖĞRETMEN LİSELERİ	352.330.600	GENEL ORTAÖĞRETİM OKULLARI	5.355.625.100	4.829.238.142	% 4,90
GENEL ORTAÖĞRETİM OKULLARI	4.251.128.600				
ERKEK TEKNİK ÖĞRETİM GM MERKEZ	1.849.500	MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM GM MERKEZ	36.105.300	32.556.628	% 235,07
KIZ TEKNİK ÖĞRETİM GM MERKEZ	1.757.000				
TİCARET VE TURİZM ÖĞRETİMİ GM MERKEZ	4.469.100				
ÇIRAKLIK VE MESLEKİ EĞİTİMİ GELİŞTİRME VE YAYGINLAŞTIRMA DB	646.000				
SAĞLIK İŞLERİ DB MERKEZ	994.800				

TABLO 2: KHK'DAN ÖNCE (2011) VE SONRA (2012) MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI BÜTÇESİNİN GENEL MÜDÜRLÜKLERE DAĞILIMI (DEVAM)

2011		2012			DEĞİŞİM
BİRİMLER	ÖDENEK (CARİ - 2011 FİYATLARIYLA)	BİRİMLER	ÖDENEK (CARİ FİYATLARLA)	ÖDENEK (2011 FİYATLARIYLA)	
ERKEK TEKNİK ÖĞRETİM GM OKULLAR	2.052.911.300	MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM OKULLARI	5.692.658.204	5.133.145.360	% 19,21
KIZ TEKNİK ÖĞRETİM GM OKULLAR	1.092.739.900				
TİCARET VE TURİZM OKULLARI	893.288.900				
SAĞLIK İŞLERİ DB OKULLAR	266.904.000				
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE EĞİTİMİ GM MERKEZ	2.270.000	ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE GELİŞTİRME GM MERKEZ	20.669.647	18.638.095	% 33,07
HİZMETİÇİ EĞİTİM DB	11.736.000				
DİN ÖĞRETİMİ GM MERKEZ	2.044.000	DİN ÖĞRETİMİ GM MERKEZ	2.577.200	2.323.895	% 13,69
DİN ÖĞRETİMİ OKULLARI	593.437.900	DİN ÖĞRETİMİ OKULLARI	842.924.960	760.076.610	% 28,08
ÇIRAKLIK VE YAYGIN EĞİTİM GM	3.718.000	HAYATBOYU ÖĞRENME GM MERKEZ	19.878.900	17.925.068	% 382,12
MESLEKİ EĞİTİM VE HALK EĞİTİM MERKEZLERİ	858.164.400	HAYATBOYU ÖĞRENME VE HALK EĞİTİM MERKEZLERİ	1.204.263.530	1.085.900.388	% 26,54
DIŞ İLİŞKİLER GM MERKEZ	21.418.000	AB VE DIŞ İLİŞKİLER GM MERKEZ	111.755.770	100.771.659	% 46,97
YURT DIŞI EĞİTİM ÖĞRETİM GM MERKEZ	47.146.000				
DIŞ İLİŞKİLER GM YURT DIŞI MÜŞAVİR VE ATAŞELER	5.350.000	AB VE DIŞ İLİŞKİLER GM YURT DIŞI EĞİTİM MÜŞAVİR VE ATAŞELERİ	10.351.980	9.334.518	% 43,65
YURT DIŞI EĞİTİM MÜŞAVİRLİKLERİ	1.148.000				
ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI GM MERKEZ	2.129.000	ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI GM MERKEZ	2.639.300	2.379.892	% 11,78
ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI GM ÖZÜRLÜ ÇOCUKLARA YARDIMLAR	983.940.000	ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI GM ÖZÜRLÜ ÇOCUKLARA YARDIMLAR	1.185.000.000	1.068.530.207	% 8,60
ÖZEL EĞİTİM REHBERLİK VE DANIŞMA HİZMETLERİ GM MERKEZ	1.801.000	ÖZEL EĞİTİM REHBERLİK VE DANIŞMA HİZMETLERİ GM MERKEZ	3.558.000	3.208.296	% 78,14
ÖZEL EĞİTİM REHBERLİK VE DANIŞMA HİZMETLERİ GM OKULLAR	406.054.800	ÖZEL EĞİTİM REHBERLİK VE DANIŞMA HİZMETLERİ GM OKULLAR	532.456.809	480.123.362	% 18,24
EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ GM MERKEZ	37.195.000	BİLGİ İŞLEM GB	5.759.500	5.193.417	% 933,77
		YENİLİK VE EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ GM MERKEZ	420.664.635	379.318.877	
OKULİÇİ BEDEN EĞİTİMİ SPOR VE İZCİLİK DB MERKEZ	3.958.000	İŞLEVSİZ			
OKULİÇİ BEDEN EĞİTİMİ SPOR VE İZCİLİK DB İL TEŞKİLATI	19.020.000				
EARGED	6.744.000	HİZMET BİRİMLERİNE DAĞITILDI.			

Kaynak: Maliye Bakanlığı Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü internet sitesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı ödenek cetvelleri.

Bütçenin dağılımı, merkez ve yerel teşkilatın yönettikleri bütçenin değişip değişmediğine ilişkin de bilgi sunabilir. Türkiye’de eğitim harcamaları çok merkezîyetçi bir biçimde yapılsa, doğrudan merkez tarafından harcanan ödeneklerin büyüklüğü, merkez teşkilat üzerindeki yükün bir göstergesi de olabilir. Merkez teşkilat birimlerine ayrılan ödeneklerin toplam büyüklüğü 2011’de 1,2 milyar TL dolayındayken, 2012’de (2011 fiyatlarıyla) 1,43 milyar TL’ye çıkarak % 18 artış göstermiştir. Bakanlık bütçesinin toplamında % 3’lük bir artış görüldüğü dikkate alındığında, bu oldukça yüksek bir artıştır. Diğer bir deyişle, merkez teşkilatın doğrudan yönettiği bütçe artmıştır. Bu durum, sayılan 320’den 80’e düşen Bakanlık yöneticileri üzerindeki iş yükünü önemli ölçüde artırabilir.

EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: ÖĞRENCİ

Öğrencilerin eğitime eşit katılımının odağa alındığı bu bölümde, ilk olarak farklı eğitim kademelerinde okullulaşma oranlarındaki değişim ele alınacaktır. Ardından, ilköğretimde devamsızlığın izlenmesi ve önlenmesi amacıyla oluşturulan Aşamalı Devamsızlık Yönetimi (ADEY) ve sosyoekonomik köken, yerleşim yeri, özel gereksinim durumu gibi nedenlerin etkisiyle ilköğretim ve ortaöğretim çağında hedeflenen yeterlilik düzeyine erişemeyen çocuklara yönelik başlatılan Her Çocuk Başarır Projesi değerlendirilecektir. Son bölümdeyse, kaynaştırma yoluyla eğitime odaklanarak, özel eğitim alanlarında yaşanan gelişmeler sunulacaktır.

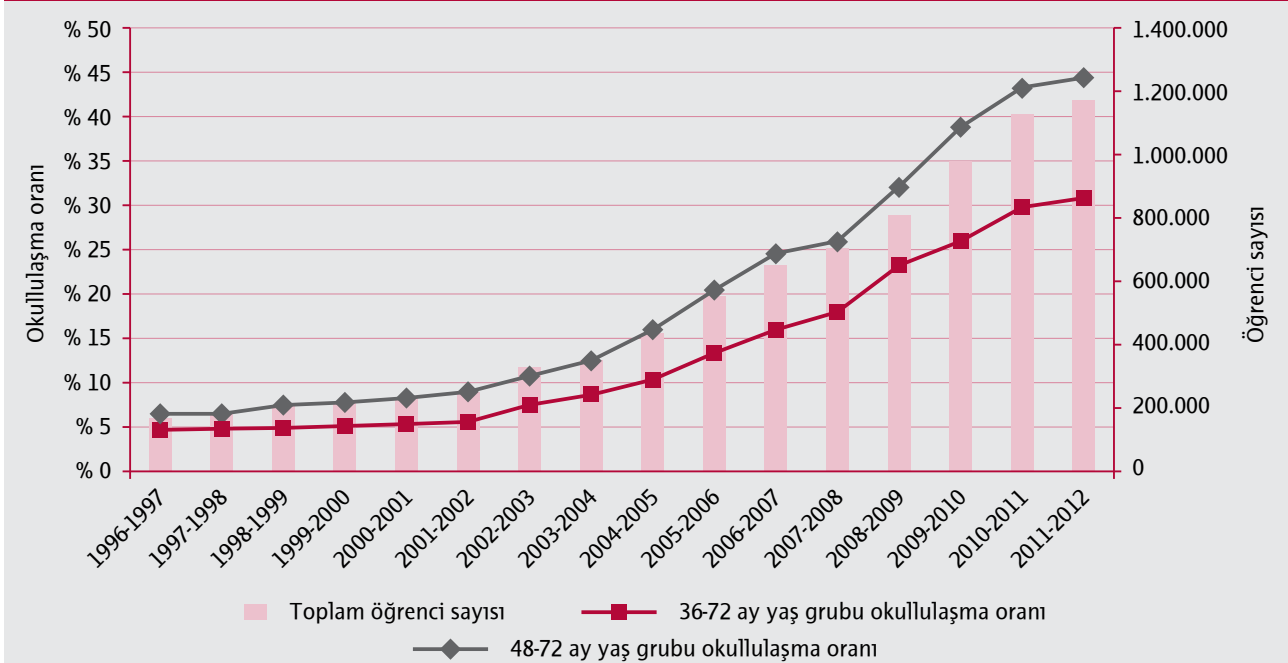
Eğitim İzleme Raporu 2009 ve 2010'da ele alınan devamsızlık ve okulu terk konularına, ilgili güncel veriler MEB tarafından paylaşılmadığı için raporda yer verilememiştir.

OKULÖNCESİ EĞİTİME KATILIM

Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması son yıllarda MEB tarafından politika önceliği olarak benimsenmiştir. 2008-2009 eğitim-öğretim yılının sonunda yayımlanan genelge ile 32 ilde 60-72 ay yaş grubu için “% 100 erişim pilot uygulaması” başlatılması ile 2010-2011 döneminde 25 il ve son olarak 2011-2012 döneminde 14 il eklenerek pilot uygulama kapsamındaki il sayısının 71’e çıkartılması bu yönde atılmış önemli adımlardır.²⁸ Ayrıca, AB mali desteği ve UNICEF teknik desteğiyle 2009 yılında “MEB kurumlarının, kamu kurum ve kuruluşlarının, belediyelerin ve STK’ların kapasitesini arttırmak ve toplum temelli modeller

28 2011 yılında pilot uygulama kapsamına alınan iller: Adana, Ankara, Bursa, Diyarbakır, Erzurum, Iğdır, İzmir, Kahramanmaraş, Kastamonu, Kayseri, Konya, Ordu, Tekirdağ, Zonguldak.

GRAFİK 3: OKULÖNCESİ EĞİTİMDE OKULLULAŞMA ORANLARI VE ÖĞRENCİ SAYILARI, 1996-1997 VE 2011-2012 YILLARI ARASI



Kaynak: MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, <http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/>

ve ortaklıklar geliştirmek yoluyla dezavantajlı çocuklar ve aileleri için nitelikli gündüz bakım ve okulöncesi eğitim hizmetleri oluşturmak ve geliştirmek” amacıyla başlatılan Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi, bu alanda diğer önemli bir girişimdir. Hükümetin okulöncesi eğitimde okullulaşma hedeflerinin 48-72 ay yaş grubu için 2011-2012’de % 50, 2013-2014’te ise % 70 olduğu göz önüne alındığında, bu gelişmelerle birlikte okulöncesi eğitime katılımda kayda değer artış beklenebilir.

2011-2012 MEB verilerine göre okulöncesinde net okullulaşma oranı 36-72 ay yaş grubunda 1,02 yüzde puanlık bir artışla % 30,9’a, 48-72 ay yaş gurubundaysa 0,94 yüzde puanlık bir artışla % 44’e yükselmiştir. Grafik 3’ten çıkan üç önemli sonuç vardır: Okulöncesi eğitime katılım 36-72 ve 48-72 ay yaş gruplarında yıllar içerisinde kayda değer artış göstermiştir; artış oranlarında yıllar arasında belirgin farklılıklar olmakla birlikte son yıllarda artış hızı daha yüksektir; diğer yıllar karşılaştırıldığında 2011’de yaşanan artış hızı ise iki yaş grubu için de oldukça düşüktür.

2011-2012 döneminde, geçtiğimiz yıllarda okulöncesi eğitime erişimi artırma çalışmalarında öncelik tanınan 60-72 ay yaş grubu için net okullulaşmada olumlu bir gelişmeden söz etmek olası değildir. Bu dönemde % 100 erişim kapsamına alınan il sayısı daha da artırılmış, ancak net okullulaşma oranı 1,21 yüzde puanlık bir düşüşle % 65,69’a gerilemiştir. Ayrıca, 2010-2011 verilerine göre 60-72 ay yaş grubunda % 50’nin altında okullulaşma oranlarına sahip olan ve bu açıdan en dezavantajlı durumda bulunan yedi il (Hakkari, % 28,2; Ağrı, % 31,3; Gaziantep, % 42,2; Şırnak, % 42,8; İstanbul, % 44,0; Mardin, % 46,1; Batman, % 48,5) % 100 erişim pilot uygulaması dışında bırakılmaya devam edilmiştir. MEB’in bu seçiminin, söz konusu illerde yaşayan ve nüfus olarak çok kalabalık bir grubu oluşturan çocukların akranlarıyla aralarındaki eşitsizlikleri artırma riski yüksektir.

GRAFİK 4: OKULÖNCESİ EĞİTİMDE YAŞ GRUPLARINA GÖRE OKULLULAŞMA ORANLARI, 2010-2011 VE 2011-2012

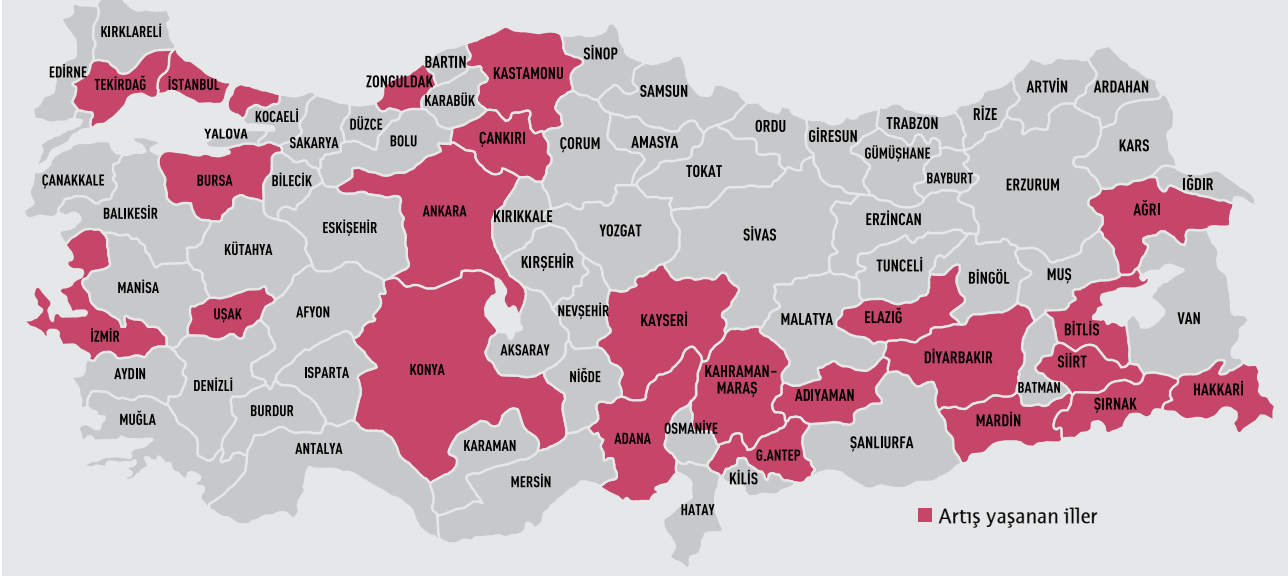


Kaynak: MEB, 2012d.

60-72 ay yaş grubu için net okullulaşma oranının en yüksek olduğu Mersin, Kütahya ve Hatay sırasıyla % 97,88; % 97,72 ve % 96,48 oranlarına sahipken, Şırnak, Ağrı ve Hakkari’de bu oranlar sırasıyla % 43,95; % 34,11 ve % 30,67’dir. 60-72 ay yaş grubunda okulöncesi eğitimde okullulaşmada artış yaşayan 23 il vardır. Harita 1’de de görülebileceği üzere, artışa ilişkin belirgin bir bölgesel eğilim söz konusu değildir. Uygulama kapsamına 2011-2012

öncesinde alınan 57 ilden sadece beşi (Çankırın, Uşak, Siirt, Elazığ ve Bitlis) 60-72 ay yaş grubu okullulaşma oranlarında ilerleme kaydetmiştir. Okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmalarında öncelik verilen illerin halihazırda erişimin göreceli olarak yüksek olduğu iller olmasının bu duruma yol açtığı söylenebilir. Bu illerde erişim dışında kalan çocuklar için farklı gereksinimlere yönelik müdahaleler düzenlenmediği sürece, okullulaşma oranlarında artış beklemek de gerçekçi değildir. % 100 erişim uygulaması kapsamındaki illere ait oranlardaki düşüş ise yaygınlaştırma çalışmalarının yöntemlerinin gözden geçirilmesini gerektirir.

HARİTA 1: 60-72 AY YAŞ GRUBU OKULLULAŞMA ORANINDA ARTIŞ YAŞANAN İLLER, 2011-2012



Kaynak: MEB tarafından Mayıs 2012'de sağlanan veriler.

OKULLULAŞMA ORANLARINDAKİ DEĞİŞİMİ ANLAMAK

Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında görülen yavaşlamayı anlamak için aşağıdaki olası nedenlerin incelenmesinde yarar vardır:

MEB'İN YENİDEN YAPILANMA SÜRECİNİN YARATTIĞI ZORLUKLAR

Okulöncesi eğitime katılımda yaşanan bu gelişmeler Bakanlık merkez teşkilatının yeniden yapılandırılmasıyla birlikte değerlendirilmelidir. 652 sayılı KHK ile Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ve İlköğretim Genel Müdürlüğü birleştirilerek Temel Eğitim Genel Müdürlüğü oluşturulmuştur. Bu gelişmenin, okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmalarının hızı ve sahiplenilmesi ile bu kademeye ayrılan kaynakları ne yönde etkilediğinin değerlendirilmesinde yarar vardır.

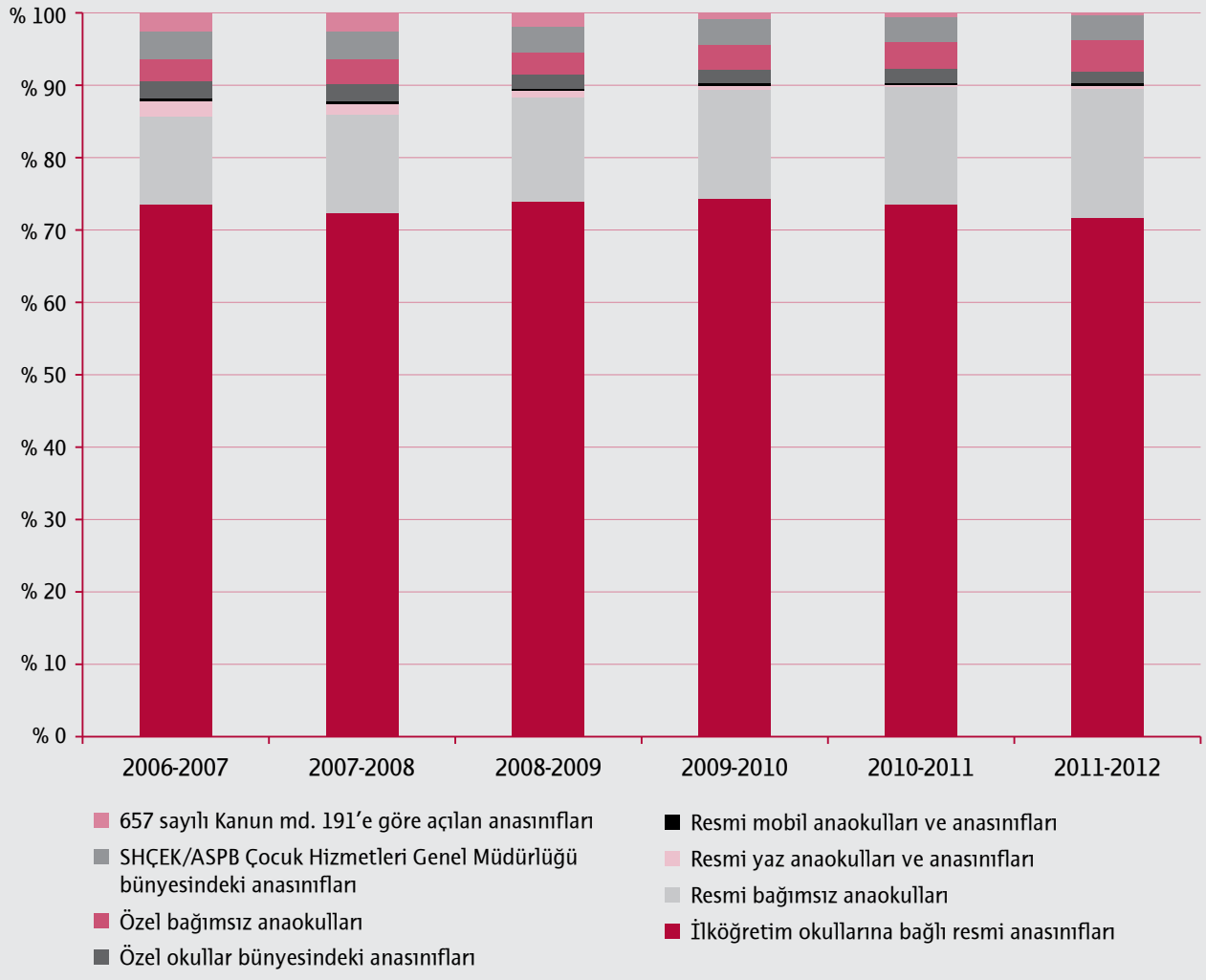
FİZİKSEL ALTYAPIYA İLİŞKİN YETERSİZLİKLER

özellikle okullulaşma oranının yavaşladığı illerde mevcut kapasitenin doygunluğa ulaşım ulaşılmadığı incelenebilir. Bu kapsamda, öğrencilerin okulöncesi eğitim sunan farklı kurumlar arasında nasıl bir dağılıma sahip olduğu ve bu dağılımın yıllar içinde gösterdiği eğilim de dikkate alınmalıdır.

KURUM TEMELLİ YAKLAŞIMIN ALTERNATİF MODELLERLE DESTEKLENEMEMESİ

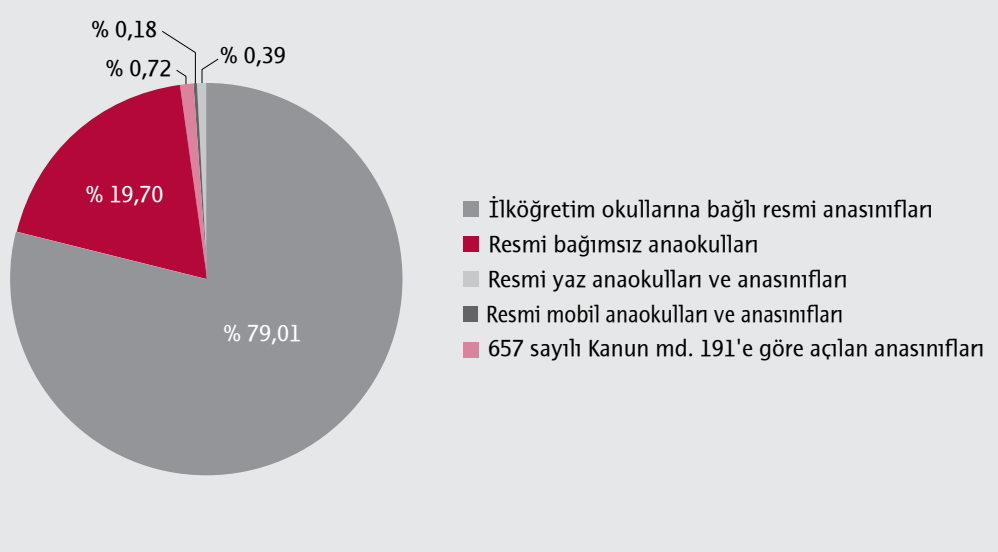
Farklı özellik, koşul ve gereksinimlere sahip çocuk ve ailelerin okulöncesi eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için başta toplum temelli olmak üzere alternatif modellere gereksinim söz konusudur. Bu alanda MEB tarafından başlatılan çalışmaların hızlandırılarak sürdürülmesi önemlidir.

GRAFİK 5: OKULÖNCESİ EĞİTİMDE ÖĞRENCİLERİN YILLARA GÖRE KURUMLAR ARASINDA DAĞILIMI, 2006-2007 VE 2011-2012 YILLARI ARASI



Kaynak: MEB, Milli Eğitim İstatistikleri, <http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/>

GRAFİK 6: RESMİ KURUMLARDA OKULÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN DAĞILIMI, 2011-2012



Kaynak: MEB, 2012d.

OKULÖNCESİ EĞİTİMİN PARALI OLMASI

Hanehalkı yoksulluğunun okulöncesi eğitime erişimle ilişkisi daha önce yapılan çalışmalarda ortaya koyulmuştur.²⁹ Bu bağlamda, okullulaşma hızının yavaşladığı veya gerileme yaşanan illerde okulöncesi eğitimin dışında kalan çocukların nüfusun en yoksul kesiminde olup olmadıkları, mevcut yaygınlaştırma politikalarının bu kesimi ne ölçüde kapsayabildiği sorgulanmalıdır. Bir başka deyişle, okulöncesi eğitim parasız kılınmadığı sürece, okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmaları kapsayıcı olmama riskini taşıyacaktır.

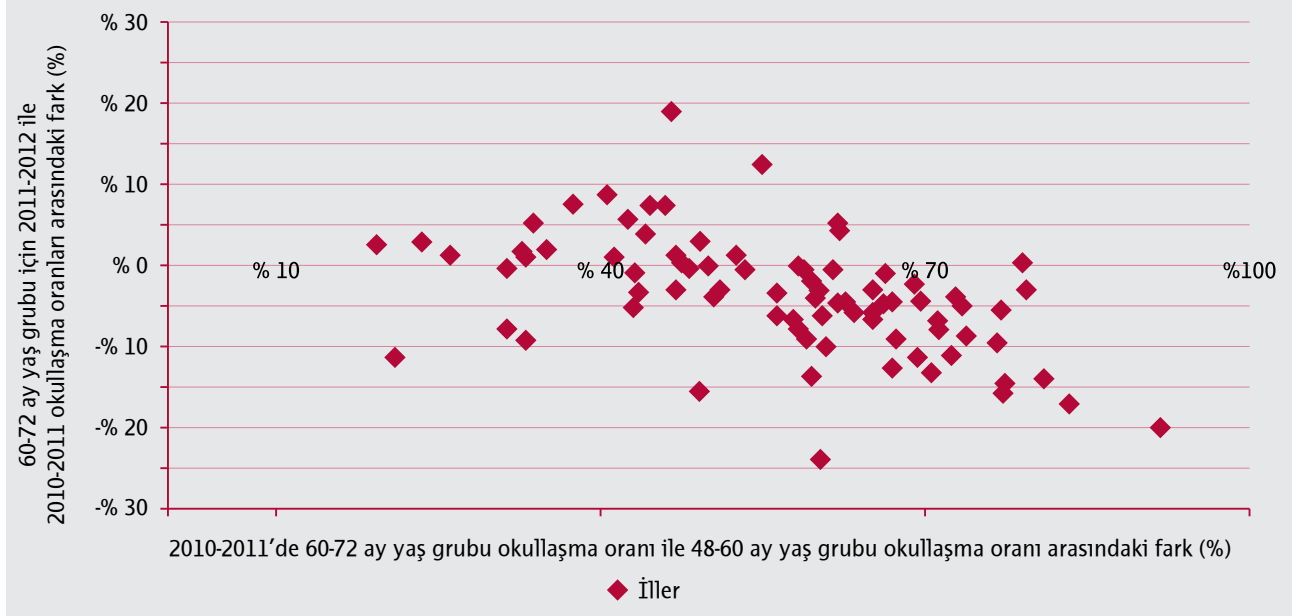
OKULÖNCESİNDE BÜTÜNCÜL VE DENGELİ YAKLAŞIM EKSİKLİĞİ

Analizlere göre, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında illerde yaşanan 60-72 ay yaş grubu net okullulaşma oranındaki düşüş, 48-60 ve 60-72 ay yaş gruplarının 2010-2011 eğitim-öğretim yılında okulöncesi eğitime erişim oranları arasındaki farkla ilişkilidir. Bir başka deyişle, 2010-2011 yılında 48-60 ve 60-72 ay yaş grupları okullulaşma oranları arasındaki farkın yüksek olduğu illerde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında 60-72 ay yaş grubu okullulaşma oranındaki düşüş daha belirgindir. Bu saptamalar, her noktanın bir ili ifade ettiği aşağıdaki grafikten hareketle yapılmıştır.³⁰ Bakanlık'ın belirli bir yılda okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmalarında 60-72 ay yaş grubuna öncelik vermesinin, bir sonraki yılda aynı yaş grubunun okullulaşma oranına olan olası ilişkisini inceleyen grafikten çıkan temel sonuç, Bakanlık'ın okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmalarında yaş gruplarına daha dengeli bir biçimde yaklaşması ve 36-60 ay yaş grubundaki çocukların okulöncesi eğitime katılımı için daha fazla çaba ve kaynak harcaması gerektiğidir.

29 ERG, 2009b.

30 Buradaki ilk varsayım, 4 yaşında (48-60 ay) okulöncesi eğitime katılmış olan çocuğun, ailevi, vefat etme ve yurt dışına çıkma gibi etmenlerden bağımsız olarak, normal koşullar altında bir sonraki yıl 5 yaşına (60-72 ay) geldiğinde de okulöncesi eğitime devam edeceğidir. İkinci varsayım ise, 4 yaş ile 5 yaş arasındaki farkın yüksek olduğu illerde, bir sonraki yıl 5 yaş okullulaşma oranında daha fazla düşüş yaşanacağıdır.

GRAFİK 7: 60-72 AY YAŞ GRUBU İÇİN 2011-2012 VE 2010-2011 OKULLULAŞMA ORANLARI FARKININ, 2010-2011 60-72 VE 48-60 AY YAŞ GRUPLARI OKULLULAŞMA ORANLARI FARKINA GÖRE DEĞİŞİMİ



Kaynak: MEB tarafından Mayıs 2012'de sağlanan veriler.

Sonuç olarak, okulöncesi eğitime katılımında 36-72 ve 48-72 ay yaş gruplarında artış yaşanmış olsa da, artış hızının yavaşlamış olması ve 60-72 ay yaş grubunun okullulaşma oranlarında görülen düşüş, okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmalarının ivme kaybettiğine ilişkin bir izlenim oluşturuyor. Okullulaşma oranlarındaki mevcut artış hızının, Ocak 2008'de yayımlanan 60. Hükümet Eylem Planı'nda ve Ocak 2010'da açıklanan MEB Stratejik Plan

2010-2014'te yer alan hedeflere erişimi olası kılıp kılmayacağı sorgulanmalı,³¹ artış hızının yavaşlamasına karşı müdahaleler tasarlanmalıdır. Bölgeler ve iller arası farklılıkları dikkate alarak geliştirilen ve okulöncesi eğitim hizmetlerinin çeşitliliğini ve kalitesini artırmaya yönelik uygulamalar bu yönde atılacak olumlu adımlar olabilir. Okulöncesi eğitime katılımı yaygınlaştırma çalışmalarının dezavantajlı illeri ve grupları önceliklendirecek biçimde yeniden kurgulanmasının toplumsal adalet açısından önemli getirileri olabilir. Kaliteli okulöncesi eğitim, sosyoekonomik kökenden kaynaklanan eşitsizliklerin giderilmesinde son derece önemli rol oynayabilir. Okulöncesinde % 100 erişim pilot uygulamasının kapsamı genişletilmiş olsa dahi, sunulan eğitimin kalitesini değerlendirmeye yönelik çalışmalara gereksinim vardır.

31 Başbakanlık, 2008; MEB SGB, 2009. Ayrıca, 6287 sayılı yasayı takiben hazırladığı 2012/20 sayılı genelgede Bakanlık 48-60 ay yaş grubu için 2013 yılı sonuna dek % 100 okullulaşma hedefini açıklamıştır.

32 2010 yılında MEB ortaöğretimde net okullulaşma oranını % 69,3 olarak paylaşmış, 2011 yılında bu verilerde düzeltme yapılmış ve 2010-2011 dönemi ortaöğretimde net okullulaşma oranı % 66,07 olarak hesaplanmıştır.

33 Ortaöğretimde en düşük okullulaşma oranına sahip il % 26,71 ile Van'dır. İilde 2010-2011'de % 34,38 olan orandaki büyük düşüşün Ekim 2012 depremiyle ilişkili olduğu tahmin edilmektedir. Ancak depremden önceki oranlara göre de Van ortaöğretimde okullulaşma açısından en dezavantajlı iller arasındadır.

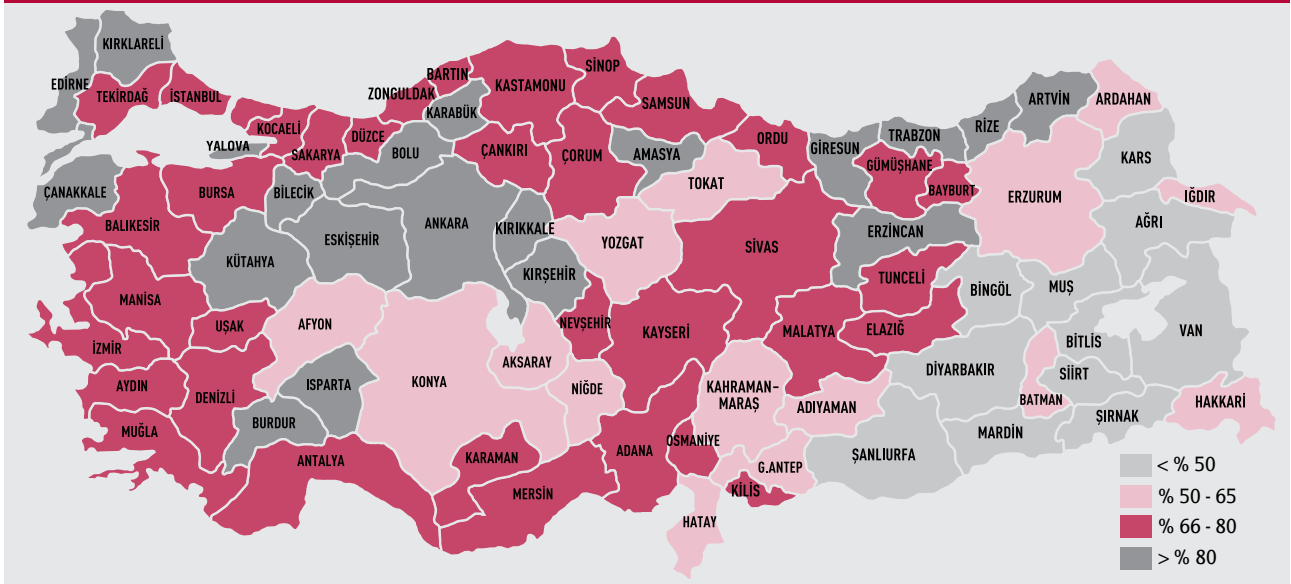
34 13 ilde bu fark 10,0-16,7 yüzde puan arasında değişmektedir.

İLK VE ORTAÖĞRETİME KATILIMDA DURUM VE DEVAMSIZLIĞI GİDERMEYE DÖNÜK ÇALIŞMALAR

İlköğretim kademesinde net okullulaşmada son yıllarda atılan olumlu adımlara paralel olarak 2010-2011 eğitim-öğretim yılında % 98,41 olan net okullulaşma oranı 2011-2012 döneminde % 98,67'e ulaşmıştır. Kız ve erkek öğrenciler açısından okullulaşma oranlarında büyük farklar bulunmaması oldukça olumdur. Öte yandan, ilköğretime katılımı değerlendirirken eşsiz önem taşıyan başlıca göstergelerden biri olan devamsızlık oranları MEB tarafından 2011-2012 yılı için açıklanmadığından, *Eğitim İzleme Raporu 2011*'de geçtiğimiz yılların aksine daha kapsamlı bir resim sunulamayacaktır.

2011-2012 eğitim-öğretim yılında ortaöğretimde net okullulaşma oranı 1,3 yüzde puanlık bir artışla % 67,37'ye yükselmiş olsa da iller arası eşitsizlikler sürmektedir.³² Örneğin, net okullulaşma oranının en yüksek olduğu Bilecik, Bolu ve Rize sırasıyla % 90,75; % 90,28 ve % 89,72 oranlarına sahipken; okullulaşma oranları Şanlıurfa, Muş ve Ağrı'da sırasıyla % 37,77; % 33,91 ve % 32,13'e düşmektedir.³³ Ortaöğretime katılımında cinsiyet eşitliği açısından ilerlemeden bahsedilebilir; kadınlar için okullulaşma oranı % 63,86'dan % 66,14'e yükselmiş ve genel ortalamaya yaklaşmıştır. Kadınların lehine bu eğilim iller düzeyinde de büyük ölçüde geçerlidir. Ancak, farkın yeterli hızda kapanmadığı ve pek çok ilde kadın ve erkek okullulaşma oranlarındaki farkın oldukça çarpıcı olduğu saptanmıştır.³⁴

HARİTA 2: ORTAÖĞRETİMDE İLLERE GÖRE NET OKULLULAŞMA ORANLARI, 2011-2012



Kaynak: MEB tarafından Mayıs 2012'de sağlanan veriler.

Eğitime katılım incelenirken devamsızlık ve okul terk oranlarının da değerlendirilmesi önemlidir. Eğitim-öğretim süresi ile akademik başarı arasında belirgin bir ilişki vardır.³⁵ Bu bağlamda, çocuğun devamsızlık yaptığı her gün/saat eğitim-öğretim süresini kısalttığından, devamsızlık ile akademik başarı arasında olumsuz bir ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca, devamsızlık okul terkin de habercisidir. MEB'in ortaöğretimde devamsızlık ve okulu terk verilerine erişim sağlanamadığından, *Eğitim İzleme Raporu 2011*'de ortaöğretime katılıma ilişkin bütüncül bir analiz yapmak mümkün olmamıştır. Öte yandan son dönemde MEB'in politika öncelikleri arasında devamsızlığın nedenlerinin araştırılması, devamsızlığın takibi ve önlenmesinin olduğu ve somut adımlar atıldığı söylenebilir. Gelecek bölümde, bu adımlardan ADEY ve devamsızlığın azaltılması ile okuldan kopmuş bireylerin eğitime devamına dönük hedefler de barındıran Her Çocuk Başarı Projesi değerlendirilecektir.

İLKÖĞRETİM OKULLARI İÇİN AŞAMALI DEVAMSIZLIK YÖNETİMİ

Temelleri 2009 yılında atılan ve 2011-2012 eğitim-öğretim yılında yaşama geçirilen ADEY, öğrenci devamsızlığının erken saptanması, değerlendirilmesi, bireyselleştirilmiş müdahaleler aracılığıyla önlenmesi ve takibi için MEB ve UNICEF ortaklığında geliştirilmiş bir devamsızlık yönetim sistemidir.

İlköğretime kayıtlı tüm öğrencileri kapsayan ADEY'in oluşumuna katkıda bulunan çalışmalar arasında, il ve ilçe düzeylerinde öğretmenler, okul yöneticileri, okuldan diplomasız ayrılan çocuklar ve ebeveynleri ile yapılan derinlemesine görüşmeler; öğretmenlere ve halihazırda öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanan anketler; başta ADEY'in uygulayıcısı olan okul çalışanları olmak üzere, eğitim müfettişleri ve akademisyenlerden oluşan gruplarla gerçekleştirilen çalıştaylar ve son olarak 3, 5, 6 ve 7. sınıflarda öğrenim görmekte olan 10.264 çocuk, 1.756 ebeveyn ve 160 öğretmenle yapılan pilot uygulama vardır.³⁶

Her eğitim-öğretim dönemi başında velilerin öğrenci devamsızlığı konusunda bilgilendirilmesi ve ilçe ve il düzeylerinde Devamsızlık Risk Takip Kurulları'nın kurulması gibi farklı eğitim paydaşlarının eşgüdümlü çalışmasını gerektiren uygulamalar ADEY'in önemli bileşenleri arasındadır. Planlanan ana adımlar, öğrenci devamsızlıklarının her gün düzenli olarak e-okul'a işlenmesi ve öğrencilerin devamsızlık davranışlarına göre belirlenen aşamalı eylem planlarıyla müdahalelerin gerçekleştirilmesidir. Öğrencinin devamsızlık davranışına göre kurgulanan bu eylem planlarında, eve mektup gönderimi, telefonla ya da yüz yüze görüşerek ailenin uyarılması ve yasal yaptırım konusunda ailenin bilgilendirilmesi, öğrenciler ve aileleriyle imzalanan ve öğrencinin okula devam niyetinin yazılı olarak ifade edildiği "Okula Devam Sözleşmesi" gibi uygulamalara yer verilmiştir.

ADEY EYLEM PLANLARI

Ardışık Özürsüz Devamsızlık Aşamalı Eylem Planı: Öğrenci iki gün ardışık özürsüz devamsızlık yaptığında uygulanır.

Kesintili Özürsüz Devamsızlık Aşamalı Eylem Planı: Öğrenci 15 eğitim günü içinde üç gün kesintili özürsüz devamsızlık yaptığında uygulanır.

Gün İçi Özürsüz Devamsızlık Aşamalı Eylem Planı: Öğrenci son 15 eğitim günü içinde iki kez yarım gün özürsüz devamsızlık yaptığında uygulanır.

Özürü Devamsızlık Aşamalı Eylem Planı: Öğrenci kesintili ya da kesintisiz beş gün özürü devamsızlık yaptığında uygulanır.

Kaynak: MEB İGM, 2011c.

³⁵ ERG, yakında yayımlanacak.

³⁶ MEB İGM, 2011c.

ADEY kapsamındaki diğer temel bir uygulama, her öğrenci için doldurulması beklenen Risk İhtiyaç Değerlendirme Formu'dur (RİDEF). Amacı "devamsızlık yapan öğrencinin risklerini, ihtiyaçlarını ve bunların giderilmesi için gerekli olan müdahaleleri saptamak" olan RİDEF,³⁷ bireyselleştirilmiş müdahaleler için uygulayıcılara kılavuzluk etme amacıyla oluşturulmuştur. Söz konusu bireyselleştirilmiş ADEY müdahalelerinden bazıları, öğrenciyeye yönelik eğitim desteği, ruhsal ve davranışsal destek, okula uyum ve arkadaş ilişkileri desteği, ekonomik destek, ailenin eğitime katılımını teşvik edici destek ve ebeveynlik kurslarıdır. Tüm bu müdahalelerin sonucunda ise, öğrencinin devamsızlık davranışının değişmesi ve en nihayetinde eğitime katılımının artması hedeflenmektedir.

GENEL DEĞERLENDİRME

(Mülga) İlköğretim Genel Müdürlüğü, 25.08.2011 tarihinde yayımladığı 2011/47 sayılı genelge ile ilköğretim kurumlarında görev yapan tüm idareci ve öğretmenleri Bakanlık bünyesinde geliştirilen uzaktan eğitim modülüyle Aşamalı Devamsızlık Yönetimi *Online* Eğitim Programları'na katılmaya davet etmiş ve ADEY uygulamasını ilköğretim okullarında resmen başlatmıştır.³⁸ Oldukça ayrıntılı biçimde tasarlanmış olan bu devamsızlıkla mücadele yönteminin uygulayıcıları idareciler, sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleridir. Uygulayıcıların temel yükümlülüklerinden biri e-okul sisteminde yer alan RİDEF'in her bir öğrenci için doldurulmasıdır.

ADEY'in yapılandırılmasına zemin hazırlayan *Devamsızlık ve Okulu Terk Riski Durum Saptaması ve İhtiyaç Analizi Araştırma Raporu*'na göre, öğretmen ve okul yöneticileri devamsızlığı büyük ölçüde ailevi ve dış nedenlerden kaynaklanan bir sorun olarak değerlendiriyorlar.³⁹ Ayrıca, öğretmen ve okul yöneticilerinin, ders başarısı ve diploma verme gibi konuları devamsızlık sorunundan daha önemli gördüğü ve devamsızlık yapan öğrencilere karşı olumsuz tutumlar sergileyebildikleri görülüyor. Geliştirilen devamsızlıkla mücadele yönteminin, bu bulgulara rağmen uygulayıcılar olarak idarecileri ve öğretmenleri merkezine koyması zorluklara yol açabilir.

Henüz uygulamaya yeni geçmiş olması nedeniyle, ADEY'in devamsızlığın belirlenmesi, takibi ve önlenmesinde ne derece etkili bir araç olduğunu bu aşamada değerlendirmek olası değildir. Öte yandan, ADEY uygulayıcıları ile yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda ADEY'in uygulayıcılar nezdinde bazı endişelere neden olduğu söylenebilir. ERG'nin yaptığı görüşmelerde ortaya çıkan bir görüş, RİDEF'in öğretmenlerin idari yükünü kayda değer biçimde artırdığıdır. Bu durumun öğretmenlerin ders hazırlıklarını ve dolayısıyla sundukları eğitimin kalitesini nasıl etkileyeceği belirsizdir. Görüşmeler ayrıca uygulayıcıların RİDEF'lerin doldurulmasını fazladan idari bir zorunluluk olarak gördüklerine ve girilen bilgilerin güvenilirliğini sarsacak bazı yöntemlere başvurduklarını ortaya koymuştur. ADEY'den beklenen yararı sağlanabilmesi, sisteme girilen verilerin güvenilir olmasına bağlı olduğu için bu durum dikkatle değerlendirilmelidir.

RİDEF ile toplanan verinin güvenilirliği kadar önemli bir diğer konu, verilerin nasıl saklandığıdır. e-Okul sisteminde saklanan bilgilere erişimin kolay olduğu ve toplanan bilgilerin nitelikleri düşünüldüğünde bu sistemin öğrenci mahremiyetini zedeleyebileceği ni dile getirenler uygulayıcılar olmuştur.⁴⁰ Hem uygulayıcılardan hem de velilerden tepki alan sorulardan biri, çocuğun aile içinde cinsel istismara maruz kalıp kalmadığıdır. Uygulayıcılar, rehberlik servislerince bile büyük bir titizlikle yaklaşılması gereken bu konunun e-okul sistemine dahil edilmesini doğru bulmazken; ailede alkol ve sigara tüketimini, çocuğun yakın çevresindeki birey ya da bireylerin cezaevinde olup olmadığını

³⁷ A.g.e., s. 13-14.

³⁸ MEB İGM, 2011b.

³⁹ Ögel ve ark., t.y.

⁴⁰ Okullardaki uygulayıcılar ile Nisan 2012'de yapılan görüşmeler.

irdeleyen soruları çocuğun ve ailesinin özel yaşamının gizliliği ilkesine ters tutumlar olarak değerlendirmişlerdir. Bu konunun yargıya intikal etmiş olması, gerek uygulayıcıların gerekse velilerin duyduğu rahatsızlığın bir göstergesi olarak ele alınabilir.⁴¹

*Devamsızlık ve Okulu Terk Riski Durum Saptaması ve İhtiyaç Analizi Araştırma Raporu'*nda sıralanan devamsızlık riski göstergeleri, öğrencinin uyum sorunları, akademik sorunları, davranışları, bireysel özellikleri ve ebeveyn özellikleridir.⁴² Ebeveyn özellikleri, ailede davranış bozukluğu olması, ailede alkol ve uyuşturucu madde kullanımının olması, ailelerde kanun ile ihtilaf halinde bireylerin bulunması olarak belirtilmiştir. Bu bağlamda, belirlenen risk göstergeleri doğrultusunda öğrenciye soru sorulması özellikle tutarlılık açısından anlaşılır olsa da, devamsızlık riski altında bulunan öğrencileri belirlemede anketlerin uygun araçlar olup olmadığı sorgulanabilir.

Bir diğer sorun ise ADEY'in devamsızlığın nedensel süreçlerini ağırlıklı olarak çocuğun bireysel ve ailesel özellikleri ekseninde değerlendirmesi ve müdahalelerini buna göre biçimlendirmesidir. Oysaki ilköğretim kurumlarında okulu terkin nedenlerine ilişkin yapılan bir araştırma, çocuğun öğretmeni ve genel olarak eğitim sistemi ile kurduğu ilişkisinin okula devamı etkileyen en önemli iki nedenden biri olduğunu ortaya koymuştur.⁴³ Bu bağlamda okulun/sınıfın kalabalıklığı; mevcut başarı ölçme ve sınıf geçme sistemi; okul içindeki ve dışındaki güvenlik sorunları; öğretmenlerin yetersizliği ve eğitimin kalitesizliği; okul müfredatının ağır ve yüklü olması, öğrenci yeteneklerinin ortaya çıkartılamaması; okulun öğrenci, veli ve öğretmen için cazibe merkezi olmaması; taşınmalı ve yatılı sistemin zorlukları, çocuğun öğretmene ve okula duyduğu aidiyet hissini belirleyicileri arasındadır. ADEY'in riskli öğrenci profilini belirlemede kullandığı, devamsızlığı büyük ölçüde bireysel ve ailesel etmenlerle ilişkilendiren göstergeler, okula duyulan aidiyet hissini belirleyen bu tür etmenlerle desteklenmelidir.

ADEY'in belki de en değerli özelliği çeşitli devamsızlık kategorileri oluşturarak devamsızlığı yeniden tanımlaması ve böylelikle farklı gereksinimleri belirlemeye olanak sağlamasıdır. Devamsızlığı azaltma ve önlemeye yönelik riskli öğrenci profillerinin belirlenmesi ve izlenmesine dayalı bir devamsızlık takip ve değerlendirme sisteminin oluşturulması olumlu bir gelişmedir. Öte yandan, ADEY'in devamsızlık sorununu, eğitim sisteminin ve ortamlarının etkisini göz ardı ederek bütüncül bir bakış açısıyla ele almıyor oluşu sistemin başarısının önündeki en temel engellerden biridir. Uygulayıcıları tarafından yeterince benimsenmeyen bu devamsızlık yönetim sisteminin, mevcut haliyle devamsızlıkla mücadelede uygunluk ve uygulanabilirlik açısından gelişmeye açık olduğu söylenebilir.⁴⁴

HER ÇOCUK BAŞARIR PROJESİ

(Mülga) Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı 2011 yılında, "İlköğretim ve ortaöğretim çağ nüfusunun yeterliklerinin belirlenmesi, bu yeterliklere ulaşamayan çocuklara yönelik bireysel tedbirlerin alınması ve birebir destekleme programlarıyla her çocuğun belirlenen yeterlikler düzeyinde eğitim hakkından eşit bir şekilde yararlanmasını sağlamak" amacıyla Her Çocuk Başarır Projesi'ni hazırlamıştır.⁴⁵ Projenin, bütüncül bir çerçeve sunan altı ana bileşeni şöyledir: (1) Öğrenim düzeylerine göre öğrenci yeterliklerini tanımlamak; (2) Öğrencilerin sınıf, okul ve yerleşim yerlerine göre başarı durumlarını yeterlikler doğrultusunda belirlemek; (3) Öğrenci bazında başarısızlığa etki eden etmenleri belirlemek; (4) Başarının artırılmasına yönelik birebir destekleme programları uygulamak; (5) Eğitim-öğretim sürecinden ayrılma aşamasında olan öğrencileri ve ayrılmış olanları saptayarak eğitime kazandırmak; (6) İzleme ve değerlendirme sistemi oluşturmak ve uygulamak.

41 Daha ayrıntılı bilgi için bkz. Eğitim-Sen (2012).

42 Ögel ve ark., t.y.

43 Gökşen ve ark., 2008.

44 24 Mayıs 2012 tarihinde Ankara'da gerçekleştirilen *Eğitim İzleme Raporu 2011* danışma toplantısında ADEY'in yeniden yapılandırıldığı ve bu sürecin özellikle RİDEF'i daha somut ve daha uygulanabilir kılabilecek etkinlikler içerdiği ifade edilmiştir.

45 Ayrıntılı bilgi için bkz. MEB (2011c).

HÇB, ilk aşamada belli ölçütlere göre destek eğitimine gereksinim duyan öğrencileri saptamayı ve bu öğrencilere okullarda eğitim-öğretim saatleri dışında destek eğitim olanağı sunmayı içeriyor. Bu doğrultuda, 2011 yılında Bakanlık merkez teşkilatının belirlediği okullarda yapılan pilot uygulamayla, belirli derslerde karne notu 0-1 olan 3.344 öğrenci destek eğitimlerden yararlanmıştı.⁴⁶ Bu eğitimler projenin öngördüğü biçimde emekli öğretmenler, eğitim fakültelerinde okuyan son sınıf öğrencileri ya da eğitim fakültesi mezunları tarafından verilmiştir. Verilen bu eğitimlerin etkisini ölçen ya da değerlendiren mevcut bir çalışma olmamasına rağmen, Bakanlık yetkililerine göre Proje “öğrencilere ders çalışma alışkanlığı kazandırma ve öğrenim sürecinde soru sorma alışkanlığını geliştirme” etkisine sahiptir.⁴⁷ Öte yandan, projenin öngördüğü işleyişe ters bir biçimde, öğrencinin yeterlik düzeyini belirlemeden sadece akademik destek odaklı yapılan pilot çalışmanın, tanıtım odaklı olduğu öne sürülebilir. Bu bölümde, projenin genel olarak eğitim sistemine yapabileceği katkılar ve barındırdığı riskler değerlendirilecektir.

Eğitim sisteminin bireylerin gereksinimlerine yanıt verebilecek biçimde tasarlanması ve hanehalkı özellikleri ile ve bölgesel özelliklerin eğitime katılımında olumsuz etkilerinin önlenmesi, toplumsal eşitsizliklerin azaltılmasında etkili olabilir. Haydi Kızlar Okula Projesi, Şartlı Eğitim Yardımı ve Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı (YSÖP) geçmişte bu yönde yapılan çalışmalar arasındadır. Her Çocuk Başarı Projesi'nin bu projelerle benzerlik gösteren en önemli yanı olumsuz koşullar altında yaşayan çocuklara yönelik tasarlanmış olmasıdır. Bu projelerden ayrılan yönüyle, ağırlıklı olarak halihazırda eğitim sistemine dahil olan fakat öğrenme süreçleri açısından yaşatılmalarının gerisinde kalmış öğrencileri kapsamaktadır.

Proje olumsuz koşullara sahip öğrenciler için atılmış olumlu bir adımdır, ancak proje hedeflerinin gerçekleştirilmesi için bazı konularda ek düzenlemelere gereksinim vardır:

- Projenin öğrenciye ne tür bilişsel beceriler kazandırmayı hedeflediği, projenin temel ayağı olan “öğrenci yeterlikleri” ile ne kastedildiği ve bu yeterliklerin öğretim programları reformuyla programa kazandırılan “öğrenci kazanımlarından” ne ölçüde farklılaşacağı netleştirilmelidir. Aksi takdirde yeterlik belirleme, Bakanlık bünyesindeki bir genel müdürlük tarafından başlatılmış bir uygulamanın tekrardan öteye geçemeyecektir.⁴⁸
- Proje hedefleri öğrencinin “başarı” durumunun yeterlikler doğrultusunda belirlenmesini ve yeterlik düzeyi istenilen düzeyin altında çıkan öğrenciye “başarı” artırmaya yönelik eğitim desteği sağlanmasını içeriyor. Yeterlik düzeylerinin “başarı” ölçütü olarak ele alınmasının, öğrenciyi “başarılı-başarısız” olarak etiketleme riski barındırdığı söylenebilir. Bu açıdan, “başarı”nın nasıl ölçüleceği ve öğrencinin ne tür destek eğitimine tabi olacağı iyi tanımlanmalıdır. Yeterliklerin nasıl ölçüleceği konusuna ilişkin Bakanlık proje ekibi “standart başarı testleri” uygulanacağını ve bu testlerin çoktan seçmeli sorulara ek olarak açık uçlu sorular barındıracağını belirtmiş olsa da,⁴⁹ ölçme değerlendirme faaliyetlerinin karne notu ile sınırlı kalmaması için özel önlemler alınmalıdır. Dikkat edilmesi gereken diğer konular ise verilen destek eğitimlerinin öğrenciler arasında ayrımcılığa yol açıp açmayacağı ve ders saatleri dışında gerçekleştirilen eğitimlerin amacına ne ölçüde ulaşabileceğidir.
- Projenin mali sürdürülebilirliği de diğer önemli bir konudur. Okullarda Okul Başarı Destek Ekipleri tarafından verilen destek eğitimlerinin hizmet alımları Okul Gelişim Programı bünyesinde gerçekleşmiş; 2011 yılı içerisinde 72 okulda 3.344 öğrenciye destek eğitimleri sunulmuştur.⁵⁰ Henüz başlangıç safhasında olan bu projenin gelecekte nasıl finanse edileceğine ilişkin belirsizlikler mevcuttur.
- Son olarak, destek eğitimleri dışında proje kapsamında herhangi bir faaliyetin gerçekleşmemesi ve projeye ilişkin somut bir takvimin olmayışı, projeye olan güvenin azalmasına yol açabilir.

⁴⁶ Destek eğitimleri toplam 72 okulda verilmiştir.

⁴⁷ MEB YEGİTEK yetkilileriyle Mayıs 2012'de yapılan görüşmeler.

⁴⁸ Yeterlik belirleme alanında yapılmış çalışmalar için bkz. Berberoğlu ve ark. (2011).

⁴⁹ MEB YEGİTEK yetkilileriyle Mayıs 2012'de yapılan görüşmeler.

⁵⁰ MEB YEGİTEK yetkilileriyle Mayıs 2012'de yapılan görüşmeler.

ÖZEL EĞİTİM ALANINDAKİ GELİŞMELER

Özel gereksinimleri olan bireylerin eğitim hizmetlerinden akranlarıyla eşit bir biçimde yararlanabilmelerini sağlamak, bu bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için eşsiz önemdedir. Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimini, eğitsel ve sosyal gelişimlerini destekler ve toplumsal yaşama etkin katılımlarını amaçlar. Bu bölümde, Türkiye’de özel eğitimin genel durumu ve bu alanda 2011’de yaşanan gelişmeler ele alınacaktır.

2011-2012 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de toplam 238.917 öğrenci özel eğitim hizmetlerinden yararlanmıştır.⁵¹ Bunların 69.206’sı özel ve resmi özel eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenci ve kursiyerlerdir. Özel eğitim kurumları bünyesindeki anasınıfları sayısı, Kasım 2009 itibarıyla 65 iken,⁵² 2011-2012’de 122’ye yükselmiştir. Böylece MEB 2010-2014 Stratejik Plan’da 110 olarak belirlenen hedefin de üzerinde sınıf sayısına erişilmiştir.⁵³

Özel eğitim okullarında öğrenim gören gündüzlü öğrenciler ile özel eğitim sınıfları ve özel eğitim okulları bünyesindeki anasınıflarında eğitim alan öğrenciler, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖRGM)⁵⁴ tarafından 2005 yılından beri yürütülen Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrencilerin Okullara ve Kurumlara Erişiminin Ücretsiz Sağlanması Projesi kapsamında ücretsiz olarak evlerinden okullarına taşınmaktadırlar. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitime katılımlarını teşvik etmek açısından önemli bir adım olan proje kapsamında, 2010-2011 öğretim yılında 36.245 öğrenciye okullarına ulaşım desteği verilmiş,⁵⁵ öğrencilerin okullarına ücretsiz erişebilmeleri sağlanmıştır. MEB ÖRGM, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü ile Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün işbirliğiyle gerçekleştirilen proje, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında (Mülga) Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü tarafından sağlanan kaynakla gerçekleştirilmiş, 2011-2012 öğretim yılı sonuna dek sürmüştür.

Özel eğitimden yararlanan birey sayılarında önceki yıllara göre artış söz konusudur. Bu artış, özellikle de kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrenci sayısındaki yükseliş, çok önemli bir gelişmedir. Buna rağmen hala birçok bireyin gereksinim duyduğu özel eğitim hizmetlerinden yararlanamadığı söylenebilir. Türkiye’de özel eğitime gereksinim duyan bireylere ilişkin ayrıntılı güncel veri bulunmasa da, mevcut verilerden bazı çıkarımlarda bulunmak mümkün olabilir. 2011-2012 öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretimde özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısı 238.917’ye ulaşsa da, Türkiye Özürlüler Araştırması 2002’ye göre, 5-19 yaşları arasında 378.743 özel gereksinimli birey vardır.⁵⁶ Bu rakamlar karşılaştırıldığında, özel eğitim hizmetlerine erişemeyen çok sayıda birey olduğu öne sürülebilir. Sadece okulöncesi eğitime bakılacak olursa, Türkiye’de 5 yaş grubunda 20 binden fazla çocuğun bir veya birden çok engeli bulunmasına rağmen,⁵⁷ 2011 yılı itibarıyla yalnız 588 öğrenci okulöncesi kaynaştırma eğitiminden yararlanmakta, özel eğitim okulu bünyesindeki anasınıflarında ise 2011-2012 öğretim yılında yalnızca 890 öğrenci bulunmaktadır. Bu rakamlar 5 yaş grubundaki engelli çocukların çoğunluğunun gereksinimlerine uygun eğitim alamadığına işaret eder. Özel eğitime katılımdaki artış önemli olmakla birlikte, Türkiye’deki özel gereksinimli nüfusun gereksinimlerinin karşılanması için epey yol alınması gerekir.

51 MEB tarafından sağlanan verilerde ve yayımlanan 2011-2012 örgün eğitim verilerinde, özel eğitim okulları bünyesindeki anasınıflarında öğrenim gören öğrenci sayısı dışında okulöncesi özel eğitime ilişkin veri bulunmamaktadır.

52 MEB SGB, 2009.

53 A.g.e.

54 Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü 652 sayılı KHK ile birlikte bu adı almıştır.

55 MEB ÖRGM, t.y.

56 Tufan ve Arun, 2006. Araştırmada kullanılan yaş grupları ilköğretim kademeleri ile örtüşmediği için birbir karşılaştırma yapmak mümkün olmasa da, Türkiye’deki özel gereksinimli nüfusa ilişkin başka veri bulunmadığından söz konusu araştırma bulguları kullanılmıştır.

57 Bebeli, 2011.

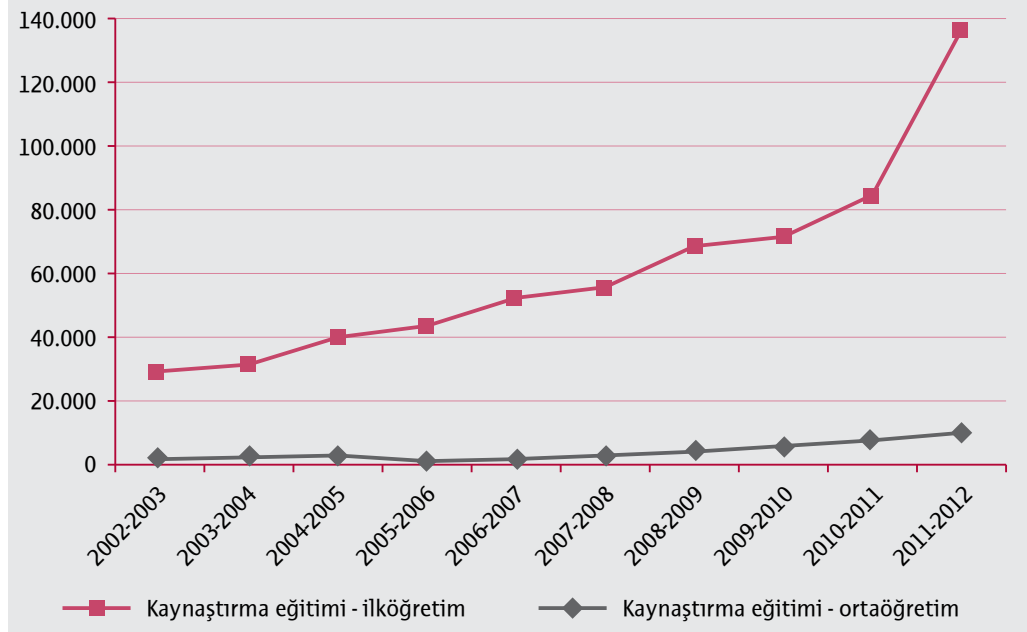
TABLO 3: ÖZEL EĞİTİM SINIFLARI VE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE ÖĞRENCİ SAYILARI, 2010-2011 VE 2011-2012

EĞİTİM TÜRÜ	2010-2011	2011-2012
ÖZEL EĞİTİM SINIFI	18.541	20.958
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ - İLKÖĞRETİM	84.580	137.893
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ - ORTAÖĞRETİM	7.775	10.860
TOPLAM	110.896	169.711

Kaynak: MEB, 2011f ve 2012d.

2011-2012’de özel eğitim kurumları haricindeki 169.711 öğrencinin 20.958’i özel eğitim sınıflarında eğitim görmüş, ilköğretim ve ortaöğretimde toplam 148.753 öğrenci kaynaştırma eğitiminden yararlanmıştır. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşuluyla, bu öğrencilerin akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim almaları olarak tanımlanır.⁵⁸ Kaynaştırma, özel gereksinimli çocuklara “en az kısıtlayıcı” eğitim ortamını sunan, bu çocukların gelişimlerini ve toplumla bütünleşmelerini en üst düzeyde sağlamak amacıyla tercih edilen eğitim biçimidir. Türkiye’de gelişmiş bir yasal temele sahip olan kaynaştırma eğitimi, son on yıldır giderek yaygınlaşmaktadır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında kaynaştırma eğitimi gören öğrenci sayısı bir önceki yılın verileriyle karşılaştırıldığında, özellikle ilköğretimde ciddi bir artış gözlemlenir. Ortaöğretim kademesinde kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenci sayısı da artış göstermiş; ancak bu artış ilköğretim kademesine oranla daha yavaş bir seyir izlemiştir (Grafik 8). Ayrıca, ilköğretim ve ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi gören öğrenci sayıları karşılaştırıldığında, ortaöğretimdeki sayının çarpıcı oranda daha düşük olduğu görülür. Ortaöğretime geçişle birlikte bu boyutta öğrenci kaybı yaşanması, ek çaba gereksinimine işaret eder niteliktedir.

GRAFİK 8: İLKÖĞRETİMDE VE ORTAÖĞRETİMDE KAYNAŞTIRMA YOLUYLA EĞİTİM ALAN ÖĞRENCİ SAYILARI, 2002-2003 VE 2011-2012 YILLARI ARASI



Kaynak: MEB, 2011f ve 2012d; Sezgin, 2009.

Kaynaştırma yoluyla eğitimden yararlanan öğrencilerin cinsiyet ve özel eğitim gereksinimi türüne göre dağılımları incelendiğinde de bazı noktalar dikkat çekicidir (Tablo 4). İlk olarak, gerek ilköğretim gerekse ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi gören kız öğrenci sayısı erkek öğrencilere göre oldukça düşüktür. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranı ilköğretim genelinde 0,95 ve ortaöğretim genelinde 0,88 iken, kaynaştırma eğitiminde bu oranlar ilköğretimde 0,64 ve ortaöğretimde 0,61'dir. Özel eğitim okullarında ve özel eğitim sınıflarında da benzer bir durum söz konusudur. Bu tablo, özel gereksinimli kız öğrencilerin, eğitime erişimde daha derin ve çok katmanlı eşitsizliklerle karşı karşıya olduğunun bir işareti olabilir. Bu durumun nedenlerinin araştırılması ve özel eğitim alanında geliştirilen müdahalelerde toplumsal cinsiyet eşitliğine özel önem atfedilmesi yararlı olacaktır.

TABLO 4: KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN CİNSİYET VE ÖZEL GEREKSİNİM TÜRÜNE GÖRE DAĞILIMI, 2011-2012

ÖZEL GEREKSİNİM TÜRÜ	KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ - ORTAÖĞRETİM			KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ - İLKÖĞRETİM		
	TOPLAM	KIZ	ERKEK	TOPLAM	KIZ	ERKEK
DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU	68	32	36	9.680	3.215	6.465
DİL VE KONUŞMA GÜÇLÜĞÜ	230	75	155	3.865	1.149	2.716
DUYGUSAL VE DAVRANIŞ BOZUKLUĞU (SOSYAL, DUYGUSAL UYUM GÜÇLÜĞÜ)	6.676	2.544	4.132	476	163	313
EĞİTİLEBİLİR (HAFİF DÜZEY) ZİHİNSEL ÖĞRENME YETERSİZLİĞİ	2.771	1.018	1.753	89.302	36.055	53.247
GÖRME YETERSİZLİĞİ	193	80	113	1.026	412	614
İŞİTME YETERSİZLİĞİ	519	231	288	7.060	3.318	3.742
ORTOPEDİK YETERSİZLİK	265	93	172	14.282	5.854	8.428
OTİZM	56	9	47	1.537	264	1.273
ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ	75	32	43	4.888	1.100	3.788
SEREBRAL PALSİ	-	-	-	326	140	186
SINIR ZEKA DÜZEYİNDE YETERSİZLİK	-	-	-	3.844	1.452	2.392
SÜREGELEN HASTALIK	-	-	-	522	222	300
ÜSTÜN YETENEK	7	2	5	364	113	251
YAYGIN GELİŞİMSEL BOZUKLUK	/	/	/	721	127	594
GENEL TOPLAM	10.860	4.116	6.744	137.893	53.584	84.309

Kaynak: MEB tarafından Mayıs 2012'de sağlanan veriler.

TÜRKİYE’DE KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARININ DURUMU VE İYİLEŞTİRMEYE DÖNÜK ADIMLAR

Genel olarak kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenci sayısının giderek yükseliyor olması olumlu bir gelişme olmakla birlikte, uygulama düzeyindeki sorunların önemini koruduğu söylenebilir. Öncelikle, 2006 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde düzenlenen ve kaynaştırma eğitiminin etkililiği için büyük önem taşıyan sınıf mevcutlarının uygun biçimde belirlenmesi, bireyselleştirmiş eğitim programlarının (BEP) uygulanması gibi konularda mevzuat ve uygulamalar arasında önemli farklar vardır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 23. maddesine göre, kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrencilerin bulunduğu sınıfların mevcutları, ilköğretimde “özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir.” Ancak, bu düzenlemenin tam anlamıyla uygulamaya geçirildiği söylenemez. (Mülga) MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından 2010 yılında yayımlanan çalışmaya göre, kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okulların yaklaşık üçte birinde kaynaştırma sınıflarının mevcudu 35’in üzerindedir.⁵⁹ Öğretmenlerin önemli bir bölümünün öğrenciler için BEP hazırla(ya)maması ve uygula(ya)maması da diğer önemli bir zorluktur.⁶⁰ Sınıfların kalabalık olması ve BEP uygulamasının yaşama geçirilememesi, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında başlıca engellerdir.

İlgili alanyazında, kaynaştırma uygulamalarının başarısında destek eğitim hizmetlerinin rolünün belirleyici olduğu; sınıf içinde ve/veya dışında sunulan bu hizmetler sağlandığı takdirde hem özel gereksinimli öğrencilerin, hem de öğretmenlerinin gereksinimlerinin karşılanabileceği ortaya konmuştur.⁶¹ Ancak, MEB EARGED’in yakın dönemde yapmış olduğu çalışmaya göre, kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okullarında destek hizmetleri yeterli düzeyde sağlanamamaktadır. Okulların önemli bir bölümünde rehberlik servisi ve yeterli sayıda özel eğitim öğretmeni yoktur.⁶² Ayrıca 2010-2011 öğretim yılı verilerine bakıldığında, rehber öğretmen başına ilköğretimde 1.225, ortaöğretimde ise 554 öğrenci düştüğü görülür.⁶³ Dolayısıyla, insan kaynağının sayıca yetersizliği, destek eğitim hizmetlerinin uygun biçimde sağlanması önünde kayda değer bir engeldir.

Bu yönde önemli bir gelişme, eğitim fakültelerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışma ile Özel Eğitim bölümlerinin her geçen yıl daha çok sayıda öğrenci kabul ediyor olmasıdır. 2009-2010 eğitim öğretim yılında toplam 602 öğrenci eğitim fakültelerinin Özel Eğitim bölümlerinden, 1.338 öğrenci de Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümünden mezun olmuştur. Aynı yıl 1.009 öğrenci Özel Eğitim bölümlerine, 2.660 öğrenci ise Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümüne kayıt olmuştur. Yeni kayıt olan öğrenci sayıları 2010-2011 eğitim-öğretim yılında sırasıyla 1.552 ve 3.294’e yükselmiştir.⁶⁴ Bu bölümlere kayıt olan öğrenci sayısındaki artış, gelecek yıllarda mezun olan öğrenci sayılarına da yansıtacaktır. Eğitim fakültelerine kayıt olan öğrenci sayısındaki artış önemli bir gelişme olsa da, mevcut rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmeni açığı önemli bir sorundur ve bu açığın kısa vadede giderilmesi için alternatif yöntemler geliştirilmesi gereklidir. Bununla birlikte, kaynaştırma uygulamalarının daha etkili kılınabilmesi, insan kaynağının sadece nicelik açısından değil, nitelik açısından da güçlendirilmesini gerektirir. Dolayısıyla, daha donanımlı öğretmenler ve yöneticiler için, uygulama ayağı da güçlendirilmiş hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimler büyük katkı sağlayabilir.

Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri Projesi kapsamında ERG tarafından yapılan durum analizi ve iyi örnekler çalışmaları, Tohum

59 MEB EARGED, 2010.

60 BEP uygulama sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin alanyazından bulgular için bkz. ERG (2011e).

61 ERG, 2011e.

62 MEB EARGED, 2010.

63 ERG, 2011a.

64 ÖSYM, t.y.

KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRMENİN ETKİLİLİĞİNİ ARTIRMAK İÇİN POLİTİKA VE UYGULAMA ÖNERİLERİ PROJESİ

Tohum Otizm Vakfı ve ERG işbirliğiyle, Sabancı Vakfı'nın mali desteğiyle Nisan 2010-Kasım 2011 arasında yürütülen Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri Projesi ile Türkiye'de kaynaştırma eğitiminin durumunu araştırmak, mevcut eksiklikleri gidermeye yönelik uygulama ve politika önerileri üretmek amaçlandı. Tohum Otizm Vakfı, proje kapsamında (1) Kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları olumlu yönde geliştirmeyi; (2) Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin bilgi ve beceri düzeylerini geliştirmeyi; (3) Kaynaştırma öğrencilerinin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini yükseltmeyi hedefleyen bir destek modeli hazırladı. Empati çalışmaları, şenlikler, veli seminerleri, özel eğitim danışmanlığı, öğretmenler ve yöneticiler için teorik ve uygulamalı eğitimler gibi kapsamlı etkinlikler içeren destek modeli, Haziran 2010-Mayıs 2011 arasında İstanbul'da üç pilot ilköğretim okulunda İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü işbirliğiyle uygulandı.⁶⁵ ERG, proje dahilinde *Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu*, *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimde Dünyadan ve Türkiye'den İyi Örnekler* ve *Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim: Politika ve Uygulama Önerileri* adlı üç rapor yayımladı. Politika ve uygulama önerilerini ele alan rapor, Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumuna genel bir bakış sunuyor, proje kapsamında geliştirilen destek modelinin pilot uygulamasını değerlendiriyor ve tüm bu çalışmalardan hareketle kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin etkililiğini artırma yönünde öneriler sunuyor.

Otizm Vakfı tarafından geliştirilen ve İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü işbirliğiyle üç okulda uygulanan destek modelinin Davranış Bilimleri Enstitüsü tarafından yapılan bağımsız etki değerlendirme çalışmasının bulguları ve uygulayıcıların deneyimlerinden hareketle projenin sonuç raporunda sunulan önerilere Tablo 5'te yer verilmiştir. Söz konusu öneriler aynı zamanda, Haziran-Ekim 2011 döneminde pilot uygulamanın sonlanması ardından üç okulun uygulamaya katılan öğretmenleriyle yapılan odak grup görüşmeleri, öğretmenler ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler, kaynaştırma alanında çalışan akademisyenlerin katılımıyla etki değerlendirme bulgularını değerlendirmek amacıyla düzenlenen uzman paneli ve farklı kamu kurumlarından temsilcilerin katılımıyla düzenlenen yuvarlak masa toplantısında dile getirilen görüşlerden de besleniyor.

⁶⁵ Pilot uygulamanın Davranış Bilimleri Enstitüsü tarafından yürütülen etki değerlendirme çalışmasının ayrıntılı sonuçları için bkz. ERG (2011e).

TABLO 5: TÜRKİYE'DE KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME YOLUYLA EĞİTİM: POLİTİKA VE UYGULAMA ÖNERİLERİ RAPORUNDA SUNULAN ÖNERİLER VE HİZMET ETTİKLERİ HEDEFLER

HEDEFLER	ÖNERİLER	ÖRNEK ETKİNLİKLER
KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARININ MEVCUT YASAL DÜZENLEMELERLE UYUMUNUN GÜÇLENDİRİLMESİ	Mevzuatın uygulanmasında öğretmen ve okul düzeyinde yaşanan sorunların nedenlerinin saptanması	Destek eğitim odası bulunmayan ya da yetersiz olan okulların ve bu eksikliğin nedenlerinin saptanması
	Mevzuatın uygulanabilmesi için gereksinim duyulan desteklerin öğretmen ve okul düzeyinde sağlanması	Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sunulan tüm okullarda rehber öğretmen bulunmasının sağlanması
	Denetleme ve yaptırım mekanizmalarının güçlendirilmesi	Sınıf mevcutlarının yasal düzenlemeyle uyumlu olmadığı okulların saptanması ve okul/ilçe/il düzeyinde sorumlulara yaptırım uygulanması
TANILAMA MEKANİZMALARININ ETKİLİLİĞİNİN ARTIRILMASI VE FARKLI AKTÖRLERİN BU SÜRECE DUYDUĞU GÜVENİN GÜÇLENDİRİLMESİ	Tanımlama sürecinde rehberlik ve araştırma merkezleri, okul ve aile rollerinin çocuk yararına gözden geçirilmesi ve bu üç aktör arasında karşılıklı güven tesis edecek mekanizmalar geliştirilmesi	Özel gereksinimli öğrenciler için çok yönlü ve çok aşamalı bir değerlendirme sistemi geliştirilmesi ve bu değerlendirmelerin belirli aralıklarla tekrar edilmesi
KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARININ YETERLİ BİLGİ VE BECERİLERE, UYGULAMA DENEYİMİNE SAHİP ÖĞRETMENLERCE YÜRÜTÜLMESİ; YÖNETİCİLERİN BİLGİLENDİRİLMESİ VE TEŞVİK EDİLMESİ	Sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans düzeyinde etkili ve önleyici sınıf yönetimi, öğretimi bireyselleştirme, BEP hazırlama ve öğretimi değerlendirme alanlarında daha kapsamlı kurumsal ve uygulamalı eğitim almaları	Bahsi geçen alanlarda eğitim, gözlem ve uygulama olanaklarının artırılması
	İlgili hizmetçi eğitimlerin yeniden yapılandırılması ve aşağıdaki alanlarda kurumsal ve özellikle uygulamalı içeriğe sahip olması: <ul style="list-style-type: none"> Farklı yetersizlik alanlarının özellikleri ve kaynaştırılabilirliği Davranış ve sınıf yönetimi Eğitsel ve programa dayalı değerlendirme Öğretimin bireyselleştirilmesi Etkili öğretim Derslere göre öğretimsel uyarlamalar 	
ETKİLİ KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARININ TEMEL UNSURU OLAN İNSAN KAYNAKLARI VE DESTEK HİZMETLERİNİN NİCELİK VE NİTELİK AÇISINDAN YETERLİ HALE GETİRİLMESİ	Öğretmenlere kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde atmaları gereken adımları net bir biçimde sunan, aynı zamanda bir özdeğerlendirme aracı olarak kullanabilecekleri, erişilebilir yol haritaları sunulması	Sınıflarında özel gereksinimli çocuklar olan öğretmenlere yönelik, yükümlülüklerini, danışmanlık alabilecekleri kişi ve kurumları, velilerle işbirliği yöntemlerini, özel gereksinimli ve diğer çocuklarla yapabilecekleri uygulamaları vb. konuları içeren bir yönerge hazırlanması
	Kaynaştırma/özel eğitim destek hizmetlerinin çeşitlendirilmesi ve güçlendirilmesi	Uzun soluklu, erişilebilir, uygulama bileşenine yer veren, işbirlikli danışmanlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması
	Rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmeni açığının giderilmesi	Dil ve konuşma terapisi ve fizyoterapi gibi hizmetlerin yanı sıra zamanlı ya da gezici uzmanlar tarafından sunulması
	Yardımcı/gölge öğretmenlik uygulamasına başlanması	İşbirlikli öğretimin mevzuatta düzenlenmesi ve uygulanması
KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME SÜREÇLERİNDE VELİLERİN ÇOCUKLARININ GEREKSİNİMLERİNİN FARKINDA VE OKULLA ETKİLİ İŞBİRLİĞİ İÇİNDE ETKİN PAYDAŞLAR HALİNE GELMELERİ	Özel gereksinimi olan çocukların velilerine gerek okul gerek diğer velilerle iletişim ve işbirliği için destek ve mekanizmalar sunulması	Kaynaştırma/bütünleştirme süreçlerinde daha deneyimli aileler ile bu sürece yeni dahil olmuş çocukların ailelerinin katılacağı paylaşım toplantıları düzenlenmesi
ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL KABULLERİNİN ARTIRILMASI	Özel gereksinimi olmayan çocukların velilerinin, çocuklarının özel gereksinimli akranlarıyla bir arada eğitim görmesinin olumlu yönlerini benimsemesine dönük çalışmalar yapılması	
	Özel gereksinimli çocuklar ve diğer çocuklar arasında olumlu etkileşim olanakları geliştirilmesi	Öğretmenlerin diğer çocukları özel gereksinimleri olan çocuklara ilişkin -örneğin rehberlik etkinlikleri aracılığıyla- bilgilendirmeleri

Kaynak: ERG, 2011e, s. 22-23.

Son yıllarda, genel olarak özel eğitimin, özel olarak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin etkili bir biçimde yaşama geçmesine dönük atılan değerli bir adım, MEB ÖRGM'nin yürüttüğü Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi'dir (ÖZEGEP). Mart 2011'de uygulamaya konulan projenin, 10 pilot ilde (Ağrı, Ankara, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Samsun, Siirt, Zonguldak) toplam 40 okulda yapılacak çalışmalarla 30 ay sürmesi planlanmıştır. Proje, hizmet alımı ve ekipman sağlanması olmak üzere iki ana bileşene sahiptir.

ÖZEGEP ile, tüm eğitim kademelerinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine erişimin artırılmasını amaçlayan "Engelsiz Okul Modeli"nin geliştirilmesi ve pilot illerde uygulanması hedeflenmiştir. Bu model ile özel gereksinimli bireylere çeşitli öğrenme ortamları sunulması ve uygun değerlendirme süreçleri önerilmesi, öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi için gerekli eğitimi almalarının sağlanması, özel gereksinimli bireylerin temel eğitimden mesleki eğitime geçişlerinin ve istihdama erişimlerin desteklenmesi vb. amaçlanmıştır.

Proje kapsamında öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması ve tanılama mekanizmalarının iyileştirilmesi yönünde önemli adımlar atılması söz konusudur. Pilot illerdeki öğretmenlere özel eğitim alanında eğitimler sunulması; bu illerdeki öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve STÖ'lere yönelik bilgilendirme ve eğitim etkinlikleri düzenlenmesi; Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde uygulanan eğitsel değerlendirme ve tanılama çalışmalarının iyileştirilmesi amacıyla yeni Psikolojik Ölçme Araçları'nın yaygınlaştırılması da bu adımlar arasındadır. Ayrıca, öğrencilerin kazanımlarını ve becerilerini değerlendirmede kullanılmak üzere "Müfredata Dayalı Değerlendirme Aracı" geliştirilmesi ve öğretmenlerin bu aracın kullanımına ilişkin eğitimlere katılımı da planlar arasındadır.

Nisan 2011'den bu yana, pilot illerde bilgilendirme toplantıları gerçekleştirilmiş, Özel Eğitimde Bütünleştirme Hizmetlerine Yönelik Mevzuat Çalıştayı düzenlenmiş ve Aralık 2011'de projenin ana hedefleri üzerine odaklanacak olan Engelsiz Okul Modeli ve Müfredata Dayalı Değerlendirme Aracı çalışma grupları oluşturulmuştur. Proje, il bilgilendirme ziyaretleri ve Haziran 2012'de gerçekleşen Engelsiz Okul Modeli Standart Geliştirme Çalıştayı ve Öğretmen El Kitabı Komitesi Çalıştayı gibi çalışmalarla devam etmektedir.

Özetle, özel eğitim alanında yaşanan sorunların hem sivil toplum hem de Bakanlık tarafından sahiplenilmiş olması ile çözüm üretme amaçlı projelerin yaşama geçiriliyor olması önemli gelişmelerdir. Özel eğitim hizmetlerinden daha çok öğrencinin yararlanır hale gelmesi ve özellikle ilköğretimde kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrencilerinin sayısındaki artış, önemli ilerleme göstergeleridir. Bununla birlikte, Türkiye'de hala birçok özel gereksinimli bireyin özel eğitim hizmetlerine erişemiyor olması düşündürücüdür. Öte yandan, kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrenci sayısındaki artışa paralel olarak, eğitimin kalitesini ve etkililiğini artırmak için özellikle uygulamalarda iyileştirmelere ve insan kaynağının nitelik ve nicelik bakımından yeterli hale getirilmesine gereksinim vardır. Bu süreçte özel önem atfedilmesi gereken bir konu, ilköğretime oranla ortaöğretimdeki kaynaştırma öğrencilerinin sayıca çok düşük kalmasıdır. Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte bu kademeye dönük adımlar hızlandırılmalıdır.

EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: ÖĞRETMEN VE ÖĞRENME SÜREÇLERİ

ÖĞRETMEN POLİTİKALARINDA DEĞİŞİM RÜZGARLARI

1990'ların sonu ve 2000'lerin başından beri, Türkiye'de olduğu gibi pek çok kalkınmış ve kalkınmakta olan ülkede eğitime erişimin ötesinde eğitimin kalitesi en öncelikli eğitim politikası sorunu olarak kendini gösteriyor. Kaliteli eğitim olanaklarının yaygınlaştırılması, tüm dünyada politika yapıcıların temel eğitim politikası hedefi olarak her gün daha fazla vurgulanıyor. Sayısız akademik çalışma kaliteli eğitim hizmeti sağlanmasının hem toplumsal eşitsizlikleri azalttığını hem de toplumsal ve ekonomik kalkınmanın itici gücü olduğunu ortaya koyuyor. Birleşmiş Milletler, OECD ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlar özellikle bu sorunun üzerinde duruyor ve dünyadan farklı eğitim sistemi örneklerini inceleyerek eğitim hizmetlerinin kalitesinin artmasını sağlayabilecek etkenleri saptamaya dönük çaba harcıyor. Bu girişimlerin önemli bir bölümü, öğretmenlerin eğitimin kalitesini belirleyen en önemli okuliçi etken olduğuna işaret ediyor. İyi eğitim ancak iyi öğretmenlerle verilebiliyor ve okulların kalitesi öğretmenlerinin kalitesinin ötesine geçemiyor.

Son dönemde Türkiye'de, politika yapıcıların öğretmen niteliği ve eğitimin kalitesi arasındaki güçlü ilişkiye dair farkındalıkları artmıştır ve bu konuda ilerleme sağlamak için çaba harcanmaya başlanmıştır. Bu bölümde öncelikle, Türkiye'nin yakın geçmişindeki girişimler özetlenecek, ardından en güncel ve önemli adımlardan olan Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalışmayı ve sonuçları incelenecektir. Öğretmen atamalarının bölgesel dağılımına ilişkin mevcut durum aktarıldıktan sonra, öğretmen politikalarının hayat boyu öğrenme ve mesleki gelişim boyutlarına ilişkin bazı bulgular paylaşılacaktır. Son bölümde ise öğretmenlerin yaşam ve çalışma koşullarına ilişkin başlıca sorun alanlarına değinilecektir.

SON 20 YILDA NİTELİKLİ ÖĞRETMEN ARAYIŞI

Yakın geçmişte Türkiye'de öğretmen niteliği üzerine dikkate değer ilk girişimler Aralık 1994'te Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında yaşama geçirilen Hizmet Öncesi Öğretmen Programı ile başlamıştır. Bu projeye ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapacak öğretmenlerin kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. Bu çerçevede hizmetöncesi öğretmen eğitimi programları geliştirilmiş, alan öğretim yöntemlerini kapsayan bir yayın dizisi hazırlanmıştır. Öğretim elemanı yetiştirmek için yüksek lisans ve doktora bursları tahsis edilmesi, eğitim fakültelerinin donanımlarının güçlendirilmesi ve eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliğinin MEB ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) arasında imzalanan bir protokol ile yaşama geçirilmesi atılan diğer başlıca adımlardır. Bunlara ek olarak, eğitim fakültelerinin kalite güvencesini sağlamak için akreditasyon çalışmaları başlamıştır. Bu adımların izlenebilmesi için de Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi oluşturulmuştur. Hizmet Öncesi Öğretmen Programı ile gerçekleştirilen değişiklikler 1997'de öğretmen yetiştirme modelini temelinden ele alan düzenlemenin de alt yapısıdır; 1997'deki

düzenlemeyle hizmetöncesi öğretmen eğitimi ve programları yeniden düzenlenmiştir. Tüm lisans programlarının gözden geçirilmesi ve bazı dallarda yeni programlar yaratılmasına ek olarak diğer fakültelerde alan eğitimini tamamlayan mezunlardan öğretmen olmak isteyenler için eğitim fakülteleri bünyesinde tezsiz yüksek lisans programları oluşturulmuştur. Ayrıca okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri için MEB tarafından uygulama okulu belirlenmesi ve MEB ve fakülteler arasında güçlü bir ilişki kurulması ilkeleri benimsenmiştir.⁶⁶

Bu çalışmaların sonuçlarına ilişkin sistematik biçimde veri toplanmadığı ve herhangi bir program değerlendirme aşaması tasarlanmadığı için 1990'ların ikinci yarısında yapılan bu değişikliklerin Türkiye'de öğretmen kalitesini ne yönde etkilediği bilinmiyor. Ancak, bu değişikliklerle ilişkili olarak ortaya çıkan genel bir memnuniyetsizlik sonucu 2006-2007'de eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır.⁶⁷ YÖK'e göre geçmiş öğretmen yetiştirme programları çağımızın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip öğretmenleri yetiştirmede eksik kalmıştır ve yeni düzenlemelerle, bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak programlarla ilgili sorunları çözmeye yönelik öneriler ortaya konmuştur. Bu kapsamda, programların yapısı esnek hale getirilmiş, fakülte sınırları da olsa dersleri belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanakları artırılmıştır. Programda genel kültür derslerinin ağırlığının artırılması ve öğretmen adaylarına birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve Yatılı İlköğretim Bölge Okulları'nda (YİBO) uygulama yapma olanağı tanınması da yapılan diğer düzenlemelerdir. Diğer taraftan, uygulama okulu bulmada yaşanan sorunlar nedeniyle okul deneyimi dersleri azaltılmıştır. Bu adımların öğretmen kalitesini ne yönde ve ne ölçüde değiştirdiğine ışık tutacak izleme ve değerlendirme süreçleri ise bir kez daha eksik kalmıştır. Öte yandan, eğitim-öğretim sürecinin paydaşları genel olarak 1997 ve 2006-2007'deki değişiklikler ile eğitimin sisteminde arzulanan dönüşümün sağlanamadığı görüşüne sahiptir.

Son 20 yılda öğretmen politikaları geliştirme sürecinde dikkati çeken en önemli nokta, girişimlerin birbirleri üzerine oturacak biçimde tasarlanmaması ve bu yüzden pek çok farklı sorun alanında tutarlı ve kayda değer ilerleme sağlanamamasıdır. Ek olarak, politikalara, değişikliklerin yansımalarının izlenmesine olanak tanıyacak ölçme-değerlendirme araçları eşlik etmediği için değişikliklerin etkilerini anlamak güçtür. Değerlendirmeler olmaksızın ve olası sonuçlara ilişkin güvenilir bilgi üretilmeden, öğretmen politikaları dönem dönem yeniden reforme edilmeye çalışılmaktadır. Türkiye'de öğretmen politikaları bugünlerde bir kez daha ele alınmakta ve yeni bir reform hamlesi tasarlanmaktadır.

ULUSAL ÖĞRETMEN STRATEJİSİ ÇALIŞTAYI

Bakan Ömer Dinçer'in girişimleri ve geniş bir yelpazeden temsilcilerin katılımı ile 18-20 Kasım 2011'de Antalya'da Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı gerçekleştirildi.⁶⁸ Çalıştayı ana temaları akademik bir uzmanlar grubu tarafından (1) hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme, (2) öğretmen atama kaynakları, seçme süreci ve yerleştirme, (3) uyum ve adaylık süreci, sürekli mesleki gelişim ve (4) öğretmenlik mesleği kariyer basamakları olarak belirlenmiş ve çalıştayda katılımcılar öğretmen politikalarını bu eksenlerde etraflıca tartışmıştır.

Çalışmaya öğretmen politikaları ile ilgili birçok farklı paydaşın davet edilmesi ve katılımcılara düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam sunulması çok olumlu bir gelişmedir. Ayrıca ana temaların kapsamı ve neredeyse hiçbir önemli konunun dışarıda tutulmamış olması da yine çalışmaya ilişkin olumlu izlenimler arasındadır. Çalışma alanları bakımından

66 YÖK, 2007.

67 2006 ve 2007'de yaşama geçen düzenlemeler bir dizi karara dayanıyor: 15.06.2006 tarih ve 1894-13191 sayılı yazı ve ekleri (26.05.2006 tarih ve 2006.5.2375 sayılı karar); 21.07.2006 tarih ve 2348-16273 sayılı yazı (21.07.2006 tarih ve 2006.9.3299 sayılı karar); 20.09.2006 tarih ve 3124-22227 sayılı yazı; 08.02.2007 tarih ve 422-3206 sayılı yazı (02.02.2007 tarih ve 2007.1.306 sayılı karar); 19.07.2007 tarih ve sayılı yazı (11.07.2007 tarihli karar).

68 MEB'in ilgili birimlerinden temsilciler, ilişkili TBMM ihtisas komisyonları üyeleri ve eğitim kökenli milletvekilleri, valiler, akademisyenler, çeşitli kamu kurumlarından temsilciler, STÖ temsilcileri, sendika temsilcileri, öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler, veliler ve basından temsilciler katılımcılar arasındaydı.

göze çarpan tek önemli eksikliğin öğretmenlerin mesleki statülerinin de tartışılacağı bir ortam olduğu söylenebilir. Genel olarak, hem katılım hem de tartışılan sorunların kapsamı açısından çalıştay, öğretmen politikalarına olumlu katkı sağlama potansiyeline sahiptir.

ÇALIŞTAYIN ANA TEMALARI

Hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme

Çalıştayda mevcut sistemin uygun öğrenci seçimi için yetersiz olduğu ve eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde öğretmenlik tutum ve becerilerinin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Ek olarak, MEB tarafından öğretmen yeterlikleri hazırlanırken,⁶⁹ bu gelişmenin öğretmen yetiştirme programlarından bağımsız ilerlemesi önemli bir eksiklik olarak dile getirilmiştir. İfade edilen diğer bir sorun alanıysa, öğretim programlarında yeterli ve etkili biçimde öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi olanağı sunulmaması ve alan bilgisine ağırlık verilerek öğretim bilgisinin ihmal edilmesidir. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinin öğretim elemanlarının akademik yeterliklere ve öğretmenlik formasyonuna sahip olmamaları, öğretim elemanı yetiştirmede sorun yaşanması, alan öğretim derslerini yürütecek yeterli sayıda öğretim elemanı bulunmaması ve öğretim programlarının materyal açısından desteklenmemesi gibi farklı nitelik sorunlarına işaret edilmiştir. Bu eksikliklerin giderilebilmesi ve eğitim fakültelerinde sunulan eğitimin kalitesinin güvence altına alınması için akreditasyon yapısının yaşama geçirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmen atama kaynakları, seçme süreci ve yerleştirme

Çalıştayda bu konuya ilişkin yapılan tartışmaların önemli bölümü Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) üzerinedir. Alan bilgisinin ve alan bilgisi öğretiminin KPSS ile ölçülüyor olması, temel bir eksiklik olarak akademisyenler, MEB yöneticileri ve öğretmen adayları tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Ayrıca KPSS'nin eğitim programlarını uygulama ve içerik bakımından olumsuz etkilediği belirtilmiş ve tüm branşlara aynı yöntem ile öğretmen seçilmesine itiraz edilmiştir. Öğretmen adayı arzı ve öğretmen talebi arasındaki dengesizlik, dile getirilen bir diğer sorun alanıdır. Bu çerçevede eğitim fakültesi mezunu olmayanların atamalarda eğitim fakülteleri mezunları ile aynı koşullara tabi olması bir sorun olarak dile getirilmiş, ayrıca öğretmenlerin kadrolu, sözleşmeli ve ücretli gibi farklı statülerde çalışmalarının mesleğe zarar verdiğine ilişkin gözlemlere dikkat çekilmiştir.

Uyum ve adaylık süreci, sürekli mesleki gelişim

Bu başlık altındaki tartışmalar temelde göreve yeni başlamış öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar üzerinden gerçekleşmiştir. Katılımcılar, yeni öğretmenlerin mesleğin en zor olduğu kırsal kesimde, tek öğretmenli veya branşıyla ilgili rehberlik yapacak öğretmenin bulunmadığı okullarda, birleştirilmiş sınıflarda ve YİBO'larda göreve başlatılmasının ciddi bir sorun olduğunu sıklıkla vurgulamışlardır. Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik'te aday öğretmenlere tek başına sınıf/ders verilmesi yasaklanmış olmasına rağmen, zorunluluk dolayısıyla bu düzenlemenin yaşama geçemeyebildiği ve aday öğretmenlerin tek öğretmeni olan okullarda görevlendirildikleri belirtilmiştir. Aday öğretmenlerin sosyal ve kültürel yönden aşına olmadıkları bölgelerde çevreyi tanımadan göreve başlamaları ve Türkçe bilmeyen öğrencilere eğitim verirken güçlük çekmeleri ile adaylık sürecinde görev alan rehberler seçilirken yeterli özen gösterilmemesi ve bu nedenle aday öğretmenlerin adaylık sürecinden yeterince yararlanamamaları sonucunda pek çok aday öğretmenin mesleğin daha ilk yıllarında mesleğe karşı olumsuz bir tutum geliştirdikleri de dile getirilmiştir.

⁶⁹ MEB genel öğretmen yeterliklerini "öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar", özel alan yeterliklerini ise "öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü olarak sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar" olarak tanımlıyor (MEB ÖYEGM, 2008).

Mesleki gelişim alanındaysa, mevcut mesleki eğitim uygulamalarının ihtiyaç analizlerine dayandırılmadığına ve uygulamadaki programların etkilerinin değerlendirilmediğine önemli eksiklikler olarak dikkat çekilmiştir. Öğretmenlerin mesleki eğitimlere katılmak istememeleri, mesleki eğitimlerin kaliteli bulunmaması ve eğitimcilerin gerekli yeterliklere sahip olmaması da mevcut uygulamalar bağlamında değinilen sorunlardır. Ayrıca STÖ'ler ve özel sektörün hizmetiçi eğitimlere daha fazla katkı sağlayabileceği ve bu aktörlerin öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir rol oynayabilmeleri için gerekli ortamın hazırlanmasının önemine değinilmiştir.

Öğretmenlik mesleği kariyer basamakları

Öğretmenlik mesleğindeki mevcut kariyer basamaklarına ilişkin sorunların temelinde 657 sayılı Kanun'un bulunduğuna ilişkin bir görüş mevcuttur. Kanunun, sadece öğretmenlerin değil, devlet memuru olarak çalışanların tamamının aralarındaki farklılaşmayı ve girişim, atılım ve yenilikçilik potansiyelini engellediği ileri sürülmüştür. Ayrıca, eğitim sisteminin başarılı ve başarısız öğretmeni ayırt etme özelliğine sahip olmadığı ve mevcut durumda terfi için uygulanan sınavın amacına uygun olmadığı vurgulanmıştır. Diğer bir eleştiri, sürekli mesleki gelişim uygulamaları ile ilişkili olması gereken kariyer basamakları sisteminin, kişisel ve mesleki gelişimi herhangi bir biçimde teşvik etmediği yönündedir.

Çalıştayda ele alınan ana temalara göre ortaya konulan sorunlar şöyle özetlenebilir:

- (1) Hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarına uygun adaylar seçilmiyor;
- (2) Hizmetöncesi öğretmen eğitimi programları öğrencilerine öğretmenlik için gerekli asgari yeterlikleri kazandırmıyor;
- (3) Mesleğe girişte kullanılan seçim sistemi öğretmen seçimi için uygun değil ve yeterlikleri dikkate almıyor;
- (4) Öğretmenler mesleğe girdikten sonra adaylık/uyum süreçleri ve hizmetiçi eğitim ile desteklenmiyorlar.

Son olarak, çalıştayın genel işleyişi değerlendirildiğinde, katılımcı görüşlerinin alt komisyon belgelerine anlamlı bir biçimde yansıdığı ve üç günlük sürenin yeterli olduğu söylenebilir. Öte yandan, alt komisyonların derlediği belgelere yansıyan argümanların veri ve kanıtlarla yeterince desteklenmediği görülüyor. Bu eksikliğin giderilmesi, tartışılan sorunların boyutu, diğer politika alanlarına nasıl yansıdığı ve nasıl çözülmesi gerektiğine ilişkin tüm paydaşların daha güvenilir biçimde bilgilendirilmesi ve sürece daha etkin katılım sağlayabilmeleri için çok önemlidir.

ÇALIŞTAYI İZLEYEN GELİŞMELER: DEĞİŞİMİN EKSENİ

Çalıştayı izleyen günlerde Ankara'da MEB bünyesinde, sivil toplumdan temsilciler ve akademisyenlerin katılımıyla küçük bir çalışma grubu, çalıştayda ön plana çıkan sorun alanlarını ve ortaya konulan çözüm önerilerini temel alan ve bu alandaki planlama ve eylemlere dayanak oluşturması hedeflenen Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi'ni hazırlamaya başlamıştır. Belge henüz tamamlanmamıştır; ancak ERG'nin sınırlı bir düzeyde olsa da izleme olanağı bulunduğu belgenin hazırlık aşamasında gerçekleştirilen toplantılarda dile getirilen çeşitli noktaların öğretmen politikalarında gerçekleştirilecek dönüşüm için ipuçları sunduğu söylenebilir.

Belge hazırlanırken öğretmen politikaları genel olarak, iki ayrı ama yakından ilişkili başlık altında tartışılmıştır. Öncelikle, her sınıfta en nitelikli öğretmenlerin bulunması için atılması gereken adımlar ve sonrasında öğretmenlerin mesleki ve kurumsal bağlılığını iyileştirmek ve sürdürülebilir kılmak için yapılması gerekenler vurgulanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin uzmanlık ve uygulama temelinde yeniden biçimlendirilmesine duyulan gereksinim, belgenin hazırlık aşamasında ortaya çıkan temel uzlaşma noktasıdır.

Her sınıfa en nitelikli öğretmenin girebilmesi amacıyla öğretmen yetiştirme programlarına en başarılı bireylerin seçilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının özendirilmesi ve eleman hizmetöncesi eğitim sırasında da devam etmesi ile öğretmenlik mesleği için uygun olmayan bireylerin diğer alanlara yönlendirilmesi politika seçenekleri olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar ayrıca, öğrenci seçme sisteminin orta vadede çok aşamalı ve öğretmen tutum ve becerilerini dikkate alan bir yapıya dönüştürülmesi gerektiğinin altını çizmiştir.

Öğretmen yetiştirme programlarının iyileştirilmesi için programların MEB tarafından tamamlanmak üzere olan öğretmen yeterlikleri çerçevesinde biçimlendirilmesine ve ayrıca öğretim elemanı niteliğinin hızla yükselmesine duyulan gereksinim belgeye yansımaları beklenen saptamalar arasındadır. Ek olarak, öğretmenlik uygulamasının da yeterlikler çerçevesinde ele alınması ve mentorluk sisteminin öğretmenlik uygulaması aşamasında devreye girmesi gerektiği belirtilmiştir. Son olarak, öğretmen yetiştirme programlarının kalite güvencesinin sağlanmasına dönük akreditasyon sisteminin yaşama geçirilmesi önerilmiştir.

KPSS sistemi üzerine çalıştayda ifade edilen kaygıların strateji belgesinin hazırlık aşamasına yansıtıldığı görülür. İlgili belgede, mevcut öğretmen seçme sisteminin yeterlikler temelinde yeniden yapılandırılması ve orta vadede çoklu değerlendirme modelinin yerleştirilmesi gerektiği vurgulanmış ve öğretmen yetiştirmenin ihtiyaç temelinde yapılması gerektiği belirtilmiştir. Nüfus projeksiyonlarına dayalı olarak öğretmen ihtiyacının tahmin edilmesi ve buna uygun olarak öğretmen yetiştirme programlarının kontenjanlarının ayarlanması, belgenin hazırlık aşamasında tartışıldığı hali ile ihtiyaç temelli öğretmen yetiştirme anlamına gelecektir.

Katılımcıların birleştiği önemli bir nokta, öğretmen olarak çalışmaya başlayacak bireylerin yine yeterlikler temelinde tasarlanmış bütünlük bir adaylık ve uyum sürecinden geçmesi gerektiğidir. Bu süreçte mentorluk modelinin izlenmesi, adaylığın norm kadro ile ilişkilendirilmemesi ve adaylığın hazırlayıcı olduğu kadar seçici bir süreç olması öne çıkan diğer önerilerdir. Önemli gereksinimler arasındaysa, mentorların gerekli niteliklere sahip olabilmeleri için yetişkin eğitim programlarının güçlendirilmesi ve eğitimde iyi örneklerin paylaşımını yoğunlaştıracak ve hızlandıracak iletişim ağları oluşturulması sayılmıştır.

Hizmetiçi eğitimleri öğretmen yeterlikleri temelinde yeniden yapılandırmak ile eğitimlere katılımı özendirmek ve kolaylaştırmak belgenin hazırlığı sürecinde önemle altı çizilen diğer politika alanlarıdır. Bu kapsamda, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli'nin (OTMG) mentorluk modeli ile desteklenmesi, her öğretmen için yıllık en az 50 saatten oluşan hizmetiçi eğitim programı geliştirilmesi, hizmetiçi eğitimin kredilendirilmesi ve kariyer basamakları sürecine dahil edilmesi ve meslektaşlar arası öğrenmeye ilişkin programların yaşama geçirilmesi katılımcıların üzerinde uzlaştığı politika önerileridir.

Katılımcıların hemfikir olduğu diğer bir konu, kariyer gelişimi ve ödüllendirme alanlarında çoklu ölçütlerle performans değerlendirme sisteminin devreye sokulması gereksinimidir. Ayrıca izleme sistemine pek çok farklı kaynaktan girdi sağlanması da önerilmiştir. Diğer bir deyişle, müdür ve/veya bakanlık müfettişlerinin değerlendirmelerine ek olarak, özdeğerlendirme ile meslektaş, veli ve öğrenci değerlendirmelerinin de dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Diğer taraftan, performans temelinde ödüllendirme öncesinde "eşit işe eşit ücret" uygulamasının devreye girmesinin ve ödüllendirmenin, öğretmen hareketliliğinin yüksek olduğu bölgelerde öğretmenlerin kalıcı olmalarını sağlamaya katkıda bulunacağı ifade edilmiştir.

Bu aşamaya dek hazırlık sürecinde, sivil toplum, akademi ve Bakanlık ve YÖK'ten temsilcilerin katılımı ile öğretmen politikalarına ilişkin neredeyse tüm sorun alanlarında öneriler getirilmiştir; ancak strateji belgesi sonlandırılırken öğretmen kariyer gelişimi süreçleriyle ilgili sendikaların ve KPSS ve hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarına öğrenci seçimi konusunda ÖSYM'nin katkısının strateji çerçevesine yansıtılması gerekir. Son olarak, stratejiden hareketle oluşturulacak plan hazırlanırken önerilerin veri ve kanıtlar temelinde somutlaştırılması ve her önerinin uygulamaya geçmesi durumunda nasıl izleneceği ve değerlendirileceğinin açık bir biçimde belirlenmesi eşsiz önemdedir.

ÖĞRETMEN ATAMALARININ BÖLGESEL DAĞILIMI

Türkiye'de resmi ve özel ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen sayısı 750 binin üzerindedir. Bu haliyle öğretmenler Türkiye'de yükseköğretim sahibi istihdamın yaklaşık olarak % 19'unu ve Türkiye'nin nitelikli işgücünün çok önemli bir bölümünü oluşturmaktadır.⁷⁰ Bu basit hesaplamamın ücretli öğretmenleri, halk eğitim merkezlerinde ve özel dershanelerde çalışan öğretmenleri dışarıda bıraktığını vurgulamak gerekir. TÜİK 2011 Hanehalkı İşgücü Anketi verilerine göre eğitim hizmetlerinde çalışan yükseköğretim veya üniversite eğitime sahip istihdamın toplam yükseköğretim veya üniversite eğitimi sahibi istihdam içindeki payı ise % 23 düzeyindedir.

Öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin genel olarak kentlerde yaşayan alt orta sosyoekonomik statüye sahip ailelerden geldiği görülür. Çoğunlukla, bu kişilerin babaları üniversite, anneleri ise ilköğretim veya ortaöğretim düzeyinde eğitime sahiptir ve babaların emekli olduğu ya da kamuda çalıştığı, annelerin ise "ev hanımı" olduğu gözlemlenmiştir. Eğitim fakültelerini tercih etme nedenleri incelendiğindeyse, öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı için öğretmen olma motivasyonunun, diğer yarısı için ise iş güvenliği, iş koşulları ve ailenin etkisi gibi nedenlerine öne çıktığı saptanmıştır.⁷¹

OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında Türkiye'de hem ilk hem ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı oldukça yüksek bir düzeydedir. Ayrıca, özel okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı devlet okullarına oranla çok daha düşüktür. Yaklaşık 700 bin öğretmenin görev yaptığı resmi kurumlarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ilköğretimde 22, ortaöğretimde ise 21'dir. 50 bin dolayında öğretmene sahip özel kurumlarda ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ilköğretimde 9, ortaöğretimde 7'dir. Öğretmenlerin 610 bini şehirlerde, 140 bini köylerde görev yapmaktadır. İlköğretimde öğretmen başına şehirde 22, köylerde ise 18 öğrenci düşerken, ortaöğretimde bu oran şehirde 20, köyde ise 14'tür. 2009 verilerine göre OECD ülkelerinde öğretmen başına ilköğretimde ortalama 16, ortaöğretimde ise 14 öğrenci düşmektedir (Grafik 9).

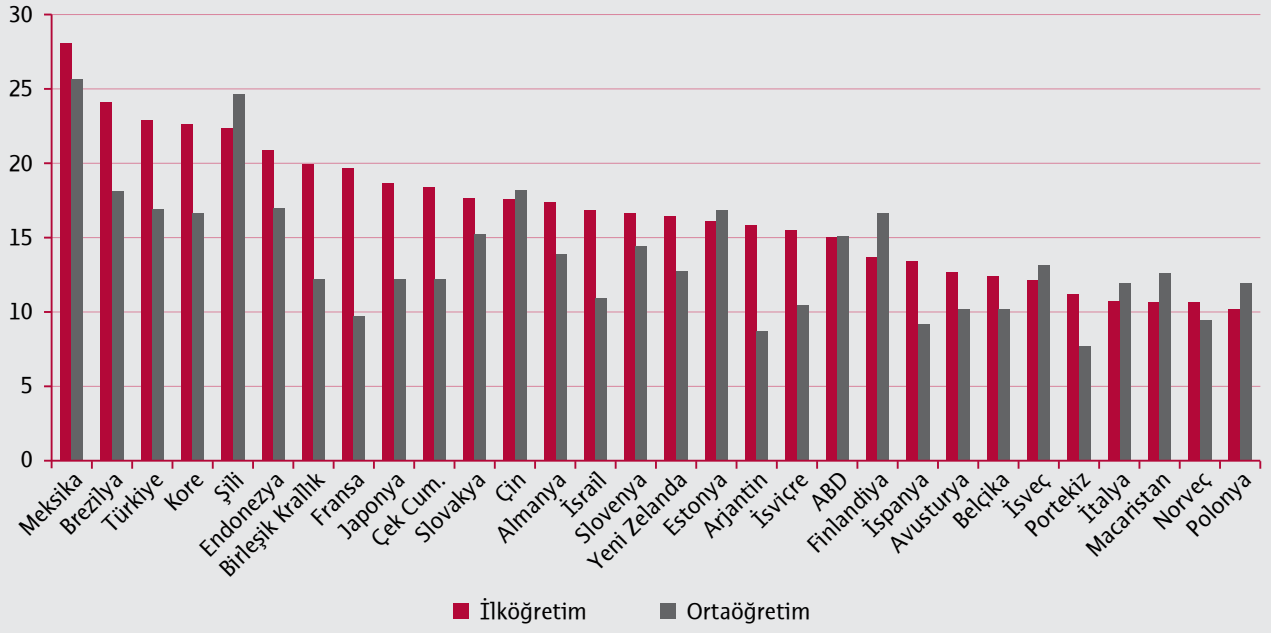
Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı zaman içinde incelendiğinde genel ortaöğretim ve ilköğretim için iki farklı eğilim söz konusudur. Genel ortaöğretimde 1997-1998 öğretim yılında 17 olan öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 2011-2012 öğretim yılında 22'ye yükselmiştir. İlköğretimde ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 1997-1998'de 30 iken 2011-2012'de 21 düzeyindedir. İlköğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısındaki düşüş özellikle İstanbul ve Türkiye'nin doğusunda yoğunlaşmıştır.

1997-2011 arası bu değişim, öğretmen başına düşen öğrenci sayıları bakımından farklar hala mevcut olmakla birlikte, bölgelerin zaman içinde birbirine yaklaştığına işaret eder. Bu değişimin nasıl ve neden gerçekleştiğini anlamak için 1997 ve 2002 arasındaki bazı temel politika değişikliklerine kısaca değinmekte yarar vardır.

⁷⁰ Türkiye'de yükseköğretim sahibi istihdam yaklaşık olarak 4 milyon kişidir.

⁷¹ Aksu ve ark., 2010.

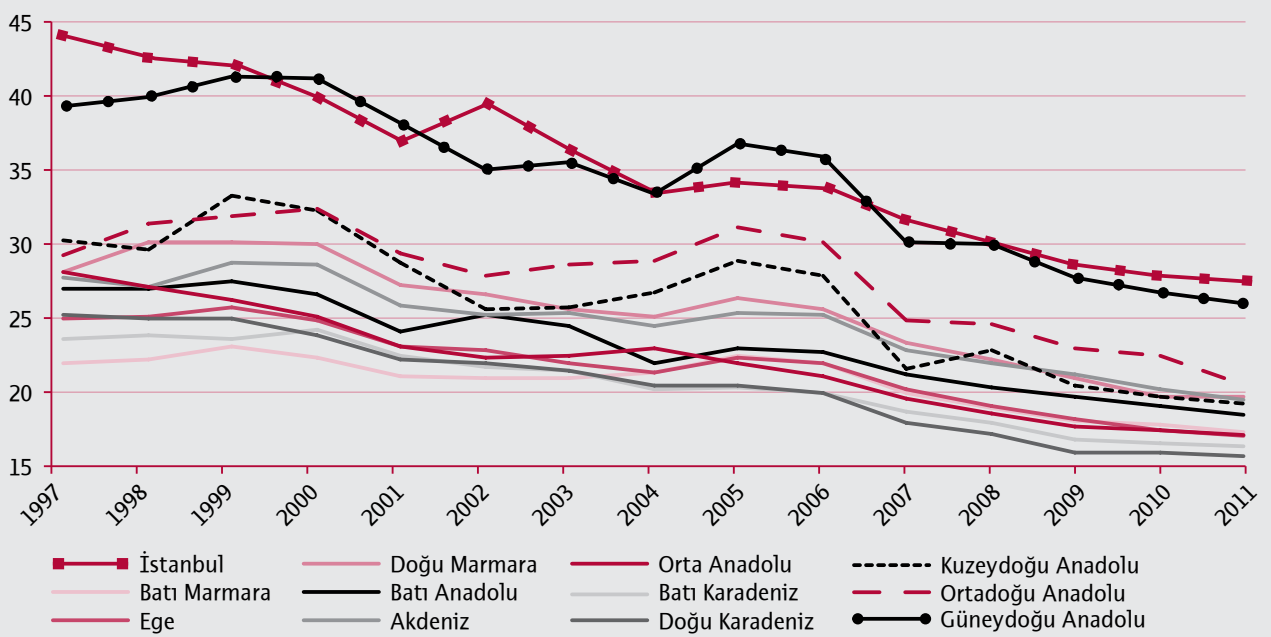
GRAFİK 9: SEÇİLMİŞ ÜLKELERDE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYILARI, 2009



Kaynak: Schleicher, 2011.

1997-1998 eğitim-öğretim yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmesi özellikle kırsal kesimde okullulaşma oranlarının hızla yükselmesine ve ilköğretimde öğrenci nüfusunun büyük ölçüde artmasına neden olmuştur. Bu değişikliğe paralel olarak derslik sayısı ve öğretmen istihdamı önemli ölçüde artmıştır. 1996-1997 döneminde ilkokul ve ortaokulda 199 bin olan toplam derslik sayısı 2002-2003 yılında ilköğretim okullarında 280 bine ulaşmıştır. Benzer biçimde aynı tarih aralığında, ilk ve ortaokullarda hizmet veren öğretmen sayısı 287 binden 390 bine çıkmıştır.

GRAFİK 10: BÖLGELERE GÖRE İLKÖĞRETİMDE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYILARI, 1997-2011 YILLARI ARASI



Kaynak: TÜİK, Bölgesel İstatistikler, <http://tuikapp.tuik.gov.tr/Bolgesel/menuAction.do>

Ancak Grafik 10'da görüldüğü üzere öğretmen nüfusu öğrenci nüfusundan daha hızlı biçimde artmakla kalmamış; öğretmen nüfusunun bölgesel dağılımı da daha eşitlikçi bir görünüm kazanmıştır. Bu dönüşüm temelinde 1999'da uygulamaya konan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik ile ilişkilidir. Bu yönetmelikle, okullara atanacak öğretmen sayısı ilköğretim kurumlarının sınıf öğretmenleri için sınıf ve şube sayısı ve branş öğretmenleri için haftalık toplam ders yükü ile ilişkilendirilerek her okula atanacak öğretmen sayısı için nesnel bir ölçüt sağlanmıştır.

MEB'in 1999 tarihli *Norm Kadro Uygulama Kılavuzu*'nda, norm kadro uygulaması öncesi durum şöyle açıklanmıştır: "Günümüzde öğretmenlerin ülke düzeyinde dağılımlarında dengesizliğin olduğu bilinmektedir. Nitekim, bir yanda tüm altyapı olanaklarına karşın öğretmensiz veya yetersiz sayıda öğretmenle eğitim öğretim çalışmalarını sürdürmeye çalışan okullar; diğer yanda maaş karşılığı okutmakla yükümlü olduğu ders saatlerini dahi doldurmayan, hatta neredeyse öğretmen ve öğrenci sayısının eşitlendiği okulların varlığı bilinen bir gerçektir." EARGED'in 1995 tarihli *Öğretim Yükünün Analizi* başlıklı belgesi ise 12. Milli Eğitim Şurası'nda bölgeler ve iller arasında öğretmen dağılımındaki dengesizliklerin giderilmesi gerektiğine işaret ediyor.⁷² 14. Milli Eğitim Şurası hazırlık belgesinde de, kentlerde öğretmenlerin % 10'undan fazlasının hiç ders okutmadığı, başka bir deyişle öğretmen dağılımında bölgeler ve yerleşim birimlerine göre denge sağlanamadığı vurgulanıyor. Ayrıca, aynı belge politik baskı ve müdahalelerin (akraba ve yakınlarla iltimas) öğretmen istihdamında adalet ve eşitlik ilkesini zedelediğini ve öğretmenleri huzursuz ettiğini belirtiyor. Bu haliyle norm kadroya ilişkin söz konusu yönetmelik, bu sorunların çözülmesine yönelik atılmış önemli bir girişim olarak değerlendirilebilir.

Son olarak, önce 2001'de Kamu Kurumları için Merkezi Eleme Sınavı'nın (KMS) ve 2002'de KPSS'nin uygulamaya konulması ile öğretmen adayları okullardaki norm kadrolarla nesnel bir ölçüt yolu ile ilişkilendirilmiştir. Böylece, öğretmen atamaları politik baskı ve müdahalelerin etkisinden önemli ölçüde sınırlanmıştır.⁷³

Kırsal kesimde ve doğu bölgelerinde, sekiz yıllık zorunlu eğitim, norm kadro uygulaması ve KPSS sonrası öğretmen başına düşen öğrenci sayısının hızla gerilemesine paralel olarak eğitimin kalitesindeki değişimi izlerken TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması) 1999 ve 2007 uygulamaları yol göstericidir. Türkiye'den 8. sınıf öğrencilerini ulusal çapta temsil gücüne sahip bir örneklemin katıldığı TIMSS çalışmasında bu grubun matematik ve fen bilimleri bilgileri ölçülüyor. Bu ölçümler zaman içinde ve uluslararası karşılaştırma yapmaya olanak verecek biçimde tasarlanıyor.⁷⁴ Böylece TIMSS 1999 ve 2007 çalışmalar arasındaki başarı farklılıkları, 8. sınıf öğrencilerinin ne nitelikte matematik ve fen eğitimi aldığını ve diğer ülkelere oranla eğitim kalitesindeki değişime ilişkin fikir edinilmesine yardımcı oluyor.

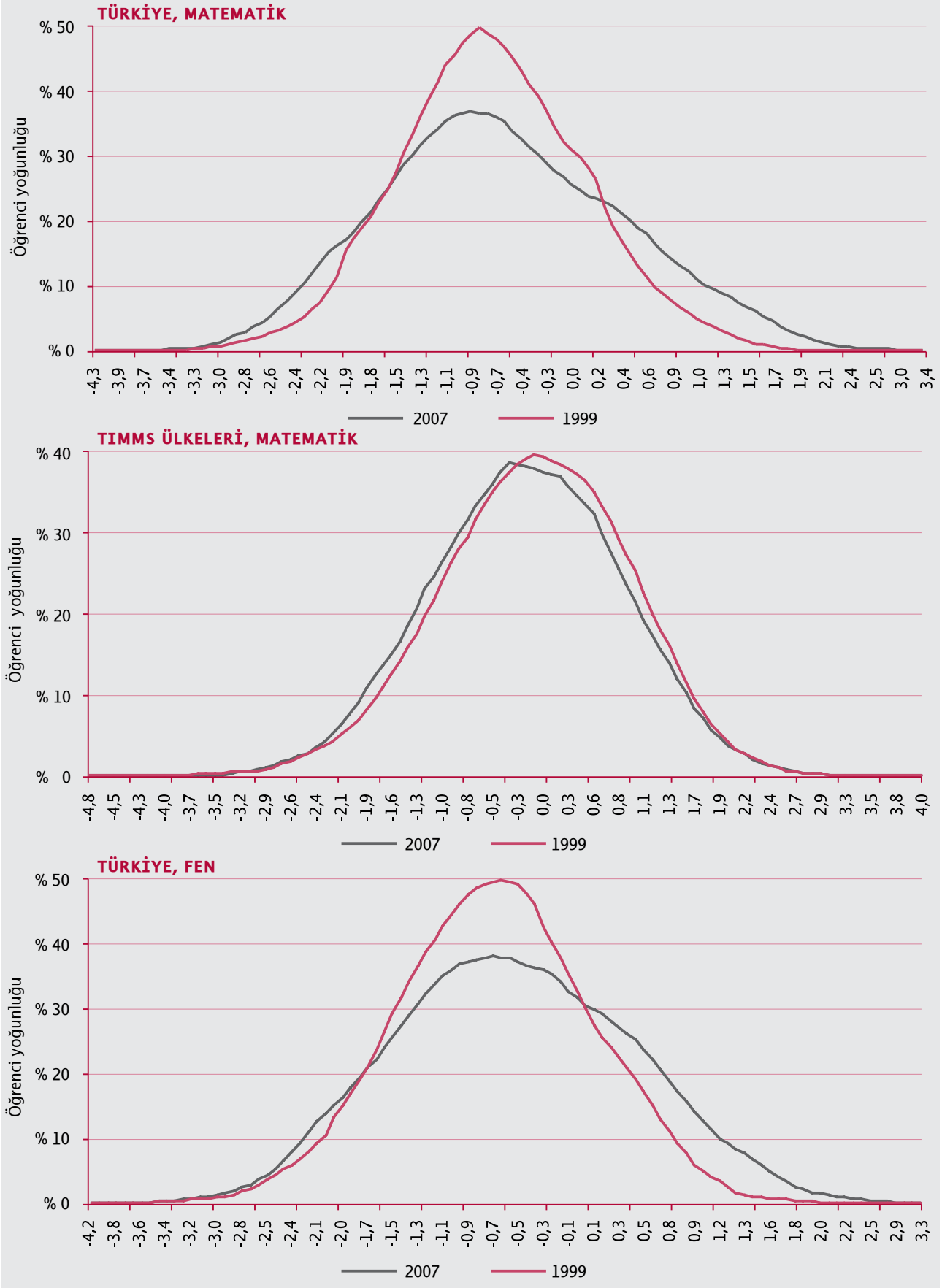
Türkiye'de 8. sınıf öğrencileri matematik ve fen bilimleri alanlarında TIMSS matematik cetvelinde yaklaşık olarak 0,21; fen bilimlerinde ise 0,17 standart sapma ilerleme kaydetmiştir. TIMSS 1999 ve 2007 çalışmalarına katılan diğer ülkelerin 8. sınıf öğrencileri ile aralarındaki fark bu dönem içinde belirli bir ölçüde kapanmıştır (Grafik 11). Buna ek olarak, başarılı uluslararası ortalamaların altında kalan öğrencilerin oranı da 1999-2007 arasında azalmıştır.

⁷² MEB EARGED, 1995.

⁷³ Merkezi sınav sistemine geçilmiş olmasına rağmen kamuoyunda sınavın güvenilirliği konusunda önemli şüpheler vardır. 2010'da yüzlerce öğrencinin sınavın tamamını eksiksiz olarak doğru yanıtlaması ve eğitim bilimleri sınavının tekrar edilmesi bu kaygıların büyümesine neden olmuştur.

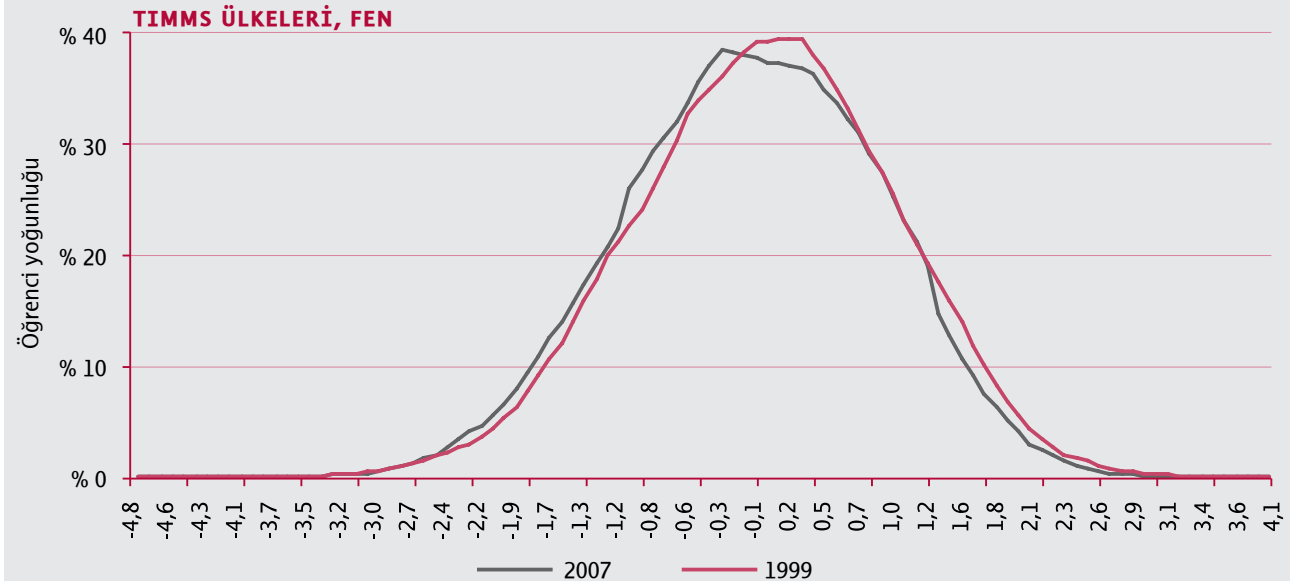
⁷⁴ Türkiye'de TIMSS 2007 çalışmasında bazı soruların çevirisinden kaynaklanan bir sorun oluşması nedeniyle TIMSS & PIRLS International Study Center'in resmi belgelerinde Türkiye'de öğrenci başarılarının zaman içinde nasıl değiştiği rapor edilmektedir. Bu belgedeki hesaplamalar ERG'nin analizlerine dayanmaktadır.

GRAFİK 11: TIMSS 1999 VE 2007'DE TÜRKİYE VE TIMMS ÜLKELERİ



Kaynak: TIMSS 1999 ve 2007 verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

GRAFİK 11: TIMSS 1999 VE 2007'DE TÜRKİYE VE TIMMS ÜLKELERİ (DEVAM)



Kaynak: TIMSS 1999 ve 2007 verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

Elbette bu değişim, tümüyle bölgeler arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalmasıyla ilişkilendirilemez; çünkü bu dönem süresince eğitimin kalitesini etkileyebilecek pek çok başka değişiklik yaşama geçirilmiştir. Örneğin, 1997'de hizmetöncesi öğretmen eğitimi programları kapsamlı biçimde yenilenmiş; 2005'te ilköğretim öğretim programları yeni bir felsefe ile baştan yazılmıştır. Bütün bu değişikliklerin öğrenci başarısını ne yönde ve ne ölçüde etkilediğini anlamak için kapsamlı araştırmalara gereksinim vardır. Öte yandan, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalmasının ve öğretmenlerin nesnel bir ölçüt ile ihtiyaç temelinde okullara atanmalarının bu değişimde önemli bir rol oynadığı göz ardı edilemez.

HANGİ ÖĞRETMENLER KIRSAL KESİME GİDİYOR?

Öncelikle öğretmen nüfusunda kadınların payının zaman içinde yükseldiğini belirtmek gerekir. Kadın öğretmenlerin payı, ilk ve ortaöğretimde, 2003-2004 eğitim-öğretim yılında % 44 düzeyinden % 50'ye tırmanmıştır. Bu artış, ilköğretimde ortaöğretime göre daha hızlı biçimde gerçekleşmiştir. Bu durum, öğretmenlik mesleğine yeni giren adayların çoğunluğunun kadın olduğu ve kadın öğretmen adaylarının KPSS'ye erkek adaylara göre daha iyi hazırlandığı biçiminde yorumlanabilir.

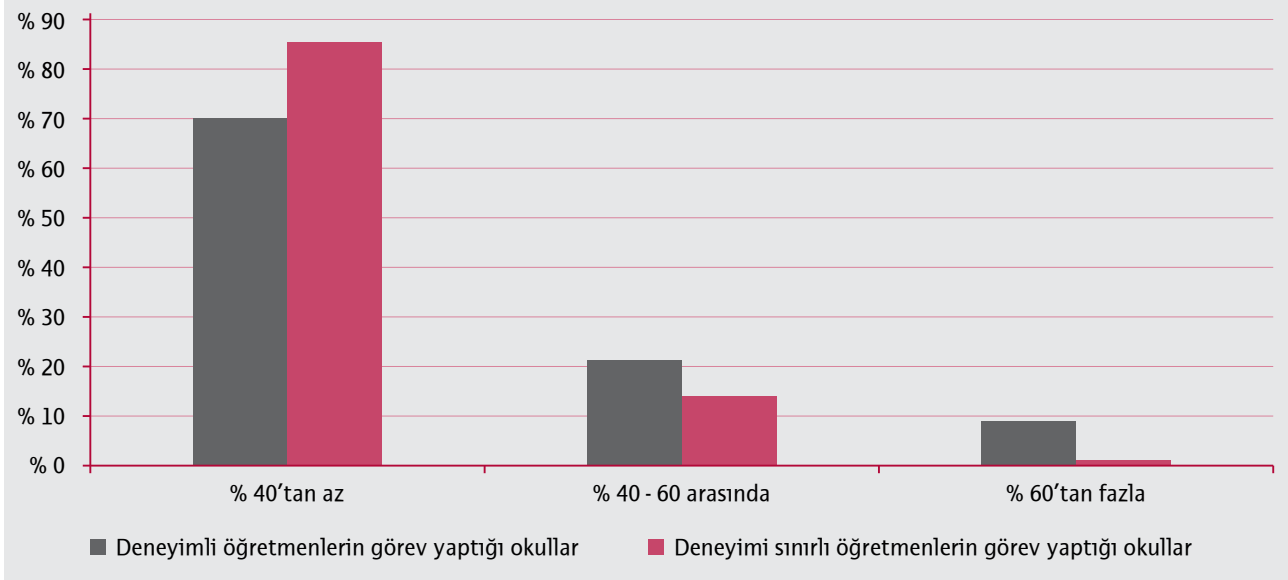
Öğretmenlerin mesleğe kentlerde mi yoksa kırsal kesimde mi başladığını ayırt etmek için TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) 2008 ve TIMSS 1999 çalışmalarına başvurulabilir.⁷⁵ Bu çalışmalara göre 2008'de, kırsal kesimdeki öğretmenlerin % 62'sinin beş yıldan az deneyimi vardır ve bu öğretmenlerin % 46'sı kadındır. 1999'da gerçekleştirilen TIMSS çalışmasında ise kırsal kesimdeki öğretmenlerin % 25'inin beş yıldan az deneyimi vardır ve bu öğretmenlerin sadece % 27'si kadındır. Bu bulgular iki önemli noktaya işaret eder. Birincisi, 1999'dan 2007'ye kırsal kesimde hizmet veren ve sınırlı deneyime sahip öğretmenlerin oranı hızla artmıştır. İkincisi, kırsal kesimde hizmet veren ve daha sınırlı deneyime sahip öğretmenlerin içinde kadın öğretmenlerin payı neredeyse ikiye katlanmıştır. Bu durum, norm kadro ve KPSS uygulamasının kırsal kesimde deneyimi görece sınırlı ve kadın öğretmenlerin yoğunlaşmasına neden olduğu biçiminde yorumlanabilir.

⁷⁵ Türkiye'de TALIS uygulaması rasgele örneklem yöntemiyle belirlenen 200 ilköğretim okulunun okul müdürü ve bu okullarda görevli 4000'e yakın branş öğretmenini kapsıyor. TIMSS 1999 çalışması ise 206 okul, 408 öğretmen ve 8000'e yakın öğrenciyi kapsıyor. TALIS çalışması öğretmenler için, TIMSS çalışması ise öğrenciler için ulusal düzeyde temsil gücüne sahiptir.

GENÇ VE DENEYİMİ SINIRLI ÖĞRETMENLERİ NASIL OKULLAR BEKLİYOR?

Öğretmenlik mesleğinin birinci veya ikinci yılında bulunan öğretmenlerin görev aldıkları devlet okulları, daha deneyimli öğretmenlerin hizmet verdikleri devlet okullarından pek çok açıdan farklıdır. Örneğin, sınırlı deneyime sahip öğretmenlerin okullarındaki veliler, deneyimli öğretmenlerin bulunduğu okullardaki velilerden daha düşük bir eğitim düzeyine sahiptir. Deneyimi sınırlı öğretmenlerin neredeyse hiçbiri velilerin % 60'ından fazlasının üniversite mezunu olduğu okullara atanmamışken, deneyimli öğretmenlerin % 9'unun böyle okullarda çalıştığı görülür. Benzer biçimde, sınırlı deneyime sahip öğretmenlerin, eğitim verdikleri çocukların velilerin % 40'ından azının üniversite mezunu olduğu okullarda işe başlama olasılığı % 85'tir (Grafik 12).

GRAFİK 12: ÖĞRETMENLERİN DENEYİM DÜZEYİNE GÖRE, DEVLET OKULLARINDA ÜNİVERSİTE MEZUNU OLAN VELİLERİN ORANI

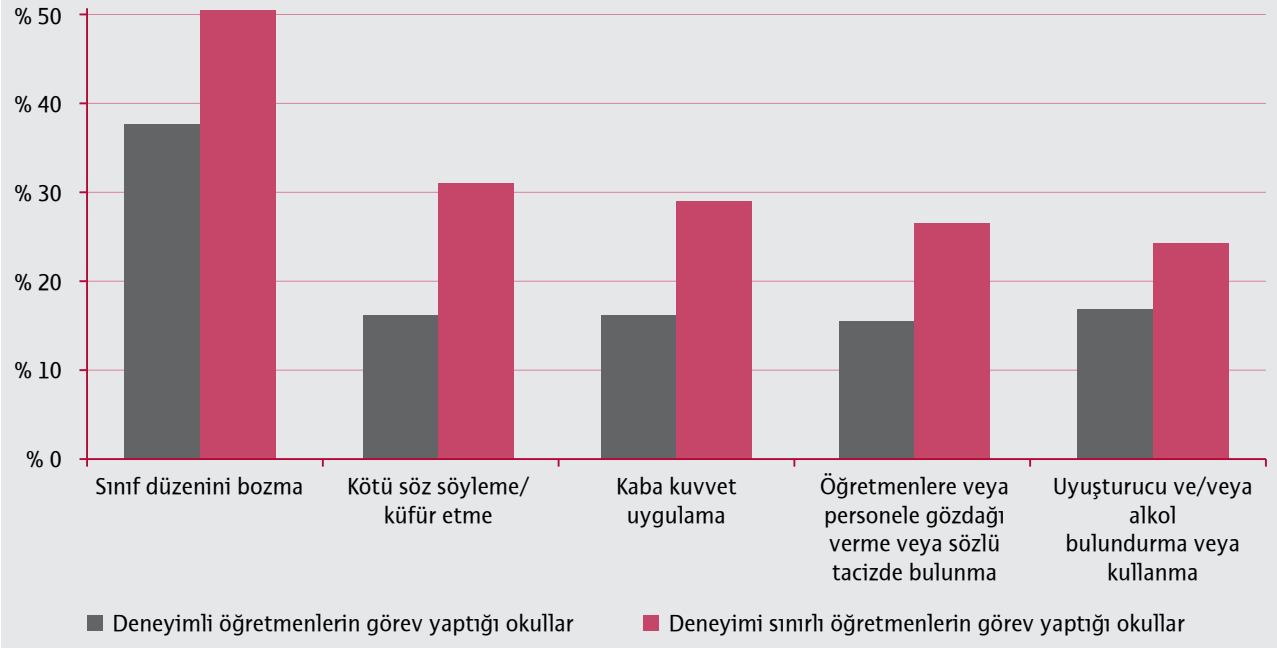


Kaynak: TALIS 2008 verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

Sınırlı deneyime sahip öğretmenler ile deneyimli öğretmenlerin okulları arasındaki farklılıklar sadece aile altyapısı ile sınırlı değildir. Deneyimi az olan öğretmenlerin okullarında eğitim-öğretim süreci, öğrencilerin sınıf düzenini bozması, kötü söz söylemesi/küfür etmesi, kaba kuvvet uygulaması, öğretmenlere ve personele gözdağı vermesi ve sözlü tacizde bulunması ve uyuşturucu ve/veya alkol bulundurması veya kullanması gibi nedenlere sıklıkla sekteye uğrarken, bu sorunlar deneyimli öğretmenlerin okullarında çok daha düşük bir sıklığa sahiptir (Grafik 13).

Bu bulgulara göre, deneyimsiz öğretmenler meslek yaşamlarının ilk yıllarında, eğitim-öğretimi aksatabilecek çeşitli öğrenci davranışlarının sıklıkla görüldüğü okullara atanıyorlar. Diğer taraftan, norm kadro ve KPSS uygulamaları öncesinde okul ortamlarıyla ilgili çıkarım yapılmasına yardımcı olacak veriler son derece sınırlıdır. Ancak PISA (Uluslararası Öğrenci Başarıları Değerlendirme Programı) 2003 ve 2009 çalışmaları deneyim düzeyi ayrımında olmasa da genel olarak öğretmen-öğrenci ilişkilerinin nasıl bir dönüşüm geçirdiğine ilişkin fikir yürütülmesine yardımcı olabilir.

GRAFİK 13: SEÇİLMİŞ ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜRECİNİ ÖNEMLİ ÖLÇÜDE AKSATTIĞI OKULLAR



Kaynak: TALIS 2008 verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİ NASIL BİR DÖNÜŞÜM GEÇİRİYOR?

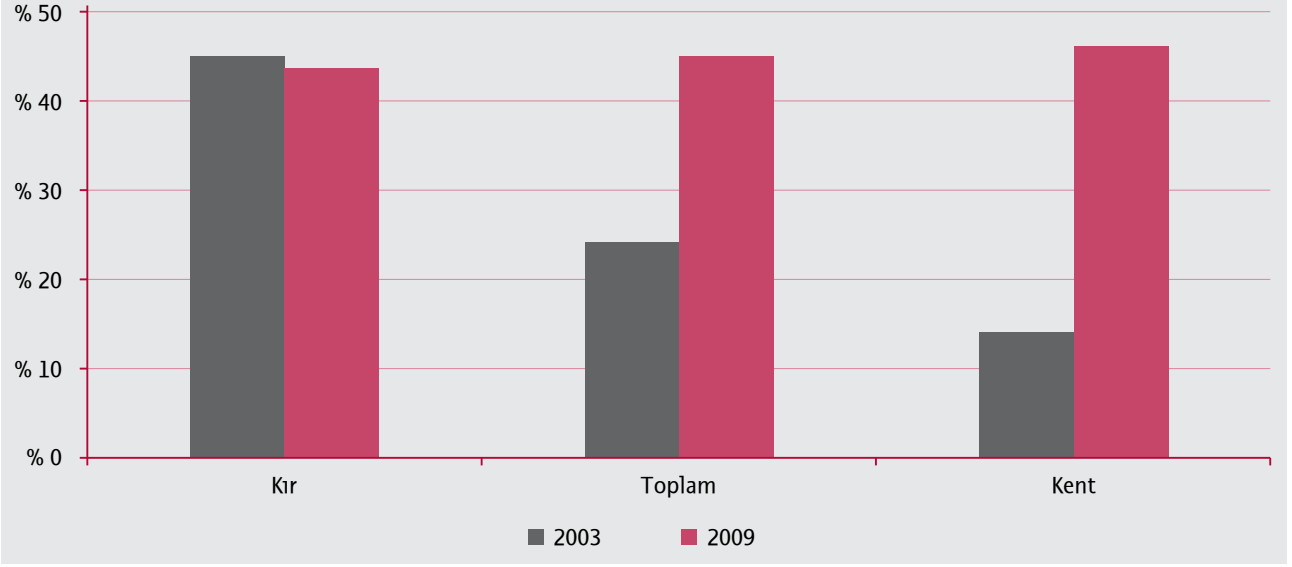
PISA çalışması 2000 yılından beri üç yılda bir, başta OECD ülkeleri olmak üzere 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen okuryazarlığı becerilerini uluslararası karşılaştırmalara ve zaman içinde izlemeye izin verecek biçimde değerlendiren bir uygulamadır. 2003'ten beri PISA'ya düzenli olarak katılan Türkiye'de, her uygulamaya 15 yaşındaki öğrencileri ulusal ve bölgesel düzeyde temsil eden yaklaşık 5000 öğrenci katılmıştır. PISA uygulamaları öğrencilerin başarılarını değerlendirmenin yanı sıra öğrencilerden ve okul müdürlerinden kapsamlı bilgi toplanmasını da içerir. Bu bilgiler, 2003'ten 2009'a dek çeşitli boyutlarıyla öğretmen-öğrenci ilişkilerinin nasıl değiştiğine ışık tutacak niteliktedir.

GRAFİK 14: ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERDEN DÜŞÜK BEKLENTİ İÇERİSİNDE OLMALARININ ÖĞRETİM KAPASİTESİNİ ÇOK ETKİLEDİĞİ BELİRTİLEN OKULLARIN ORANI



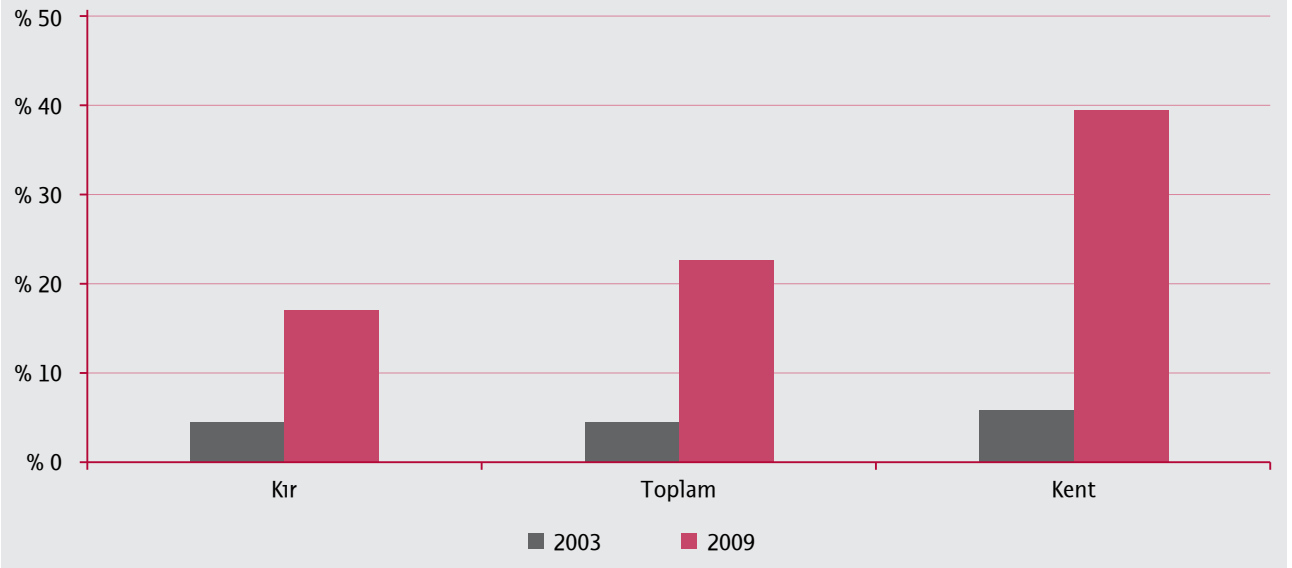
Kaynak: PISA 2003 ve 2009 verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

GRAFİK 15: ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİŞKİSİNİN ZAYIFLIĞININ ÖĞRETİM KAPASİTESİNİ ÇOK ETKİLEDİĞİ BELİRTİLEN OKULLARIN ORANI



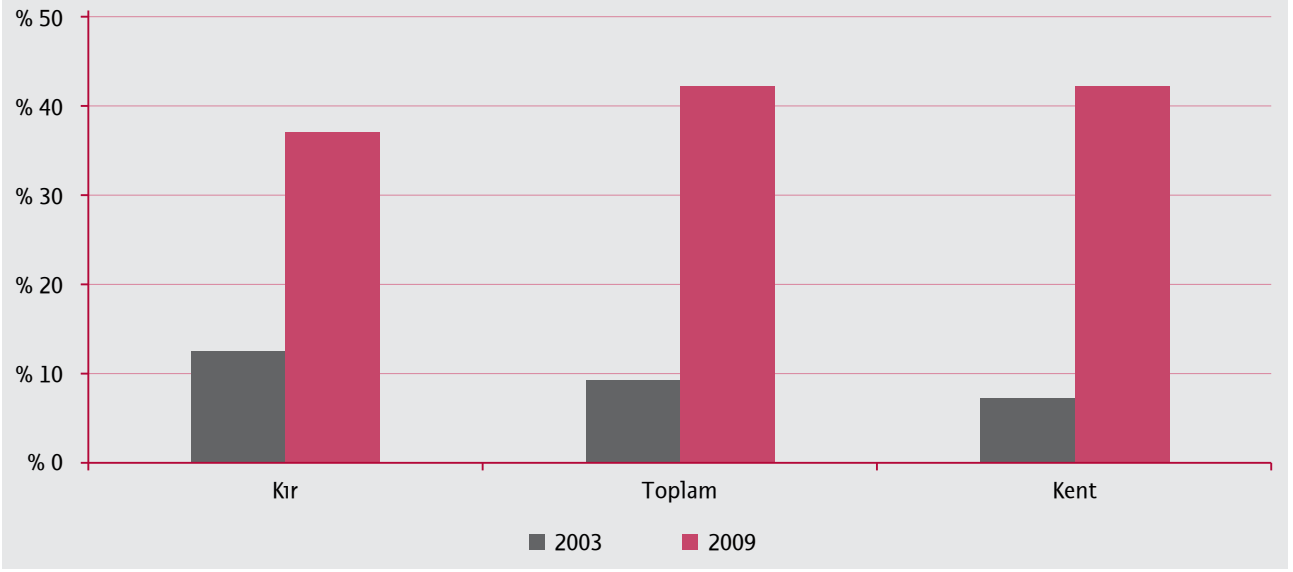
Kaynak: PISA 2003 ve 2009 verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

GRAFİK 16: ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİN GEREKSİNİMLERİNE YANIT VERMEMESİNİN ÖĞRETİM KAPASİTESİNİ ÇOK ETKİLEDİĞİ BELİRTİLEN OKULLARIN ORANI



Kaynak: PISA 2003 ve 2009 verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

GRAFİK 17: ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERE SAYGI DUYMAMASININ ÖĞRETİM KAPASİTESİNİ ÇOK ETKİLEDİĞİ BELİRTİLEN OKULLARIN ORANI



Kaynak: PISA 2003 ve 2009 verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

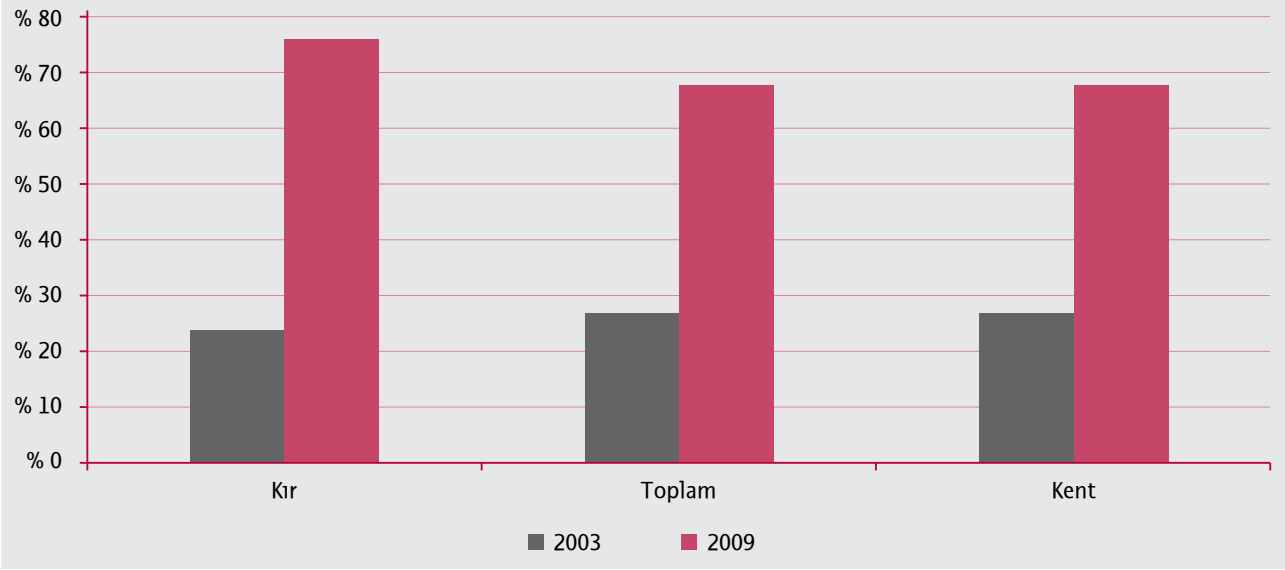
PISA 2003 ve 2009 Türkiye uygulaması müdür anketinden hesaplanan verilere göre, bu dönemde öğretmen-öğrenci ilişkileri daha olumsuz hale gelmiştir. Müdürler özellikle öğretmenlerin öğrencilerden düşük beklenti içinde olmaları, öğretmen-öğrenci ilişkisinin zayıflığı, öğretmenlerin öğrencilerin gereksinimlerine yanıt vermekte zorlanması ve öğrencilerin öğretmenlere saygı duymaması gibi etkenlerin öğretim kapasitesini çok etkilediğini belirtmişlerdir. Bu göstergelerin neredeyse tümünde, 2003 ve 2009 arasındaki eğilim kötüleşme yönündedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisinin zayıflığı kırsal kesimde 2003-2009 arasında az da olsa düzelmiştir; ancak bu gösterge 2003'te kırsal kesimde zaten % 46 ile bir hayli yüksek düzeydedir. Diğer göstergelerdeki eğilimin yönünde 2003'ten 2009'a kırsal kesim ve kent arasında bir farklılık yoktur, ancak kentlerdeki okullarda değişim daha şiddetli bir biçimde yaşanmıştır.

Bu değişime paralel olarak, mazeretsiz öğrenci devamsızlığının ilköğretimde kendini her yıl daha fazla hissettiren bir noktaya tırmandığı söylenebilir. 1-5. sınıflardaki öğrencilerin ortalama mazeretsiz devamsızlığı 2007-2008 öğretim yılındaki 3,2 gün düzeyinden 2010-2011 öğretim yılında 5,8 güne; 6-8. sınıflardaki öğrencilerin ortalama mazeretsiz devamsızlığı 2007-2008 öğretim yılındaki 7,8 gün düzeyinden 2010-2011 öğretim yılında 11,6 güne tırmanmıştır.⁷⁶ PISA uygulamalarına katılan müdürlerin izlenimleri de bu yöndedir. PISA verileri ayrıca, öğrenci devamsızlığına ek olarak öğretmen devamsızlığının da eğitim sistemi için büyüyen önemli bir sorun olduğuna işaret etmiştir. 2003-2009 arasında yoğun biçimde öğrenci devamsızlığı sorunu yaşayan okulların oranı kırsal kesimde % 23'ten % 76'ya, kentlerde % 28'den % 69'a çıkmıştır. Yoğun biçimde öğretmen devamsızlığı sorunu yaşayan okulların oranı ise kırsal kesimde % 13'ten % 37'ye, kentlerde ise % 7'den % 42'ye yükselmiş durumdadır. Dolayısıyla, öğrenci devamsızlığının yanı sıra öğretmen devamsızlığı da politika yapıcılarının ve uygulayıcılarının kısa vadede üzerine eğilmesi gereken sorunlardır.

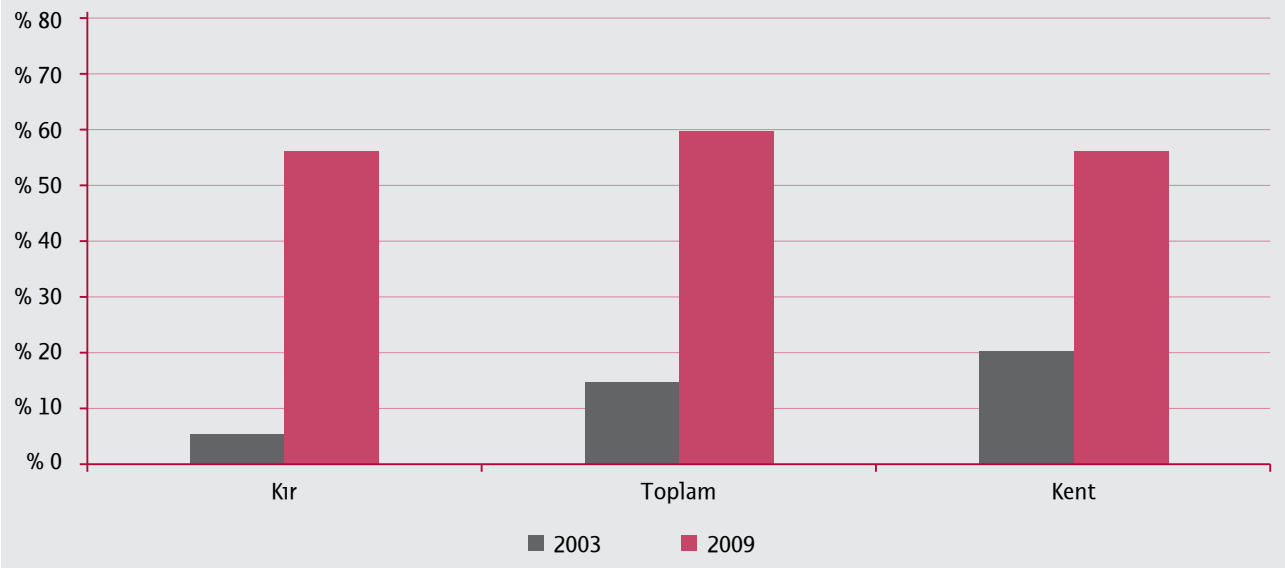
⁷⁶ Bakış ve ark., yakında yayımlanacak.

GRAFİK 18: ÖĞRENCİ DEVAMSIZLIĞININ ÖĞRETİM KAPASİTESİNİ ÇOK ETKİLEDİĞİ BELİRTİLEN OKULLARIN ORANI



Kaynak: PISA 2003 ve 2009 verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

GRAFİK 19: ÖĞRETMEN DEVAMSIZLIĞININ ÖĞRETİM KAPASİTESİNİ ÇOK ETKİLEDİĞİ BELİRTİLEN OKULLARIN ORANI



Kaynak: PISA 2003 ve 2009 verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

Bu bulgular ilköğretim ve ortaöğretim kademeleri için ayrıştırarak yeterli veri yoktur. Ayrıca, bu tablolarda sunulan veriler incelenirken TALIS ve TIMSS çalışmalarının tamamının ilköğretim okullarında, PISA çalışmalarının ise ancak küçük bir bölümünün ilköğretim okullarında yapıldığının hatırlanmasında yarar vardır. İlk ve ortaöğretim okullarına ait farklı eğilimleri ortaya koymak için daha geniş kapsamlı veri derleme çalışmaları yürütülmesi önemlidir.

Özetle, Türkiye’de özellikle ilköğretim okullarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 1990’ların ikinci yarısından bu yana hızlı bir düşüş eğilimi içindedir ve bu düşüş doğudaki bölgelerde oldukça hızlıdır. Bu düşüşle eşzamanlı olarak, zorunlu ilköğretim 1997-1998

eğitim-öğretim yılında sekiz yıla uzatılmış; 1999'da norm kadro uygulaması yaşama geçirilmiş ve önce 2001'de KMS, sonra 2002'de KPSS ile norm kadrolar merkezi sınav sonuçları ile eşleştirilmiştir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının gerilemesiyle birlikte öğrencilerin hem TIMSS hem PISA cetvelinde başarıları yükselmiştir.⁷⁷ Diğer yandan, bu dönemde kadınların öğretmen nüfusu içinde payı yükselişe geçmiş ve önemli bir bölümünü kadınların oluşturduğu, mesleğe yeni giren, kentli ve alt orta sınıf ailelerden gelen öğretmenler Türkiye'nin doğusunda ve kırsal kesimde hizmet vermeye başlamıştır. Meslek yaşamının ilk yıllarındaki bu öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinin sıklıkla aksadığı zorlu okul ortamları ile karşılaşmalarına paralel olarak okullarda öğretmen-öğrenci ilişkilerinde sorunlar artmış, hem öğrenci hem öğretmen devamsızlığı hızlı bir yükselişe geçmiştir.

Kısacası, bölgeler arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının daha eşitlikçi bir görünüm kazanmasıyla birlikte, öğrenci başarısında yükselme söz konusudur. Ancak, sınırlı deneyime sahip ve kentli öğretmenlerin Türkiye'nin doğusunda görevlendirilmesi okullarda öğretim süreçlerinin aksamasına neden olan pratiklerle ve öğrenci ve öğretmen devamsızlığı ile ilişkili görünüyor. Gelecek bölümde, bu sorunlarla baş etmek üzere politika yapıcılar tarafından geliştirilen çeşitli adaylık, uyum ve mesleki gelişim programlarına ilişkin çabalar ve bazı uluslararası örnekler ele alınacaktır.

HAYAT BOYU ÖĞRENME VE MESLEKİ GELİŞİM

Her toplumun en önemli zenginlik kaynağı nitelikli insan gücüdür. Her bir birey çok geniş bir öğrenme ve yaratma potansiyeli ile doğar. Bu potansiyeli gerçekleştirmek için gerekli eğitimin sağlanması devletlerin temel görevlerindedir ve kaliteli eğitim için iyi öğretmenlere gereksinim vardır. Bu yüzden öğretmenlik herkesin yapabileceği sıradan bir meslek değil, ancak özel olarak donanmış bireylerin yapabileceği özel bir meslektir. Eğitim sistemlerini başarılı veya başarısız kılan en temel etmen öğretmenlerinin bu yeterliklere ne ölçüde sahip olduğudur.⁷⁸

Öğrencilerin okulda edindikleri beceriler ve ülkelerin toplumsal ve ekonomik kalkınması arasındaki güçlü pozitif ilişki sayısız uluslararası çalışmayla ortaya konmuştur; kaliteli eğitimden her öğrencinin en üst düzeyde yararlanması, ekonomik büyüme ve refahın en önemli belirleyicisidir. Yine sayısız uluslararası çalışmada, kaliteli eğitimin eşitlikçi biçimde sağlanabilmesi için bir numaralı okul etmeninin nitelikli öğretmen gücü olduğunun altı çizilmiştir.⁷⁹ Türkiye'de öğretmen niteliğinin mevcut durumuna ilişkin ayrıntılı çalışmalar eksiktir. Ancak TALIS ve PISA verilerinden yararlanarak müdürlerin bakış açısından öğretmen niteliğiyle ilgili bazı genel çıkarımlarımda bulunulabilir.

OKULDA EĞİTİM-ÖĞRETİMİN AKSAMASINDA NİTELİKLİ ÖĞRETMEN EKSİKLİĞİNİN ROLÜ

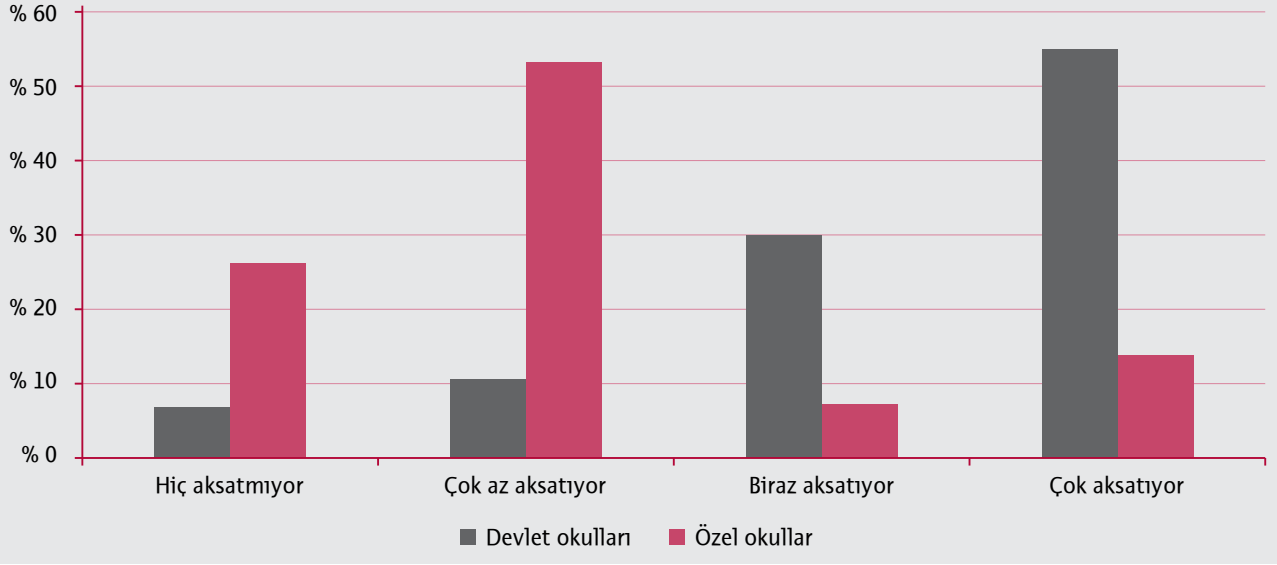
Öncelikle, öğretmen niteliğinin devlet okullarında ve özel okullarda farklılaştığını belirtmek gerekir. TALIS 2008 çalışmasına göre devlet okullarının % 54'ünde nitelikli öğretmen eksikliği eğitim-öğretimin çok aksamasına neden olurken, özel okullarda bu oran sadece % 14 düzeyindedir. Bir başka deyişle, nitelikli öğretmen sorunu öncelikli olarak devlet okullarında karşılaşılan bir sorundur.

77 OECD, 2010b.

78 Özcan, 2011.

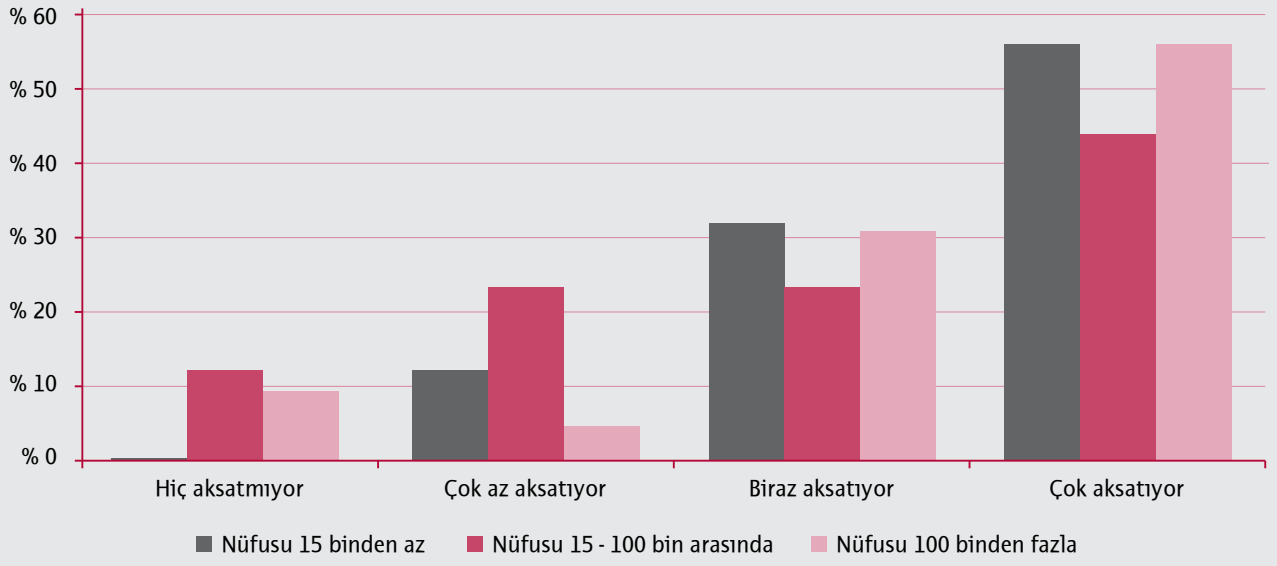
79 OECD, 2009.

GRAFİK 20: DEVLET OKULLARI VE ÖZEL OKULLARDA ÖĞRETMEN KALİTESİ



Kaynak: TALIS 2008 verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

GRAFİK 21: YERLEŞİM BİRİMİNE GÖRE ÖĞRETMEN KALİTESİ

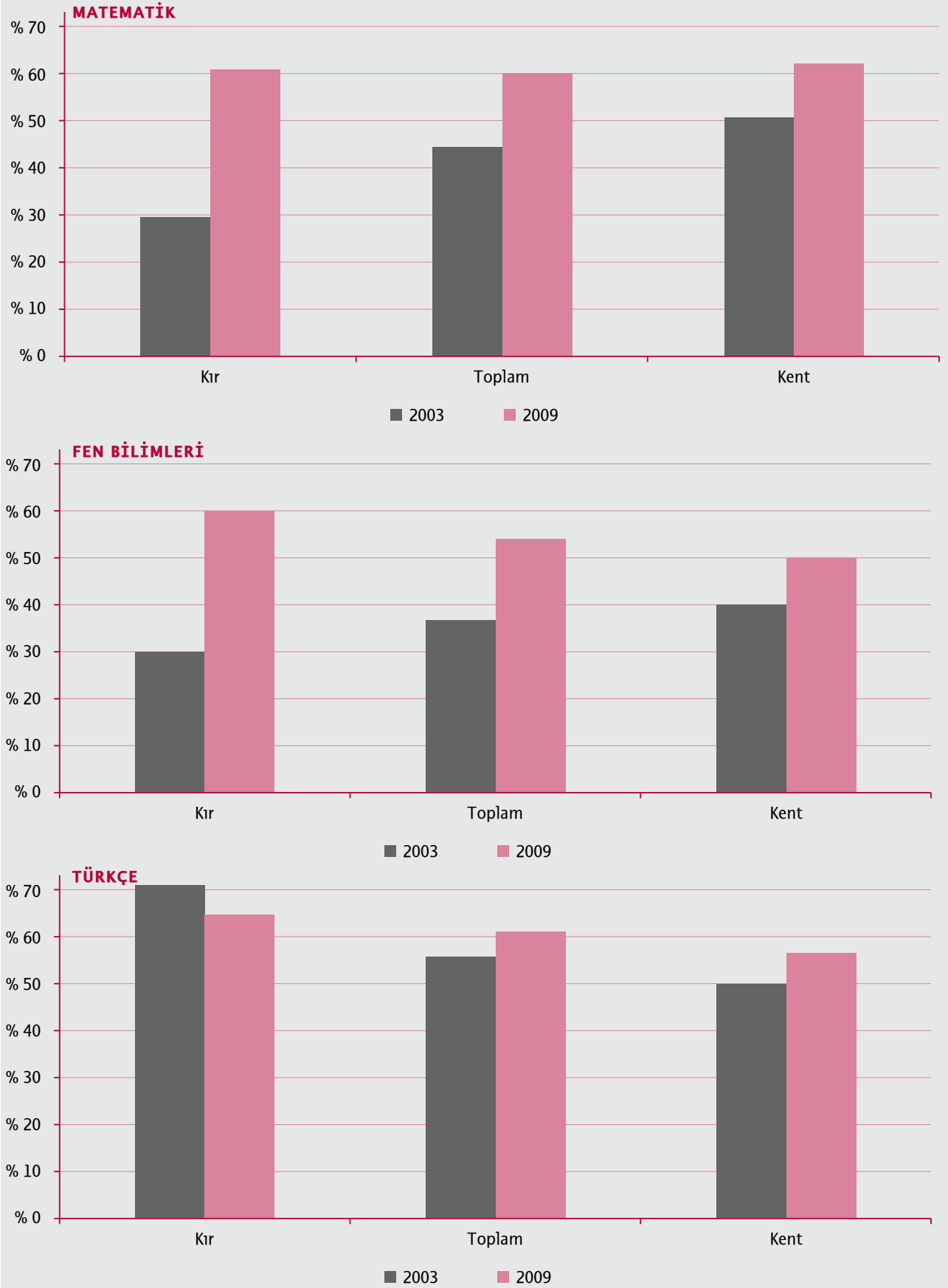


Kaynak: TALIS 2008 verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

Diğer taraftan, öğretmen niteliğinin yerleşim birimi büyüklüğüne göre çok farklılaştığı söylenemez. Nüfusu 15 binden az ve 100 binden fazla olan yerleşim birimlerindeki okulların müdürlerinin % 56'sı nitelikli öğretmen eksikliğinin okullarındaki eğitim-öğretim sürecinin çok aksamasına neden olduğunu belirtirken, nüfusu 15 ve 100 bin arasında olan okullar için bu oran % 43 düzeyindedir. Bu haliyle kaliteli öğretmen eksikliği, genel olarak çok yüksek olmakla birlikte, nüfusu 15 ve 100 bin arasında olan yerleşim birimlerindeki okullarda daha azdır.

TALIS verileri kullanılarak yapılan bu çıkarımlar ancak 2008 yılındaki durumu değerlendirmek için yol göstericidir. PISA 2003 ve 2009 uygulamalarının müdür anketleri ise, öğretmen kalitesinde gerçekleşen değişikliklerin zaman içerisinde incelenmesine olanak sağlamıştır.

GRAFİK 22: MATEMATİK, FEN BİLİMLERİ VE TÜRKÇE ALANLARINDA NİTELİKLİ ÖĞRETMEN AÇIĞININ ÖĞRETİM KAPASİTESİNİ ÇOK ETKİLEDİĞİ BELİRTİLEN OKULLARIN ORANI



Kaynak: PISA 2003 ve 2009 verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

PISA bulguları ile TALIS bulguları büyük ölçüde benzerdir. 2009'da devlet okulları müdürlerinin % 61'i Türkçe, % 60'ı matematik ve % 54'ü fen bilimleri alanında nitelikli öğretmen eksikliğinin öğretim kapasitesini çok etkilediğini bildirmiştir. Matematik ve fen bilimleri alanlarında nitelikli öğretmen eksikliğinin öğretim kapasitesi üzerindeki etkisinin arttığı söylenebilir. Matematik alanında nitelikli öğretmen eksikliğinin öğretim kapasitesini çok etkilediği okulların oranı 2003'te % 40 düzeyindeyken, 2009'da % 60'a çıkmıştır. Bu oranlar fen bilimleri alanındaysa, 2003'te % 37 ve 2009'da % 54 olarak gerçekleşmiştir. Bu eğilimler kırsal kesim ve kentlerde aynı olmakla birlikte, kırsal kesimde öğretmen eksikliğindeki artış kentlere oranla daha hızlıdır. Türkçe alanındaysa, 2003 yılında okul müdürlerinin % 56'sı nitelikli öğretmen eksikliğinin öğretim kapasitesini çok etkilediğini bildirirken bu oran 2009 için % 61'dir. Ayrıca, bu alanda eğilim kırsal kesimdeki okullar ve kentlerdeki okullar için farklı yönlerde. Kırsal kesimde nitelikli öğretmen eksikliğine ilişkin gözlemlenen eğilim azalma yönündeyken, kentlerde yükseliş söz konusudur.

Genel olarak ve alanlar arasında pek fazla ayrışma olmaksızın, müdürlerin görüşü nitelikli öğretmen eksikliğinin Türkiye'de devlet okullarında öğretim kapasitesini çok etkilediği yönündedir. Diğer yandan, öğretmen niteliği politika yapıcılar için kısa vadede çözüm üretmenin zor olduğu bir alandır. Öğretmen yeterlikleri temelinde hizmetöncesi öğretmen yetiştirme programları reforme edilse ve eğitim fakültelerinin nitelikleri güçlü bir akreditasyon sistemi ile güvence altına alınsa bile, mevcut öğretmen nüfusunun değiştirilen sistem ile yenilenmesi çok uzun yıllara yayılacak bir süreçtir. Bu nedenle, mevcut öğretmen nüfusunun daha nitelikli kılınabilmesi için adaylık/uyum süreçlerine ek olarak mesleki gelişimin eğitim politikalarında önemli bir rol oynaması gerekir. Halihazırda hem politika yapıcılar ile uygulayıcıların hem de STÖ'lerin bu alanlarda girişimlerini yoğunlaştırdığı söylenebilir. Gelecek bölümde Türkiye'de adaylık, uyum süreci ve iş başında mesleki gelişim konusunda mevcut durum özetlenecek; gündemdeki olası politika değişikliklerine ve sivil toplum girişimlerine kısaca değinilecek; adaylık/uyum süreçlerine ilişkin dersler çıkarılabilecek çeşitli ülke deneyimleri sunulacaktır.

ADAYLIK/UYUM SÜREÇLERİ VE MESLEKİ GELİŞİMDE MEVCUT DURUM

Türkiye'de devlet okullarında 750 bini aşkın öğretmenin görev yaptığı ve her yıl 10 bin dolayında öğretmenin emekli olduğu dikkate alınrsa, önceki bölümde değinilen çalıştayda ele alınan konular arasından mesleki gelişimin önümüzdeki dönemde eğitim politikası alanında ön plana çıkacağı öngörülebilir. Mevcut durumda, öğretmenlerin düzenli bir biçimde hizmetiçi eğitim etkinlikleriyle desteklendiğini söylemek mümkün değildir. Deneyimli öğretmenlerin işbaşında eğitim hizmetleriyle, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ise kaliteli ve işlevsel aday/uyum süreçleri ile desteklenmelerine gereksinim büyüktür.

Mevcut durumda, öğretmen ve öğretmen adaylarının hizmet verdikleri süreçte gelişimlerine yönelik etkinlikler dört ana koldan yürütülüyor: (1) MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi'nin çeşitli merkezlerde organize ettiği kurs ve seminerler, (2) MEB il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından yerel olarak düzenlenen kurs ve seminerler, (3) okulların düzenlediği eğitim etkinlikleri, (4) öğretmenlerin bireysel olarak katıldıkları çeşitli konferans, çalıştay vb. etkinlikler ve lisansüstü eğitim programları.

MEB'in yürüttüğü adaylık/uyum süreçleri ve mesleki gelişim uygulamaları dört ana unsura sahiptir. Göreve ilk defa atanan adaylar, Adaylık Eğitimi'ne, Çevreye Uyum Eğitimi Semineri'ne ve Uyum Eğitimi Programı'na tabi olurlar. Adaylık Eğitimi, temel eğitim (60-180 saat), hazırlayıcı eğitim (180-540 saat) ve uygulamalı eğitimden (iki ay staj) oluşuyor. Temel eğitim, Atatürk ilkeleri, gizlilik ve gizliliğin önemi, inkılap tarihi ve milli güvenlik gibi konular; hazırlayıcı eğitim, bakanlık teşkilatının tanıtılması ve görevleri; uygulamalı eğitim ise yazışma ve dosyalama kuralları, ast-üst ilişkileri, güvenlik ve korunma tedbirleri gibi konulara ek olarak yıllık plan, ünite planı ve günlük ders planı gibi konular içeriyor.

Adaylık eğitiminin dışında, göreve yeni atanan öğretmenlerin çalıştıkları bölgelerin toplumsal ve kültürel yapısını tanımalarını, bölge halkıyla etkili iletişim kurmalarını ve çevre koşullarına uyum sağlamalarını sağlamak amacıyla 2007 yılından itibaren "Çevreye Uyum Eğitimi Semineri" yapılıyor. Bu seminer toplam 20 saat sürüyor ve bölgenin doğal, toplumsal, ekonomik, tarihi, coğrafi ve turizm özellikleri ile mahalli günlerin tanıtılması ve halkla ilişkiler gibi konularda eğitimler içeriyor. Ayrıca, yine göreve yeni atanan öğretmenler için 2011-2012 öğretim yılı güz döneminden itibaren Uyum Eğitimi Programı uygulanıyor. Bu eğitim toplam 58 saatten oluşuyor ve programın içeriği eğitim liderliğinden ilkyardıma, performans yönetim sistemlerinden mesleki değerler ve etiğe kadar geniş bir yelpazede pek çok konuyu barındırıyor.

MEB adaylık/uyum sürecinde sunduğu bu hizmetlere ek olarak öğretmenlerin mesleki gelişimi için ÖYGGM bünyesinde 81 ilde öğretmenlerin talebi doğrultusunda belirlenmiş paket programlar ile yıl içerisinde hizmetiçi eğitim seminerleri ve konferanslar sunuyor.

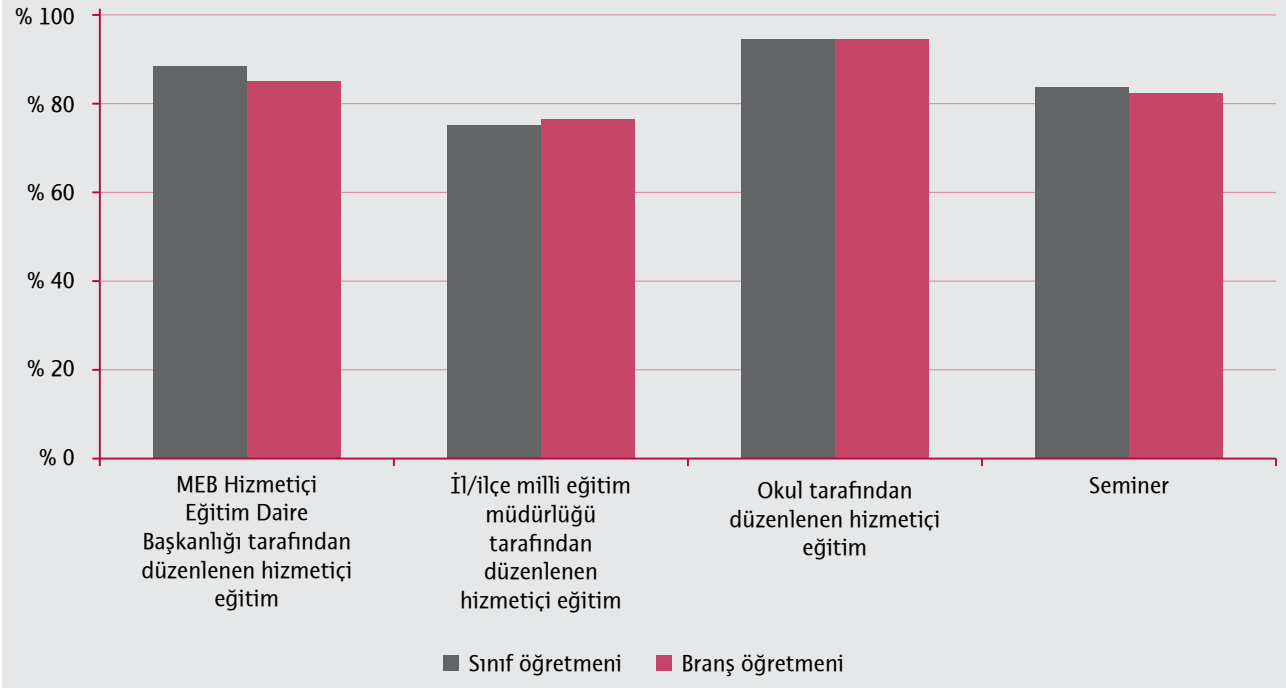
Bu eğitimlerin öğretmenlerin niteliklerini ne ölçüde etkilediği konusunda önemli sorular işaretleri vardır. Hazırlanan programların öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerine dayandırılmasında sorunlar olduğu gibi, programların başarılı da izlenmemektedir. Ek olarak, mesleki eğitim programlarında rol alan eğitimciler çoğu zaman yeterli donanıma sahip değildir. Tüm bunların doğal bir sonucu olarak öğretmenler mesleki gelişim programlarına katılım konusunda isteksizdirler.⁸⁰ Diğer yandan, ÖYGGM Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı'nın hizmetiçi eğitim etkinliklerini değerlendirme ve bunların kazanımlarını izleme amacıyla araştırmalar yürütmesi ve genel değerlendirmelere ilişkin çeşitli bulguları internet üzerinden paylaşımına açması bu alanda atılmış olumlu adımlardır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine talebi genel olarak çok sınırlı düzeydedir. MEB, öğretmenlerin % 30-% 35'inin mesleki gelişim etkinliklerine hiç zaman ayırmadıklarını rapor etmiştir. Diğer taraftan, öğretmenlerin yaklaşık % 60'ı kendilerini mesleki performans bakımından yeterli bulurken, yaklaşık % 30'u gelişmeye gereksinim duyduklarını ifade etmiştir.⁸¹ TALIS veri seti kullanılarak yapılan hesaplamalar da benzer bulgulara sahiptir. Buna göre resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin % 48'i son 18 ayda daha fazla mesleki gelişim etkinliğine katılmak istediğini ifade etmiş, ancak bu öğretmenlerin % 47'si kendisine uygun bir mesleki gelişim etkinliği bulamadığı için daha fazla etkinliğe katılmadığını belirtmiştir.

⁸⁰ Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı Uyum ve Adaylık Süreci, Sürekli Mesleki Gelişim Çalışma Grubu, 2011.

⁸¹ MEB, 2010b.

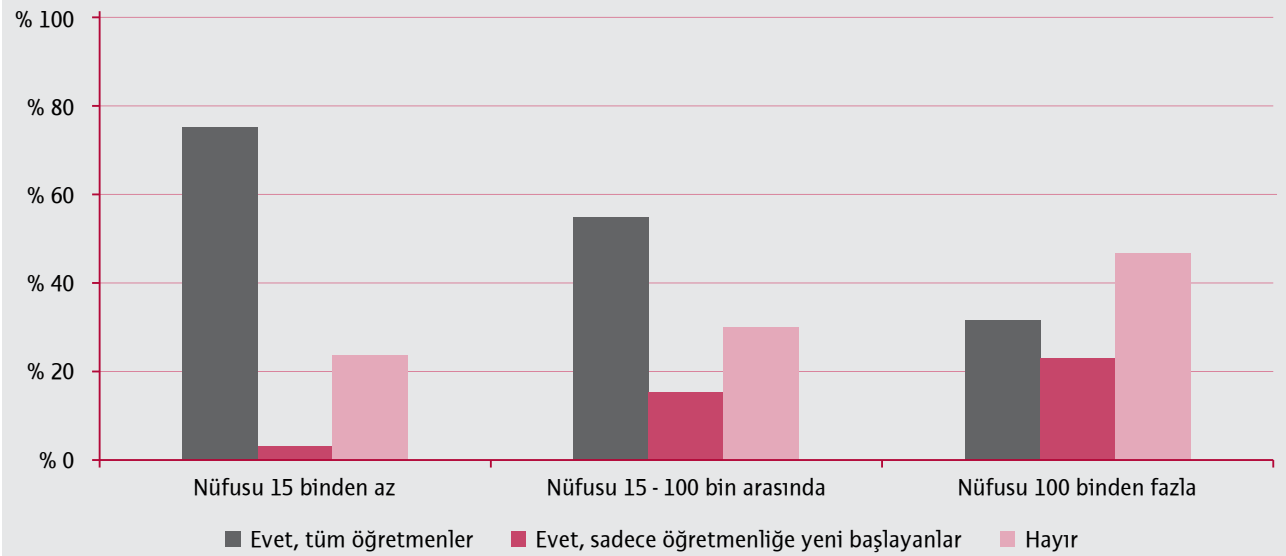
GRAFİK 23: SON İKİ YILDA HİZMETİÇİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİNE KATILMAYAN ÖĞRETMENLERİN PAYI



Kaynak: TED, 2009.

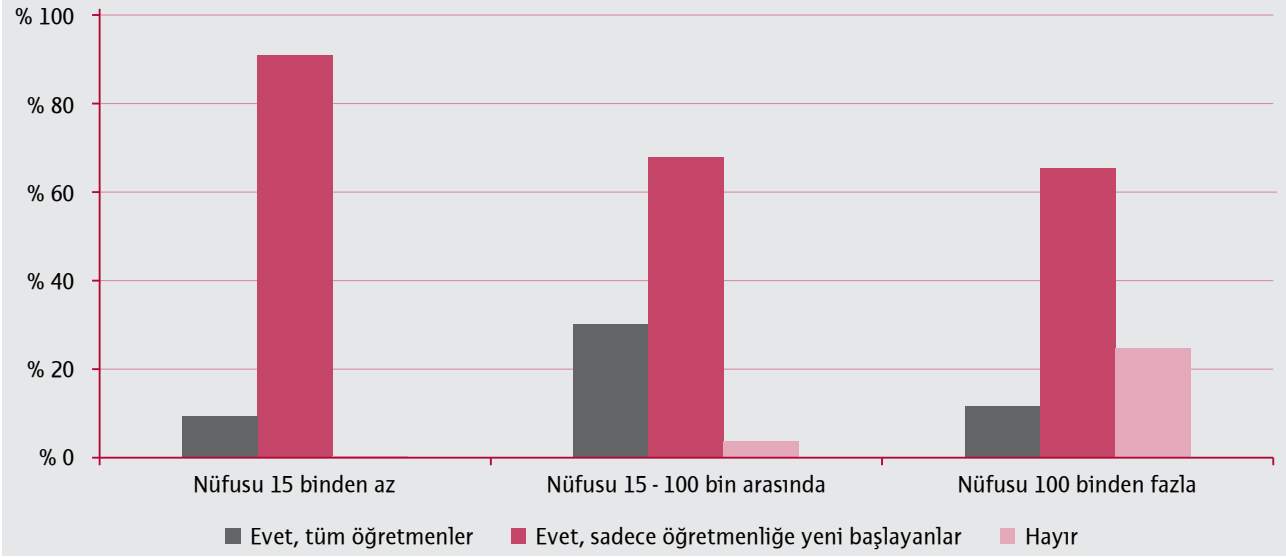
Türk Eğitim Derneği'nin (TED) 2009'da resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan 2 bini aşkın sınıf ve branş öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmada bu soruna ilişkin daha ayrıntılı bilgi sunulmuştur. Buna göre, son iki yılda, öğretmenlerin % 87'si Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı'nın, % 77'si il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinin, % 94'ü okulun düzenlediği hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmadığını bildiriyor. Son iki yılda Grafik 23'te belirtilen hizmetiçi etkinliklerinin hiçbirine katılmayan öğretmenlerin toplam öğretmenler içindeki payı % 60 düzeyindedir.

GRAFİK 24: GÖREVE BAŞLAYAN ÖĞRETMENLERİN HAZIRLIK AMAÇLI RESMİ BİR EĞİTİME TABİ TUTULDUĞU BELİRTİLEN OKULLARIN ORANI



Kaynak: TALIS 2008 verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

GRAFİK 25: GÖREVE BAŞLAYAN ÖĞRETMENLERİN REHBERLİK AMACIYLA DAHA DENEYİMLİ ÖĞRETMENLERLE BİRLİKTE ÇALIŞMASINI ÖNGÖREN BİR PROGRAMA/POLİTİKAYA SAHİP OLDUĞU BELİRTİLEN OKULLARIN ORANI



Kaynak: TALIS 2008 verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

TALIS araştırması Türkiye'deki devlet okullarının % 33'ünde öğretmenlerin hiçbirinin mesleğe hazırlayıcı resmi bir eğitime tabi tutulmadığını ortaya koyuyor ve müdürlerin sadece % 52'si tüm öğretmenler için resmi bir eğitim uyguladıklarını bildiriyor. Aynı çalışmaya göre, hazırlayıcı eğitim etkinlikleri uygulayan okullarla kırsal kesimde daha sık karşılaşılıyor ve nüfus yoğunluğu yükseldikçe okulların hazırlayıcı eğitim verme olasılığı azalıyor. Nüfusu 100 binden fazla olan yerleşim birimlerinde bulunan okulların % 46'sında hiçbir öğretmen için hazırlayıcı eğitim gerçekleştirilmiyor.

Devlet okullarında öğretmenlerin kendilerine rehberlik edecek deneyimli meslektaşlar bulmakta güçlük yaşamaları da diğer önemli bir sorundur. Okulların sadece % 16'sında tüm öğretmenler için böyle bir rehberlik programı vardır ve program genel olarak, sadece öğretmenliğe yeni başlayanlar için gerçekleştirilen bir uygulamadır. Nüfusu 15 binden az olan yerleşim birimlerindeki okulların sadece % 9'u; nüfusu 15-100 bin arasında olan yerleşim birimlerindeki okulların % 29'u; nüfusu 100 binden fazla olan yerleşim birimlerindeki okulların ise % 11'i, rehberlik amacıyla, tüm öğretmenlerin daha deneyimli bir ya da daha fazla öğretmen ile birlikte çalışmasını sağlayan bir program veya politikaya sahip olduğunu ifade etmiştir.

ÖYGGM'nin yürüttüğü OTMG hem işbaşında eğitim hem aday/uyum süreçlerine katkı sağlama potansiyeli ile bu sorunları belirli bir ölçüde giderme olanağına sahiptir. OTMG ile öngörülen, mesleki yeterliklerini geliştirmek isteyen öğretmenlerin gelişim modellerini kendilerinin oluşturmasını, hazırladıkları planları uygulama olanağına sahip olmaları ve izleme süreçlerinde öğretmenlere yol haritaları sunulmasıdır. Okul merkezli yaklaşım ile öğretmenlerin okul gelişimi ile uyumlu hedefler doğrultusunda, gelişim alanları ya da konularını okul ortamında sürdürülebilir bir biçimde ele almalarına izin verecek fırsatların önünün açılması amaçlanmıştır. OTMG bu açıdan MEB'in mevcut hizmetiçi eğitim modelinden farklıdır. Mesleki gelişimi, merkezden öğretmene hazır paketlerin kurslar/seminerler yoluyla sunulması biçiminde tasarlamak yerine okul, öğretmen ve öğrencilerin gelişiminin birbirini beslediğini ve her okulun, öğretmenin ve öğrencinin özel gereksinimleri olduğunu dikkate alan bir modelin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması çok önemlidir. Şu anda altı ilde pilot çalışmaları devam

eden OTMG'ye ilişkin, bu çalışmaların tamamlanmasının ardından daha geniş kapsamlı bir değerlendirme yapmak mümkün olacaktır.

Öğretmen Yeterlikleri ve OTMG girişimi Eylül 2002'de Temel Eğitime Destek Projesi'nin Öğretmen Eğitimi bileşeni çerçevesinde başlatılmıştır; diğer bir deyişle, Öğretmen Yeterlikleri ve OTMG için MEB neredeyse 10 yıldır emek sarf etmektedir. Halen izleme ve değerlendirmeyi olanaklı kılacak biçimde sadeleştirilme sürecinde olan Öğretmen Yeterlikleri'nin tamamlanması ile OTMG yaşama geçirilebilecektir; ancak beklenti bu sürecin 2-3 yıl daha alacağı yönündedir.

Bakanlık'ın önümüzdeki dönemde mesleki gelişim kanalıyla öğretmen niteliğini geliştirmek için nasıl girişimlerde bulunacağı ve mesleki gelişim politikalarının önümüzdeki dönemde nasıl şekilleneceğiyle ilgili, Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayında ön plana çıkan konular ve Bakan'ın basına yansıyan açıklamaları önemli bazı ipuçları sunmuştur.

Bakan Dinçer'in açıklamalarından, öncelikle yaz aylarında en az bir ay süre ile öğretmenlerin eğitime tabi tutulacağı ve bu eğitimin mesleki gelişim, yerel ve uluslararası gelişmeler, öğretim programlarındaki gelişmeler, teknolojik gelişmeler, öğretmenlerin buldukları çevre ile ilgili ve mesleki formasyonları gibi konuları içereceği anlaşılıyor. Buna ek olarak, çalıştayda TTKB ve Bakanlık temsilcilerinin sıklıkla dile getirdiği diğer bir seçenek okullarda öğretmenler için rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi için mentorluk uygulamasının başlatılmasıdır. Buna göre, okullarda aday eğitimi sürecine rehberlik eden yönetici ve öğretmenlere mentorluk eğitimi verilmesi; Bakanlık ve üniversiteler arasında mentorluk eğitimine ilişkin işbirliği için protokoller yapılması; eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarına ve fakülte koordinatörlerine mentorluk eğitimi verilmesi çalıştayda öne çıkan adımlardır. Bu olası politika girişimleri ile ilişkili olarak iki noktaya özellikle odaklanmak gerekir. İlk olarak, yaz aylarında yapılması planlanan mesleki gelişim etkinliklerinin kalitesinin yüksek tutulması ve öğretmenlerin gereksinimlerinin bireyselleştirilmiş programlar ile giderilebilmesi çok önemlidir. İkincisi ise mentorluk uygulamasının sadece göreve yeni başlayan öğretmenler için değil tüm öğretmenler için yaygınlaştırılması ve OTMG ile bütünleştirilebilmesi için izlenecek adımların planlanması gerektiğidir.

Nitelikli mesleki eğitimin sağlanması konusunda Türkiye'de sivil toplum girişimleri ve başarılı mentorluk programlarına ilişkin çeşitli uluslararası örnekler bu süreçte yol gösterici niteliğe sahiptir. Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) Öğretmenin Sınır Yok Projesi kapsamında gerçeleştirdiği "Öğrenen Lider Öğretmen" eğitimleri ile 51.726 öğretmene ulaşmıştır ve 100 bin öğretmene ulaşma hedefine sahiptir. Bu eğitimler, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine yönelik etkinliklerdir. Benzer biçimde ERG öğretmenlere eleştirel düşünme tutum ve becerilerini kazandırmaya yönelik olarak Düşünme Gücü: Soran ve Sorgulayan Gençlik için Öğretmen Destek Projesi'ni yaşama geçirmiş ve 4.250 öğretmene ulaşmıştır. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ise okulöncesi düzeyinde İlk Adım Projesi eğitimleri dahil olmak üzere 688 öğretmen ve 215 okul yöneticisini sınıf donanımı ve etkin kullanımı ilkeleri, etkin öğrenme ilkeleri, öğretim stratejileri konularında desteklemiştir. Sivil toplum ve kamu işbirliği mesleki gelişimin her aşamasında yenilikçi ve ilerici adımların atılması için çok önemli bir potansiyeli barındırır. Bu işbirliğini güçlendirmek, eğitim sisteminin geçireceği dönüşümü en iyi biçimde yönetmek için kilit önemdedir.

Dünyadan başarılı mentorluk örneklerinin belli başlı bazı ortak özellikleri bulunur. Bu örneklerde öğretmenler ve mentor arasında birebir ve sıkı bir bağ kurulması ve mentorun öğretmeni sürekli izleyerek geribildirimde bulunması esastır. Ayrıca mentorların ve öğretmenlerin iş yüklerinin birlikte çalışmalarına olanak verecek biçimde hafifletilmesi, mentorların akademi ile bağlantılı olmaları ve rehberliğin akademik birimler tarafından beslenmesi göze çarpan diğer unsurlardır. Bunlara ek olarak, bazı örneklerde öğretmen

adayının daimi kadroya geçip geçmemesi veya adaya sözleşme teklif edilip edilmemesi mentorun ve diğer paydaşların (okul müdürü, yerel eğitim yöneticisi ve sendika temsilcisi vb.) izlenimleri doğrultusunda değerlendirilir. Aşağıdaki tabloda İsviçre, Japonya, ABD, İngiltere ve Kanada'dan çeşitli mentorluk uygulamaları özetlenmiştir.

DÜNYADAN MENTORLUK PROGRAMLARI ÖRNEKLERİ				
İSVİÇRE - ZÜRİH	JAPONYA	ABD - CINCINNATI, COLUMBUS, TOLEDO, OHIO VE ROCHESTER	İNGİLTERE VE GALLER	KANADA - QUEBEC
<p>Her yeni öğretmen meslekteki ilk iki yılında deneyimli bir meslektaş ile eşleştiriliyor. "Deneyimli meslektaşlar" yeni öğretmenlere meslekte yol göstermek için üniversite düzeyinde eğitim alıyorlar ve yeni öğretmenlere destek sağladıkları dönem için ayrıca ücretlendiriliyorlar. Yeni öğretmenlerin bu biçimde yılda 42 saate kadar destek alması sağlanıyor. Ayrıca yeni öğretmenler yılda 16 saate kadar kişisel rehberlik hizmeti alabiliyorlar. Bu hizmeti rehberlik sertifikası bulunan deneyimli öğretmenler veriyor. İlk toplantıda yeni öğretmenin gereksinimlerini yansıtan bir hedef belgesi hazırlanıyor ve rehberlik hizmetinin içeriği bu belgeye göre oluşturuluyor. Yeni öğretmenler ufak gruplar oluşturup ortak sorunlarını da bu yolla çözmeye olanağına sahip bulunuyor ve yerel öğretmen atama birimleri, böyle gruplar oluşturan öğretmenlerin gelecekte de birbirleriyle bağlantıda kalmasını sağlıyor. İki yıl süren mesleğe giriş döneminin sonunda yeni öğretmenler pedagoji, psikoloji ve ders içeriği konularında dört haftalık zorunlu bir program alıyorlar. Bu programlarda da öğretmenler gruplar oluşturuyorlar ve onlara dersleri aldıkları üniversiteden bir uzman ve deneyimli bir meslektaş eşlik ediyor. Bu eğitim sırasında yeni öğretmenlerin sınıflarına yedek öğretmenler giriyor ve derslerin aksamaması engelleniyor.</p>	<p>Yeni öğretmenler için mesleğin ilk yılı okul içinde ve dışında 90 günlük yoğun bir eğitimi içeriyor. Her yeni öğretmen bir "akıl hocası" ile eşleştiriliyor. Hem yeni öğretmenin hem akıl hocasının iş yükü % 25 oranında azaltılıyor. Müdür ve akıl hocası yerel gereksinimler çerçevesinde yeni öğretmen için bir yıllık plan hazırlıyorlar. Tipik bir plan, okulda akıl hocası ve diğer meslektaşlar ile yılda en az 60 günlük (haftada iki gün) eğitimi içeriyor. Okul dışı eğitim ise yılda en az 30 gün (haftada bir gün) oluyor. Akıl hocaları genelde yeni öğretmenle aynı dersi öğreten deneyimli bir öğretmen oluyor. Akıl hocaları yeni öğretmenle birlikte ders anlatıyor; sınıfları ziyaret ediyor ve gözlemliyor; ders planını hazırlıyor ve yeni öğretmenleri eğitim ortamı ile tanıştıyorlar. Bu süreç içinde yeni öğretmenlerin iki veya üç defa örnek ders hazırlaması ve işlemesi bekleniyor. Bu sunumları yerel yönetici, müdür ve akıl hocası katılıyor ve geribildirim sunuyorlar. Ayrıca yeni öğretmenlerin ilk yılda elde ettikleri birikimi yansıtan bir araştırma projesi hazırlanması bekleniyor. Bu deneme süresi tamamlandıktan sonra tatmin edici performans sergileyen yeni öğretmenler daimi kadroya geçiyorlar.</p>	<p>Her yeni öğretmen bir "danışman öğretmen" ile eşleştiriliyor. Danışman öğretmenler öğretme yetenekleri, iletişim becerileri ve meslektaşları ile birlikte çalışabilme yeterliklerine göre seçiliyor. Danışman öğretmenler uyum programları planlıyor ve gerçekleştiriyor. Yeni öğretmenler için lisansüstü düzeyde derslerin organize edilmesi ve eğitim atölyelerinin hazırlanmasını üstleniyorlar. Danışman öğretmenlerin maaşları genelde % 20 daha yüksek oluyor ve iki veya üç yıl için diğer tam zamanlı eğitim görevleri durduruluyor. Danışman öğretmenler yeni öğretmenlerin sınıflarını ziyaret ediyor ve bunu izleyen toplantılar gerçekleştiriliyor. Bir yıl içinde en az 20 sınıf ziyareti ve 10 toplantı gerçekleştiriliyor. Danışman öğretmenler yeni öğretmene ilişkin periyodik değerlendirme raporları hazırlıyor. Bölge yöneticileri ve sendika temsilcilerinden oluşan bir panel değerlendirme raporlarını inceliyor ve müdüre, öğretmene sözleşme teklif edilip edilmemesi konusunda öneride bulunuyor.</p>	<p>Yeni öğretmenleri desteklemek için İngiltere, Galler ve Quebec'te "eğitici öğretmen" statüsü bulunuyor. İngiltere ve Galler'de eğitici öğretmenler mesailerinin ortalama dörtte birini yeni öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için kullanıyorlar. Deneyimli bir öğretmen kariyerinin herhangi bir noktasında eğitici öğretmen statüsüne geçebiliyor; ancak Eğitici Öğretmen Değerlendirmesi'nde başarılı olması gerekiyor. Bağımsız bir görevli, eğitici öğretmen adayının ilgili standartları yerine getirdiğini gösteren bir dosyayı inceliyor ve eğitici öğretmen adayı ile derinlemesine bir mülakat yapıyor. İngiltere ve Galler'de öğretmen işgücünün % 5'inin eğitici öğretmen olması hedefleniyor.</p>	<p>Quebec'te de "eğitici öğretmen" için ayrı bir statü bulunuyor. Eğitici öğretmenler aday öğretmenlere rehberlik sağlıyorlar ve her öğretmen için özelleştirilmiş eğitimler tasarlayıp uyguluyorlar. Eğitici öğretmenler bunun için ayrıca ücretlendiriliyorlar ve bu kişilerin diğer ders yükleri hafifletiliyor. Quebec'te 12.000 eğitici öğretmen bu programda bulunuyor. Bunların bir bölümü üniversitelerde öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi ve öğrenci başansı konularında bilimsel çalışmalarda görev alıyor.</p>

Kaynak: Schleicher, 2011; McKenzie ve Santiago, 2005; The Aspen Institute, 2006.

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM HALLERİ

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için zorlu çalışma koşulları söz konusudur. Aday Memurların Yetiştirilmelerine ilişkin Yönetmelik'e göre öğretmenler, temel eğitim ve hazırlayıcı eğitim programının ardından tabi tutuldukları uygulamalı eğitim programı kapsamında rehber eğitici ve rehber öğretmenler gözetiminde derslere başlarlar. Ancak yasal düzenlemeler uygulanırken ortaya çıkan çeşitli sorunlar mevcuttur; yeni atanan öğretmenler ulaşım, güvenlik ve barınma gibi günlük yaşamlarını önemli ölçüde etkileyen konularda tamamen kendi çabalarıyla hareket etmek durumunda kalabilmektedir. Yönetmeliğe göre aday öğretmenlere tek başlarına sınıf/ders verilmesi yasak olmakla birlikte zorunluluk durumunda aday öğretmenlere sınıf/ders verildiği ve aday öğretmenlerin tek öğretmeni olan okullarda görevlendirildikleri görülür. Ancak, elbette zorlu koşullar sadece mesleğe yeni başlayan öğretmenler için geçerli değildir. Devlet okullarında görev yapan her eğitimci, çeşitli derecelerde, eğitimin gerekleri ve öğretmenlik mesleğinin statüsü ile bağdaşmayan koşullarla karşılaşabilmektedir. 2011'de Van ve Erciş'te gerçekleşen depremler ile onlarca öğretmenin yaşamını kaybetmesi, ulaşım, okul kaynakları, elektrik vb. ile ilişkili sorunların ötesinde öncelikle öğretmenlerin can güvenliği açısından önemli sıkıntıların bulunduğu ortaya koymuştur. Özet olarak, eğitimin kalitesinde anlamlı bir değişiklik olması bekleniyorsa öncelikle öğretmenlerin çalışma koşullarının öğretmenlik mesleği ve meslekten beklentilerle uyumlu biçimde yeniden düzenlenmesine gereksinim vardır.

Öğretmenlerin mesleki statüsü ve çalışma koşulları, Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştay'ında üzerinde yeteri kadar durulmayan ancak gözden kaçırılmaması gereken önemli sorun alanlarıdır. Hem mevcut öğretmenlerin mesleki statüsü ve çalışma koşulları hem de eğitim fakültesi mezunu bireylerin atama beklentileri 2011'de sıkça kamuoyu gündemine gelmiş ve özellikle son dönemde, MEB ve öğretmenler arasında gerilimin arttığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin mesleklerinin itibarsızlaştırıldığı, öğretmen adaylarının ise MEB'in kadro açmak yerine ücretli öğretmen çalıştırmayı tercih ettiği iddiaları Bakanlık üzerinde ciddi bir baskı oluşturmuştur.

Ulusal basına yansıyan resmi açıklamalara göre 2011-2012 öğretim yılında 50 bin 150 ücretli öğretmen devlet okullarında işe alınmıştır. ERG'nin ücretli öğretmenler ile gerçekleştirdiği görüşmelerde işaret edilen önemli sorunlar şöyledir: Herhangi bir iş güvencesine sahip olmayan ücretli öğretmenlerin her bir ders saati için yaklaşık kazancı 7 TL'dir. Buna ek olarak, ücretli öğretmenlerin sigorta primleri tam ödenmemekte; bu öğretmenler öğretmen pasosu alamamakta ve ücretlerinin ödenmesinde aksaklıklarla karşılaşmaktadırlar. Ücretli öğretmenlerin ifade ettikleri diğer bir sorun, okul içinde müdürlerden ve kadrolu öğretmenlerden hak ettikleri saygıyı görmemeleridir. Ayrıca ücretli öğretmenler, karşılığında bir ödeme olmaksızın sıklıkla ders dışı etkinlikler için görevlendirilebilmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin ücretli/kadrolu biçiminde ikili bir yapısı olmasının eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilediği rahatlıkla öne sürülebilir. Önemli bir bölümü herhangi bir öğretmen sertifikasına sahip olmayan bu öğretmenler, eğitim yılının herhangi bir noktasında görev almaya başlayabiliyor ve yine herhangi bir noktada görevi bırakabiliyorlar. Pek çok ücretli öğretmen kendilerinden yıllık program hazırlamalarının beklenmediğini belirtmiş ve ders işleyip işlememelerinin tümüyle kendi takdirlerinde olduğunu altını çizmişlerdir. Herhangi resmi bir denetlemeye tabi olmadıkları ve ayrıca

işe alınma sürecinin nesnel ölçütlere dayanmadığı da görüşülen ücretli öğretmenlerce ifade edilen diğer sıkıntılar arasındadır.

Ücretli öğretmenlerle yapılan görüşmelere ek olarak TALIS araştırması da ulusal çapta ücretli öğretmenlerin profilinin betimlenmesine yardımcıdır. TALIS araştırmasında öğretmenlerin istihdam biçimi üç farklı kategori altında derlenir: (1) kadrolu, (2) bir eğitim-öğretim yılından daha uzun süreli sözleşmeli, (3) bir eğitim-öğretim yılı veya daha daha kısa süreli sözleşmeli. Genel olarak sırasıyla kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlere denk düşen bu kategoriler ücretli öğretmenlerin profiline ilişkin genel değerlendirmeler yapmayı olanaklı kılar.

6-8. sınıflarda görev yapan branş öğretmenlerini kapsayan TALIS araştırmasından derlenen bilgiler ile ücretli öğretmenlerle yapılan görüşmelerde vurgulanan noktalar arasında paralellik vardır. Ücretli öğretmenlerin % 5'i lise veya yüksek okul derecesine sahiptir. Buna ek olarak, ücretli öğretmenlerin iş hareketliliği kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlere göre çok daha yüksektir. Ücretli öğretmenlerin % 98'i, TALIS araştırmasına katıldığı okulda bir veya iki yıldır çalıştığını bildirirken bu oran sözleşmeli öğretmenler için % 62, kadrolu öğretmenler için ise sadece % 47'dir.

Ücretli öğretmenlerin performansını ve eğitimin kalitesini doğrudan etkileyecek başka bazı göstergelere de değinmekte yarar vardır. Ücretli öğretmenlerin % 13'ü aynı anda iki veya üç okulda çalışmaktadır. Ayrıca % 33'ünü 25 yaşından gençlerin oluşturduğu ücretli öğretmenlerin % 74'ü meslek yaşamının ya ilk ya da ikinci yılındadır. Bu oran sözleşmeli öğretmenler için % 42 ve kadrolu öğretmenler için % 14 düzeyindedir.

TALIS araştırmasından daha güncel bir tabloya Hanehalkı 2010 İşgücü Anketi kullanılarak erişilebilir. Hanehalkı İşgücü Anketi 2010 kamuda eğitim ana faaliyeti altında sürekli ve geçici olarak istihdam edilen profesyonel meslek mensuplarını karşılaştırmayı olanaklı kılıyor. Bu kategoriler TALIS'tekilere oranla daha belirsiz olmakla birlikte daha büyük bir örneklem ile kadrolu ve ücretli öğretmenler arasındaki farklılıkların genel hatları ile incelenmesine yardımcı oluyor.

Buna göre kamu eğitim kurumlarında geçici olarak istihdam edilen profesyonel meslek mensuplarının aylık ortalama kazancı net 601 TL iken bu tutar sürekli olarak istihdam edilenler için ortalama net 1666 TL'dir. Geçici olarak istihdam edilenlerin % 10'u yükseköğretim veya üniversite derecesine sahip değildir. Sürekli çalışanlar için ise bu oran sadece % 1 düzeyindedir. Ek olarak kamu eğitim kurumlarında geçici olarak istihdam edilenlerin bu kurumlarda ortalama hizmet verme süresi, bir eğitim-öğretim yılından yaklaşık olarak bir ay kadar kısa olan 8,4 aydır. Hanehalkı İşgücü Anketi 2010'dan özetlenen bu bulgular ücretli öğretmenlerle yapılan görüşmelerde vurgulanan ortak noktalar ve TALIS'ten derlenen verilerle uyum içindedir ve ayrıca ücretli öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasında bir kazanç uçurumu olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin çalışma koşullarına ek olarak, ücretli öğretmenlik ve genel olarak öğretmenlerin mesleki statüsü ile ilişkili sorunların hızla çözülmesi gereklidir. Bu sorunları çözmeye yönelik gündeme yansıyan herhangi bir girişim olmaması bu sorunların artarak devam etme olasılığını güçlendirmektedir.

EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: EĞİTİMİN İÇERİĞİ

Raporun bu bölümünde, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, değer ve tutumlar açısından geçtiğimiz dönemde öne çıkan gelişmeler değerlendirilecektir. Öncelikle, Eğitim İzleme Raporu 2010'da da ele alınmış olan Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (DVİHE) Projesi ile din ve eğitim alanındaki gelişmeler incelenecek; ardından ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin yakın dönemli bir çalışmanın bulguları paylaşılacaktır. Ortaöğretimde sunulan Rehberlik ve Yönlendirme dersinin yeni öğretim programına ilişkin bir incelemenin bulgularının paylaşılmasının ardından, geçmiş raporlarda da olduğu üzere, ortaöğretimde genel ve mesleki ve teknik programlar arasındaki denge ele alınacaktır. Son olarak, kız teknik ve meslek liselerine (KTML) ilişkin 2011'de yapılan bir araştırmanın ilgili bulgularına değinilecektir. Bölümün geneli zorunlu eğitimin süresini, yapısını ve içeriğini yeniden yapılandıran 6287 sayılı kanun öncesindeki gelişmelere odaklanmakla birlikte, bu başlıklar bağlamında yansımalarının öngörülebilir olduğu durumlarda, söz konusu yasal düzenlemeye ilişkin kısa değerlendirmelere de yer verilecektir.⁸²

DEMOKRATİK YURTTAŞLIK VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ ALANINDAKİ ÇALIŞMALAR

DEMOKRATİK VATANDAŞLIK VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ PROJESİ

Bakanlık'ın demokratik yurttaşlık eğitimi ve insan hakları eğitimleri alanlarında kapasitesinin güçlendirilmesi hedefleyen 36 aylık proje, MEB TTKB tarafından Avrupa Konseyi teknik desteği ve AB mali desteğiyle 1 Haziran 2011'de başlatılmıştır. Eğitime ilişkin yönetmeliklerin ve uygulamaya dönük diğer mevzuat belgelerinin gözden geçirilmesi; okulöncesi ve ilköğretim öğretim programlarının gözden geçirilmesi; ortaöğretim programında yer alan mevcut seçmeli ders için yeni bir öğretim programı hazırlanması; okul ve çevresindeki paydaşların farkındalık düzeylerinin artırılması ve eğitim materyalleri geliştirilmesi; MEB personelinin kapasitesinin güçlendirilmesi ve son olarak da okulöncesinden ortaöğretimin sonuna dek demokratik okul kültürünün geliştirilmesi alanlarında çalışmalara ev sahipliği eden projede Edirne, Elazığ, İstanbul, Konya, Manisa, Mardin, Mersin, Sakarya, Samsun ve Yozgat'tan ikişer okul pilot okul olarak seçilmiştir.

DVİHE Projesi'nde geçtiğimiz yıl eşzamanlı birçok adım atılmış, hazırlıkları yapılan pek çok çalışmanın farklı paydaşların görüşüne açılacağı ve uygulamaya geçeceği oldukça kritik bir döneme gelinmiştir. Doğrudan proje kapsamında yer almasa dahi proje bileşenleriyle yakından ilişkili olan bir gelişme, 2010-2011 döneminde pilot uygulaması yapılan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin 8. sınıflarda zorunlu ders olarak sunulması olmuştur. Bu dönemde ayrıca, projenin temel bir bileşeni olarak, 2012-2013'de pilot uygulaması yapılacak olan ve 2013-2014 döneminden itibaren ortaöğretimde seçmeli dersler arasında yer alacak Demokrasi ve İnsan Hakları dersine ilişkin program geliştirme çalışmaları hız kazanmıştır. Ek olarak, materyal geliştirme, program ve mevzuat

⁸² Eğitim İzleme Raporu 2011 yayına hazırlanırken, yıllık eğitim süresi, ders çizelgeleri ve seçmeli derslere ilişkin son derece önemli değişiklikler gündeme gelmiş, ancak yüzeysel bir değerlendirmeden kaçınmak ve raporun kapsadığı ana zaman dilimine sadık kalmak amacıyla, bu değişiklikler rapor kapsamına dahil edilmemiştir.

incelemeleri, “demokratik okul kültürü” çerçevesi geliştirme ve farkındalık artırıcı etkinlikler alanlarında çalışmalar sürmüştür, tüm bu süreçlere TTKB bünyesinde proje hedeflerine paralel olarak oluşturulan çalışma gruplarının ulusal ve uluslararası uzmanlarla -eğitimler, çalışma ziyaretleri vb. etkinlikler aracılığıyla- paylaşımları eşlik etmiştir. Proje kapsamında öngörülen hibe programı ise, belirgin bir gecikmenin ardından, Haziran 2012’de duyurulmuştur. Çalışma gruplarının proje başlangıcından bu yana gerçekleştirdikleri etkinlikler incelendiğinde,⁸³ yeni çalışmaların mevcut deneyimler üzerine kurgulanmasına ve STÖ’ler başta olmak üzere farklı paydaşlarla iletişimde olmaya dönük çabalar, neredeyse tüm çalışmaların kesen olumlu yaklaşımlar olarak öne çıkmıştır.

Demokratik yurttaşlık ve insan hakları eğitimiyle aktarılanların içselleştirilmesi, hiç şüphesiz çocukların zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri eğitim ortamlarında bu ilkeleri birebir yaşamalarıyla olası kılınabilir. Bu bağlamda, en önemli proje etkinliklerinden birisi, TTKB’de ilgili çalışma grubu tarafından taslakları hazırlanan “demokratik okul kültürü” yeterliliklerinin çeşitli paydaşların katılımıyla tartışılacağı çalıştaydır.⁸⁴ Geçmiş ERG çalışmalarında da belirtildiği üzere,⁸⁵ demokratik okul kültürünün geliştirilmesi ve demokratik okul yeterlilik çerçevesinin hazırlanması, projenin tüm farklı bileşenlerinin hizmet ettiği nihai hedef olarak görülebilir. Geçtiğimiz dönemde konuya ilişkin TTKB bünyesinde yapılan hazırlık çalışmaları arasında öne çıkanlar şunlardır; ilgili MEB uygulamalarının incelenmesi, “alternatif, demokratik, özgür okul türleri”nin incelenmesi ve karar süreçleri, iletişim, öğretme-öğrenme ve fiziksel koşullar boyutlarında taslak yeterliliklerin oluşturulması.⁸⁶

Projede, henüz yaygın biçimde hizmetiçi eğitimlerin uygulanmasına geçilmemiştir. Bu süreçler tasarlanırken, Türkiye’de özellikle yetişkinlerle yapılan insan hakları vb. konulu eğitim çalışmalarına ilişkin birikimden yararlanılması, bu eğitimlerin ortak özelliği olan etkinlik temelli yöntemlerde uzmanlaşmış kişilerin sürece dahil edilmesi, bu alanda deneyim sahibi STÖ’lerin bu eğitim çalışmalarında birebir yer alması önerilebilir.

Gelecek adımlara ilişkin diğer bir öneri doğrudan projenin sürdürülebilirliğine ilişkindir. DVİHE hedeflerinin 36 aylık bir projeye yakalanması olası değildir. Projeye yapılabilecekler, özellikle MEB uzmanları ve kurumlarında farkındalık ve bilgi temeli yaratılması; mevzuat, politika ve uygulamalar için katılımcı bir süreçten beslenen sağlam bir temel oluşturulması ve bu çalışmaların devamı için mekanizmaların kurulması olabilir. Bu hedeflere ne ölçüde ulaşılabileceği ve gelecekte yapılacak çalışmalarda nelere dikkat edilmesi gerektiğinin belirlenmesi ise ancak pek çok paydaşı sürece dahil eden, çok yönlü ve uzun erimli bir etki değerlendirme çalışmasıyla olası kılınabilir. Burada kastedilen, bireysel etkinliklerin öntest-sontestler aracılığıyla değerlendirilmesi değil, projenin geneline ilişkin ve ana hedefleri temel alan, bağımsız bir çalışmadır. Özetle, bütüncül etki değerlendirme çalışmaları için fırsatlar yaratılması projenin uzun vadede etkili olabilmesi adına son derece önemlidir. Değerlendirme süreçlerinin çocukların deneyimlerinden beslenmesi de diğer kritik bir gereksinimdir.

Bu unsur, Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi’nin Mayıs 2010’da kabul ettiği Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi’nde öncelikli olarak ele alınmıştır: “Üye ülkeler demokratik yurttaşlık ve insan hakları için eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi için kıstaslar oluşturmalıdırlar. Öğrenci gruplarının bu konudaki geribildirimleri bu tür değerlendirmelerin ayrılmaz bir parçasını oluşturmalıdır.”⁸⁷

Son olarak, proje döneminde, Eylül 2011’de MEB merkez teşkilatının, Nisan 2012’de ise zorunlu eğitimin yeniden yapılandırılması başta olmak üzere önemli mevzuat değişiklikleri

⁸³ Bireysel görüşmelerde ve proje etkinlikleri sırasında yapılan gözlemler ile DVİHE Yönlendirme Komitesi ile paylaşılan Çalışma Grupları İlerleme Raporları bu incelemelerin temelini oluşturuyor.
⁸⁴ Söz konusu çalıştay, bu raporun yayına hazırlık süreci sırasında, 18-20 Haziran 2012’de Ankara’da düzenlenmiştir.
⁸⁵ ERG, 2011a.
⁸⁶ Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi Demokratik Okul Kültürü Çalışma Grubu, 2012.
⁸⁷ Avrupa Konseyi, 2011, s. 11.

gerçekleşmiştir. Bunlara paralel olarak pek çok yönetmelik değişikliği gündeme gelmiştir. Kolaylıkla öngörülebiyecek bir durum, mevzuata ilişkin yapılan demokratik yurttaşlık ve insan hakları ilkeleriyle uyum tarama çalışmasının bu süreçte ek zorluklarla karşılaşacak olmasıdır. Ayrıca, öğretmenlerin MEB’de geçici olarak görevlendirilmeleri uygulamasının 15 Haziran 2012’de sona ermesiyle birlikte, yetişmiş insan kaynağı kaybından kaynaklanabilecek olumsuzlukların nasıl önüne geçileceği projenin geleceği açısından son derece önemlidir. Diğer bir deyişle, eğitim sistemindeki kapsamlı değişim sürecinin projenin farklı bileşenleri açısından kapsamlı bir biçimde değerlendirilmesine gereksinim vardır.

VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ DERSİ

Bu bölümde, 2011-2012’de 8. sınıflarda zorunlu dersler arasında haftada bir ders saati sunulan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin içeriği, hazırlanan ders kitabı, öğretmen kılavuzu ve öğrenci çalışma kitabına dayanarak değerlendirilecektir. Öncelikle, Doç. Dr. Kenan Çayır⁸⁸ tarafından *Eğitim İzleme Raporu 2011*’e bir arka plan belgesi oluşturmak amacıyla yapılan değerlendirmenin bulguları özetlenecek, beraberinde bazı öneriler sunulacaktır.

Genel olarak bakıldığında, ders kitaplarının 2005 müfredat reformu öncesinde 7 ve 8. sınıflarda okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders kitaplarına göre birçok noktada olumlu gelişmeler ev sahipliği ettiği söylenebilir. Bunda, militarist bir perspektife yer verilmemesinin ve ayrımcılık ve ilişkili kavramların açıkça ele alınmasının rolü büyüktür. Ek olarak, iyi anlatım ve yenilikçi etkinlik önerilerinin yapılmış olması da kitapların niteliğini artırmıştır.

Daha ayrıntılı olarak bakıldığında, “dışlama”, “önyargı”, “ayrımcılık”, “ırk ayrımcılığı” gibi kavramların açıkça ve demokrasi kültürüyle ilişkili olarak ele alınması, kitaplara ilişkin başlıca olumlu yönlerdir.⁸⁹ Bu yaklaşım bir yandan, demokrasi konusunun, seçimler ve oy vermenin ötesine geçerek aktarılmasını sağlarken, öte yandan ayrımcı uygulamaları sorgulama ve demokratik tutumlar geliştirme şansı sunmak açısından önemlidir.

İlerleyen bölümlerde de aktarılacağı üzere ilköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler kitapları toplumsal cinsiyet eşitliği açısından olumlu yönde bir değişime uğramıştır. Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi (SEÇBİR) tarafından gerçekleştirilen inceleme çalışmasının önemli bulgularından biri Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi kitaplarının bahsi geçen kitaplar arasında iyi örnek olarak öne çıktığıdır.⁹⁰ Kitapların diğer olumlu bir yönü, çocukların hak ihlallerini fark edebilmeleri ve farklı hak arama yollarına başvurabilmelerine dönük bilgi ve etkinlikler içermeleridir. Çocuklar tarafından işletelebilecek hak arama mekanizmalarının sınırlılığı ve bu yollara ilişkin bilgilendirmenin yetersiz oluşu sıklıkla dile getirilen bir sorun olagelmıştır.⁹¹ Bu bağlamda, hakları “soyut ve steril” bir biçimde alan ve öğrencileri demokratik yurttaşlık temelinde donanımlı hale getirmeyen eski yaklaşımdan uzaklaşılması, Çayır tarafından olumlu değerlendirilmiş ve ilgili bölümlerin daha da iyileştirilmesi için bazı öneriler sunulmuştur.

Öte yandan, dersin öğretim programı için de geçerli olan bir saptama ders kitapları açısından gelişmeye açık alanlar arasındadır.⁹² Somut olarak, temel kavramların ağırlıklı olarak tarihsel ve toplumsal bağlamlarından ayrıştırılmış olarak sunulduğu görülmüştür. Yazar, bunlara örnek olarak, Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemindeki kadın hareketini de içerecek biçimde Türkiye’de kadın haklarının gelişimi, günümüz Türkiye’sinde toplumsal cinsiyet eşitsizliği, engelli haklarına ilişkin kazanımlar ve güncel sorunlar vb. konulara

⁸⁸ İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü ve Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi. ⁸⁹ Yazar, bu bağlamda öğrenci çalışma kitabının daha açıklayıcı ve cesur bir yaklaşıma sahip olduğunu belirtmekte ve s. 46-47’de yer alan etkinliği iyi örnek olarak göstermektedir.

⁹⁰ Tekrardan kaçınmak adına ayrıntılar, Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği başlıklı bölümde ele alınacaktır.

⁹¹ Örneğin bkz. ERG (2009a).

⁹² ERG, 2011a.

yer verilmemesine değinmiştir. Hakların belirli mücadeleler sonucunda elde edildiği ve halihazırda Türkiye’de ve dünyada belirli alanlarda hak mücadelelerinin sürdüğü öğrencilerle paylaşılmadığı noktada, demokratik yurttaşlık kodları geliştirmesi beklenen öğrencilerin ele alınan konuları yaşadıkları toplumla ilişkilendirmesi zordur.

Tarihsel ve toplumsal bağlamdan yoksun bir anlatımın doğal uzantısı, demokratik yurttaşlığın katılımcılık boyutuna ilişkin temel bir eksikliğin ortaya çıkmasıdır.⁹³

[Katılımcı olabilmek, sorunların farkında olmayı, sorunların demokratik mücadele yöntemleriyle gündeme getirilebileceği ve çözülebileceği inancını, gerektiğinde yasaları eleştirel biçimde okuma yetisini gerektirmektedir. Oysa kitaplar (genelde eğitim sistemindeki tüm kitaplar) toplumu tamamen uyum içinde hareket eden ve etmesi gereken bir mekanizma gibi sunmaktadır. Ders kitabında ‘El Ele Beraberce’ (s. 31) başlığı altında yazılanlar, bunun örneklerindedir. Bir toplumun dayanışma içinde olması, beraberlik duygusu tabii ki önemlidir. Ancak toplum aynı zamanda çelişkilerin, mücadelelerin, çatışmaların da yaşandığı bir sahnedir. Demokrasi de bu sorunların belirli süreçler eşliğinde çözüldüğü bir sistemdir. Bu yüzden örneğin Fransa’daki vatandaşlık kitaplarında gördüğümüz grev ve işçi mücadelelerini örnekleyen anlatımlar önemlidir. Türkiye’deki kitaplarda ise bu tür anlatımlara ve örneklere rastlamak hala mümkün değildir.

Başta yeni anayasa yazım süreci olmak üzere Türkiye’deki pek çok güncel gelişmenin, derslerde etkinliklere konu edilmesi mümkündür. Kaldı ki gerek STÖ’ler gerek kamu kurumları, anayasaya ilişkin farklı yaş gruplarından çocuklarla çalışmalar da başlatmıştır;⁹⁴ dolayısıyla bu dersin bu gelişmelerin gerisinde kalmaması önemlidir ve bu doğrultuda, söz konusu çalışmalardan esinlenmek mümkündür.

Dikkat çekici diğer temel bir eksiklik ise, küreselleşme olgusuna kitaplarda yer verilmemiş olmasıdır. Çayır değerlendirmesinde, yurttaşlık kavramının “içe kapanmacı bir ‘ulusal kültür’ anlayışı” yerine küresel yurttaşlık yaklaşımıyla yeniden ele alınmasını önermiştir. Buna ek olarak, özellikle diğer bölümlerden farklı olarak daha didaktik bir yapıya sahip olan “Görev ve Sorumluluklarımız” temasında, Türkiye’de tek bir din ve tek bir dilden oluşan tek bir kültür olduğu çıkarımına yol açacak bir yaklaşım baskındır. Kültürün tekçi mantıkla ele alınmasını ve farklı dillerin, kültürlerin yok sayılmasını örneklerle ve açıklamalarla eleştiren değerlendirmede, yurttaşlığın duygusal boyutunun gelişmesi ve farklılıkların barış içinde birlikte olması için ders kitaplarında farklı kesimlerin onurlu ve eşit biçimde temsil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Doç. Dr. Kenan Çayır tarafından da altı çizildiği üzere, duyarlı ve yetkin öğretmenlerin, yenilikçi etkinlikler içerme ve kılavuzluk etme açısından iyi birer örnek olan bu kitaplardan üst düzeyde yararlanması mümkündür. Ancak, ders kitaplarının demokratik yurttaşlık ve insan hakları eğitiminin gereklerine hizmet etmesi önemli ölçüde öğretmenlerin bu süreçte hizmetçi eğitimler vb. etkinliklerle ne düzeyde destekleneceğine bağlıdır. Son olarak, yeni yasal düzenlemeyle birlikte ilköğretim ikinci kademedeki seçmeli derslerin ağırlığı artmıştır.⁹⁵ Bu değişiklik, öğrencilerin demokratik yurttaşlık ve insan haklarına ilişkin daha fazla ve kalıcı kazanım elde etmesi adına önemli fırsatlar sunabilir. Her durumda, hem öğrencilerin derse daha çok önem vermeleri⁹⁶ hem de öğretmenlerin etkinlikleri layıkıyla gerçekleştirebilmeleri⁹⁷ amacıyla ders saatlerinin nasıl artırılacağına ilişkin çözümler aranması yararlı olacaktır.

⁹³ Çayır, 2012, para. 24.

⁹⁴ Bazı örnekler için bkz. <http://cocuklaranayasayapiyor.blogspot.com/>; <http://www.gundemcocuk.org/content/view/1327/1/>; <http://www.facebook.com/pages/Yeni-Anayasam%C4%B1z%C4%B1-Konu%C5%9Fuyuz/178895898885538>; <http://www.cocuk hizmetleri.gov.tr/tr/haberler/s/105>

⁹⁵ Bu raporun yayına hazırlık sürecinde, MEB seçmeli derslerin altı ana başlık altında sunulacağı duyurulmuştur: Din, Ahlak ve Değerler, Dil ve Anlatım, Yabancı Dil, Fen Bilimleri ve Matematik, Sanat ve Spor, Sosyal Bilimler.

⁹⁶ Çayır ve Bağlı (2011) araştırmasına göre öğrenciler haftada bir saat olan dersi önemsiz olarak değerlendirmektedir.

⁹⁷ Bu dersin etkinlik temelli yürütülmesi eşsiz önemdedir; ancak etkinliklerin önemli bir bölümünü 40 dakikalık tek bir ders saatine sığdırmamın öğretmenlerin zorlanmalarına ya da etkinlikleri yapmalarına neden olduğu gözlemlenmiştir.

DİN VE EĞİTİM

Türkiye’de başta ifade, vicdan ve din özgürlüğü olmak üzere insan hakları açısından uzun soluklu sorunlar barındıran bir alan din ve eğitimidir.⁹⁸ Din ve örgün eğitim ilişkisi geçmişte ağırlıklı olarak imam-hatip okulları ve zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi ekseninde tartışılırken, yeni 6287 sayılı Kanun ile birlikte, ortaokul ve lise müfredatına seçmeli olarak giren yeni derslere ilişkin değerlendirmeler de önem kazanmıştır. Bu bölümde DKAB dersinin yeni müfredatına ilişkin incelemeye yer verilmeden önce, ilk olarak söz konusu derslerin sunduğu olanaklar ve zorluklar tartışılacaktır.

SEÇMELİ DİN DERSLERİ

6287 sayılı Kanun’un onaylanmasıyla birlikte “Hz. Peygamberimizin Hayatı” ve “Kuran-ı Kerim” ortaokullarda ve liselerde “isteğe bağlı seçmeli” dersler arasında sunulacaktır.⁹⁹ Bu rapor kaleme alındığı sırada bu düzenlemenin nasıl uygulanacağı büyük ölçüde belirsizliğini korumaktadır. Bu bölümde ERG’nin Mart 2012’de, konuya ilişkin TBMM’de tartışmalar sürerken, kamuoyuyla paylaştığı ve güncelliğini koruyan bilgi notuna yer verilecek ve ayrıca uygulamanın temel hak ihlallerine yol açmamasına dönük öneriler sunulacaktır.

SEÇMELİ DİN DERSLERİNİN ÇOCUK HAKLARI İHLALLERİNE YOL AÇMAMASI İÇİN BENİMSENMESİ ÖNERİLEN BAŞLICA İLKELER VE DÜZENLEMELER

İnsan/çocuk hakları temelli bir uygulama için alınması gereken pek çok önlem söz konusudur. Öncelikle, uygulamaların, çocuk ve/veya okul topluluğu üzerinde oluşabilecek her türlü (akran, aile, mahalle vb. kaynaklı) baskıyı en aza indirmek amacıyla gütmeleri gerekir. Bu, çocuklar ve ailelerinin hiçbir durumda inançlarını açıklamaya zorlanmamasını da içerir. Ek olarak, din eğitimi olanakları tek bir dine ya da mezhebe dönük sağlanmamalıdır.

Hangi din veya inanç grubundan olursa olsun, hiçbir çocuk ve ailenin talebi okul düzeyinde talep az bulunduğu için reddedilmemeli; böyle durumlarda ilçe vb. düzeylerde çözümler üretilmelidir.

Çocuğun yüksek yararı açısından gereksinim olduğu durumlarda rehberlik sunmak dışında, okullar din derslerinin katılımcılarının belirlenmesinde hiçbir rol üstlenmemelidir. Bunun da ötesinde, din eğitimine yönelik derslere devam, çocuğun ve ailenin ortak talebine bağlı olmalı; çocukların bu süreçte ne tür kararlar alabileceklerine ve bunların olası etkilerine ilişkin bilgilendirildiğinden emin olunmalıdır.

“İsteğe bağlı” ve “seçmeli” kavramları arasındaki farkların anlaşılması ve anlatılması son derece önemlidir.

Olası ayrımcılık kaynaklarını asgari düzeye çekmek ve bireysel özgürlükleri korumak adına, din eğitimi dersleri seçmeli değil, isteğe bağlı sunulmalıdır. İsteğe bağlı dersler örgün müfredat dışında, okul sonrası saatlerde sunulmalı ve öğrencilerin bu derslerdeki performansı akademik başarılarını etkilememelidir. Ek olarak, din eğitimine yönelik derslere erişim olanağı sağlanmasıyla birlikte, DKAB dersinin gerçek bir “dinler hakkında eğitim” dersine dönüşmesi konusundaki adımlar hızlandırılmalı ve dersin zorunlu olmaktan çıkarılması sağlanmalıdır.

Son olarak, gerekli program düzenlemeleri yapılarak, din eğitimi derslerine devamın, çocukların temel becerilerini geliştirebilecek ya da sanat, spor vb. alanlarda ilgilerine yanıt veren derslerden yoksun kalmamaları güvence altına alınmalıdır.

⁹⁸ Geçmiş değerlendirmeler için bkz. ERG (2011d).

⁹⁹ Raporun yayına hazırlık sürecinde Din, Ahlak ve Değerler alanında Temel Dini Bilgiler adlı üçüncü bir dersin de sunulacağı açıklanmıştır.

ERG: “SEÇMELİ DEĞİL ‘İSTEĞE BAĞLI’ DİN EĞİTİMİ”

TBMM Milli Eğitim, Kültür, Spor ve Gençlik Komisyonu tarafından 5 Mart 2012’de tartışılmaya başlanan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi’ne ilişkin süreç örgün eğitim içinde din eğitiminin yerine ilişkin uzlaşa ve bilgi gereksinimini gözler önüne serdi.

Ailelerin çocukları için din eğitimi taleplerinin karşılanması için bu uzlaşa ve bilgi gereksiniminin giderilmesi çok önemli. Ancak çocukların ve ailelerin haklarına saygılı bir modelin, din eğitimi unsurlarının seçmeli dersler yoluyla örgün eğitime yedirilmesiyle kurgulanmamasında yarar vardır.

“4+4+4 yasa teklifi” yasalastığı takdirde ilköğretim ikinci kademededen itibaren verilecek farklı seçmeli dersler arasında din eğitimi olması da öngörülüyor. Bu düzenlemenin aşağıdaki olasılıklar açısından kamuoyu tarafından dikkatle değerlendirilmesi önemlidir.

- Çocuklarımıza zaten temel becerileri kazandırmakta yetersiz kaldığımız düşünüldüğünde, din eğitimiyle ilgili dersleri seçecek çocuklarımız, temel eğitimin önceliği olan becerilerini geliştirecek ve zenginleştirecek derslerden ve çeşitli sosyal etkinliklerden yoksun kalabilir.
- Din eğitimi dersini seçmek istemeyen öğrenciler, aile, öğretmen, akran baskısı ile karşılaşabilir, inançlarını ya da inançsızlıklarını açıklamak ya da gizlemek zorunda kalabilirler.

Öte yandan, mevcut Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin farklılaştırılmasıyla, inançsızlık da dahil farklı inançlar, dinler ve mezhepler arasında karşılıklı saygı ve anlayışı yaygınlaştırmayı amaçlayacak “dinler hakkında eğitim” temelli bir dersin seçmeli olarak sunulması düşünülebilir.

“Din eğitimi” ise isteğe bağlı sağlandığı ve uygulama ve finansman modelleri toplumdaki inanç çeşitliliğini yansıtan katılımcı bir süreçte belirlendiği takdirde, din ve vicdan özgürlüğüne hizmet edebilir. Din eğitiminin isteğe bağlı sağlanması, bu olanağın okullar ya da farklı çatı kurumlar tarafından örgün müfredat dışında, dolayısıyla başarı notu verilmeksizin sunulması anlamına gelir.

Seçmeli ders: Öğrencinin normal ders saatleri içinde aldığı, ancak seçenekler arasında tercih yapabildiği derslerdir. Öğrenci, seçeneklerden birini almak durumundadır.

İsteğe bağlı ders: Genellikle okul dışı saatlerde sağlanan derslerdir. Öğrenci, seçenekler arasında tercih yapmaz; yalnızca, bu dersi almak için özel talepte bulunur

Son olarak, Türkiye’de din ve eğitim alanında, ne mevcut sistem ne gelecek senaryoları çocukların din ve vicdan özgürlüğünü temel alıyor. Tartışmalar ve talepler devlet ve aile ekseninde gerçekleşiyor. Oysa BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Madde 14 çocukların din ve vicdan özgürlüğünü açıkça tanıyor. BM Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorum 12’de ayrıntılı biçimde tariflenen çocuk katılımı ilkelerinin Türkiye bağlamında din ve eğitim alanında hangi mekanizmalarla yaşama geçirilebileceği yeni eğitim yasaları ve yeni anayasa süreçlerine paralel olarak tartışılmalıdır.

Kaynak: ERG 2012a.

YENİLENEN 4-12. SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ (DKAB) ÖĞRETİM PROGRAMLARI

ERG tarafından Şubat 2011’de yayımlanan *Türkiye’de Din ve Eğitim: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci* raporunda altı çizilen en önemli gereksinimlerden biri, Alevi Çalıştayları’nı takiben yapılan öğretim programı değişikliklerinin incelenmesiydi. Geçmişte AİHM tarafından belirli bir din yorumunun benimsenmesine dönük olduğu ve uluslararası insan hakları hukukunun gerektirdiği nesnellik ve tarafsızlık ölçütlerini karşılamadığı ve ayrımcı olmayan bir muafiyet mekanizmasına sahip olmadığı belirtilen DKAB dersi öğretim programı bu kararı takiben iki kez yenilenmiştir. Dersin “din eğitimi” yerine “dinler hakkında eğitim”e dönük hale gelip gelmediğinin saptanması için öğretim programının,

TOLEDO İLKELERİYLE UYUMLULUK KONUSUNA İLİŞKİN KISA BİR DEĞERLENDİRME

KAPSAYICI

“Kültür”, “kültürümüz” kavramları ülkemizdeki yaygın İslam kültürünü (büyük oranda Müslüman/Türk, Sünni ve yeni programla artan oradan İslam içindeki farklı gelenekleri) kapsamaktadır. (...) ancak Müslüman ve Türk olanların bir parçası olabileceği bir “milli kültür” çerçevesi çizerek, kapsayıcı olmaktan uzaklaşmaktadır.

DOKTRİNEL OLMAYAN

(...) “Dinimiz”, “İlahi kitabımız”, “Peygamberimiz” gibi ifadeler içerikte yaygın bir şekilde kullanılmakta ve din dogması olgu biçiminde öğretilmektedir.

YANSIZ

Devletin eğitim faaliyetinde yansızlığı ilkesi belirli inanç uygulamalarının meşruiyeti konusunda herhangi bir yorumda bulunmamasını şart koşar. “Cemevi, cemin yapıldığı yerdir” denilerek bu konuda bir saptama yapılmış ve cemevinin bir ibadet yeri olması yönündeki kabul reddedilerek, devletin savına yer verilmiş; yansız bir tutum sergilenememiştir.

[AGİT’in 2007’de yayımladığı] Toledo Kılavuz İlkeleri dinler hakkında öğretimle amaçlanan belirli kazanım ilkeleri öngörür:

Bireylerin din veya inanca inanma/bağlı olma haklarına saygı ve hoşgörü tutumu kazanmak

DKAB içeriğinde farklı ünitelerde, farklı konularla bağlantılı olarak her insanın inanç özgürlüğüne sahip olduğu ve buna saygı duyulması gerektiği vurgulanmaktadır. (...) Öte yandan, DKAB derslerinin, bu şekilde, zorunlu olarak, inançsız veya Bahailer gibi İslam dışı inançlara sahip öğrenciler için zorunlu olması, kazandırılmak istenen “inanç özgürlüğüne saygı” kazanımıyla güçlü bir karşıtlık içindedir. (...) Bu karşıtlıkla birlikte, İslam dinine atfedilen üstün konum da göz önünde bulundurulduğunda, “hak söylemi”, öğrencilerin zihninde yer edinmesine çalışılan ve kapsayıcı olmaktan uzak “milli değerler” ve “Sünni İslam öğretisi”nin gölgesinde kalabilir.

Dinler ve inançlarla ilgili konuları insan hakları ve barış gibi daha geniş kapsamlı konularla ilişkilendirebilmek

Barış konusuna “İslam ve Barış” başlığıyla 12. sınıf programında “Ahlak” öğrenme alanında yer verilmekte ve öğretim sadece İslam’la ilgili boyutuyla sınırlı kalmaktadır. (...)

Farklı dinler ve inanç sistemleri ve bunların içindeki çeşitlilik hakkında temel bilgi sahibi olmak

Din ve inanç sistemleri hakkında bilgi ele alındığında, İslam hakkında doktrinsel bilginin programın merkezinde yer aldığı ve “dinimiz” olarak öğretildiği görülmektedir. Kuşkusuz DKAB ders programındaki en büyük değişim İslam içindeki farklı yorumlara yer verilmesidir ve programı daha kapsayıcı olmaya yaklaştırmaktadır. Öte yandan, farklı yorumların, önceki kurgulamanın içine eklemeler yapılmak suretiyle ele alınması, tüm yorumların çıkış noktası olduğu bir kurgulamadan farklıdır. Eklemelerin ne ölçüde tatmin edici olduğu paydaşlarla birlikte değerlendirilmesi

ders kitaplarının ve uygulamalarının incelenmesi gerekir. Bu sürecin ilk adımı yenilenen öğretim programlarının değerlendirilmesidir. Bu bağlamda, *Eğitim İzleme Raporu 2011*'de sunulacak değerlendirmelere kaynaklık etmek amacıyla, Mine Yıldırım¹⁰⁰ tarafından bir inceleme çalışması yapılmıştır. Değerlendirme, *Dinler Hakkında Eğitime İlişkin Toledo Kılavuz İlkeleri* ve UNESCO'nun eğitime insan hakları temelli yaklaşım ölçütleri dikkate alınarak yapılmıştır. Bu bölüm, bu çalışmanın temel bulgularının bir özeti niteliğindedir.

2011-2012 döneminde uygulamaya konulan programdaki değişiklikler, önceki programın tamamen gözden geçirilmesiyle değil, çeşitli eklemelerin yapılması ve az sayıda ünitenin yerinin değiştirilmesiyle yapılmıştır. Programlardaki temel değişiklik, İslam'da farklı yorumlar konusuna geniş yer ayrılması ve başta Alevilik, Bektaşilik ve Caferilik olmak üzere

100 Mine Yıldırım, Finlandiya'da Åbo Akademi Üniversitesi İnsan Hakları Enstitüsü'nde doktora çalışmalarını inanç ve din özgürlüğünün kolektif boyutu üzerine sürdürmektedir. Aynı zamanda İnanç Özgürlüğü Girişimi (Türkiye)'nin editörlüğünü üstlenen Yıldırım'ın Türkiye'de inanç ve din özgürlüğü üzerine çeşitli yazılan mevcuttur.

gereken bir konudur. (...) Farklı dinler hakkındaki bilgilerin yeterli olduğunu söylemek güçtür, ülkemizde Hristiyan, Yahudi, Yehova'nın Şahitleri ve Bahai gibi dinsel grupların bulunduğu göz önünde bulundurulursa, önceki ikisi hakkında daha geniş kapsamlı bilgi verilmesi ve hiç değinilmeyen son ikisine yer verilmesi önemlidir. Öte yandan, programda yer verilen dinlerin kendi dogmaları ve bu dinler hakkındaki İslami anlatımın birbirine karıştığı zaman zaman görünmektedir. İslam dışındaki diğer dinlerin içindeki farklılıklara ise yer verilmemektedir.

Tarih ve tarihsel gelişmeleri farklı bakış açılarıyla görme biçimlerinin olduğunu anlamak

DKAB ders programında -ilk ve orta kademedeki- tarihle ilgili içerik tarihsel olayları tek ve "doğrusu" olarak varsayılan bir anlatı biçiminde sunar. Bu yaklaşım, öğrencinin tarihin farklı kişi veya gruplarca farklı biçimlerde görüldüğünü anlayarak geniş bir bakış açısına sahip olmasına katkıda bulunmaktan uzaktır.

Kişinin hayatında dinsel veya felsefi inancın önemli bir yeri olduğunu anlamak

DKAB programında dini öğrenmenin önemi, dinin (İslam'ın) insanlar için önemine yer verilmektedir. İnançın insan yaşamındaki önemi, kişilerin deneyimlerinden yola çıkılarak değil, dinin (İslam'ın) emirlerinden yola çıkarak betimlenmektedir. Ayrıca, bazı insanlar için felsefi inancın veya vicdani kanaatlerin önemine hiç verilmemesi büyük bir eksiklik ve dinlere ayrıcalıklı bir konum vermektedir.

Farklı dinler ve inançlar arasında benzerlik ve farklılıklar olduğunu fark etmek

Farklı inanma biçimleri ve farklı dinlerin uygulamaları açısından aralarında benzerlik olduğu konusunda temel bilgilere yer verilmektedir.

Dinsel topluluklar ve üyelerine ilişkin olumsuz basmakalıp tipler hakkında bilgi sahibi olarak bunları fark etmek ve sorgulamak

Programda genel olarak, çeşitli dinsel topluluklar veya üyeleri hakkında herhangi bir basmakalıp tipe dikkat çekilmesi ve bunların sorgulanması söz konusu değildir. Oysa toplumumuzda farklı dinlere mensup veya inançsız kişiler hakkında basmakalıp tipler ve önyargılar yaygındır. Bunlar ele alınıp sorgulanmadığı gibi, örneğin, Hristiyanlıkla ilişkilendirilen "misyonerlik faaliyetlerinin" basmakalıp bir tiplere yansıtıldığı söylenebilir.

Dinsel farklılıklara saygının olmadığı zamanlarda, tarih içinde, aşırı şiddet yaşandığına dair tarihsel ve psikolojik bir anlayışa sahip olmak, hoşgörüsüzlük ve ayrımcılığın olduğu ortamda, saygılı ve hassas bir şekilde karşı harekete geçebilme becerisine sahip olmak

Bu kazanıma ilk ve ortaöğretimdeki program içinde hiç yer verilmemektedir. Ülkemizde tarih içinde dinsel farklılıklara saygı gösterilmemesi nedeniyle yaşanmış pek çok şiddet olayı olmasına karşın bunları tamamen göz ardı eden içerik bir anlamda geçmişte yaşanan şiddetle yüzleşmeme kültürünü sürdürmektedir. Oysaki gerek dünyada gerekse Türkiye'deki bu tür örneklerden pek çok ders çıkarmak mümkündür. Bir yandan birlikte yaşam ve hoşgörü kültürünün önemine yer veren bir programda gerçekte yaşanmış hoşgörüsüzlük veya bunun sonucunda ortaya çıkan şiddete yer vermemek, pratikte hoşgörüsüzlük karşısında harekete geçecek etkin bireyler yetiştirmeyi zorlaştırabilir.

Kaynak: Yıldırım, 2012, s. 8-10.

farklı inançlara ilişkin terminoloji, uygulama ve bilgi kaynaklarına yer verilmiş olmasıdır. Bu durum, çoğulculuğun Türkiye’de İslam bağlamında benimsendiği olarak yorumlanabilir.

Diğer genel bir sonuç, dersin halen “din eğitimi” ve “dinler hakkında eğitim” unsurlarını birlikte barındırıyor olmasıdır. “Dinimiz”, “kutsal kitabımız Kuran-ı Kerim”, Peygamberimiz” vb. ifadelerin programda ve kitaplarda hala yer buluyor olması, farklı inançlara ya da felsefi görüşlere sahip bireylerin dışarda bırakılması anlamına gelir. Kültür ve ahlak öğrenme alanlarındaysa Türk/İslam kültürü ve değerlerinin temel alındığı, “milli birlik ve beraberlik” odaklı bir yaklaşımın korunduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak, bir yandan Türkiye’de İslam bağlamında çoğulculuğun benimsenmesi açısından kayda değer ilerleme söz konusuysen, ders halen çocuğun düşünce, din ve inanç özgürlüğü ile ebeveynlerin çocuklarını kendi dinsel ve felsefi görüşleri doğrultusunda yetiştirme haklarının gereklerini yerine getirememektedir.

DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET

Çeşitli geçmiş incelemeler, toplumsal cinsiyet kalıplarını yaygınlaştırma ve bu yolla toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılığı pekiştirme konusunda ders kitaplarına ilişkin olumsuz bir tablo sunmuştur. Örneğin, Tarih Vakfı tarafından 2002-2004 ile 2007-2009 yıllarında yürütülen Ders Kitaplarında İnsan Hakları çalışmaları, hem ders kitaplarında kadınlar aleyhine cinsiyet ayrımcılığının farklı biçimleri ve yaygınlığı ortaya konmuş hem de 2005 müfredat reformu sonrasında dahi bu alanda köklü bir değişim olmadığı saptanmıştır.¹⁰¹ SEÇBİR tarafından, Ders Kitapları İnceleme Projesi 2011-2012 kapsamında yapılan çalışmada Ders Kitaplarında İnsan Hakları çalışmalarında kullanılan tarama ölçütlerinin yanı sıra ek ölçütler de kullanılmış, kapsamlı bir değerlendirme amaçlanmıştır.¹⁰² İncelemede, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında ilköğretimde okutulan tüm Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders ve öğrenci çalışma kitaplarına ek olarak Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders ve öğrenci çalışma kitabı da yer almıştır.

Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliğine dönük ilerleme kaydedildiği saptanan alanlardan ilki, kadının ev dışı rollerde ve kadın olmakla bağdaştırılan meslekler dışındaki çeşitli mesleklerde gösterilmesine pek çok örnek bulunmasıdır. Öğrencilere rol model olabilecek, farklı alanlardan başarılı kadınlara yer verilmesi de yine geçmiş kitaplarla karşılaştırıldığında oldukça olumlu bir adımdır. Ayrıca, kitaplarda ataerkil aile yapısına vurgunun zayıfladığı, ev içi sorumlulukların daha eşit paylaşımın teşvik edildiği, babanın “tek ve tartışılmaz otorite figürü” olarak kurgulanmadığı da önemli bulgular arasındadır.

SEÇBİR çalışmasında bazı sorunların devam ettiği de saptanmış ve bunlar arasında iki başlık özellikle ayrıntılandırılmıştır. Buna göre, kadın ve erkeklerin evde ve toplumsal yaşamda tamamen farklı roller üstlendiğini ima eden ve meslek tanımlarında halen kadınlara eşit biçimde yer vermeyen ders kitapları, sayıları az da olsa mevcuttur. Ek olarak, kadın haklarının gelişim süreci aktanılırken, Osmanlı dönemindeki canlı kadın hareketi görmezden gelinmiş, kadın haklarına ilişkin kazanımlar salt Cumhuriyet ile ilişkilendirilmiş ve kadın hakları alanındaki güncel sorunlar ele alınmamıştır.

Özellikle Tarih Vakfı’nın ilköğretimde toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığın en fazla Hayat Bilgisi kitaplarında görüldüğü bulgusu düşünüldüğünde,¹⁰³ ders kitaplarında SEÇBİR tarafından saptanan gelişmenin boyutu ve önemi daha da belirgin hale gelir. Hiç şüphesiz bu değişim, TTKB’de konuya ilişkin duyarlılığın ve verilen önemin artmasıyla yakından ilişkilidir ve süregelen olumsuzlukların giderilmesine dönük ümit verici bir gelişmedir.

101 Tarih Vakfı, 2009.

102 SEÇBİR, 2012.

103 Güvenli ve Tannöver, 2009.

Son olarak, bu duyarlılığın tüm öğretmenlerce içselleştirilmesi ve öğretmenlerin bu konuda donanımlı kılınması eşsiz önemdedir. Bu ve diğer alanlarda SEÇBİR tarafından geliştirilen önerilerin yaşama geçirilmesi, ders kitaplarındaki söz konusu ilerlemenin öğrenme süreçlerine yansıtılmasına yardımcı olacaktır.¹⁰⁴

“[1] Ders kitapları gerçek hayattan kopuk bir anlatıya sahip olmamalıdır. Bu açıdan Cumhuriyet ile kadınların tüm haklarına sahip oldukları anlatısından vazgeçilmelidir. Özellikle cinsiyet ayrımcılığı konusunda var olan problemlerden de bahsedilmeli, bu problemlerin çözümüne dair ipuçları ve tartışmalar da kitaplara yansıtılmalıdır. [2] Ders kitaplarında tarih anlatısının yeniden kurgulanması, modernleşmenin kadın üzerinden yalnızca oy kullanma hakkına indirgenerek anlatımının değiştirilmesi gereklidir. [3] Kitaplarda çekirdek ya da geniş aile dışında farklı aile yapılarının da (örneğin anne ve çocuğun birlikte yaşadığı aile tipi) temsil edilmesi konusu gündeme alınmalıdır. [4] İncelemede karşılaşılan olumlu toplumsal cinsiyet örnekleri, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi kitaplarıyla sınırlı kalmamalı, bu başarılı perspektif tüm derslerin içeriğine yansıtılmalıdır. [5] Öğretmenlerin, toplumsal cinsiyet konusunda etkinlik bazlı ders yapabilmeleri için donanımlı hale getirilmeleri gerekir. Bunun için hem öğretmen kılavuzlarında hem de internet kaynaklarında öğretmenlere arka plan bilgisi sağlayacak materyaller önerilmelidir.”

ORTAÖĞRETİM REHBERLİK VE YÖNLENDİRME DERSİ PROGRAMLARI

TTKB'nin 14.04.2011 tarihli ve 37 sayılı kararıyla, Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Öğretim Programı'nda bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler, *Eğitim İzleme Raporu 2011*'e kaynaklık etmek üzere Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği İstanbul Şubesi tarafından incelenmiştir.

İnceleme sonuçlarına göre, amaçları, ana unsurları ve kazanımları 2006 tarihli, önceki kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programıyla önemli ölçüde paralel olan yeni programın getirdiği temel yeniliklerden biri, okullara kendi özelliklerine göre ve öğrencilerinin gereksinimleri doğrultusunda programın uygulanmasında esneklik sunulmuş olmasıdır.¹⁰⁵

2006 tarihli İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı ve 2011 tarihli Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Programı'nda Yer Alan Yeterlilik Alanları

1. Okula ve Çevreye Uyum
2. Eğitsel Başarı
3. Kendini Kabul
4. Kişilerarası İlişkiler
5. Aile ve Toplum
6. Güvenli ve Sağlıklı Hayat
7. Eğitsel ve Mesleki Gelişim

Programdaki bir dizi yapısal değişiklik, iki program arasındaki örtüşme nedeniyle, 2009 yılında, 9. sınıflarda haftada iki saat sunulan Tanıtım ve Yönlendirme dersinin kaldırılmasından kaynaklanmaktadır. Kaldırılan dersle ilişkili gerekçelere ve kazanımlara Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Öğretim Programı'nda yer verilmiştir. Kazanımlar, ortaöğretimde alanlar, dallar ve seçmeli derslere yönelme; alanlar ve dallar arası geçiş; seçmeli derslerin yükseköğretim programları ve mesleklerle ilişkilendirilmesi; ortaöğretimden iş yaşamına ve/veya yükseköğretime geçiş kazanımlarını da kapsar hale gelmiştir.

¹⁰⁴ 2012, s. 16.

¹⁰⁵ Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği İstanbul Şubesi, 2012.

Kazanımların içeriği açısından kapsamlı değişikliklere gidilmediği, değişikliklerin özellikle mesleki rehberlik yeterlilik alanında bulunduğu ve mesleki yönelim kazanımları açısından okul-aile işbirliğine daha fazla önem atfedildiği, inceleme çalışmasında öne çıkan diğer bulgulardır.¹⁰⁶ Aynı incelemede, etkinliklerin ise kazanımlarla uyumlu olduğu ve öğretmenlere sunulan yönlendirmelerin yeterli olduğu belirtilmiş, ancak etkinliklerin bir ders saatinde uygulanmasının zor olduğuna ve doldurulması gereken form sayısı ile ve kırtasiye yükünün halen yüksek olduğuna işaret edilmiştir.

ORTAÖĞRETİMDE GENEL EĞİTİM-MESLEKİ EĞİTİM DENGESİ

İlk köşe taşları arasında 2002 yılında başlayan Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi'nin (MEGEP) ve 2006 yılında yaşama geçen Ortaöğretim Projesi'nin sayılabileceği, genel olarak ortaöğretimdeki ve özel olarak mesleki ve teknik eğitimdeki dönüşüm süreci, geçmiş *Eğitim İzleme Raporları*'nda ayrıntılı biçimde incelenmiştir.¹⁰⁷ Tüm öğrencilerin ortak, disiplinlerarası bir bilgi düzeyine ulaşmasını sağlamak; öğrencilere daha fazla seçim şansı sunmak ve yatay ve dikey geçişleri olanaklı kılmak; ortaöğretim içinde mesleki ve teknik eğitime devam eden öğrencilerin payını artırmak gibi ana hedefler doğrultusunda 2011 yılında yürütülen çalışmalar arasında, modüler programa geçiş kapsamında modüllerin yazımı ve ve incelenmesi,¹⁰⁸ öğretim programlarının yenilenmesi,¹⁰⁹ genel liselerin Anadolu liseleri ve mesleki ve teknik eğitim veren liselere dönüştürülmesi sayılabilir.¹¹⁰

Raporun bu bölümünde, ortaöğretimde genel ve mesleki ve teknik eğitim programları dengesine ilişkin 2011-2012'de yaşanan gelişmelere odaklanılacaktır.

ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİN FARKLI TÜRLERDE OKULLARA DAĞILIMI

Örgün ortaöğretimde genel ve mesleki programların payına ilişkin, geçtiğimiz on yılda gözlemlenen eğilimlerin 2011-2012 döneminde de sürdüğü görülüyor. Akademik seçicilik uygulayan liselerin oranı, geçtiğimiz yıl gösterdiği sıçramayı yinelemese de yükselmeye devam etmiş ve % 21,4'ten % 23,5'e ulaşmıştır. Genel liselere devam eden öğrencilerin örgün ortaöğretimdeki öğrencilere oranıysa hızlı düşüşüne devam ederek % 29'dan % 25'e gerilemiştir. Bu oranlar, MEB'in 2012-2013 eğitim-öğretim yılı sonuna dek tüm genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi ya da mesleki ve teknik ortaöğretimden sorumlu genel müdürlüklere devredilmesi hedefiyle uyumludur. Ancak bu noktada bu sürecin devamına ilişkin bazı belirsizliklere işaret etmek yararlı olabilir. MEB OÖGM verilerine göre 2010-2011 yılında 292 ve 2011-2012 yılında 88 genel lise dönüşüm sürecinden geçmiştir. 2012-2013 için dile getirilen hedefler ise 151 genel lisenin Anadolu lisesine dönüştürülmesi ve 126 genel lisenin mesleki ve teknik ortaöğretime devredilmesi yönündedir.¹¹¹ Bu verileri ilan eden Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 1.300'ü aşkın genel lisenin dönüşümüyle tamamlanacak bu sürecin, diğer belgelerden farklı olarak, 2013-2014 yılında tamamlanacağını belirterek daha gerçekçi bir tablo ortaya koymaktadır. Özetle, bir yandan rakamsal hedeflerin tutarlılığı ve gerçekliği tartışılmalıdır; öte yandan bu dönüşüm sürecinin bir tabela değişikliğiyle sınırlı kalmadığından emin olmak için, bu sürecin gerekli kaynaklarla desteklenmesine ve dönüşüm sürecini tamamlayan okulların deneyimlerinin değerlendirilmesine acil gereksinim söz konusudur.

Yıllardır yaklaşık aynı düzeyde seyreden, mesleki ve teknik eğitim sunan özel liselere devam eden öğrencilerin oranı ise halen son derece küçük bir yüzdeye sahiptir; 2010-2011'de % 0,05 olan bu oran 2011-2012 döneminde % 0,1'e çıkmıştır. İmam-hatip liselerine devam eden öğrencilerin oranıysa düzenli artışı sürdürmüş, % 5,9'dan % 7'ye ulaşmıştır. Bunda, imam-hatip liselerinin salt mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından ziyade üst öğrenim programlarına hazırlayan okullar olarak kurgulanması önemli role sahiptir.

106 A.g.e.

107 Genel olarak mesleki ve teknik eğitim alanında atılan adımların kapsamlı bir dökümü, Koç Holding ve ERG ortaklığında sürdürülen Meslek Eğitiminde Kalite için İşbirliği Projesi kapsamında Nihan Köseleci tarafından kaleme alınan ve Mayıs 2012'de yayımlanan *Mesleki ve Teknik Eğitimde Güncellenmiş Durum Analizi* raporunda bulunabilir.

108 MEB İDB'nin 2012 tarihli raporuna göre, Aralık 2011 itibarıyla MEB 7.324 modülden, 5.723'ünü tamamlamıştır. Yazımı tamamlanan 1.228 modülün incelenmesi sürmektedir. Yazımı devam eden modül sayısı 119, yazımına henüz başlanmamış modül sayısı 254'tür.

109 Mayıs 2012 itibarıyla 93 öğretim programı "yeni yaklaşımlar esas alınarak" hazırlanıp uygulamaya konmuştur. (MEB OÖGM, 2012).

110 Öğrencilerin farklı okullarına dağılımı incelendiğinde, bu dönüşüm sürecinin devam ettiği anlaşılıyor. MEB'in 2011 Faaliyet Raporu'nda 2011-2012 verilerine göre 1301 genel lise ve 1459 Anadolu lisesi bulunduğu ifade edilmiştir.

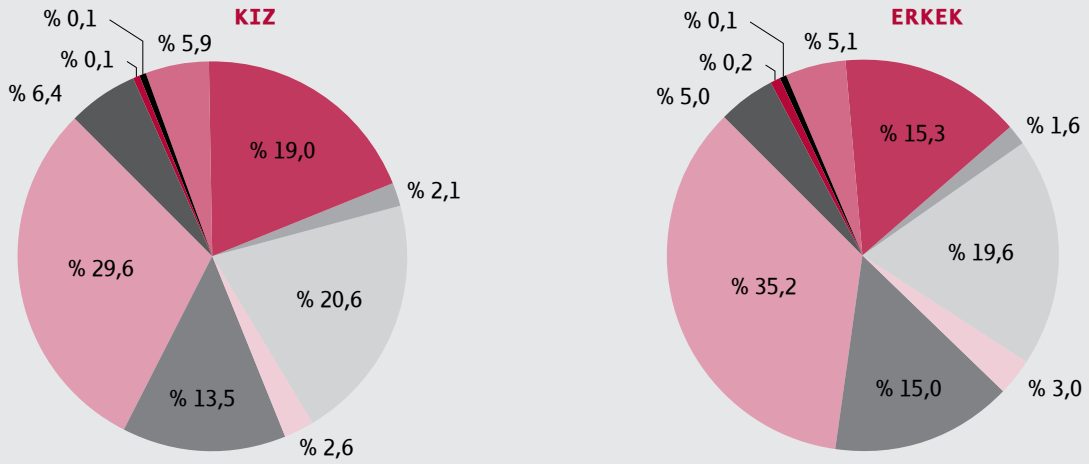
111 MEB OÖGM, 2012.

GRAFİK 26: ÖRGÜN ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİN DEVAM ETTİKLERİ OKUL TÜRLERİNE GÖRE DAĞILIMI, 2008-2009 VE 2011-2012 YILLARI ARASI



Kaynak: MEB, Milli Eğitim İstatistikleri, <http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/>

GRAFİK 27: ORTAÖĞRETİMDE CİNSİYETE GÖRE FARKLI OKUL TÜRLERİNE DAĞILIM, 2011-2012



- A1 Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı akademik seçicilik uygulayan liseler (Anadolu, fen, sosyal bilimler, Anadolu güzel sanatlar, güzel sanatlar, spor)
- A2 652 sayılı KHK sonrasında Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlanan Anadolu öğretmen liseleri
- A3 Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı genel liseler
- A4 Özel liseler (genel ortaöğretim)
- A5 Açıköğretim (genel ortaöğretim)
- B1 Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı mesleki ve teknik liseler ile polis kolejleri ve konservatuvarlar (diğer bakanlık ve kurumlara bağlı meslek liseleri)
- B2 Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı liseler
- B3 Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı liseler
- B4 Özel Liseler (mesleki ve teknik ortaöğretim)
- B5 Açıköğretim (mesleki ve teknik ortaöğretim)

Kaynak: MEB, 2012d.

Farklı tür okullara devam eden öğrenci sayıları cinsiyet oranları açısından incelendiğindeyse, kız çocukların oranı genel ortaöğretimde % 48, mesleki ve teknik ortaöğretimde % 45 dolaylarındadır. Okul türleri ayrımında, kız çocukların oranının % 50'yi aşkın olduğu okullar, akademik seçicilik uygulayan liseler, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı okullar ve mesleki ve teknik eğitim sunan özel liselerdir. 2008-2009 eğitim-öğretim yılından bu yana değişime bakıldığında, söz konusu özel liselere devam eden kız çocukların oranının üç yıl içinde % 39,2'den % 51,3'e çıktığı görülür.

Farklı okul türlerine göre dağılım her cinsiyetin kendi içinde incelendiği durumda sınırlı farklılık söz konusudur. Ortaöğretime devam eden erkek çocukların % 35,2'si, kız çocukların ise % 29,6'sı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı okullara devam etmekte; buna karşılık kız çocukların % 19'u, erkeklerin % 15,3'ü akademik seçicilik uygulayan liselerde okumaktadır.

Örgün mesleki ve teknik ortaöğretimin önemli bölümünü oluşturan, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı kurumlara devam eden öğrencilerin bütün içindeki oranı sınırlı bir artış göstermiş olmakla birlikte, mesleki ve teknik eğitimin örgün ortaöğretimdeki ağırlığı düzenli artışını sürdürerek % 46,3'ten % 48'e çıkmıştır. Bu resme açıköğretim de dahil edildiğindeyse, mesleki ve teknik eğitim alan öğrencilerin tüm ortaöğretim öğrencileri içindeki payı % 44'tür.

Türkiye'de çeşitli üst politika belgelerinde ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimin payının artırılmasına ilişkin hedefler yer almakla birlikte, farklı oranların ifade edildiği ya da ifadelerin yeterince açık olmadığı göze çarpar. Örneğin 60. Hükümet Programı 2012 itibarıyla tüm ortaöğretim içinde % 50 oranının telaffuz ederken, MEB 2010-2014 Stratejik Planı aynı oranın dönem sonuna dek yakalanmasını öngörmüştür.¹¹² MEB'in yayımladığı 2010 Yılı Bütçe Raporu'nda ise hedeflenen oran % 65 olarak ifade edilmiştir.¹¹³ Konuya ilişkin farklı verilerin ve görüşlerin ifade edildiği diğer bir alan, bu oranlara ilişkin -özellikle AB ve OECD düzeyinde- uluslararası eğilimlerdir. Bu tartışmalar, mesleki ve teknik eğitimin ikinci kademe başlamasını öneren ve bunu, mesleki eğitimin ortaöğretim içindeki payının AB ülkelerinde % 60'larda olduğu belirterek gerekçelendiren İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi'nin ilk taslağı ile birlikte daha da önem kazanmıştır. Ayrıca, yakın tarihli bir MEB yayınında Avrupa'da mesleki eğitime devam eden öğrenci oranlarının % 65-70'ler dolayında, OECD ülkelerinde ise mesleki eğitimin ortaöğretim içindeki payının yaklaşık % 55'lerde olduğu ifade edilmiş, Türkiye'nin de bu yönde ilerleyebilmesi adına öneriler sunulmuştur.¹¹⁴ Öte yandan ERG'nin yakın dönemde mesleki ve teknik eğitimde kaliteye ilişkin yürüttüğü çalışmalarda bu oranlar farklı biçimlerde ele alınmıştır.¹¹⁵

"[M]esleki ve teknik eğitimin ortaöğretim içerisindeki payı OECD ve AB ülkelerinde farklılıklar göstermektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimin yaygınlaştırılmasına yönelik ortak bir politika eğiliminden bahsedilemeyeceğini belirtmek gerekir. Ancak, OECD ülkelerinin mesleki ve teknik eğitim alanında ortak amacı, dar dallarda uzmanlaşma yerine belli bir alanın tamamında kullanılabilirlik yetkinlikleri kazandırmak ve genel ortaöğretimle mesleki ve teknik ortaöğretim arasındaki benzerlikleri artırarak ikisi arasındaki kalın duvarları ortadan kaldırmaktır."

Söz konusu çalışmada 2007 verilerine göre OECD ortalaması % 45,7; AB-19 ortalaması ise % 53 olarak sunulmuş ve OECD ve AB ülkeleri arasındaki kayda değer farklılıklara dikkat çekilmiştir. Şubat 2012'de OECD verilerinden hareketle hazırlanan aşağıdaki grafik de bu bilgileri destekler niteliktedir.¹¹⁶

112 Söz konusu politikaya ilişkin daha ayrıntılı bir değerlendirme için bkz. Köseleci (2012).

113 Köseleci, 2012.

114 MEB İDB, 2012.

115 Köseleci, 2012, s. 29-30.

116 Yalnızca 7 ülkede alt ortaöğretim/ilköğretim ikinci kademe (11-14 yaş grubu) düzeyinde mesleki ve teknik programlar bulunmaktadır. Grafik 28'de sunulan veriler yalnızca üst ortaöğretime (15-18 yaş grubu) kapsamaktadır.

GRAFİK 28: SEÇİLMİŞ ÜLKELERDE ÜST ORTAÖĞRETİMDE MESLEKİ VE TEKNİK PROGRAMLARIN AĞIRLIĞI



Kaynak: <http://stats.oecd.org/> kaynağındaki veriler kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

ERG yukarıda bahsi geçen ve diğer çalışmalarında, bu alanda atılacak adımların, yüzdesel bir hedeften ziyade, eşitlikçi bir eğitim sistemi ile gençlerin bireysel gelişiminin ve toplumsal yaşama etkin katılımlarının sağlanması ekseninde kurgulanması ve değerlendirilmesinin önemine işaret etmiştir. Öte yandan, büyük olasılıkla aynı alanda bir hedef, başta hazırlıklar süren “Mesleki ve Teknik Eğitim Stratejisi” ve 2015-2019 MEB Stratejik Planı olmak üzere gelecek politika belgelerinde de yer alacaktır. Bu öngörüğü dikkate alarak, Türkiye’nin bu alandaki hedeflerini netleştirmesi ve geliştirmesi adına şu saptama ve önerilerin incelenmesi önemlidir.

HEDEFLERİN DAHA NET TANIMLANMASI

Hedefler belirlenirken, başka bir amaca hizmet eden ve hesaplama yöntemine sahip olan “okullulaşma” sözcüğü yerine “ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitime devam eden öğrencilerin tüm ortaöğretim öğrencileri içindeki payı” ya da benzer bir ifadenin kullanılması daha yerinde bir tercih olabilir. Ayrıca, bu ölçütün açıköğretimi kapsayıp kapsamadığının da açıkça ifade edilmesi, olası kafa karışıklıklarını engellemede rol oynayabilir. Hedefin zaman boyutunun, belirli bir takvim yılının mı yoksa belirli bir eğitim-öğretim yılının mı sonu olduğu açıkça ifade edilirse gerçekleşmenin izlenmesi de kolaylaşabilir.

HEDEFLERİN DAYANDIRILDIĞI GEREKÇELERİN DAHA KAPSAMLI TANIMLANMASI

Referans alınan uluslararası eğilimlerin ve ilgili verilerin daha dikkatle incelenerek, Türkiye açısından hangi ülkelerde hangi eğitim düzeyine ait verilerin ölçüt olarak kullanılmasının daha anlamlı olacağını belirlemek için önceki bölümde ifade edilen farklılıkların önünü kesebilir.

POLİTİKA BELGELERİ ARASINDA TUTARLILIK SAĞLANMASI

Yukarıda ifade edilen öneriler aracılığıyla hem teknik açıdan hem de içerik açısından iyileştirilebilecek hedeflerin farklı politika belgelerinde aynı biçimde yer alması, söz konusu hedeflere ulaşmak için atılacak adımların başarısında belirleyici rol oynayacak ve izleme süreçlerinde edinilen sonuçların güvenilirliğini artıracaktır.

ÖĞRENCİLERİN KALİTELİ PROGRAMLARA DEVAMI VE PROGRAMLAR ARASI GEÇİŞ OLANAKLARI

MEB İç Denetim Birimi Başkanlığı'nca 2011 yılında yürütülerek Ocak 2012'de raporu tamamlanan "Meslekî ve Teknik Öğretim Yönetimi Süreci" konulu iç denetim çalışmasının altını çizdiği bir nokta, mesleki ve teknik eğitim okullarına devam eden öğrencilerin yaklaşık beşte birinin 9. sınıfta örgün eğitim dışına çıkmasıdır.¹¹⁷ Aynı raporda 2011 verilerinden hareketle sunulan diğer değerli bir bilgiyse, meslek liselerine kayıt yaptıran öğrencilerden 101.434'ünün genel ortaöğretim okullarına geçiş yapmış olmasıdır. Raporda bu durumların nedenlerinin araştırılması ve bu doğrultuda öğretim programlarının değişmesi gerektiği ifade edilmiştir.

İç denetim raporuna ek olarak, konuya ilişkin yakın dönemli diğer bir çalışma, ERG ve Koç Holding işbirliğiyle yürütülen Meslek Eğitiminde Kalite için İşbirliği Projesi kapsamında yapılan araştırmalara ve farklı paydaşlar arası görüş alışverişine dayanarak hazırlanan strateji belgesidir. Meslek eğitiminin pek çok farklı boyutuna ilişkin hedef ve alt hedef önerilerinde bulunan belgede, ortaöğretimde genel eğitim-mesleki ve teknik eğitim ilişkisi de ele alınmıştır. Örneğin, ortaöğretileri bitiren tüm öğrencilerin temel becerilere sahip olması hedefi doğrultusunda, mesleki ve teknik eğitim programlarının temel becerileri geliştirecek biçimde düzenlenmesi ve ortaöğretimde akademik ağırlıklı eğitim veren okullardaki öğrencilere de çeşitli alanlarda mesleki ve teknik dersler alma olanağı sağlanması önerilmiştir. Bu kapsamda, halihazırda 9. sınıflar için süren ortak program uygulamasının iki yıla çıkarmasının tartışmaya açılacağı ifade edilmiştir. İkinci önerinin ise, modüler sistem uygulamasının ve yeterlilikleri belgelendirme sisteminin etkin olarak yaşama geçmesiyle, öğrencilerin gerekli kredileri biriktirerek yeterliliklerini sertifikalandırma olanağına sahip olmasını da içerebileceği belirtilmiştir.¹¹⁸

Strateji belgesinde, mesleki ve teknik eğitiminin niteliğinin geliştirilmesi ana hedefi doğrultusunda sunulan kilit önerilerden biri ise, öğretim programlarının yenilenmesi sürecinin güçlü bir "eğitim-meslek-belge" bağlantısı üzerine inşa edilmesidir.¹¹⁹

"Meslek standartlarının ve yeterliliklerinin hazırlanmasını takiben, öğretim programlarının bu standartlar ve yeterlilikler esas alınarak geliştirilmesi/güncellenmesi gerekir. Bu bağlamda, Resmi Gazete'de yayımlanan ulusal meslek standartlarının ve yeterliliklerinin, ortaöğretim düzeyinde MEB ve yükseköğretim düzeyinde YÖK tarafından mesleki ve teknik eğitim okul/kurumlarında uygulanacak öğretim programlarına yansıtılması, uygulamaya konulması ve öğretim programlarının modüler sisteme uygun olarak, geniş tabanlı alan ve dal eğitimine göre geliştirilmesi büyük önem taşır."¹²⁰

Strateji belgesinde ayrıca, Ulusal Mesleki Yeterlilik Sistemi'nin kurulması ve kalitesinin, sürdürülebilirliğinin ve güncelliğinin sağlanması konulu öneri kapsamında, modüler yapıyla örtüşmeyen sınıf geçme sisteminin yerine kredi sistemine geçilmesi ve okul yöneticileri ve öğretmenlere bu konuda hizmetçi eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Bu öneri, MEB İç Denetim Birimi Başkanlığı'nın, aşağıdaki saptamasıyla da yakından ilişkilidir:¹²¹

"Öğrencilerin eksik kredilerini tamamlayarak istedikleri herhangi bir programdan mezun olabilme, örneğin iki programdan mezun olabilme imkanları mevcut koşullarda modül programlarının her yerde farklı uygulanabilmesi, sınıf geçme sisteminin modüller yapıya uygun olmaması ve öğrenci kazanımlarının kredilendirilerek tespit edilmemesi nedeni ile sağlıklı işlememektedir."

117 MEB İDB, 2012.

118 ERG, 2012b.

119 A.g.e, s. 14.

120 Aralık 2011'e kadar, 488 meslek ve bu mesleklerle ilgili 667 düzeyin 206'sı ile ilgili standartlar belirlenmiştir. (MEB İDB, 2012)

121 s. 35.

MESLEKİ VE TEKNİK ÖĞRETİM YÖNETİMİ SÜRECİ'NE İLİŞKİN MEB'İN İÇ DENETİM BULGULARI

Organizasyon

- Meslekî ve teknik eğitimden faydalanan öğrenci sayılarının OECD ülkeleri ortalamalarına göre düşük olması ya da meslekî eğitime katılımın gelişmiş ülke ortalamalarına göre düşük olması,
- Meslekî eğitimde program esasına dayalı bir okul sisteminin olmaması,
- Genel ortaöğretim programlarına devam eden öğrencilerin meslekî ve teknik eğitime geçişlerini sağlamaya yönelik esnek bir yapının olmayışı,
- Mesleki ve teknik eğitim okullarında döner sermaye faaliyetlerinin, uygulamalı eğitim açısından yeterli düzeyde olmaması,

Eğitim Öğretim Hizmetlerine Yönelik Çalışmalar

- Ortaöğretim düzeyinde verilen meslekî eğitim programları ile yükseköğretim düzeyinde verilen meslekî eğitim arasında birbirinin devamı niteliğinde tamamlayıcı bir yapının olmaması,
- Meslekî eğitime öğrencilerin yönlendirilmesi, alan ve dallara seçilmesiyle ilgili mevcut uygulamaların yetersiz oluşu,
- Beceri eğitimlerinde nitelik problemlerinin yanı sıra, öğrencilere ücret ödenmesi ve SGK ile ilgili işlemlerin yürütülmesiyle ilgili sorunların olması,
- Meslekî eğitimle ilgili verilen belgelerin akreditasyonu ile ilgili sorunların devam ediyor olması,
- Modüler yapının okullarda uygulanabilmesi için mevzuatla düzenleme yapılmasına ihtiyaç duyulması, öğretmenlerin modüler eğitim uygulamaları hususunda tam olarak hazır olmadıklarının anlaşılmış olması[.]

Kaynak: MEB İDB, 2012, s. 6-7.

Öğretmenlerin desteklenmesi gereken diğer bir alan modüllerin uygulanmasındaki uygulama-teori ağırlığıyla ilişkilidir.¹²² Modüllerin teori ağırlıklı aktarımının, öğrencilerin mesleki becerilerin gelişiminin olumsuz etkilenmesine neden olduğu gözlemeden hareketle, ilgili iç denetim raporunda özellikle uygulama düzeyinde pek çok öneri sunulmuştur.

Son olarak, Eylül 2011 itibarıyla Erkek Teknik, Kız Teknik, Ticaret ve Turizm Genel Müdürlükleri'nin Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü çatısı altında birleştirilmesi, okul yerine program çeşitliliğinin önünü açması ve mevcut parçalı yapının önünü kesmesi nedeniyle olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir.¹²³ Rapor döneminde atılan diğer bir kritik adım, 2010 yılı Hükümet Programı'nın 164 no'lu tedbir maddesinde öngörüldüğü üzere bir "Mesleki ve Teknik Eğitim Stratejisi"nin hazırlıklarına başlanmış olması ve bu kapsamda Şubat 2012'de bir çalıştay düzenlenmesidir. Çalıştayda farklı kesimlerden katılımcılar altı tematik komite çalışmalarını aracılığıyla aşağıdaki başlıklarda değerlendirme ve önerilerini MEB temsilcileriyle paylaşma olanağı bulmuştur:

- Örgün mesleki ve teknik eğitimin yapısı ve modellenmesi
- Mesleki ve teknik eğitim stratejilerini etkileyen - yön veren kurumlar ve kuruluşlar
- Mesleki ve teknik eğitimde öğretim programları ve işletmelerde mesleki eğitim/staj
- Mesleki ve teknik eğitimin finansmanı, yönetimi ve sektörle ilişkileri
- Mesleki ve teknik eğitimin toplumsal algısı ve öğrenci profili
- Yaygın ve informal öğrenme

¹²² MEB İDB, 2012.

¹²³ Köseleci, 2012.

Söz konusu strateji çalışması, bu bölümde ele alınan genel ve mesleki ve teknik programlar arası denge ve geçişliliğin yanı sıra mesleki ve teknik eğitimin pek çok farklı boyutunda ilerleme sağlanması ve böylece gençlerimizin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri ve toplumsal yaşam ile istihdama etkin biçimde katılımları için son derece önemli bir fırsattır.

KIZ TEKNİK VE MESLEK LİSELERİNE İLİŞKİN TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ TEMELLİ BİR DEĞERLENDİRME

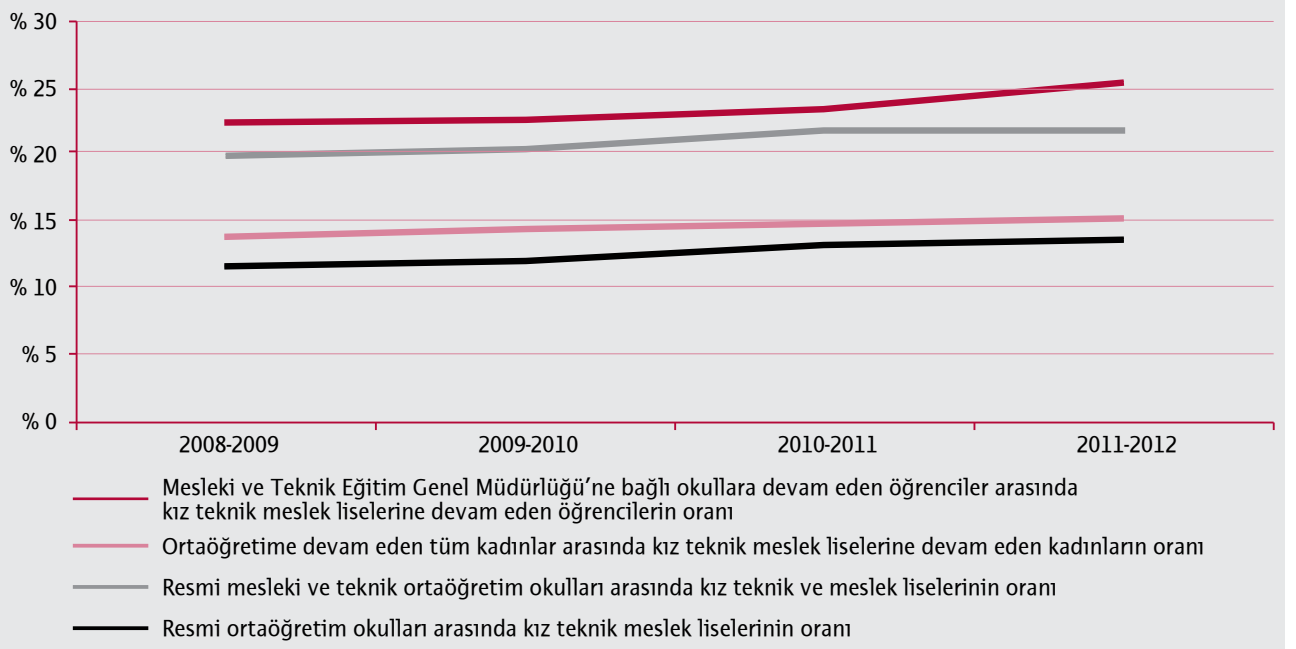
2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'deki 1.190 KTML'ye 339.807'si kadın, 53.633'ü erkek toplam 393.440 öğrenci devam etmiştir. Çok hızlı olmamakla birlikte, geçtiğimiz yıllarda bu liseler, hem okul hem öğrenci sayıları temelinde, gerek ortaöğretim genelinde gerek mesleki ve teknik ortaöğretim içinde oransal bir artışa sahiptir. Bu süreçte, kadınların eğitime ve istihdama erişimi açısından MEB'in KTML'leri yaygınlaştırmaya atfettiği önemin etkili olduğu tahmin edilmektedir.¹²⁴ Öte yandan bu eğilimin, bu okullara devam eden gençlerin eğitim ve çalışma yaşamı ile toplumsal yaşama katılımlarını nasıl etkilediğini daha iyi anlamak için, farklı konularda yapılacak araştırmalardan beslenen, derinlemesine bir analiz ve politika geliştirme sürecine gereksinim söz konusudur.

Bu gereksinimden hareketle, KTML'lere ilişkin bir araştırma 2011 yılında yapılmıştır. Bu araştırmanın bulguları, dört ilde yapılan saha araştırmasından hareketle, Koç Üniversitesi Sosyal Politika Merkezi (SPM) bünyesinde hazırlanan Kız Teknik ve Meslek Liseleri Kapsamlı Değerlendirme Notu'nda yer almaktadır. Doç. Dr. Fatoş Gökşen, Yrd. Doç. Dr. Deniz Yüksek, Ayşe Alınacak ve Prof. Dr. Ünal Zenginobuz tarafından yürütülen çalışmada, KTML'lerin kız çocukların okullulaşması ve kadın istihdamı açısından etkileri incelenmiş ve KTML'lerde sunulan eğitim toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısıyla değerlendirilmiştir.¹²⁵ Değerlendirme notunda, kızların mesleki eğitimiyle ilgili Türkiye'deki yazına ve konuyla ilgili uluslararası sosyal bilim yazınına ek olarak, kızların mesleki eğitimi ve okullulaşmasıyla

124 Örneğin, (Mülga) MEB Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'nün 16.6.2010 tarihinde yayımladığı 2010/38 sayılı ve kız çocukların okullulaşmasına odaklanan genelgede şu ifade yer almaktadır: "Hiçbir kız çocuğunun eğitimin dışında kalmaması amacıyla kız teknik öğretim okul ve kurumlarına yapılan tüm kayıt başvurularının kabul edilmesi ve kız çocukların talebi doğrultusunda fiziki olarak yetersiz kalan kız teknik ve meslek liselerinin kapasitelerinin artırılması, yeni kız teknik ve meslek liselerinin yapımı için gerekli görüşmelerin yapılarak bir eğitim seferberliğinin başlatılması".

125 İşgücüne katılım ve istihdama ilişkin değerlendirmeler çalışmada önemli bir yer tutmakla birlikte, bu raporun kapsamıyla örtüşmediği için burada ele alınmayacaktır.

GRAFİK 29: KIZ TEKNİK VE MESLEK LİSELERİ OKUL VE ÖĞRENCİ ORANLARI, 2008-2009 VE 2011-2012 YILLARI ARASI



Kaynak: MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, <http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/>

İlgili nicel veriler, İstanbul, Denizli, Kayseri ve Mersin’de KTML mezunları ve öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmelerinin bulguları ve TÜİK hanehalkı işgücü anketlerinin meslek lisesi mezunu kadınlara ilişkin verilerinin analizi dayanak alınmıştır.

Temsili ve kesin sonuçlar üretmek yerine, çeşitli sorun alanlarını saptayarak bunları tartışmaya açmayı hedefleyen çalışmanın sonuç önerileri arasında bu bölüm bağlamında özellikle öne çıkanlar şunlardır: KTML müfredatının pedagoji ve toplumsal cinsiyet açılarından incelenmesi; tek cinsiyete yönelik eğitimin pedagojik süreçlere etkisinin, farklı sosyoekonomik düzeyleri de dikkate alan bir biçimde araştırılması; KTML’lerde en çok tercih edilen dallar ile bu alanlarda istihdam arasındaki ilişkinin ekonomik ve sosyolojik açılardan araştırılması ve KTML’lerde sunulan mesleki stajların etkililiğinin incelenmesi.

Değerlendirme notunda altı çizilen bulgulardan biri, odak grup görüşmelerine katılan KTML öğrenci ve mezunlarının KTML’ye devam etmeyi kendilerinin ve meslek edinme amacıyla seçtiklerini sıklıkla ifade etmeleridir.¹²⁶ Öte yandan araştırmacılar, ilgili uluslararası yazını da ele alarak, kız çocukların kendi tercihleri olarak niteledikleri seçimlerin, aile ve çevre yönlendirmesinden ne ölçüde bağımsız olduğunun net olmadığına dikkat çekmişlerdir. Odak grup görüşmelerinde diğer meslek okullarının değil de KTML’lerin tercih edilmesi, ağırlıklı olarak istenilen bölümün (özellikle Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümü söz konusu olduğunda) bu okullarda bulunmasıyla ilişkilendirilmiştir. Tercihlerde genel olarak, iş bulmanın kolay olacağı algısı gözlemlenirken, ek olarak Çocuk Gelişimi ve Eğitimi okumak amacıyla KTML’lere devam eden öğrencilerde “iş bulmasalar bile ‘iyi bir anne olacakları’ için bu eğitimin boşa gitmeyeceği” görüşüne de rastlanmıştır. Ancak, KTML’ye giriş sonrasında arzu edilen dalın seçilememesinin, not ortalaması, talep yoğunluğu, öğretmen yönlendirmeleri vb. nedenlerle söz konusu olabildiği de gözlemlenmiştir.

Odak grup görüşmelerinde, “meslek edinmek” her ne kadar başlıca tercih nedeni olarak sıklıkla ifade edilse de, katılımcıların beklentisinin, edinecekleri mesleki becerileri kullanabilecekleri işlerden ziyade üniversiteye devam ve ardından öğretmenlik/devlet memurluğu yapmak olduğu gözlemlenmiştir. Öte yandan, KTML mezunlarından başvuru yapanların sadece % 3,96’sının yükseköğretimde bir lisans programına yerleşebildiği, bu oranın önlisans düzeyi için % 40 olduğu ve bu oranların diğer liselere oranla belirgin biçimde düşük olduğu bilinmektedir.¹²⁷

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim sunan liselerin önemli bir bölümü için geçerli olan, kültür derslerinin zayıflığı, meslek derslerinin içeriğiyle piyasanın ihtiyaçları arasındaki uyumsuzluk ve stajların yetersizliği, eğitim kalitesine ilişkin dile getirilen başlıca sorun alanları olarak odak grup görüşmelerinde de öne çıkmıştır. Eğitimin kalitesine ek olarak, mezunların çalışabilecekleri sektörlerdeki işlerin niteliği ve ücretler ile öğrencilerin, ailelerin ve işverenlerin benimsediği cinsiyetçi tutumların da mezunların çalışma yaşamı deneyimlerini olumsuz etkileyen etmenler arasında olduğu görülmüştür.

KTML’lerde verilen eğitim ve iş piyasaları arasında bir kopukluk olduğunun ve mesleki eğitimin kadın istihdamına olan etkisinin tartışmalı olduğunun altını çizen çalışmada, geleneksel cinsiyet rollerine göre meslek programlarına ayrışma sonucunda KTML’lerin mevcut toplumsal cinsiyet rollerini yeniden ürettikleri ve dolayısıyla toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştirdiğine ilişkin sonuçlara da erişilmiştir. 37 alanda meslek eğitimi veren KTML’lerde öğrencilerin % 36’sı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, % 13’ü Bilişim Teknolojileri, % 12’si Giyim Üretim Teknolojisi ve % 12’si Yiyecek ve İçecek Hizmetleri alanlarına kayıtlıdır.¹²⁸ Bilişim Teknolojileri dışında yoğunlaşılacak alanlar, geleneksel toplumsal cinsiyet

126 Bu bölümde yer verilen bulgu ve değerlendirmeler, aksi belirtilmedikçe Gökşen ve ark. (2011) kaynağından yararlanılarak yazılmıştır.
127 KTÖGM 2010-2011 istatistiklerinden aktaran Gökşen ve ark. (2011).

rollerinin sürdüğüne ilişkin ipuçlarıdır. Odak grup görüşmelerinden, öğretmenlerin de bu doğrultuda yönlendirmelerinin olabildiği anlaşılmıştır.

Ortaöğretimde okulu terk, eğitimin kalitesine ilişkin sorunlar ve öğrencilerin beklentilerinin yeterince karşılanmamasıyla yakından ilişkilidir; bu nedenle 2009-2010 verilerine göre hem kız hem erkek öğrenciler için meslek eğitimi içinde en yüksek terk oranına % 8,4 ile KTML'lerin sahip olması dikkatle değerlendirilmesi gereken bir durumdur. Odak grup görüşmelerine katılan öğrenciler ve mezunların büyük çoğunluğunun, yeniden olanak tanırsa KTML'leri tercih etmeyeceklerini, kendi çocuklarını da bu okullara yollamayı büyük olasılıkla düşünmeyeceklerini ifade etmiş olması da gelecek politikalar belirlenirken dikkatle değerlendirilmesi gereken bir bulgudur.

Son olarak, araştırmada, odak grup görüşmelerinin katılımcıları açısından KTML'lerin ağırlıklı olarak kız çocuklara eğitim veren okullar olmasının, eğitime erişimi ve eğitimin kalitesini artırıcı bir etmen olup olmadığı da saptanmaya çalışılmıştır:¹²⁹

“Tek cins[iyet]e yönelik eğitim açısından bakıldığında, katılımcıların çoğunun KTML'yi salt kız okulu olduğu için seçmedikleri görülmektedir; ancak aileleri bu nedenle KTML'yi seçmiş öğrenciler de vardır. Öğrenciler ve mezunlar kız okulu olduğu için KTML'lerde rahat olduklarını ifade etmişlerse de, bu okullardaki tek cins[iyet] eğitiminin [katılımcıların] başarılarına ve özgüvenlerine katkıda bulunduğu dair bir bulgu çıkmamıştır.”

Koç SPM raporuna göre, bu bulgular, KSGM'nin 2000 tarihli araştırması ile Aysun Gürol'un 2002 tarihli araştırmasının bulgularıyla da uyumludur. İki çalışmada da KTML'lerin tercih edilmesinin, mesleki eğitim alma isteğiyle daha ilişkili olduğu; tek cinsiyete yönelik eğitim talebinin ise imam-hatip okulları aracılığıyla karşılanmasına dönük bir eğilim olduğu belirtilmiştir. Odak grup görüşmelerinde de katılımcıların karma eğitime yönelimi de dikkat çekmiştir. Ayrıca, tercihin, okula devam edip etmemekten ziyade “düz lise” ve meslek lisesi arasında yapıldığına ilişkin ifadeler rastlanmaktadır.

Özetle, kadınların nitelikli bir eğitime ve çalışma yaşamına erişmeleri ve bu süreçlerde toplumsal cinsiyet eşitliğinin geliştirilmesi açısından KTML'lerin konumu tartışmalıdır. Yukarıda, özellikle KTML'lere giriş ve KTML'lerde eğitime ilişkin bulguları özetlenen araştırmanın ışık tuttuğu sorun alanlarında kapsamlı araştırmalar ve iyileştirmeler yapılmadan KTML'lerin yaygınlaştırılmasının istenen sonuçları doğuracak bir politika önceliği olmadığı söylenebilir.

128 A.g.e.

129 Gökşen ve ark., 2011, s. 5.

EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: ÖĞRENME ORTAMLARI

Eğitim İzleme Raporu 2011'in bu bölümünde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi'nde yaşanan gelişmeler, 23 Ekim ve 9 Kasım 2011'de Van'da gerçekleşen depremlerin bölgede eğitime etkisi ve 2011 yılında ilk adımları atılan Okullar Hayat Olsun Projesi değerlendirilecektir.

FATİH PROJESİNE İLİŞKİN DEĞERLENDİRME

Bu bölümde öncelikle, ağ altyapısına dönük ilk pilot uygulaması 2010-2011 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen FATİH Projesi'nde 2011 yılında atılan adımların ardından, Şubat 2012'de başlayan tablet ve etkileşimli tahta pilot uygulamasına ilişkin değerlendirmeler sunulacak, son olarak da konuya ilişkin alanyazın taraması ışığında uluslararası deneyimler paylaşılacaktır.

2011 YILINDA FATİH PROJESİ

Projeye amaçlanan, "e-dönüşüm Türkiye"¹³⁰ kapsamında ülke çapında 40 bin okulda, 620 bin derslikte bilgi teknolojileri (BT) donanımları kurulmasıdır. 2011-2014 yılları arasında, ortaöğretim okullarından başlayarak kademeli olarak tüm eğitim kurumlarına yaygınlaştırılması planlanan projenin resmi olarak beş bileşeni vardır:¹³¹

- Donanım ve yazılım altyapısı
- e-İçeriğin sağlanması ve yönetilmesi
- Öğretim programlarında etkin BT kullanımı
- Bilinçli, güvenilir, ölçülebilir BT ve internet kullanımı
- Derslerde BT kullanımı için öğretmenlere hizmetiçi eğitim

Yer yer birbiriyle örtüşebilen bu etkinlik alanları bağlamında FATİH Projesi'nde 2011 yılında yaşanan önemli gelişmeler, yönetim ve finansman, donanım, içerik ve eğitim başlıkları altında incelenebilir.

YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN

İlk aşamada projenin geliştirilmesinden sorumlu birim olan MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK), Eylül 2011'de yayımlanan 652 sayılı KHK sonrasında Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) adını almıştır. Birim, bünyesinde yedi yeni grup başkanlığı oluşturulmasıyla birlikte,¹³² daha yüksek kapasiteye ve esnek yapılanma sayesinde daha güçlü bir yönetime sahip olduğuna inanılan bir yapıya kavuşmuştur.¹³³

Projede 2011 yılındaki dönüm noktalarından biri, planlaması 2011 yılında başlayan ve Mart 2012'de imzalanan bir protokolle resmîyete kavuşan yönetim değişikliğiyle TÜBİTAK ile işbirliğine gidilmesidir. MEB, Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ve TÜBİTAK arasında imzalanan Eğitimde FATİH Projesi İşbirliği Protokolü kapsamında TÜBİTAK'ın teknik personel desteği sağlaması, teknik şartnameleri hazırlaması, içerik gereksinimlerini belirlemesi, uygun içerikleri sağlaması ve genel olarak proje kapsamında gereksinim duyulacak AR-GE etkinliklerini yürütmesi öngörülmüştür.

¹³⁰ Ayrıntılı bilgi için bkz. www.bilgitoplumu.gov.tr

¹³¹ MEB, 2012b.

¹³² Eğitim Bilişim Sistemleri Grup Başkanlığı, Eğitim Yayınları ve İçerik Yönetim Grup Başkanlığı, İleri Eğitim Teknolojileri ve Araştırma Grup Başkanlığı, Yenilik ve Araştırma Grup Başkanlığı, İdari ve Mali İşler Grup Başkanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Yerleştirme Grup Başkanlığı ile İletişim Grup Başkanlığı.

¹³³ MEB YEĞİTEK yetkilileriyle Nisan 2012'de yapılan görüşmeler.

Ayrıca, TÜBİTAK başkanlığında Proje Yönlendirme ve İcra Kurulu kurulması ve kurulun sekreteryasının YEĞİTEK'e bağlı FATİH ekibinin sorumluluğunda işlemesi de yönetim açısından önemli bir gelişme olmuştur. MEB'e ek olarak Kalkınma Bakanlığı; Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı; Hazine Müsteşarlığı; Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı; Maliye Bakanlığı; Ekonomi Bakanlığı ve Başbakanlık Yatırım Destek ve Tanıtım Ajansı Başkanlığı da Yönlendirme ve İcra Kurulu'ndadır.¹³⁴

TÜBİTAK'ın teknik desteğinin devreye girmesi, projenin AR-GE bileşenlerinin etkinliği açısından olumlu bir gelişmedir. Öte yandan, proje yönetiminde önemli değişikliklere gidilirken proje bileşenlerinin kapsamında herhangi bir değişiklik söz konusu olmamıştır. Projedeki gecikmelerle birlikte değerlendirildiğinde, bu durumdan çıkarılabilecek bir sonuç, başlangıçtaki yönetim planının eksik olduğu ve projeye farklı uzmanlıklara sahip ortakların dahil edilmesinde geç kalındığıdır.

Ayrıca, birçok farklı bakanlığın devreye girmesiyle MEB'in proje içerisindeki rolünün netleştiği sonucuna varılabilir. Proje kapsamında gerçekleştirilecek ihalelerin Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı tarafından takip edilmeye başlanması, TÜBİTAK'ın içerik ve teknik destek sağlaması ve MEB'in projenin yürütülmesine ilişkin rolünün güçlendirilmesiyle, FATİH Projesi'nin yönetim yapısı süreç içerisinde daha belirgin hale gelmiştir. Söz konusu gelişmelerin projenin ikinci yılında netleşmesi, proje aşamalarının zamanlamasına ilişkin soru işaretleri doğurmaktadır.

Kamuoyuna temelde bir eğitim teknolojisi yatırımı olarak yansıyan proje incelendiğinde, eğitim dışındaki alanlarda da çıktılar beklendiği görülür. İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi'nin kabulüyle birlikte, FATİH Projesi kapsamında gerçekleştirilecek ihalelerin Kamu İhale Kanunu kapsamından çıkarılması ve bu ihalelerin doğrudan MEB ve Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı tarafından hazırlanacak yönetmeliklerle düzenlenmesi sağlanmıştır. Bu değişikliğin uluslararası firmaların yerel yatırımcılarla ihalelere ortak katılmasını sağlayacağına ve böylelikle proje kapsamında üretilen ürünlerle farklı yerel sektörlerin destekleneceğine inanılıyor.¹³⁵

Projenin finansman boyutuna ilişkin bilgiye ulaşmak ancak Bakanlık yetkililerinin çeşitli açıklamaları ve basına yansıyan haberler aracılığıyla mümkündür. Projenin bütçesine ilişkin medyaya yansıyan rakamlar 6 ile 14 milyar TL arasında değişen farklı tutarlardır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer'in Şubat 2012'de kamuoyuna yaptığı açıklama temel alındığında,¹³⁶ projenin beş yıl içerisinde 6-8 milyar TL maliyeti olacağı söylenebilir. MEB'in toplam bütçesinin 2012 yılı için 39,2 milyar TL olarak öngörüldüğü dikkate alındığında,¹³⁷ FATİH Projesi için tahmin edilen maliyetin, Bakanlık'a ayrılan bütçenin beşte biri dolayında olduğu görülür. FATİH Projesi için ayrılan fonun Ulaştırma Bakanlığı'nın Evrensel Hizmet Kanunu çerçevesinde belirlediği Evrensel Hizmet Fonu'ndan karşılanması planlanmıştır.¹³⁸

Bu denli yüksek tutardaki kamu kaynağının proje içerisinde hangi bileşene nasıl ayrıldığına ilişkin saydam bir biçimde kamuoyu ile paylaşılan bir bilgi mevcut değildir. Her ne kadar projenin bileşenleri, MEB'in daha önce yürüttüğü eğitim teknolojileri yatırımlarından farklı olarak sadece donanım altyapısına değil, aynı zamanda içeriğe ve öğretmen eğitimine vurgu yapıldığını ortaya koysa da uygulamada bileşenler arasındaki bütçe dağılımının bilinmemesi önemli bir sorundur.

¹³⁴ MEB 2012f.

¹³⁵ MEB YEĞİTEK yetkilileriyle Nisan 2012'de yapılan görüşmeler.

¹³⁶ Habertürk, 2012.

¹³⁷ ERG, 2011b.

¹³⁸ Evrensel Hizmet, ilgili kanunda "Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde coğrafi konumlarından bağımsız olarak herkes tarafından erişilebilir, önceden belirlenmiş kalitede ve herkesin karşılayabileceği makul bir bedel karşılığında asgari standartlarda sunulacak olan, internet erişimi de dahil elektronik haberleşme hizmetleri" olarak tanımlıyor.

DONANIM

FATİH Projesi'nde kademeli olarak tüm öğretim kurumlarına tahsis edilmesi planlanan BT donanımları yatırımı kapsamında ilk etapta her derslikte birer adet dizüstü bilgisayar ve projeksiyon cihazının bulunması, her okulda en az bir adet çok amaçlı fotokopi makinesinin ve etkileşimli tahta, doküman kamera ve mikroskop kameranın bulunduğu bir akıllı sınıfın oluşturulması öngörülmüyordu. Bu donanımların ilk pilot uygulaması 2010-2011 öğretim yılında dört okulda gerçekleştirildi ve izleme ve değerlendirme çalışmalarının sonuçları kamuoyu ile paylaşıldı. Bu çalışmalar ışığında donanım ile ilgili teknik şartnameler güncellendi.¹³⁹ Bu kapsamda 2011-2014 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretim okullarına 570 bin etkileşimli tahta dağıtılması ve 620 bin sınıfta gerekli internet altyapısının kurulması planlanıyor.

Bu gelişmelere ek olarak projenin donanım ayağını büyük ölçüde etkileyecek önemli bir değişiklik 2011 yılı genel seçimleri sırasında kamuoyu ile paylaşılmıştır; Başbakan Recep Tayyip Erdoğan seçim mitingleri sırasında tüm öğrencilere birer tablet dağıtılacağını duyurmuştur. Bu gelişmeyle birlikte proje kapsamında öngörülmeleyen bir diğer donanım olan tabletlerin dağıtılması da devreye girmiştir. Tabletlerin teknik şartnamesinin hazırlanmasının ardından ikinci pilot uygulama dönemi Şubat 2012'de 17 ilde 52 okulda başlamıştır.¹⁴⁰

Plan, 2014 yılına kadar yaklaşık 16 milyon adet tablet dağıtılması yönündedir. Öte yandan, Apple firmasının ürettiği i-pad tabletin 2011 yılında dünya çapında 30 milyon adet satılabileceği öngörüsü göz önüne alındığında,¹⁴¹ Türkiye'de 16 milyon adet "yerli" tabletin bu kadar kısa bir sürede üretiminin, dağıtımının ve optimizasyonunun sağlanmasının zor olacağı söylenebilir. Üstelik, sınıflara ve paydaşlara dağıtılacak BT donanımlarının yanı sıra her okula fiber optik ağ altyapısının kurulması ve ülke çapında da evlere yaygınlaştırılması hedefler arasındadır. Söz konusu tabletler, Mayıs 2012'de gerçekleştirilen değişikliğe kadar, bu fiber optik ağın sağladığı ve MEB'in kapsamını belirlediği intranet erişimine sahiplerdi. Özellikle pilot uygulama döneminde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) forumlarında ve Bakanlık'a iletilen sorularda tabletlerin internete erişimine ilişkin oldukça fazla sayıda soru gelmesi üzerine "tabletlerin internet erişimi kısıtlamalarının kaldırılmasına karar verildiği" EBA internet sayfasında duyurulmuştur. Dolayısıyla tabletlerin artık evlerde de kullanıma açılacağı yönünde bir gelişme beklenmektedir. Bu kapsamda Türkiye'de 16 milyon öğrencinin internete erişimin sağlayacak bir internet altyapısının mevcudiyeti titizlikle irdelenmelidir.

İÇERİK

FATİH Projesi'nin içerik bileşenin amaçları arasında, e-içerik gereksiniminin derslerin hedeflerine uygun olarak belirlenmesi; e-içerik standartlarının belirlenmesi; e-içerik sağlayacak üretim kaynaklarının belirlenmesi; e-içerik yönetim sisteminin kurulması; e-içerik geliştirmeye yönelik öğretmen eğitimlerinin verilmesi ve öğretmen kılavuz kitaplarının güncellenmesi yer alıyor. Bu kapsamda 2011 yılında çeşitli adımlar atılmıştır.

Öncelikle e-içerik standartlarını belirleyen bir e-içerik ve z-kitap ölçütler listesi oluşturulmuştur. Bu ölçütler listesiyle özellikle e-içerik üretecek firmalara yol gösterilmesi amaçlanmıştır. Ancak tabletler ve etkileşimli kitaplara ilişkin içerik üretilmesi ancak 2012 yılında başlayabilmiştir.¹⁴² Bu ölçütler ışığında üç firma z-kitap üretmiş; bu z-kitaplar Şubat 2012'de başlayan pilot uygulama döneminde öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur. Ek olarak, z-kitap üretimi için bir sınırlama getirilmemiş ve üniversitelerle

¹³⁹ MEB, 2012e.

¹⁴⁰ Şubat 2012'de başlayan pilot uygulamaya ilişkin değerlendirmeler için bkz. s. 128.

¹⁴¹ Marsal, 2011.

¹⁴² MEB YEĞİTEK yetkilileriyle Nisan 2012'de yapılan görüşmeler.

görüşmeler yapılmaya devam edilmiştir. Ayrıca, pilot uygulama ışığında yeni bir e-çerik ölçütler listesi oluşturulmaya başlanmıştır.¹⁴³

2011 yılında, e-çeriğin temin edileceği üretim kaynaklarının belirlenmesi kapsamında FATİH Projesi e-çerik ekibi mevcut tüm içerikleri tarayarak TTKB onayı almış içerikleri z-kitaba dönüştürmeye başlamıştır. Bu süreçte, içeriklerin Şubat 2012’de başlayacak pilot uygulamaya yetişmesi amacıyla tekrar bir onay sürecine girilmeden mevcut içeriklerin kullanılması önceliklendirilmiştir. Bakanlık’ın yürüttüğü geçmiş eğitim teknolojisi yatırım projelerinde çerik ayağının zayıf kalmış olması, tablete ya da etkileşimli tahtaya uygun içeriklerin sıfırdan yaratılmasını gerektirmiştir. Zamanlamaya ilişkin sorunlarla birlikte, ilk z-kitapların etkileşim boyutu çok sınırlı kalmış, z-kitapların video ve benzer sınırlı araçlarla “zenginleştirilmiş” e-kitap olmasının önüne geçilememiştir.¹⁴⁴ Oysa donanımın sunduğu potansiyel daha etkin ve verimli kullanılabilir. Etkileşimli e-çerik olmadan tablet bilgisayarın bir e-kitap okuyucudan daha fazla olanak sağlanması zordur.

MEB’in geçmiş deneyimleri ışığında, projenin çerik ayağına büyük önem atfettiği söylenebilir. İçerikten sorumlu ekibin Bakanlık’taki en kalabalık üç gruptan birini oluşturması da içeriğe verilen önemin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ancak, projenin çerik olmadan başlaması ve tüm bu süreçlerin eşzamanlı olarak ilerlemesi önemli bir sorun alanıdır. Öncelikle BT donanımları, birer eğitim aracı olarak, uygun çerikten yoksunlar ise öğrenmeye sınırlı katkı yapabilir ve hatta hiç fark yaratmayabilir.¹⁴⁵ Ayrıca, çerik geliştirilmesinin görece uzun soluklu ve Bakanlık bünyesinde de farklı onay mekanizmalarına tabi olan bir süreç olması ve projenin hazırlık aşamasında bu unsurlar dikkate alınmadan aceleci bir yaklaşımla çerik geliştirilmeye çalışılması, projenin amaçlarına ulaşması olasılığını zayıflatan bir durumdur.

Bununla birlikte 2011 yılında altyapısı hazırlanan ve 2012’de test yayınına başlayan EBA aracılığıyla mevcut elektronik çerik gereksinimine dönük önemli bir adım atılmıştır. İlk etapta zenginleştirilmiş e-kitaplar, e-çerik arama motoru ve sosyal paylaşım platformların ev sahipliği etmesi öngörülen EBA, önemli bir e-çerik veritabanı ve öğretmenlerin kendi deneyimlerini paylaşabilecekleri bir platform olarak dikkat çekicidir. Henüz öğretmenler kendi videolarını ya da geliştirdikleri materyalleri EBA’ya yükleyemeseler de, bu yönde altyapı hazırlıkları sürmektedir.¹⁴⁶

EBA’da bulunması planlanan bir diğer modül ise EBA Market modülüdür. Eğitim materyalleri dışında, öğrencilerin satın alabileceği ya da ücretsiz indirebileceği çeşitli müzik vb. uygulamaların da bulunacağı bu modülde öğrencilerin sadece dersleriyle ilgili değil aynı zamanda hobilerine dönük çeşitli kaynak materyallerin bulunması da planlanıyor. EBA’da bulunacak bir diğer önemli modül ise e-Müfredat modülüdür. 2011 yılında planlanmaya başlanan modüle dönük Bakanlık’ın belirlediği tüm kazanımlar bir veritabanına işlenmiştir. EBA’da bulunacak tüm içeriklerin müfredat yapısıyla ilişkilendirilmesi açısından, proje içeriğinin teknolojiye entegrasyonu boyutunda önemli bir yer tutacak olan modülün hangi tarihte tam olarak işlevsellik kazanacağı henüz belirlenmemiştir.¹⁴⁷

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Derslerde BT kullanımı için projenin hizmetiçi eğitim ayağında 680 bin öğretmene eğitim verilmesi planlanmıştır. Proje boyunca düzenlenecek eğitimler ve eğitimlere ilişkin izleme ve değerlendirme çalışmaları kutudaki gibi yapılandırılmıştır.¹⁴⁸

¹⁴³ MEB YEĞİTEK yetkilileriyle Nisan 2012’de yapılan görüşmeler.

¹⁴⁴ MEB YEĞİTEK yetkilileriyle Nisan 2012’de yapılan görüşmeler.

¹⁴⁵ Haddad ve Draxler, 2002.

¹⁴⁶ EBA’yi incelemek için bkz. www.eba.gov.tr

¹⁴⁷ MEB YEĞİTEK yetkilileriyle Nisan 2012’de yapılan görüşmeler.

¹⁴⁸ MEB, 2012b.

HİZMETİÇİ EĞİTİMLER	HİZMETİÇİ EĞİTİM YÖNETİMİ
<ul style="list-style-type: none"> • Mahalli temel BT eğitimleri • Fatih Projesi eğitimde teknoloji kullanımı kursu <ul style="list-style-type: none"> ◦ Branşlara yönelik ders anlatımları videosu ◦ e-İçerik platformu • Eğitimde Fatih Projesi 2. aşama eğitimi 	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitimi verecek öğretim görevlilerinin belirlenmesi • Eğitici eğitimlerinin planlaması <ul style="list-style-type: none"> ◦ Merkezi hizmetiçi eğitim ile öğretmen eğitimi ◦ Üniversiteler ile eğitimler ◦ Müfettişlere ve okul müdürlerine seminer ◦ Okul müdürlerine ve teknik öğretmenlere altyapı ile ilgili seminer • Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi <ul style="list-style-type: none"> ◦ Uzaktan eğitimler ◦ Yüzyüze eğitimler
İZLEME VE DEĞERLENDİRME	MOTİVASYON
<ul style="list-style-type: none"> • Destek ve rehberlik • Eğitimlerin takibi • Teftiş kurullarınca denetim 	<ul style="list-style-type: none"> • Sertifikalandırma • Kariyer basamakları • Teşvik ve ödüllendirme

Projenin web sayfasına göre 2011 yılında 13 ilde 234 öğretmen ile pilot eğitim yapılmıştır. Nisan-Mayıs 2011 döneminde ise 24 ilde 44 kişiye ilk öğretmen eğitimleri yapıldığı bildirilmiştir. Bu dönemde ayrıca öğretim programları komisyonlarına ve okul müdürlerine tanıtım seminerleri de verilmiştir. Bu eğitimlerin hizmetiçi eğitim yönetimi ayağında, projenin hazırlık aşamasına dönük olduğu düşünülebilir. Mevcut durumda, internet sayfasından edinilen bilgi ışığında, mahalli eğitimlerin devam ettiği ve ÖYGGM'nin 30.12.2011 tarihli, 7457 sayılı ve "FATİH Projesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu" konulu yazı ekine göre 404 eğitici personel bulunduğu biliniyor. Hizmetiçi eğitim kapsamında öngörülen "izleme ve değerlendirme" ve "motivasyon" konularında ise herhangi bir gelişmeye rastlanmamıştır.

Eğitim bileşeni genel olarak değerlendirildiğinde, projenin içerik kadar önemli bir diğer ayağının öğretmenlere yönelik yürütülecek hizmetiçi eğitimler olduğu öne sürülebilir. İçerik ve donanımın öğretmenler tarafından sınıf içinde etkin biçimde kullanılması sağlanmadığı ve öğretmenler bu eğitim araçlarının öğrenmeye katkısına dönük stratejiler geliştirmediği sürece, yapılan yatırımın katkısının önemli ölçüde sınırlı kalacağı açıktır. Yapılan birçok farklı çalışma da BT kullanımında öğretmenin direncinin en önemli engelleyici etmenlerden biri olduğuna işaret ediyor.¹⁴⁹ Bununla birlikte, özellikle yeni tanıştıkları donanıma ilişkin, öğretmenlerin uygulamalı eğitime gereksinim duydukları belirgin bir durumdur. ERG'nin hesaplarına göre, TALIS 2008'de öğretmenlerin en çok hizmetiçi eğitim talep ettikleri alan, yaklaşık olarak % 30'luk bir oranla, iletişim ve BT'dir. Bu kapsamda, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen ilk pilot uygulamalara ilişkin izleme ve değerlendirme bulguları arasında, öğretmenlerin büyük bölümünün BT araçlarını kullanma konusunda daha fazla bilgiye gereksinim duymalarının yer alması doğaldır.¹⁵⁰ Pilot uygulamada da benzer sorunlar yaşandığı gözlemlenmiştir.¹⁵¹ Şu ana kadar verilen eğitimler uygulamadan uzak, çoğunlukla teorik hatta sadece projenin tanıtımı ve örnek ders anlatımıyla sınırlı kalmıştır. Şubat 2012 pilot uygulaması kapsamındaki okullarda verilen eğitimlerde, öğretmenlerin tableti ve etkileşimli tahtayı diğer öğretmenlerle birlikte ilk defa görmesi ve ancak eğitimlerin son gününde donanımların okullara ulaştırılabildiği, eğitimlerin teorik çerçevede kaldığının önemli bir göstergesidir.¹⁵² Bu konuda araştırmacılara yol gösterecek ve bir sonraki eğitimlerin kurgulanmasına katkı sunabilecek izleme ve değerlendirme çalışmalarıyla ilgili bilgi eksikliği de ayrı bir sorun alanıdır.

Projenin hazırlık aşamasından itibaren öğretmen eğitimine büyük önem verilmesi olumlu bir gelişmedir. Diğer taraftan, son uygulayıcı olarak öğretmenlerin proje, BT donanımı ve içerik tasarımında etkin rol üstlenmesinin daha olumlu sonuçlar doğuracağı öne sürülebilir.

¹⁴⁹ Haddad ve Draxler, 2002.

¹⁵⁰ ERG, 2011a.

¹⁵¹ Pilot okullardan yetkililerle Nisan 2012'de yapılan görüşmeler.

¹⁵² Pilot okullardan yetkililerle Nisan 2012'de yapılan görüşmeler.

PİLOT UYGULAMA

FATİH Projesi'nin etkileşimli tahta ve tablet pilot uygulaması 2011-2012 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde başlatılmıştır. 17 ilde,¹⁵³ 52 okulda¹⁵⁴ başlatılan uygulama kapsamında okullara FATİH ağ altyapısı kurulmuş, 12.800 adet tablet dağıtılmış ve seçilen 9. sınıf şubelerine etkileşimli tahta kurulumu gerçekleştirilmiştir.

Pilot okulların tümünde, yarıyıl tatilinin ikinci haftasında "FATİH Projesi - Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu" düzenlenmiştir. 30 saatlik kursla hedeflenen katılımcının, projenin amacına, kapsamına ve beklentilerine ilişkin bilgi sahibi olması; proje kapsamında dağıtılan BT donanımının kurulumu, kullanımı ve teknik aksaklıkların çözümüne ilişkin bilgi sahibi olması; etkileşimli tahta yazılımının kullanımını bilmesi; internetten eğitim materyali seçebilmesi; gerektiğinde materyal üzerinde değişiklik yapabilmesi; materyalin etkin kullanımına dönük ders planı hazırlayabilmesi ve eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin temel kavramları tanımasıdır.

ERG'nin pilot uygulama okulları yetkilileriyle yaptığı görüşmelerde, pilot okulların ağ altyapısı kurulumlarına ilişkin bilgi toplama ayağının 2011 yaz tatilinde gerçekleştiği belirtilmiştir. Ancak, eğitim alacakları bilgisi bazı okullardaki öğretmenlere son derece geç ulaşmış ve gecikme, motivasyon düşüklüğü yaratmıştır.¹⁵⁵ Pilot uygulama döneminde yaşanan bir diğer aksaklık ise daha önce de belirtildiği gibi eğitimlerin uygulama ayağının zayıf kalmış olmasıdır. Etkileşimli tahtanın kurulumu ve tabletlerin teslimi eğitimin son günü gerçekleştirilebilmiş ve eğitimleri veren formatör öğretmenler de donanımı öğretmenlerle birlikte görmüştür. Eğitimlerle ilgili göze çarpan diğer bir konu, bazı okullarda sadece kadrolu öğretmenlerin eğitime tabi olması ve sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin eğitime katılmamış olmalarıdır. Pilot uygulama sınıflarında görev yapan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin donanıma ilişkin temel bilgilere sahip olmadan ders vermeye başlamaları donanımın olası katkısını sorgulatacak nitelikte bir durumdur.

Okullarda uzman kişilerin önceden görevlendirilmemesi sonucunda, bazı okullarda sorumlu birinin olmadığı, bazı okullarda ise uzman olmayan bir öğretmenin zamanının önemli bir bölümünü projenin koordinasyonuna ve teknik konularda Bakanlık, ilgili firmalar vb. diğer paydaşlarla yazışmalara ayırmak durumunda kaldığı gözlemlenmiştir. Diğer bir deyişle, yaşanan teknik aksaklıkların etkili biçimde giderilmesi için okulların uygun insan kaynağı ile desteklenmesi gereklidir.

Ek olarak, dağıtılan donanımın çeşitli teknik özellikler açısından öğretmenlerin beklentilerini karşılamadığı gözlemlenmiştir. Örneğin halihazırda farklı BT donanımını kullanmaya alışkın öğretmenlerin etkileşimli tahtaya ya da tablete kendi içeriklerini yükleyememeleri; etkileşimli tahtanın çözünürlüğünün düşük olması; internetin sınırlı kullanılması; okul ortamı dışında içeriklere ulaşım sağlanamaması; süreç içerisinde yaşanan teknik aksaklıkların fazlalığı vb. nedenlerden dolayı öğretmenlerin donanımları etkin bir şekilde kullanmadıkları ifade edilebilir.

Genel olarak pilot uygulamanın tüm aşamalarında aceleci bir yaklaşım söz konusudur. Bu yaklaşım ve sonucunda yerel uygulama ile merkezi planlama arasında ortaya çıkan uyumsuzluklar, birbiriyle bağlantılı aşamaların aksamasına yol açmıştır. Bununla birlikte uygulama okullarıyla yapılan görüşmelerde müdürlere yönelik seminerlerin ve denetimlerin sıklıkla devam ettiği ve öğretmen, öğrenci ve veli anketleri aracılığıyla sürekli bilgi toplandığı ortaya çıkmıştır. Pilot uygulamanın, bir sonraki aşamada dağıtılacak

¹⁵³ Ankara, Balıkesir, Bingöl, Diyarbakır, Erzincan, Erzurum, Hatay, İstanbul, İzmir, Karaman, Kayseri, Kocaeli, Mersin, Rize, Samsun, Uşak, Yozgat.

¹⁵⁴ Okulların tam listesi için bkz. <http://FATİHprojesi.meb.gov.tr/tr/duyuruincele.php?id=14>

¹⁵⁵ Pilot okullardaki yetkililerle Nisan 2012'de yapılan görüşmeler.

tabletler, geliştirilecek e-içerikler ve projenin yaygınlaşması açısından kilit önem taşıdığı düşünüldüğünde izleme ve değerlendirme çalışmalarına önem verilmesi çok değerlidir. Bu çalışmalar, izleme ve değerlendirme süreçleri bilimsel ölçütlere uygun biçimde gerçekleştirildiği ve çıktılar proje aşamalarına doğru bir biçimde yansıtıldığı takdirde oldukça yararlı olabilir. Son olarak, pilot uygulama ayağında yaşanan tüm sorunlara rağmen özellikle öğrencilerin yaklaşımının çok olumlu olduğunu belirtmek gerekir.

GENEL DEĞERLENDİRME

FATİH Projesi'ne ilişkin iki temel riskten bahsedilebilir. Bunlardan ilki, tablet ve etkileşimli tahtanın ön plana çıkarılmasıyla, öğretmen eğitimi ve içerik ayağının zayıf kalması ve projenin bir teknoloji yatırımından öteye gidememesidir. İkinci olarak, tüm bu yatırımların Türkiye'de öğrenme süreçlerinin amacına ulaşmasına katkı sunup sunamayacağı belirsizdir. Bu belirsizlik, yurt dışında gerçekleştirilen eğitimde teknoloji yatırımlarında da sıklıkla karşılaşılan önemli bir sorun alanıdır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik yatırımlara ilişkin çok sayıda uluslararası örnek olmakla birlikte, bu yatırımların etkisinin ölçülmesi konusunda çok az sayıda veriye erişilebilmiştir. Bu örneklerden biri olan ve Peru'da gerçekleştirilen Her Çocuk İçin Bir Dizüstü Bilgisayar Projesi kapsamında 2008'de 500 okulda 40 bin dizüstü bilgisayar dağıtılmış, Inter-American Development Bank tarafından bunun etkisini ölçmeye dönük bir çalışma yapılmıştır. Bulgulara göre, proje beklenilenden çok uzak bir etki sağlamış, donanım ve yazılımın müfredata entegrasyonu için net bir pedagojik model olmasının potansiyel olarak olumlu bir etkisi olabileceğini ortaya koymuştur.¹⁵⁶ 1'e 1 donanım dağıtım projelerinin en önemlilerinden olan projenin bulgularının halihazırda farklı ülkelerde devam eden çalışmalara nasıl yansıtılacağı izlemek yararlı olabilir.

Eğitim teknolojileri yatırımları konusunda son 10 yılda yapılan çalışmalardan FATİH Projesi açısından da önemli olan bazı dersler çıkarmak mümkündür. Okul düzeyinde dönüşümün zorluklarını göz önüne almamak; teknolojinin öğrenmeye olan katkısı, öğretmenlerin deneyimi ve sistemin etkinliği yönünde yeterli çalışma yapmamak; teknolojiye etkin erişimin sağlanması için gereken zamanı göz önünde bulundurmamak; etkileşimli teknolojileri ele alırken katılımcı bir yaklaşıma sahip olmamak; teknolojideki değişim hızını dikkate almamak ve bu hızın bütçeye, profesyonel gelişime, yazılım güncellemelerine ve müfredat değişimlerine yansımaları hesaplayamamak gibi deneyimler ve sonuçlar,¹⁵⁷ teknoloji yatırımlarının sağlam bir strateji çerçevesinde etkin bir kaynak dağılımıyla sürdürülmesi gerektiğini göstermiştir. Bu raporda belirtildiği üzere bütüncül bir eğitim stratejisi eksikliğiyle birlikte, pilot uygulamada ve genel proje akışında yaşanan sorunlar, FATİH Projesi kapsamında kullanılacak ciddi boyutlardaki kamu kaynağının etkin kullanımını riske atıyor.

Bu risklerin giderilmesi konusunda UNESCO'nun farklı ülke deneyimleri ışığında ortaya koyduğu kolaylaştırıcı unsurlar dikkate alınabilir.¹⁵⁸

POLİTİK DESTEK

Eğitimde teknoloji kullanımını birçok ülkede bilgi toplumu inşa etme politikaları çerçevesinde uygulanmaktadır. Yürütülen politikaların hükümet tarafından ne ölçüde sahiplenildiği uygulama aşamasında önemli role sahiptir. FATİH Projesi'nde MEB'in yanı sıra farklı bakanlıkların devreye girmesi ve hükümetin açıklamaları projenin önemli ölçüde sahiplenildiğinin bir göstergesidir.

¹⁵⁶ Severin ve ark. 2011.
¹⁵⁷ Lemke ve ark., 2009.
¹⁵⁸ UNESCO, 2011.

UYGULAMA İÇİN KURUMSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMA KAPASİTESİ

Eğitimde teknoloji yatırımları doğrudan eğitim bakanlıklar aracılığıyla yürütülebildiği gibi aynı zamanda bu tür politikaların uygulanmasında yeni birimler de devreye girebilmektedir. Uygulama ayağında hangi kurumların sorumlu olduğu ve bu kurumların kapasiteleri projelerin etkin yürütülmesinde önemli role sahiptir. Önceki bölümlerde belirtildiği üzere Yürütme ve İcra Kurulu gibi farklı kurumsal düzenlemelere gidilmesiyle Bakanlık'ın bu yönde olumlu bir adım attığı söylenebilir.

UYGULAMA STRATEJİSİ

Eğitimde teknoloji yatırımlarının nasıl bir strateji doğrultusunda uygulanacağı kilit önemdedir. FATİH Projesi pilot uygulama deneyimlerinden hareketle yaygınlaştırılacaktır. Uygulamalar merkezden yürütülmekle birlikte yerel etkinlikler ve aktörler, özellikle il milli eğitim müdürlükleri projede önemli rollere sahiptir. Bu açıdan proje birçok farklı ülke deneyimiyle de benzerdir.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Bir önceki bölümde belirtildiği üzere teknoloji yatırımları sınıfıçi etkinliklerde öğretmenler tarafından sahiplenilmediği sürece etkin kullanım sınırlı düzeyde kalmaktadır. Bu tür yatırımlarda öğretmenlerin ilgili donanım ve yazılıma ilişkin nitelikli eğitimler almaları gerekir. Bu kapsamda, FATİH Projesi'nde öğretmen eğitiminin teorik düzeyde kalmaması önemlidir.

İZLEME VE DEĞERLENDİRME

Özellikle pilot uygulamalar ışığında süreç içerisinde değişen bu tür projelerde izleme ve değerlendirme çalışmalarını hem uygulamanın etkin yürütülüp yürütülmediğine hem de genel olarak yapılan yatırımların öğrenmeye katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin bilgi verebilir. Dolayısıyla, projenin izleme ve değerlendirme bileşeni olması esastır. Projenin ana bileşenleri arasında yer almayan izleme ve değerlendirme, YEĞİTEK'e bağlı ekiplerce yürütülmektedir. Süreçlerin ve bulguların saydam bir biçimde kamuoyu ile paylaşılması iyi yönetim ilkeleri açısından çok önemlidir.

FİNANSAL DÜZENLEMELER

Hangi kaynakların nasıl kullanılacağına belirlenmesi proje hazırlığında temel aşamalardan biridir. Ulusal kaynaklarla yürütülen FATİH Projesi'nin genel bütçesi dışında, finansal düzenlemelere ilişkin kamuoyuyla paylaşılan bir bilgi yoktur.

AFET YÖNETİMİ VE EĞİTİM: VAN DEPREMİNİN ETKİLERİ

Bu bölümde, 23 Ekim ve 9 Kasım 2011'de Van'da gerçekleşen depremlerin ardından bölgedeki eğitim ortamlarının nasıl etkilendiği, MEB ve sivil toplumun ne tür çalışmalar gerçekleştirdiği ve bu çalışmaların uluslararası afet yönetimine ilişkin alanyazında ortaya koyulan unsurlarla ne ölçüde paralellik gösterdiği değerlendirilecektir. Bölüm ağırlıklı olarak, bölgede çalışmalarını sürdüren İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi'nin (ÇOÇA) *Eğitim İzleme Raporu 2011* için yazdığı arka plan belgesi ışığında hazırlanmıştır.¹⁵⁹ Saha araştırmasından hareketle sunulan bilgilerin temsili ya da genellenebilir olması hedeflenmemiş, olası temel sorun alanlarına ışık tutacak bir çalışma öngörülmüştür.

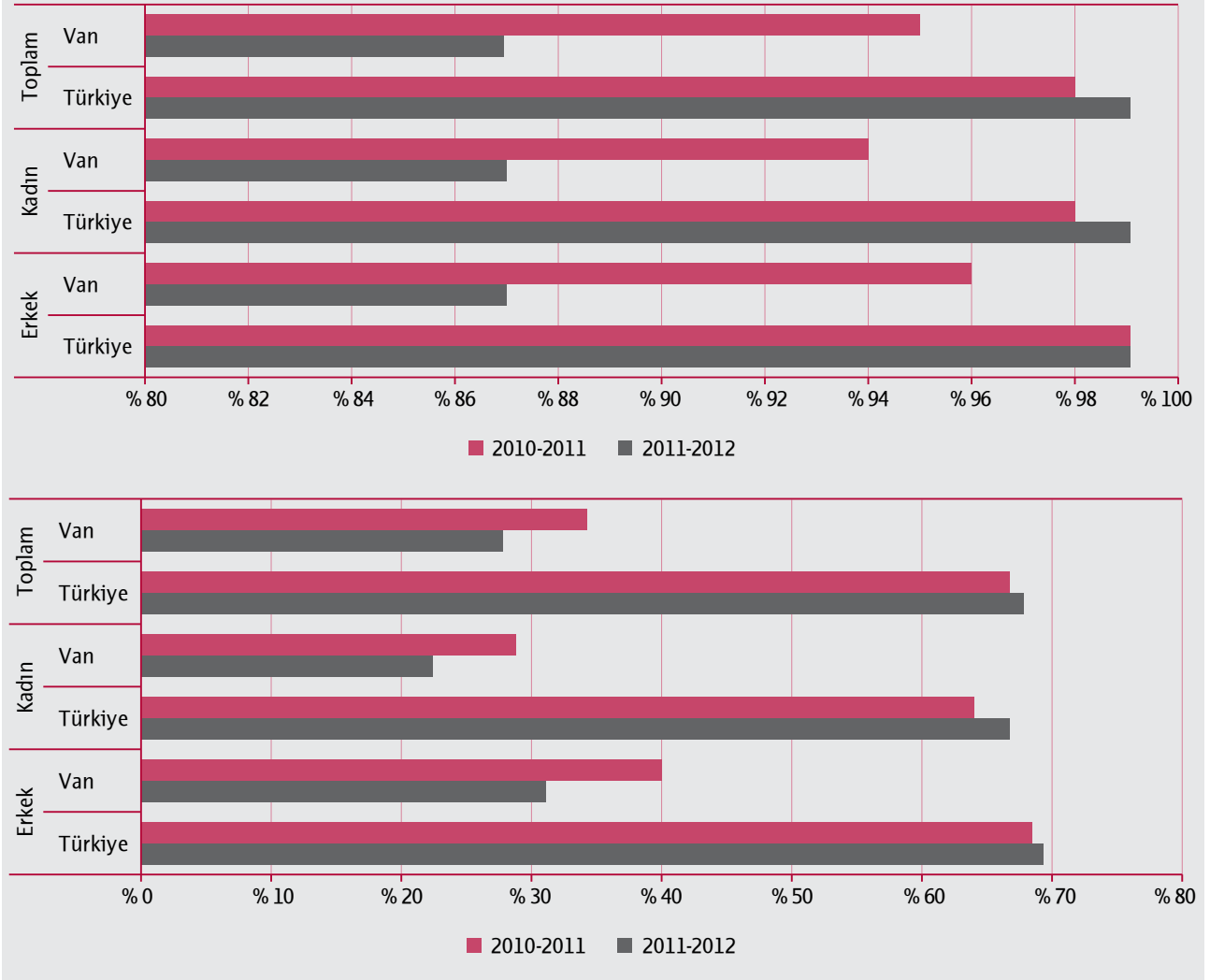
DEPREMİN ARDINDAN

Van'a ilişkin eğitim göstergeleri, Türkiye ortalamasıyla karşılaştırıldığında, depremden önce de olumsuz bir tabloya işaret eder.¹⁶⁰ Depremle birlikte ilköğretim ve ortaöğretimde net okullaşma oranlarında 2011-2012 eğitim-öğretim yılında büyük bir gerileme yaşanmıştır.

159 ÇOÇA, 2012.

160 Van, ilköğretimde okullaşmanın % 95'te kaldığı, ekonomik zorluklar nedeniyle çocukların sokakta ya da evde çalışma durumlarının sık rastlandığı; bu nedenle ilköğretimde devamsızlığın yüksek, ortaöğretime kayıt oranının düşük olduğu bir ildir. Van ilinde, 2010-2011 öğretim yılının ilk döneminde, ilköğretim okullarında kayıtlı bulunan çocuklardan yaklaşık olarak 50 bini (% 19,8) 10 veya daha fazla gün devamsızlık yapmıştır (ERG, 2011a). Yine aynı yıl, ortaöğretime kayıt oranı Türkiye ortalamasının (% 66,1) oldukça altında, % 34,4'te kalmıştır (MEB, 2012d). Yaklaşık 65 bin çocuk ortaöğretim çağında (14-17 yaşında) olmasına rağmen bir ortaöğretim kurumuna kayıtlı değildir ve bunların yaklaşık 35 bini kız çocuktur (ERG, 2011g).

GRAFİK 30: VAN'DA İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE OKULLULAŞMA ORANLARI, 2010-2011 VE 2011-2012



Kaynak: MEB 2011f, 2012d.

ÇOÇA'nın 27-29 Nisan 2012 tarihinde bölgede yaptığı görüşmelerin bulguları, bölgede gözlemlenen yüksek devamsızlık oranlarının temel nedenlerinden birinin ekonomik zorluk olduğuna, özellikle köylerde yaşanan ulaşım sorunlarının devamı etkilediğine ve eğitim kalitesinin düşüklüğünün eğitime olan ilgiyi azalttığına işaret etmiştir. Bununla birlikte görüşme yapılan öğrencilerin depremde önce de okulların bakımsızlığından şikayet ettikleri gözlemlenmiştir.

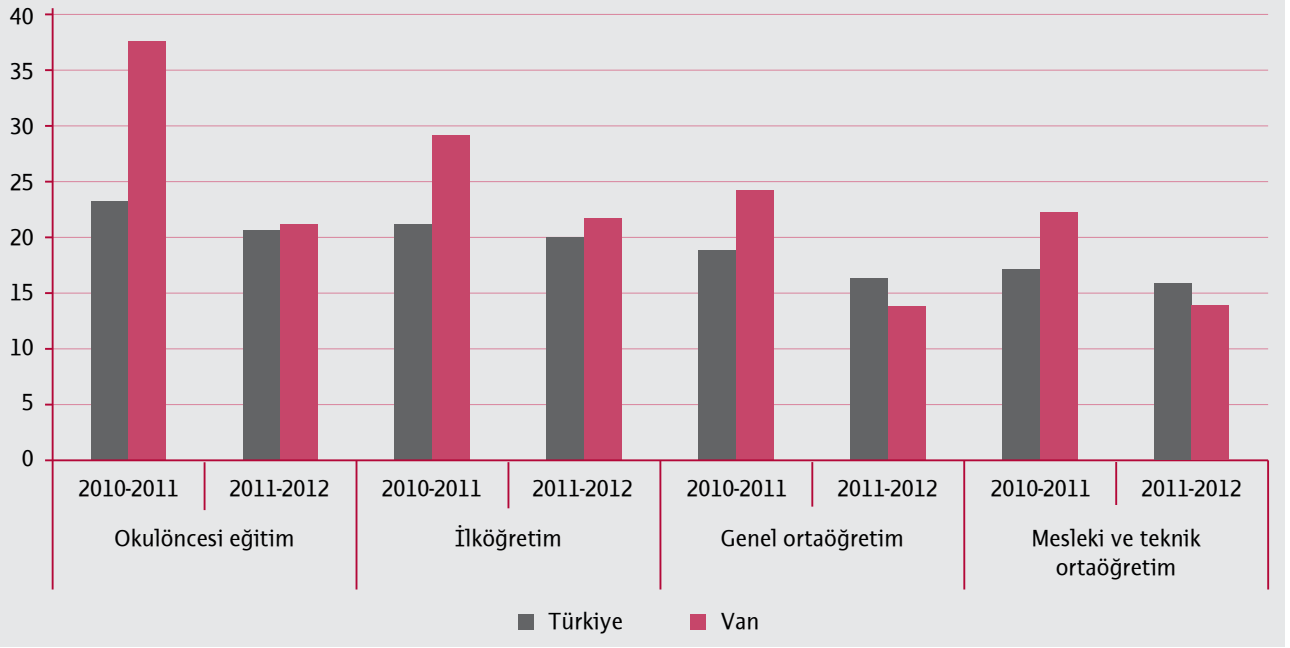
Depremi ardından Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer'in yaptığı açıklamalar ve Bakanlık tarafından yürürlüğe koyulan uygulamalar incelendiğinde, MEB'in ana önceliğinin bölgede bir an önce eğitim-öğretime başlanması olduğu söylenebilir. İlk depremin ardından 14 Kasım tarihinde okulların açılması planlanırken, gerçekleşen ikinci depremle planlar değişmiş, diğer ilçelerde okullar 5 Aralık 2011'de yeniden açılırken, Van Merkez ve Erçiş'te eğitim-öğretime Ocak 2012 başında devam edilebilmiştir. ÇOÇA'ya göre:¹⁶¹

"Bakan Dinçer'in öne çıkardığı ve UNICEF'in 'olağanüstü durumlarda eğitim' kavramsallaştırmasının temellerinden birini oluşturan bu yaklaşım, alışılmış eğitim sisteminin devamının çocukların yaşamlarının 'normalleşmesinde' ne kadar önemli olduğunu gösteren yaşanmış örnekler sonucunda ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, bu yaklaşımı tamamlayan

161 2012, para. 1.

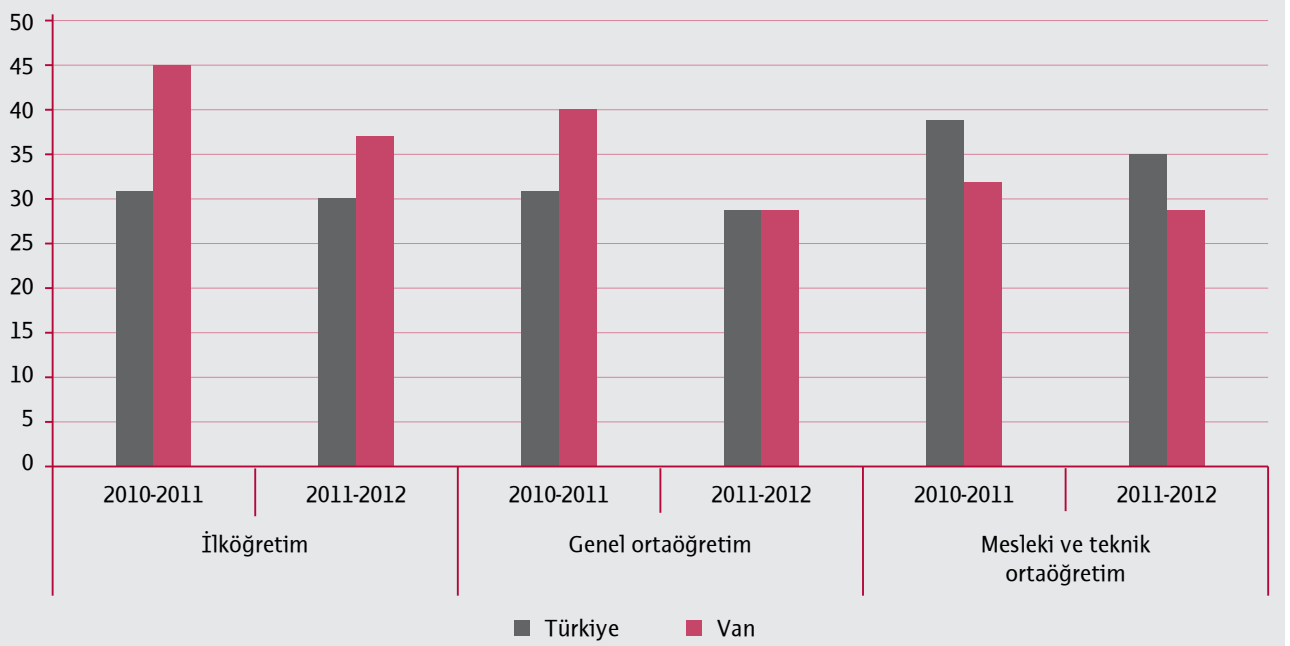
bir diğ er temel unsur, sunulan eğ itimin niteliğ inin önemine vurgu yaparak bu niteliğ i yükseltebilmek için, eğ itimin içeriğ inin ve sunulma biçiminin yaşanan olağ anüstü duruma uygun olarak biçimlendirilmesidir. Van ve Erciş depremleri sonrası eğ itim alanında yapılan düzenlemelerin, afeti yaşamış olanların ihtiyaçları ne derece kavranarak planlandı ğ ı; dolayısıyla eğ itimin, gerçek iş levi olan kiş inin kendini geliş tirmesine ve güç lenmesine ne kadar olanak sağ ladı ğ ı bugün önemli bir tartışma konusudur.”

GRAFİK 31: VAN'DA EĞ İTİM KADEMELERİNE GÖRE ÖĞ RETMEN BAŞ İNA DÜŐ EN ÖĞ RENCİ SAYILARI, 2010-2011 VE 2011-2012



Kaynak: ERG 2011a; MEB 2012d.

GRAFİK 32: VAN'DA EĞ İTİM KADEMELERİNE GÖRE DERSLİK BAŞ İNA DÜŐ EN ÖĞ RENCİ SAYILARI, 2010-2011 VE 2011-2012



Kaynak: ERG 2011a; MEB 2012d.

Depremlerin ardından bölgede yaşanan en önemli olgu hızlı bir biçimde yaşanan göçtür. Özellikle olumsuz kış şartları ve ekonomik sıkıntılar sonucu bölgede yaşayanlar kendi olanaklarıyla ya da devletin sağladığı olanaklarla göç etmişlerdir. Bakanlık, özellikle 8 ve 12. sınıf öğrencilerinin başka illere nakli için düzenlemeler yapmıştır. Bunun sonucunda MEB verilerine göre yaklaşık 40 bin,¹⁶² Eğitim-Sen verilerine göre yaklaşık 70 bin öğrenci¹⁶³ eğitimine başka illerde devam etmek zorunda kalmıştır. Öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayılarında 2011-2012 eğitim öğretim yılında yaşanan değişim de bu durumla yakından ilişkilidir.

Deprem sonrasında atılan adımlar bu çerçevede ışığında incelendiğinde, daha önce de belirtildiği gibi Bakanlık'ın temel stratejisinin bölgede eğitim-öğretime bir an önce devam edilmesi yönünde olduğu anlaşılır. ÇOÇA, arka plan belgesinde bu stratejiyi incelerken Bakanlık'ın üç ana alanda yürüttüğü çalışmalara ilişkin bulgularını paylaşmıştır.

162 02.12.2011 tarihli MEB haberi için bkz. <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=9112>.
163 Eğitim-Sen, 2012.

UNICEF, UNESCO VE SAVE THE CHILDREN GİBİ ULUSLARARASI KURULUŞLARIN OLAĞANÜSTÜ DURUMLARDA EĞİTİM STRATEJİSİ GELİŞTİRİLMESİ İÇİN BELİRLEDİĞİ DÖRT TEMEL ALAN

EĞİTİME ERİŞİM

Eğitim mekanlarının sağlıklı koşullara sahip biçimde hazırlanması ve çocukların eğitime devamını sağlamakla ilgili rehabilitasyon çalışmalarına dahil olmaları bu alanın ana unsurlarıdır.

EĞİTİMİN NİTELİĞİNİN ARTIRILMASI

Kısa vadede hem öğretmenlerin rehabilitasyonu hem de müfredatın gereksinimlere uygun olarak güçlendirilmesi gerekir. Örneğin deprem gibi bir afet söz konusu olduğunda, korunma, sağlık ve hijyen gibi temel bilgilerin yanı sıra, yurttaşlık ve çocuk hakları gibi konuların da müfredatın içinde mutlaka yer alması gerekir. Bu alan kapsamında ayrıca, uzun vadede öğretmenlere yönelik, olağanüstü koşullarla başa çıkabilmelerini sağlayacak eğitimler planlanması ve kalıcı eğitim materyallerinin geliştirilmesi önerilir.

ÇOCUKLARIN GÜVENLİĞİNİN SAĞLANMASI

Özellikle çatışma bölgeleri için ifade edilmekle birlikte her tür olağanüstü koşulda çocukların şiddetten uzak tutulması, ihmal ve istismara karşı korunması için eğitimin bir araç olarak kullanılması önemlidir. Burada temel yaklaşım, çocukların her düzeyde katılımlarının artırılması yoluyla güçlendirilmeleridir. Eğitimin niteliğinin artırılmasında yurttaşlık ve çocuk hakları gibi konuların müfredata girmesi önerildiği gibi, güvenliğin sağlanması konusunda da okullarda kurulacak meclisler ya da kulüpler aracılığıyla çocuk hakları bilgisinin yaygınlaştırılması amaçlanır.

KAYNAKLARIN SEFERBER EDİLMESİ

Hem mali kaynaklar hem de insan, bilgi, materyal vb. kaynakların olağanüstü koşulların yaşandığı bölgede ve tüm ülkede eğitimin yeniden organizasyonu için harekete geçirilmesini ve eşgüdüm içinde kullanılmasını içerir. Özellikle STÖ'lerin çalışmalarının ve desteklerinin eşgüdümü vurgulanan bir konudur.

Kaynak: Pigozzi (1996), UNICEF (2006) ve Wheaton (2008) kaynaklarından ÇOÇA (2012) tarafından derlenmiştir.

OKULLARIN HASAR SAPTAMA VE ONARIM ÇALIŞMALARI

MEB verilerine göre, Van ve Erçiş depremlerinin ardından bölgede bulunan 446 okuldan yaklaşık 200 okul kullanılamaz duruma gelmiştir.¹⁶⁴ ÇOÇA'nın yürüttüğü saha araştırmasının bulguları bu bilgilerin öğretmenler ve eğitimin diğer paydaşları tarafından güvenilir bulunmadığına işaret etmiştir.¹⁶⁵

“Nitekim okulların fiziki koşullarıyla ilgili olarak yapılabilecek en önemli saptama, hasar tespit çalışmalarına duyulan güvensizliktir. Bu güvensizlik zaman zaman bilgilendirmelerdeki yetersizlikten kaynaklanmaktaysa da çoğu durumda, karşılaşılan olumsuz örneklerle güçlenmektedir. Örneğin [Eğitim-Sen'e göre] 'Depremler sonucunda Van merkezde 43 okul hasar gördüğü için eğitim-öğretim yapamaz raporu aldı. İlk etapta sağlam raporu alan okullardan biri olan Hürriyet İlköğretim Okulu'nun yapılan itirazlar sonucu ağır hasarlı olduğu ortaya çıkmış ve okul boşaltılmıştır. Yine benzer durumda Kerim Tuncer İlköğretim Okulu sağlam raporu alıp üç hafta eğitim-öğretim yaptıktan sonra hasarlı olduğu ortaya çıkmış ve boşaltılmasına karar verilmiştir.’”

Hasar saptama ve onarım çalışmalarının devlet tekelinde bulunmasının da çalışmalara duyulan güvensizliği artırdığı ifade edilmiş; merkez dışındaki bölgelerde tablonun daha da olumsuz olduğu ve özellikle köy okullarında, binaların güvenliğinin yanı sıra ısınma ve su ile ilgili sorunlar yaşandığı belirtilmiştir.¹⁶⁶ Ek olarak, eğitimin orta ve az hasarlı okullarda sürdürüldüğü gözlemlenmiştir. Sınıflar ve hatta okullar birleştirilerek, “sağlam” okullarda öğrenime devam edilmiştir. Bununla birlikte prefabrike ya da çadır sınıf sayısı sınırlı kalmıştır. Depremi ardından yaşanan yoğun göç de kontenjan boşluğu yaratarak, bu tür düzenlemelere olanak sağlamıştır. ÇOÇA'ya göre, saha bulguları özetle, hasar saptama ve onarım çalışmalarında MEB'in müdahalelerinin kalıcı ve etkin olarak gerçekleşmediğine işaret etmiştir.

MÜFREDATIN DÜZENLENMESİ

Eğitim-öğretime devam edilebilmesi için müfredatın da bölge koşullarına uygun olarak yeniden düzenlenmesi gerekmiştir. Milli Eğitim Bakanı Ömer Dincer'in açıklamalarından hareketle, önceliğin SBS ve YGS'ye girecek olan 8 ve 12. sınıflara verildiği öne sürülebilir. ÇOÇA tarafından da vurgulandığı üzere, bu durum eğitimin, yeteneklerini keşfetme ve geliştirme odağından ziyade sınav başarısıyla ilişkilendirildiğinin bir göstergesidir.

Sınavlara verilen öncelikle paralel olarak haftada 6 gün, günde 7 saat olarak öğretim yapılmış, blok ders uygulamalarına da yer verilmiştir. Yapılan görüşmeler öğretmenlerin ve öğrencilerin, Bakanlık'ın eğitim yapılamayan iki aylık sürenin iş günü olarak tamamlanması yönünde bir adım attığına ilişkin bir izlenime sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır.

1. sınıftan 12. sınıfa kadar her öğrenci için geçerli olan blok ders uygulamasıyla birlikte okulda geçen 7 saat, 80 dakika ders ve 5 dakika teneffüs olarak yapılandırılmış; bu durum, öğretmenlerin ve öğrencilerin dinlenme zamanlarını azaltmıştır. ÇOÇA'nın yaptığı görüşmelerde öğretmenler, özellikle birinci sınıfların bu yoğun programa uyum sağlayamadığını belirtmişlerdir.¹⁶⁷

“[İleri sınıflardan] görüşülen çocuklar 'açığı kapatmak için' çoğunlukla matematik dersi yaptıklarını söylemişlerdir. Ancak yine öğrenciler, 80 dakikalık dersin ilk 30 dakikasından sonrasını anlamadıklarını söylemektedirler. Deprem sonrası öğrenciler için moral, motivasyon ve rehabilitasyon niteliği taşıyan müzik, resim ve beden eğitimi gibi dersler çoğunlukla yeterli atölye ve salon ortamlarının da olmaması nedeniyle yapılamamaktadır. Benzer durum laboratuvarlar için de geçerlidir. Zaten az sayıda okulda bulunan laboratuvarların

¹⁶⁴ <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=9198> kaynağından aktaran ÇOÇA (2012).

¹⁶⁵ 2012, para. 17.

¹⁶⁶ ÇOÇA, 2012.

¹⁶⁷ A.g.e.

'müdürün eşyaları' ile dolduğu için kullanılmaz halde olduğunu söyleyen öğrenciler olmuştur. Bu bilgilerden edinilen izlenim (...) çocukların ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının neler olabileceğinin gözlemlenmediğidir."¹⁶⁸

Aynı rapora göre, görüşmelerde ayrıca, bu düzenlemenin, çocuklar arasında şiddet eylemlerinin artmasına ve öğretmenlerin daha fazla yoruldukları için öğrencilere karşı daha ilgisiz ve kızgın olabilmelerine neden olduğuna ilişkin görüşler ortaya çıkmıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında, uluslararası kuruluşlar tarafından önerildiği üzere, müfredatın gereksinimlere göre uyarlanması kapsamında çocuklar arasında gerilimi azaltacak, onları güçlendirip travmayla başa çıkmalarını kolaylaştıracak barış ve yurttaşlık eğitimi gibi konulara ağırlık verilmesinden ziyade,¹⁶⁹ hem çocukları hem öğretmenleri zor koşullarda bırakan yoğunlaştırılmış bir müfredat uygulamasına gidildiği söylenebilir.

ÖĞRENCİLERİN REHABİLİTASYONU

Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğretmenlerinden ve psikologlardan oluşan ekiplerin müfredat dışında rehabilitasyon çalışmaları yürüteceği yönünde açıklamalara rağmen,¹⁷⁰ ÇOÇA ekibinin saha görüşmelerinde bu tür çalışmalara ilişkin bilgi alınmamıştır. Öte yandan, Van İl Millî Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nden alınan bilgiye göre deprem sonrası yapılan Psikososyal Müdahale Hizmetleri çerçevesinde toplam 118 okulda 3.513 öğretmene, 45.347 öğrenciye ve 8.212 veliye seminerler verilmiştir.¹⁷¹ Seminerlerin içeriğine ve farklı özelliklere ve gereksinimlere sahip bireyler, örneğin kız ve erkek çocuklar, için nasıl uyarlandığına ilişkin bilgiye erişilememiştir.¹⁷²

Psikolojik destek dışında, travma sürecini atlattırmayı kolaylaştıracak sanatsal ya da sportif çalışmalar da yok denecek kadar azdır. Kültür Bakanlığı ve İl Gençlik Spor Müdürlüğü'nün yaptığı çalışmalar da konteyner kentlerle, dolayısıyla çok az sayıda çocukla sınırlı kalmıştır.¹⁷³

Depremden hemen sonra Van'dan ayrılarak, okulların açılmasıyla birlikte geri dönen çocukların da dikkate değer deneyimleri vardır:¹⁷⁴

"Ancak çocukların 'hep burada' olmaması yaşadıkları sorunları azaltmamış, bir kısmının gittikleri yerlerde çeşitli ayrımcılık ve dışlanmalara maruz kalmasına neden olmuştur. Bazı çocuklar 'Doğuluların kültürü de mi varmış!' ya da 'Deprem üstüne çay-kahve için siz!' gibi cümlelerle karşılaştıklarını üzüntüyle aktarmışlardır. Gittikleri yerlerde bu tür davranışlarla karşılaşmayan çocuklar bu sefer de Van'a geri döndüklerinde sıkıntılar yaşamışlar, gittikleri yerlerdeki iyi koşulları kendi koşulları ile karşılaştırarak durumu anlamlandırmaya çalışmışlardır. Çocuklardan birinin şu cümlesi bu durumu ifade etmektedir: 'Batıya gidip gördükten sonra, önce kendi okulunuzu sevebiliyorsunuz, ama gidip gördükten sonra biraz eğitimin eksik kaldığını görebiliyorsunuz.'"

Çocuklara ve ailelerine ne gittikleri okullarda ne de döndüklerinde etkin bir destek sunulmadığına ilişkin izlenimler de yine ÇOÇA tarafından sunulan görüşler arasındadır.

¹⁶⁸ A.g.e., para.26.

¹⁶⁹ Bensalah (2002), UNICEF (2006) ve Wheaton (2008) kaynaklarından aktaran ÇOÇA (2012).
¹⁷⁰ Bkz. <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=9062> (ulaşılma tarihi: 20.05.2012)

¹⁷¹ Van İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Bölümü Müdürü Nesim Alkan'ın 07.06.2012 tarihli e-postasından aktaran ÇOÇA (2012).

¹⁷² ÇOÇA, 2012.

¹⁷³ AFAD'dan elde edilen bilgiye göre Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü tarafından konteyner kentlerde sokak oyunları, resim, müzik, kitap okuma, satranç, masa tenisi, bilardo, hentbol, basketbol, futbol, boks, halk oyunları gibi etkinlikler düzenleniyor. <http://www.afetacil.gov.tr/>

¹⁷⁴ ÇOÇA, 2012, para. 34.

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK DESTEKLER

Deprem ve kriz yönetimi konusundaki olumsuzluklardan en çok etkilenenler arasında öğretmenler de vardır. ÇOÇA ekibinin saha bulguları özellikle barınma, maddi durum, görevlendirme ve tayin koşullarına ilişkin sorunlar yaşandığına işaret etmiştir.¹⁷⁵

“Barınma koşullarının ilk aşamadan itibaren çok kötü olduğu ve hala gerekli düzenlemelerin yapılmadığını söylemektedirler. Evli öğretmenlere sayı olarak yetersiz kalan konteynerler ayrılmış; bekar öğretmenler ise koğu sistemi ile konteynerlerde, TOKİ konutlarında ve okulların kapalı olduğu dönemlerde anaokullarında barındırılmıştır. Özellikle anaokullarında kalan öğretmenler, okullar açıldığında buralardan çıkarılarak başlarının çaresine bakmak zorunda kalmışlardır. Barınmanın yanı sıra yiyecek, temizlik ve ulaşım olanaklarının kısıtlı olması ve güvenlik (karanlık, hırsızlık, silahlanmanın artışı vb.) sorunları özellikle kadın öğretmenlerin sıkıntılarını artırmıştır.”

Öğretmenler açısından temel bir sorun alanı ulaşım olmuştur. Barınmaları için tahsis edilen alanlarla okullar arasındaki uzaklık, servis hizmetine gereksinim doğurmuştur. Bu tür bir hizmetin bulunmamasının hem zaman hem de maddi açıdan öğretmenleri zorladığı gözlemlenmiştir.

Olağanüstü durumlarda eğitime ilişkin uluslararası kaynaklar, öğretmenlerin psiko-sosyal hizmetlerden yararlanmalarını önceliklendirerek bu konuda eğitim almaları gereksinimine vurgu yapar.¹⁷⁶ Van-Erciş’te öğretmenlere psikolojik destek sunulmasıysa, okulların açılmasından önce yapılan üç günlük seminerler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Katılımın zorunlu olmadığı seminerlerin, mevcut hizmetiçi eğitim modeline paralel olarak etkileşime açık olmayan, etkin bir çalışma olmadığı saha görüşmelerinde ifade edilmiştir. Bu seminerler dışında, Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğretmenlerine dönük ek bir seminer hariç, öğretmenlere dönük başka herhangi bir destek mekanizması dile getirilmemiştir. Görüşme bulguları, öğretmenlerin en çok desteğe gereksinim duydukları anın bölgede görevlerine yeniden başladıkları dönem olduğuna işaret etmiştir.¹⁷⁷

SİVİL TOPLUM ÖRGÜTLERİNİN ÇALIŞMALARI

Arka plan belgesinde, olağanüstü durumlarda eğitime ilişkin kaynaklarda, farklı kişi ve kurumların katkılarına duyulan gereksinimin ve farklı kesimlerce yürütülen çalışmalar ile eğitimden sorumlu bakanlığın çalışmaları arasında eşgüdüm gereksiniminin özellikle vurgulandığını ifade edilmiştir. Kaynakların verimli kullanımı ve eğitimin niteliğinin güçlendirilmesi için büyük önem taşıyan eşgüdümün sağlanamadığı durumlarda eğitim sisteminin yeniden inşasının zor ve katılım sağlayamayan bir süreç olacağına dikkat çekilmiştir. Van depreminin ardından kamu ve sivil toplum işbirliğiyle eğitim alanında yürütülen çalışmaların varlığına rağmen, genel izlenim yerel ve genel eşgüdümün geliştirilmesi gerektiği yönündedir.

“Aktarılan deneyimler, deprem sonrasında kimin hangi yetki ve sorumluluğu taşıdığına belli olmadığı, AFAD’ın da etkin bir kriz yönetme becerisine sahip olmadığı yönündedir. Öte yandan, depremin hemen sonrasında yapılan çalışmalara bakıldığında, MEB’in okul binalarının yenilenmesi ve öğretmen atamaları dışında çocukların eğitim ihtiyaçlarına dönük faaliyetler yapmadığı; rehabilitasyon ve eğitim faaliyetlerini biraz Gençlik ve Spor Bakanlığı’na ve daha çok STÖ’lere bıraktığı görülmektedir.”¹⁷⁸

175 ÇOÇA, 2012, para. 38.

176 Bensalah (2002), Sinclair (2002) ve UNICEF (2006) kaynaklarından aktaran ÇOÇA (2012).

177 ÇOÇA, 2012.

178 ÇOÇA, 2012, para. 46.

179 Bu bölümde aktarılan bilgiler ÇOÇA tarafından ilgili STÖ yetkililerinden Haziran 2012 öncesinde alınmıştır.

180 Erciş’in Genç Sesi medya çalışmaları online olarak <http://www.ercisingencesesi.blogspot.com/> ve facebook grubu (<http://www.facebook.com/groups/183721231713511/>) ile twitter’den (@ErcisinGencSesi) takip edilebilir.

181 Çalışmalar <https://www.facebook.com/groups/vakad/sayfasından> izlenebilir.

DEPREM SONRASINDA SİVİL TOPLUM ÖRGÜTLERİ ÇALIŞMALARINDAN ÖRNEKLER¹⁷⁹

GÜNDEM: ÇOCUK! DERNEĞİ - "ERCİŞ'İN GENÇ SESİ" - ÇOCUKLARLA MEDYA ÇALIŞMALARI

Van ve Erciş depremleri sonrasında, bölgede bulunan 10-18 yaş arası çocukların yaşadıkları travma ile baş edebilmelerine, içine düştükleri çaresizlik hissinden ve pasif konumlarından çıkmalarına ve çocukların uzun vadede yaşayabilecekleri sorunların önüne geçilmesine destek olmak amacıyla çocuk katılımlı medya çalışmaları yapıldı. Çalışma kapsamında Erciş Yenişehir Çadır Kent'te Kasım 2011'de çocukların aktif katılımlarıyla Erciş'in Genç Sesi Medya Çalışmaları başlatıldı ve çalışma Yenişehir Çadır Kent'te Aralık 2011 sonuna dek sürdürüldü. Bu kapsamda, haftanın 7 günü, günde ortalama 5 saat çocuklarla medya çalışmaları yürütüldü. Çalışmalara doğrudan katılım gösteren toplam çocuk sayısı 200'ü geçerken, çalışmalardan dolaylı etkilenen çocuk ve yetişkin sayısı ise 1000'i aştı. Çalışmada toplamda 50 Gündem: Çocuk! Derneği gönüllüsü yer aldı.

Çalışmalar kapsamında çocuklarla haber, habercilik, medya etiği, habercilik ilkeleri vb. konularda atölyeler gerçekleştirildi; çocuklar gündeme taşımak istedikleri konu ve röportajları günlük ya da haftalık olarak gazete ya da blog aracılığıyla paylaştılar. Çalışma süresince *Erciş'in Genç Sesi Haber Fareleri* isimli gazetenin iki sayısı biner adet basılarak Erciş'teki çadır kentlerde ve Türkiye'nin farklı illerinde dağıtıldı.¹⁸⁰

ANNE ÇOCUK EĞİTİM VAKFI - VAN TRAVMA SONRASI AİLE DANIŞMA MERKEZİ

AÇEV, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Psikolojik Travma ve Krize Müdahale, Araştırma ve Eğitim Derneği (PAYE) işbirliğinde Hüsrevpaşa Konteyner Kenti'nde Travma Sonrası Aile Danışma Merkezi kuruldu. Merkezde deprem sonrası orta ve uzun vadede başta çocuk ve kadınlar olmak üzere ailelere psikolojik rehabilitasyon ve psiko-sosyal destek hizmetleri sunuluyor ve Türkiye'de travma sonrası psikolojik destek ve müdahale alanında kapasite geliştirilmesi amaçlanıyor. Merkezde, terapist, psikiyatrist, psikolojik danışman ve rehberlik uzmanı ile sosyal eğitmenlerden oluşan uzman bir kadro çalışıyor ve psikoterapi hizmetleri, grup çalışmaları, AÇEV eğitim çalışmaları, meslek grupları kapasite geliştirme çalışmaları ve mobil hizmetler sunuluyor.

VAN GELECEĞE İLK ADIM ÇOCUK EVLERİ

Türkiye Vodafone Vakfı'nın, Geleceğe İlk Adım Projesi'nin bir uzantısı olarak AÇEV ve Türk Kızılayı ile kurduğu üç yeni Çocuk Evi, Vanlı çocuklara yaşlılarıyla oyun oynayıp, sanatsal faaliyetlerde bulunabilecekleri alanlar sunuyor. 17 Nisan 2012 tarihinde düzenlenen tören ile açılışları gerçekleştirilen bu ünitelerde Van'daki konteyner kentlerde yaşayan depremzede çocuklara ve ailelerine yönelik eğitim ve destek çalışmaları gerçekleştiriliyor. Böylece yaşadıkları travmayı aşmalarına, depremin yarattığı izlerin silinmesine destek olmak hedefleniyor. Van İlk Adım ünitelerinde 240 kadar çocuğa hizmet veriliyor. Ayrıca AÇEV Anne Destek Programı çerçevesinde açılan kurslarla annelere erişiliyor.

TÜRKİYE EĞİTİM GÖNÜLLÜLERİ VAKFI (TEGV)

TEGV depremin hemen ardından Van Feyyaz Tokar Eğitim Parkı'nda yaklaşık 400 depremzedeye barınma olanağı sağladı. Sağlanan desteklerle, parktan ayrılan ve yeni gelenlerle toplamda 3.000 depremzedenin temel gereksinimleri karşılanmaya çalışıldı. TEGV kısa süreli etkinliklerle mümkün olduğunca fazla çocuğun depremin bıraktığı izlerden kurtulması amacıyla park ve birimlerine ek olarak, sekiz Ateşböceği Gezici Öğrenim Birimi'ni Van'a yönlendirdi. Vakfın Van Merkez'de bir eğitim parkı; Erciş, Muradiye ve Çatak'ta üç öğrenim birimi bulunuyor.

VAN KADIN DERNEĞİ (VAKAD)

Deprem sonrası çalışmalar Karşıyaka Mahallesi'ndeki Kevenni Konteyner Kenti'nin karşısına biri çocuklar diğeri kadınlar için kurulan, Bağımsız Kadın Çadırı isimli iki ayrı çadırdaki yürütüldü. Çocuklarla yapılan çalışmalar Amargi, Anadolu Kültür, İFK (İstanbul Feminist Kolektif), MUKADDER (Muş Kadın Derneği), Filmmor Kadın Kooperatifi gibi örgütlerle ve ayrıca ilgili çalışmalar yapan bireylerin desteğiyle gerçekleşti. Çocuklarla fotoğraf, drama, sirk ve akrobasi atölyeleri ile oyun atölyeleri yapıldı. Ayrıca çadırdaki tiyatro, kukla gösterileri yapıldı; çocuk filmleri festivali gerçekleşti.¹⁸¹

YENİ EĞİTİM-ÖĞRETİM DÖNEMİNE DOĞRU NELER YAPILABİLİR?

ÇOÇA, saha araştırması bulguları ve afet durumlarında eğitime ilişkin uluslararası alanyazın taraması ışığında, atılabilecek adımları aşağıdaki altı başlık altında özetlemiştir:

VERİ TOPLAMA, RAPORLAMA ÇALIŞMALARI

Olağanüstü durumlarda eğitim etkinliklerinin güçlenmesi yaşanan deneyimlerin aktarılması ve bunlardan dersler çıkarılmasıyla mümkündür. Dolayısıyla, günlük raporlama ve düzenli araştırma etkinliklerinin yaygınlaşması ve bu konuda erişilebilir veri tabanlarının oluşturulması çok önemlidir.

OLAĞANÜSTÜ DURUMLAR İÇİN EĞİTİM STRATEJİSİ

Bu raporda eğitimin birçok farklı bileşenine ilişkin işaret edilen strateji eksikliği, Van depreminin ardından gerçekleştirilen uygulamalarda da gözlemlenmiştir. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı'nın (AFAD) ve MEB'in afet yönetimi ve eğitime ilişkin ulusal bir strateji geliştirmesi ve bu stratejinin uluslararası kuruluşların dünya deneyiminden yararlanarak oluşturduğu standartlara uygun biçimde hazırlanması temel gereksinimler arasındadır.

ÖĞRETMENLER VE ÖĞRENCİLER İÇİN KAPSAYICI VE KATILIMCI SÜREÇLER

Yapılan görüşmeler ve gözlemler depremden sonraki "iyileşme" sürecinin ne öğretmenlerin ne de öğrencilerin ve ailelerin etkin katılımıyla gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Olağanüstü durumlarda eğitimin niteliğini artırmayı hedefleyen ve yerel gereksinimleri gözetilen bir yapılanma ancak sürecin öğretmenler ve öğrenciler için katılımcı hale getirilmesiyle mümkündür.

PAYDAŞLARLA ORGANİK İLİŞKİLER

Bölgede yapılan çalışmaların daha etkili kılmak diğer paydaşlar da sürece dahil edilerek eşgüdüm sağlanmalıdır. Bununla birlikte Olağanüstü Durumlarda Eğitim için Kurumlararası Ağ (*Inter-Agency Network for Education in Emergencies- INEE*) gibi deneyim ve bilgi paylaşımı, savunuculuk, kılavuz ve eğitim materyali geliştirme konularında ortak çalışmalar yürüten ve standartlar oluşturan uluslararası ağlara dahil olunması Türkiye'nin strateji oluşturma sürecini güçlendirecektir.

BARINMA VE OKUL İNŞASI

Barınma bölgede halen en acil sorundur. Genel olarak Van halkının ve özel olarak öğretmenlerin kalıcı konutlarına bir an önce kavuşması gereklidir. Ayrıca, Van koşullarına uygun, depreme dayanıklı okulların hızla inşa edilmesi gerekir.

ÇOCUKLARA VE AİLELERE YÖNELİK ÇALIŞMALAR

Okulların sadece sınava yönelik hazırlıkların yapıldığı bir yapıdan çıkıp, çocuklar ve aileleri için bir güçlenme alanı haline gelmesi önceliklendirilebilir. Bunun için ilk olarak, öğretmen, özellikle rehber öğretmen açığının kapatılması gerekir. Öğretmenlerin psiko-sosyal hizmet konusunda güçlendirilmeleri de hem mevcut olumsuzlukları gidermeye hem de gelecekte yaşanabilecek benzer durumlarla daha etkin baş edebilmeye eşsiz katkıda bulunabilir.

OKULLAR HAYAT OLSUN PROJESİ

Okullar Hayat Olsun Projesi Aralık 2011’de MEB, Orman ve Su İşleri Bakanlığı, Türkiye Belediyeler Birliği ve Katılımcı (Gönüllü) Belediyeler arasında imzalanan bir uygulama protokolünün yürürlüğe girmesiyle başlamıştır.¹⁸²

Okullar Hayat Olsun Projesi genel olarak okulların, öğrenciler ve yetişkinler için birer “hayat boyu öğrenme merkezi”ne dönüştürülmesi ve farklı etkinliklerin gerçekleştirilmesine olanak sağlayan “yaşayan güvenli alanlar” olarak yeniden kurgulanması için eğitim-öğretim saatleri dışında da toplum hizmetine açılmasını amaçlıyor. Bu kapsamda okulların bahçeleri, derslikleri, kütüphaneleri, BT sınıfları, çok amaçlı salonları vb. tüm alanlarının yakın bölgede yaşayan kişilerin ve velilerin hizmetine sunulması planlanmıştır. Bu doğrultuda, çeşitli okul alanlarının yeniden düzenlenerek okul çevresindeki toplulukların gereksinimlerine dönük kurslara ev sahipliği yapması öngörülmüştür. Bu bağlamda, Konya Belediyesi işbirliğiyle Konya’da iki okulda gerçekleştirilen pilot uygulamalarda 19.00-22.00 saatlerinde süren İngilizce, Arapça, Ebru vb. konulardaki kurslara 160 kişi katılmıştır.¹⁸³ Projenin 2012 yılı hedefi farklı alanlarda kurslar açılması ve projenin Türkiye genelinde yaygınlaştırılmasıdır.

Okullar Hayat Olsun Projesi, okul çevresindeki toplulukların bu ortamlarda zaman geçirebilmesine ve onların gereksinimlerine dönük çeşitli etkinliklere ev sahipliği yapmasına olanak tanınması açısından olumlu bir adımdır. Projenin bir diğer olumlu yanı ise farklı kamu kurumlarının işbirliğinde yürütülüyor olması ve yönetim şeklinin benzer projelere örnek oluşturma potansiyeline sahip olmasıdır. Projenin uygulanmasına ilişkin aşılması gereken zorlukların başında özellikle mesai saatleri dışında çalışacak personele ilişkin sorunlar vardır. Bahsi geçen protokol gerektiği takdirde okul müdürlükleri tarafından ücretli öğretmenlerin okullarda görevlendirilebilmesini düzenlemiştir. Öte yandan belediyelerin ve halk eğitim merkezlerinin de ilgili personelini görevlendirmesi öngörülmüştür. Proje kapsamında görevlendirilecek insan kaynağına ilişkin daha ayrıntılı bilgi sunulmasında ve hangi durumlarda ücretli öğretmene gereksinim duyulacağını belirlemede yarar olacaktır. Konuya ilişkin Bakanlık’ın 16.01.2012 tarihinde yayımladığı 2012/04 sayılı genelgede “alanlarında ve istemeleri halinde alanları dışında olmak üzere norm kadro fazlası öğretmenler ile aylık karşılığı ders görevini dolduramayan öğretmenlere ve kadrolu usta öğreticilere görev verilmesi; ihtiyacın bu şekilde karşılanamaması durumunda ise ek ders ücreti karşılığında görevlendirme yapılması” önerilmiştir. Ancak, öğretmen kapasitesinin projenin gereksinimlerini karşılayıp karşılamayacağı, görevli öğretmenlerin ne süreyle proje kapsamında ücretlendirilecekleri, ücretli öğretmenlere nasıl ödeme yapılacağı gibi konularda belirsizlikler söz konusudur.

Sonuç olarak, projenin sistematik biçimde izlenmesi, okul ve çevresindeki toplulukların gereksinimlerinin ne ölçüde karşılandığının belirlenmesi ve yukarıda bahsi geçen, uygulamaya ilişkin sorunların giderilmesiyle birlikte projenin olumlu sonuçları olabilir.

¹⁸² MEB, 2011g.

¹⁸³ A.g.e.

EĞİTİMİN ÇIKTILARI: EĞİTİMİN GETİRİLERİNE İLİŞKİN KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE ALANYAZIN TARAMASI

Eğitimin taşıdığı anlamlar ve nasıl sonuçlar veya çıktılar yarattığı üzerine pek çok tanımlama ve kavramsallaştırma vardır. Eğitimin çıktıları üzerine odaklanan bu alanyazın taramasının amacı eğitim iktisadı alanındaki çalışmaları derlemektir. Eğitimin yarattığı değer ve çıktıların ne olduğu ve bunların niteliği ile niceliği Adam Smith'den beri iktisatçıların ilgi alanındadır. Başlangıçta, eğitimin bireyin istihdamına ve ülkelerin büyüme ve kalkınmasına yönelik etkileri gibi doğrudan "ekonomik" sonuçlarıyla ilgilenen eğitim ekonomisi alanı, günümüzde, eğitimin sağlığa, demokratik katılıma ve çevreye olan etkisi gibi çeşitli araştırma konularını da kapsıyor. Ekonometrik yöntemler aracılığıyla iktisatçılar, eğitimin yarattığı etkiyle ilgili sayısal birtakım sonuçlara ekonometrik metotlarla ulaşmaya çalışıyorlar.

Bu bölümde ilk olarak, eğitimin ne gibi çıktıları olduğuna ilişkin farklı kuramlara değinilecektir. Ardından, eğitimin çıktılarının hangi başlıklar altında inceleneceği ve bu kategorileştirmenin kavramsal arka planından kısaca bahsedilecektir. Bu iki bölümde, ileri sayfalarda ele alınan araştırmaların kuramsal çerçevesini aktarabilmek amacıyla bazı temel kavramların bir özeti sunulacaktır. Bu başlıklar altında önde gelen uluslararası çalışmalardan örnekler ve araştırma sonuçları özetlendikten sonra, son bölümde Türkiye'de eğitimin çıktıları üzerine yapılan araştırmalar, bu alanyazın taramasının son bölümünü oluşturacaktır.

İKTİSATÇILARIN BAKIŞ AÇISINDAN EĞİTİM KURAMLARI

Eğitimin yarattığı sonuçlar, çeşitli çalışma alanlarında, farklılaşan bakış açılarıyla kavramsallaştırılır. Eğitim iktisadı, eğitimin yarattığı sonuçları temel mikroekonomi kuramlarının yöntemlerini ve matematiksel gereçleri kullanarak açıklamaya çalışır. Ayrıca, eğitimi analitik bir çerçeveye oturtarak veri temelli analizi ve ekonometrik tahmin yöntemlerinden yararlanmayı olanaklı hale getirir.

İktisat biliminin eğitimle ilgili çıkarımlarının uzun bir geçmişi vardır. Örneğin, Adam Smith 1776'da *Milletlerin Zenginliği* eserinde, eğitimin toplumun üretme kapasitesini artıran rolünü vurgulamıştır. Thomas Malthus ise 1820'de eğitimin nüfus kontrolüne katkıda bulunacağına ve buna bağlı olarak toplumsal huzursuzlukların giderilebileceğine değinmiştir.¹⁸⁴ Eğitim iktisadı çalışma alanının temelini oluşturan kavramlar ise özellikle 2. Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkmıştır. Savaş sonrası nitelikli işgücü yoğun ülkelerde yaşanan ekonomik büyüme, nitelikli işgücünün ekonomik büyümedeki rolü üzerine araştırmalar yapılmasına neden olmuştur. İşgücünün niteliği üzerine yapılan çalışmalar, yanında işgücünün eğitim düzeyine göre değişim gösteren bir beşeri sermaye tanımını

184 Öztürk, 2005.

getirmiştir. Eğitime odaklanarak eğitimin sonuçlarının kavramsallaştırılması ve ölçülmesinin ivme kazanması ise 1960 sonrasında gerçekleşmiştir.¹⁸⁵

Eğitim iktisadı alanındaki bu dönüşümün Gary Becker'in 1964 tarihli *Beşeri Sermaye* çalışmasında eğitimi analitik bir çerçeveye oturtmasıyla birlikte başladığı söylenebilir. Beşeri sermaye yaklaşımında, kişinin eğitim düzeyini ve becerilerini "beşeri sermaye" olarak tek boyutlu bir değişken olarak kavramsallaştırmanın mümkün olduğu ileri sürülür ve kişilerin, şirketlerin fiziksel sermayelerine yatırım yapmalarına benzer olarak eğitimlerine (beşeri sermayelerine) de yatırım yapabilecekleri kuramsallaştırılır. Bu yaklaşıma göre, eğitim ekonomik üretim sürecinde çalışanların verimliliğini artırır. Becker'in oluşturduğu temel analitik çerçeveden yola çıkan ve beşeri sermaye çerçevesini temel alan farklı yaklaşımlar söz konusudur. Schultz¹⁸⁶ ile Nelson ve Phelps¹⁸⁷ beşeri sermayenin bireyin değişen koşullara uyum sağlama becerisini gösterdiğini (çalışanların yeni teknolojilere uyum sağlaması vb.) iddia eder. Ek olarak, beşeri sermayenin bireyin organizasyonlarda çalışabilme kapasitesini gösterdiğini ifade eden çalışmalar da mevcuttur.¹⁸⁸ Özetle, beşeri sermayenin, kişisel becerilerin çeşitli ekonomik ve toplumsal ortamlarda önemli olduğunu vurgulayan geniş kapsamlı bir kavramsallaştırma olduğu ileri sürülebilir.¹⁸⁹

Eğitim iktisadındaki teorik gelişmelerle birlikte eğitimin etkisiyle ilgili nicel çıkarımlar yapan ampirik bir alanyazın gelişmiştir. Mincer'in 1970 ve 1974 tarihli çalışmaları eğitim ile kazanç arasındaki nedensel ilişkiyi inceleyen çalışmaların önünü açmıştır. Mincer, kişinin eğitim süresi, deneyimi ve kazancı arasında nedensel bir ilişki kurar. Bu denklem, cinsiyet, sektör ve gözlemlenebilen diğer kişisel değişkenleri de içerebilir. Ekonometrik yöntemlerle eğitim süresinin kazanç üzerindeki etkisini ifade eden katsayı, "Mincer çıktıları/eğitimin getirisi" olarak bilinir. Mincer çıktıları, eğitimin kişinin yaşamında nasıl bir fark yarattığını sayısal olarak anlatması bakımından önem taşır. Ayrıca, eğitimin getirisi doğrudan Mincer yöntemiyle hesaplanmasa ve kimi zaman kişinin kazanç durumunu açıklamasa da, Mincer'in denkleminde benzer yöntemlerle edinilmiş sonuçlar eğitimin getirisi ismiyle anılabilmektedir.

İlgili alanyazında, modellemenin nasıl yapıldığına bağlı olarak eğitimin geniş kapsamlı sonuçları olabildiği görülür. Öte yandan günümüzde, Mincer çıktılarının eğitimin getirisine yönelik sınırlı bir açıklama kapasitesine sahip olduğu kabul edilir. Eğer eğitimin parasal olmayan getirileri varsa, Mincer tahmini, eğitimin sosyal/bireysel çıktıları eksik tahmin etmiş olur.¹⁹⁰ Eğitimin farklı sonuçlarını araştırmacılar doğrudan (bireysel) veya dolaylı (toplumsal) ve parasal/ekonomik veya parasal olmayan sonuçlar olarak kategorileştirir. Eğitimin bireysel ve parasal/ekonomik getirisine kişinin artan ekonomik verimliliği, bireysel ve parasal olmayan getirisineyse sağlık durumundaki gelişme ve diğer kişisel refah göstergeleri örnek verilebilir. Toplumsal ve ekonomik getiri ise ekonomik üretim, firmaların artan verimliliği gibi toplumun geneli ve kuruluşlarla ilgili getirileri kapsar. Toplumsal ve parasal olmayan getiri ise, eğitimin toplumla ilgili dışsallıklarını da kapsayan geniş kapsamlı toplumsal refah getirileri olarak açıklanabilir.¹⁹¹

Dışsallıklar, eğitime yatırım yapan, eğitim kararı alan kişi tarafından göz önünde bulundurulmayan ama bireyin eğitim almasından kaynaklanan sonuçları ve eğitimin farklı sektörlerle/alanlara olan etkisini içerir.^{192, 193} Örneğin eğitimin suç oranına, bireyin sağlık durumuna, mutluluğuna, nüfus artış hızına, ekonomik büyümeye, çevreye ve göçe etkisi olabilir. Beşeri sermayenin dışsallıkları üzerine üç temel akımdan bahsedilebilir. Bunlardan Marshall'a¹⁹⁴ kadar geri götürülebilecek ilkinde, beşeri sermayenin büyümeyi sağlayan yönü vurgulanır. 1988 tarihli çalışmasında Lucas ise, Uzawa¹⁹⁵ ve başka araştırmacıların daha

185 Machin ve Vignoles, 2005; Öztürk, 2005.

186 1961; 1963.

187 1965.

188 Bowles ve ark., 2001.

189 Hanushek ve Woessmann, 2011.

190 Dickson ve Harmon, 2011.

191 Owens, 2004.

192 İktisadi teoriye göre, kişiler bireysel eğitimleri hakkındaki yatırımlarda bu dışsallıkları göz önünde bulundurmadığından, optimalin altında yatırım yapmaktadır ve bu nedenle eğitim alanındaki yatırıma sistematik olarak devlet müdahalesi söz konusudur.

193 McMahon, 2001.

194 1920 (1890).

195 1965.

önceki çalışmalarına dayanarak beşeri sermayenin sosyal getirilerinin bireysel olanlardan çok daha fazla olabileceğini belirtmiştir. Buna göre, daha yüksek beşeri sermayeye sahip bireyler tüm toplum üzerinde olumlu bir etki sağlayabilir, üretkenliği artırabilir.¹⁹⁶ Üçüncü yaklaşımda da doğrudan üretim süreciyle ilgili olmayan dışsal faydaların (yasadışı faaliyetlerde düşüş, siyasal sürece katılım vb.) ortaya çıkabileceği vurgulanır. Diğer yandan, dışsallıkların ölçülmesi sorunlu bir araştırma alanıdır ve dışsallıklarla ilgili ampirik çalışmaların sınırlılıkları vardır.¹⁹⁷

Becker, tüketicilerin piyasa dışında da üretim halinde olduğunu varsayan bir bakış açısı geliştirmiştir.¹⁹⁸ Bu yaklaşımda eğitim, kişilerin piyasa dışında neler yaptıklarını ve tercihlerini belirleyen bir etkidir. Becker'in 1965 tarihli zaman tahsisi (*allocation*) modelinde kişinin eğitimiyle birlikte ortaya çıkan piyasa dışındaki üretimi ve bunun verimliliği bir inceleme alanı olarak alanyazına girmiştir.¹⁹⁹

Schultz, Becker ve Mincer'in çığır açan eserlerinden beri beşeri sermaye, eğitimin ekonomik analizlerinde kullanılan en yaygın kavramsallaştırma biçimidir.²⁰⁰ Diğer taraftan, bu kuramsallaştırma çabalarına paralel olarak 1973'te Arrow ve 1973-1974'te Spence'in geliştirdiği kuramdan da bahsetmek gerekir: Buna göre eğitim sadece bireyin becerilerini işverenlere ileten bir araç niteliği taşır. "Sinyal Kuramı" diye adlandırılan bu görüşe göre eğitimin kişinin üretkenliğine ve verimliliğine bir katkısı yoktur. Kişinin kapasitesi ve becerileri kolayca gözlemlenemezken eğitim veya diplomalar sayesinde kişi becerisiyle ilgili işverenlere somut bir sinyal verilebilir. Bu sayede işverenler, bireyin kapasite, beceri ve verimliliğini elde ettikleri eğitim düzeyiyle (örneğin diplomaları aracılığıyla) tahmin edebilir. Dolayısıyla, bu anlayışa göre eğitimin toplumsal bir işlevi veya dışsallığı söz konusu değildir ve bu yüzden eğitime kamunun yatırım yapması optimal değildir.²⁰¹ Sinyal kuramı yaklaşımında da, çok farklı nedenlerle de olsa, beşeri sermaye yaklaşımı gibi gelir düzeyi ve eğitim arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu önerilir.

Beşeri sermaye kuramı ise, eğitimi bir yatırım olarak görerek, kişinin eğitime yatırım yaparak becerilerini ve verimliliğini artırdığını öne sürer.²⁰² Ayrıca, beşeri sermayedeki artışın kişinin gelir düzeyinden, evlilik ve göç kararına kadar pek çok toplumsal olguyu etkileyebileceği belirtilir. Buna göre, bireylerin beşeri sermayeleri arasında farklılıklar vardır ve bunlar doğuştan gelen beceriler, eğitim süresi, eğitimin kalitesi ve yaşam boyu eğitim ile açıklanabilir. Bireylerin beşeri sermaye farklılıklarına ek olarak toplumlar arasında da beşeri sermaye değişiklik gösterir ve böylece toplumlar büyüme oranı, refah, sağlık ve demokratiklik gibi pek çok boyutta farklılaşır. Bu çalışmada bu sonuçlar arasından eğitimin bireysel getirileri ve parasal olmayan getirileri üzerinde durulacak ve parasal olmayan getirilerden sağlık, suç ve yurttaşlıkla ilgili ampirik çalışmalara örnek verilecektir.

Eğitimin sağlık üzerindeki etkisine ilişkin kuramsal temel, Grossman'ın 1972 tarihli sağlık sermayesi modeliyle oluşmuştur. Eğitimin sağlık üzerindeki etkisi modellenirken farklı kanallar aracılığıyla doğrudan ve dolaylı etkileri üzerinde durulur. İlk olarak, eğitim sağlığı etkileyerek üretim verimliliğini artırabilir.²⁰³ İkincisi, eğitim bireylerin sağlıkla ilgili verileri analiz etme becerisini artırabilir. Daha eğitilmiş kişiler sağlık sigortası alabilir, daha sağlıklı olmak için daha çok harcama yapabilir, daha sağlıklı yaşam tarzlarına yönelebilir.²⁰⁴ Üçüncüsü, eğitimin gelir üzerindeki olumlu etkisi nedeniyle sağlık giderlerine ayrılan gelir de artabilir.

Suçla ilgili iktisadi modeller de Adam Smith ve Jeremy Bentham'a kadar geri götürülebilir.²⁰⁵ Ancak suç ve eğitim arasındaki ilişkinin modern ekonomik gereçleri kullanarak açıklanması Becker'in çalışmaları ile başlamıştır.²⁰⁶ Kuramsal analiz, rasyonel karar vericiler olarak

196 Lange ve Topel, 2006.

197 A.g.e.

198 1960, 1965, 1996; Becker ve ark., 1990.

199 Grossman, 2006.

200 Hanushek ve Woessmann, 2011.

201 Lange ve Topel, 2006.

202 Sinyal ve beşeri sermaye yaklaşımlarını karşılaştıran çalışmaların arasında sinyal kuramının geçersiz olduğunu ampirik olarak gösterenler de vardır. Örneğin, bkz. Chevalier ve ark. (2004).

203 Grossman, 1972a, 1972b ve 2000.

204 Lochner, 2011.

205 Ehrlich, 1996.

206 1968.

varsayılan suçluların karar mekanizması üzerinde durarak suçla ilgili bir arz-talep dengesi öne sürer. Bu kuramla, kişilerin devletin hukuksal yaptırımlarını hesaba katarak yaptıkları optimal tercihler ilk kez vurgulanmıştır. Buna göre, eğitim bu tercihlerin sonuçlarını ve tercihin nasıl yapılacağını etkileyebilir. Becker'in temel modeli, eğitimin suçu etkileyen tüm kanallarını analiz etmese de bir başlangıç noktasıdır.²⁰⁷

Eğitim ve toplumsal katılım arasındaki ilişki öncelikle siyaset bilimciler tarafından eğitimin seçmen katılımına olan etkisi bakımından araştırılmıştır. Özellikle, 19. yüzyıl itibarıyla siyaset bilimi kuramında eğitimin yurttaşlık bilincine ve toplumsal katılıma olan etkisi öne çıkarılmıştır.²⁰⁸ Buna göre, kişilerin siyasal ve toplumsal sorunlara ilişkin davranış biçimleri eğitime göre değişmektedir. Dee'ye göre eğitim toplumsal katılımı en az iki biçimde etkileyebilir; siyasal katılımı ilgili masrafları azaltabilir ve siyasal katılımdan gelen yarar artırabilir.²⁰⁹ Bunlardan ilkiyle kastedilen, kişilerin siyasal ve toplumsal meseleleri eğitimde edindikleri bilişsel beceriler sayesinde daha iyi algılayabilmesi ve siyasal katılımı ilgili bürokratik engellerin üstesinden daha rahat gelebilmesidir. Eğitimin toplumsal katılımı bireysel bir tercih olarak teşvik etmesi ve öğrencilerin eğitim aracılığıyla demokratik ve çoğulcu düşüncelerle tanışabilecek olması da yararın artırılmasıyla ilişkilidir.²¹⁰

EMEK PİYASASINDA EĞİTİMİN GETİRİSİ

Eğitimin kişinin gelir düzeyine olan etkisi eğitim ekonomisi alanının temel araştırma konularından biridir. Eğitimin getirisi, eğitim sonucunda ortaya çıkan verimliliğinin/ üretkenliğinin ölçümü olarak da yorumlanır ve araştırmaların çok büyük bir bölümü, eğitim düzeyi ve bireyin kazancı arasında doğru orantılı bir ilişki bulunduğuna işaret eder.²¹¹

Eğitimin getirisine ilişkin yapılmış en kapsamlı derlemelerden birisi, bu konuda Avrupa ve Kuzey Amerika için yapılmış önde gelen çalışmaların bir özet halinde sunmaktadır.²¹² Bu derlemeye göre, bir yıllık eğitimin kazanç bakımından getirisi % 5-% 15 arasındadır. 1990'larda yapılan önemli çalışmaların çoğunda etnik köken, ebeveyn eğitimi, bölgesel değişkenler gibi farklı etmenlerin kişinin kazancına olan etkisi kontrol edilerek eğitimin etkisi ayrıştırılmıştır. Buna ek olarak, kişinin kazancında çevresel etmenlerin ve kalıtımın etkisini ayırıp sadece eğitimin etkisini anlayabilmek için ikizler üzerine yapılan çalışmalar da vardır. Bu çalışmaların büyük bir bölümünde tek yumurta ve çift yumurta ikizleri ayrı ayrı incelenmiştir. Card'ın 1999 tarihli çalışmasında derlenen bulgulara göre, ikizler için eğitimin getirisi çoğunlukla % 5 üzerinde tahmin edilir ve % 2 ile % 10 arasında değişir. Psacharopoulos ve Patrinos ikizler üzerine yapılan çalışmaların en güvenli sonuçları sunduğunu ve ABD için bu şekilde hesaplanan getirinin % 10 dolayında olduğunu ifade etmiştir.²¹³

Eğitimin kazancı ne kadar etkilediği, eğitimin düzeyine göre ve farklı gruplarda değişiklik gösterebilir. Bu açıdan tek bir eğitimin getirisi hesaplaması çok anlamlı olmayabilir ve farklı eğitim getirisi hesaplamaları yapılabilir.²¹⁴ Öte yandan, bu farklı sonuçlar karşılaştırılırken dikkatli olmakta yarar vardır. Kullanılan veriler ve yöntemler birbirinden farklı eğitimin getirisi tanımları yaratabilir ve bu nedenle eğitimin getirisi sonuçlarını nicel olarak bir araya getiren derlemelere dikkatli yaklaşmak gerekir.²¹⁵

Psacharopoulos ve Patrinos, son yıllarda eğitim getirisi üzerine pek çok ülkede yapılmış araştırmaları derledikleri çalışmalarında, ekonomik kalkınma düzeyi ve eğitim düzeyi arttıkça eğitimin getirisinin azalması genel sonucunun hala geçerli olduğunu ifade etmişlerdir.²¹⁶ Aynı çalışmada, gelişmiş, kalkınmakta olan ve en az gelişmiş ülkelerdeki

207 Lochner 2011.

208 Dee, 2004.

209 A.g.e.

210 A.g.e.

211 Machin ve Vignoles, 2005.

212 Card, 1999.

213 2004.

214 Dickson ve Harmon, 2011.

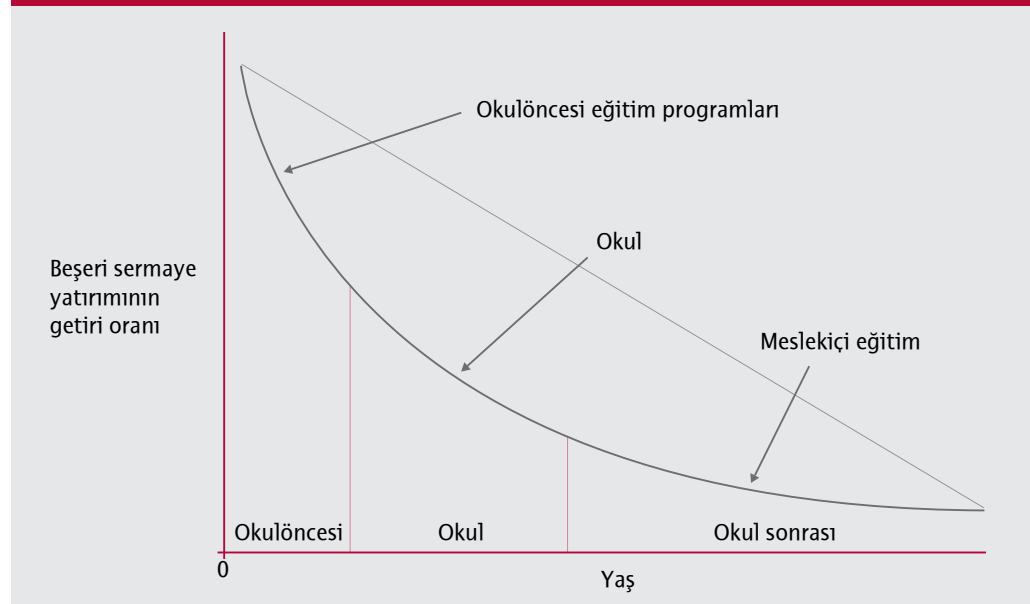
215 Psacharopoulos ve Patrinos, 2004.

216 A.g.e.

çalışmalar incelenerek bir yıl daha fazla eğitim almanın ortalama getirisi % 10 olarak tahmin edilmiştir. Bu rakam kadınlar için % 9,8; erkekler için ise % 8,7'dir. Araştırmacıların dünyanın farklı bölgeleri için hesapladıkları Mincer getirisi, OECD ülkeleri için % 11; Saharalı Afrika için % 11,5; Latin Amerika ve Karayipler için % 12; Asya ülkeleri için % 10 ve Avrupa/Orta Doğu/Kuzey Afrika için % 7 dolayındadır.²¹⁷

Eğitimin farklı kademeleri için hesaplanan getiriler ise ilköğretim için % 26,6; ortaöğretim için % 17 ve yükseköğretim için % 19 olarak belirtilmiştir.²¹⁸ Buna paralel olarak, Heckman ve Masterov'un 2007 tarihli çalışması, toplumsal olarak dezavantajlı konumdaki çocuklar için eğitimin getirisinin özellikle okulöncesinde yüksek olduğuna, ileri eğitim kademeleri bakımından göreceli olarak düştüğüne işaret eder. Çalışmaya göre, özellikle okulöncesi eğitimde okullulaşmayla eğitimden yüksek getiriler elde edebilir.²¹⁹

GRAFİK 33: DEZAVANTAJLI ÇOCUKLAR İÇİN EĞİTİMİN GETİRİSİ



217 A.g.e.

218 A.g.e.

219 Heckman ve Masterov, 2007.

Kaynak: Heckman ve Masterov, 2007.

TABLO 6: GELİR GRUPLARINA GÖRE ÜLKELER, BÖLGELER VE CİNSİYETLER TEMELİNDE FARKLI EĞİTİM KADEMELERİNİN GETİRİSİ

		İLKÖĞRETİM	ORTAÖĞRETİM	YÜKSEKÖĞRETİM
ÜLKELERİN GELİR DÜZEYİ	DÜŞÜK GELİR GRUBUNDAKİ ÜLKELER	% 25,8	% 19,9	% 26,0
	ORTA GELİR GRUBUNDAKİ ÜLKELER	% 27,4	% 18,0	% 19,3
	YÜKSEK GELİR GRUBUNDAKİ ÜLKELER	% 25,6	% 12,2	% 12,4
BÖLGELER	ASYA	% 20	% 15,8	% 18,2
	AVRUPA/ORTA DOĞU/KUZEY AFRİKA (OECD ÜYESİ OLMAYAN ÜLKELER)	% 13,8	% 13,6	% 18,8
	LATİN AMERİKA VE KARAYİPLER	% 26,6	% 17,0	% 19,5
	OECD ÜLKELERİ	% 13,4	% 11,3	% 11,6
	SAHARAALTI AFRİKA	% 37,6	% 24,6	% 27,8
CİNSİYET	ERKEK	% 20,1	% 13,9	% 11,0
	KADIN	% 12,8	% 18,4	% 10,8

Kaynak: Psacharopoulos ve Patrinos, 2004.

Psacharopoulos ve Patrinos'un sonuçları eğitim getirisinin ülkelerin gelir durumuna göre farklılaştığını gösterir. Buna göre ilköğretimin getirisini yaklaşık olarak aynı olsa da, ortaöğretim ve yükseköğretimin düşük gelir grubundaki ülkeler için daha fazla getiri sağladığı dikkat çeker. Eğitim kademelerinin getirisini bölgesel olarak ayrıştırdığında da farklı sonuçlarla karşılaşılır. Eğitimin getirisinin, çoğu bölgede en yüksek ilköğretim kademesinde olduğu gözlemlenir. Bölgelerin çoğunda yükseköğretimin getirisini ilköğretime göre daha düşük olsa da, OECD ülkesi olmayan Avrupa/Orta Doğu/Kuzey Afrika ülkelerinde yükseköğretim, ilköğretimden daha fazla getiri sağlamaktadır. Son olarak, eğitimin getirisinde cinsiyet farklılıkları özellikle farklı kademeler için çarpıcı sonuçları gözler önüne seriyor. İlköğretimin getirisini erkekler için kadınlara göre oldukça yüksekken, ortaöğretim kadınlara daha yüksek getiri sağlıyor. Yükseköğretimin erkeklere getirisini daha yüksek olsa da, bu kademe eğitim kadınlara ve erkekler için getirileri arasındaki fark ilköğretime göre oldukça azalıyor.

EĞİTİMİN EMEK PİYASASI DIŞINDAKİ ETKİLERİ

SAĞLIK

Eğitimin sağlık üzerindeki etkisinin gelir, meslek ve buna benzer farklı değişkenlerin etkisi göz önünde bulundurularak ölçüldüğü ve araştırmaların sağlık durumu ve/veya belirli bir hastalık ile eğitimin ilişkisini ortaya koyabilmeyi amaçladığı görülür.²²⁰ Beşeri sermaye, eğitim durumu, eğitim süresi, beşeri sermaye birikimi ve/veya mezuniyet düzeyiyle ölçülebilir. Bu bölümde, bu değişkenler eğitim adı altında ele alınacak ve eğitimin sağlık üzerindeki etkisinin nicel boyutları sunulacaktır.

Bazı bilimsel çalışmalara göre, bireyin çeşitli özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, özellikle örgün eğitimde geçirilen süreyle birlikte, kişinin sağlık durumu iyileşir.²²¹ Farklı etmenleri dikkate alan çalışmalar tamamlanan örgün eğitim yılının, meslek/iş veya gelir durumuyla karşılaştırıldığında sağlık durumu ile ilişkisinin daha güçlü olduğunu göstermiştir.²²² Eğitim ve sağlık arasındaki doğru orantılı ilişki farklı demografik gruplar ve zaman aralıkları için de geçerli olarak cinsiyete göre farklı sonuçlara ulaşılmıştır; eğitimin sağlık üzerindeki etkisi genellikle kadınlar için daha büyüktür.²²³

Eğitim ve çeşitli hastalıklar arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara göre eğitimin hastalıklar üzerinde ters yönlü bir etkisi vardır. Örneğin, eğitim, kişilerin göğüs kanseri taramasını daha sık yaptırmasını sağlar.²²⁴ Ayrıca, eğitim ve göğüs kanseri vakalarında azalma arasında nedensel bir ilişki olduğu önemli bulgular arasındadır. Eğitimli kişilerin göğüs kanseri taramalarına daha fazla gelir/kaynak ayırmasına ve risk faktörleri konusunda bilgilendirilmiş olmalarına sıralanan açıklayıcı nedenler arasında yer verilmiştir.²²⁵ Uganda'da HIV enfeksiyonunun hızla arttığı dönemde, eğitimli kişilerin risk oluşturabilecek cinsel davranışlardan kaçınma oranının daha az eğitimli kişilere oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.²²⁶ Ayrıca, ortaöğretime terk etmiş bireylerle karşılaştırıldığında üniversite mezunlarının HIV enfeksiyonu tedavisine katılım olasılıklarının % 20 daha yüksek olduğuna ilişkin bulgular vardır.²²⁷ Özetle, daha uzun süre eğitim almış kişilerin tedavilere katılım olasılığı ve risk faktörü farkındalığı daha yüksektir.

Eğitim, bireylerin daha sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemelerinde etkili olabiliyor. Bir yıl daha fazla eğitim almak günlük sigara tüketimini düşürüyor; erkekler günde 1,6, kadınlar 1,1 daha az sigara tüketiyor.²²⁸ Araştırmacılar, 1950 ve 60'larda sigara tüketiminin riskleriyle ilgili yeni bilgilere ulaşıncaya, daha eğitimli olanların sigarayı bırakma olasılıklarının daha az eğitimli

220 Lochner, 2011.

221 OECD, 2010a.

222 Grossman, 2006.

223 OECD, 2010b.

224 Chen ve Lange, 2008.

225 A.g.e.

226 De Walque, 2004b;

Chen ve Lange, 2008.

227 Goldman ve Smith,

2002; Sansani, 2011.

228 Wolfe ve Haveman,

2002.

olanlara oranla daha fazla olduğunu saptamışlardır.²²⁹ Ayrıca, bir yıl daha uzun eğitim almış olmanın spor yapmaya ayrılan zamanı yükselttiği saptanmıştır.²³⁰ Benzer biçimde, üniversite eğitiminin obezite ile ilişkisi ters yönlüdür.²³¹ Ayrıca, yapılan pek çok çalışmada örgün eğitimin İsveç, Danimarka, ABD ve Avustralya'da aşırı kilolu olma olasılığını düşürdüğü görülmüştür.²³²

Araştırmacılar ortalama yaşam süresindeki artışı sağlık durumunda iyileşmeyle bağdaştırmakta ve yaşam kalitesini artırması bakımından eğitimin etkisi üzerinde durmaktadır.²³³ ABD'de yapılan çeşitli çalışmalar gelir düzeyi kontrol edildiğinde eğitimin ortalama ömrü artırdığını²³⁴ ve eğitim ve ortalama yaşam süresi arasında nedensel bir ilişki bulunduğunu gösterir.²³⁵ Diğer önemli bir saptama da eğitimin çocuk ölümlerini azalttığı yönündedir.²³⁶ Eğitimin süresine ek olarak eğitimin kalitesi de sağlık çıktıları için önemlidir. Sansani yakın tarihli bir çalışmada, eğitimin kalitesiyle yaşam süresi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kaliteli eğitimin ortalama yaşam süresini anlamlı bir biçimde yükselttiği sonucunu elde etmiştir.²³⁷

Eğitimin kişilerin yaşam planlamalarını ve buna bağlı olarak davranış biçimlerini değiştirebildiği de ortaya konmuştur. Örneğin doğum oranı özellikle kadınların eğitim düzeyindeki artışla birlikte düşüş gösterir. Kadınların ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve doktora düzeyinde eğitimlerini tamamlamış olması ile doğurganlıkta düşüş arasında nedensel bir ilişki vardır.²³⁸ Buna bağlı olarak bir ülkedeki nüfus artış hızı da etkilenir. Ancak, nüfus artış hızının kadınlar 9 yıl dolayında eğitim aldığı anda düşmeye başladığı öne sürülmüştür.²³⁹

Eğitimin bireylerin genel beden ve ruh sağlığı üzerinde de etkisi vardır. ABD için eğitim düzeyi ve beyana dayanan sağlık durumu arasında pozitif ve nedensel bir ilişki saptanmıştır. ABD'de bir yıl daha fazla eğitim almanın vasat veya kötü sağlık durumuna sahip olma olasılığını % 8,2 oranında düşürdüğü bulgusuna erişilmiştir.²⁴⁰ Ancak, Avrupa ülkelerinde eğitim düzeyi ve beyana dayalı sağlık durumu arasında açık bir ilişki söz konusu değildir.²⁴¹ OECD'ye göre bu farklılığın kaynağı Avrupa'da herkes için erişilebilir sağlık hizmeti sağlayan kamu politikalarının varlığıdır.²⁴² Ek olarak, özellikle ortaöğretimin son yıllarının ve örgün eğitimde geçirilen sürenin ruh sağlığıyla olan ilişkisinin güçlü olduğu ifade edilmiştir.²⁴³ Birleşik Krallık'ta, bir yıl daha fazla eğitim almanın, yaşam memnuniyeti ve mutluluk gibi ruh sağlığı göstergeleri açısından daha olumlu bir tabloya katkıda bulunduğu ve ruh sağlığının kötü olma olasılığını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.²⁴⁴ Ortaöğretim derecesine sahip olmanın 42 yaşında depresyonda olma olasılığını % 5-7 kadar düşürdüğü tahmin edilmektedir.²⁴⁵

SUÇ

Eğitim süresi ile suç ilişkisini inceleyen çalışmaların çoğunlukla Kuzey Amerika ve Avrupa ülkelerinde toplanan verilere dayandığı görülür. Bu çalışmalarda, erişilen eğitim düzeyinin ve okula devam etmenin etkisi ayrı ayrı incelenir. Bunlar arasında okula düzenli olarak devam etmenin bireyi suçtan uzak tutan etkisini destekleyen çalışmalar çoğunluktadır. Üzerinde durulan diğer bir nokta, eğitim düzeyi dışında eğitim sırasında edinilen bazı beceri ve özelliklerin (örneğin sabır ve risk almaya yönelik davranış biçimleri gibi) de bireyleri suçtan uzak tutabileceğidir. Çalışmalarda, eğitimle ilgili kişi başına düşen eğitim harcamaları ve kişinin eğitim düzeyi gibi farklı değişkenler ile suç oranındaki azalma arasındaki ilişki irdelenmiştir. Bunlara ek olarak, suçun toplumsal maliyeti ile eğitim giderleri karşılaştırılarak eğitimin olumlu etkisiyle ilgili niceliksel sonuçlar bulunur. Bu konudaki çalışmaların sonuçları, kuramsal çıkarımlarla uyumludur: Eğitim, beşeri

229 De Walque, 2004a; Chen ve Lange, 2008.

230 Kenkel, 1991; Wolfe ve Haveman, 2002.

231 OECD, 2010a.

232 A.g.e.

233 McMahon, 2001.

234 McMahon, 2001.

235 Sansani, 2011.

236 A.g.e.

237 2011.

238 McMahon, 2001.

239 A.g.e.

240 OECD, 2010a.

241 A.g.e.

242 A.g.e.

243 Chevalier ve Feinstein, 2006; OECD, 2010a.

244 Chevalier ve Feinstein, 2006.

245 Chevalier ve Feinstein, 2006; OECD, 2010a.

sermaye yatırımı olması nedeniyle bireyin gelecekteki yasal iş olanaklarının artmasını sağlar.²⁴⁶ Bu da bireyin yasadışı faaliyetleri tercih etme olasılığını düşürür.

Yakın tarihli bir alanyazın taramasında eğitimin suçu nasıl etkileyeceği dört maddede özetlenmiştir:²⁴⁷ (1) eğitim maaşları artırır, bu da suçun fırsat maliyetini artırır;²⁴⁸ (2) eğitim suçtan elde edilen (finansal veya finansal olmayan) getiriyi/kazancı etkiler; (3) eğitim risk alma ve sabırlı olmayla ilgili bireysel tercihleri değiştirebilir ve (4) eğitim bireylerin içinde bulunduğu sosyal ağları ve birlikte zaman geçirdiği akranlarının kimler olacağını belirleyebilir. Konuya ilişkin önde gelen çalışmalara değinen Lochner'e göre özellikle lise mezuniyeti tutuklanma oranını ortalama % 10 dolayında düşürmektedir.²⁴⁹ ABD'de eğitimin farklı suç çeşitlerine olan etkisini inceleyen bir çalışmaya göre, ortalama eğitim süresinde bir yıllık artış, mülkiyet ve şiddet suçlarında % 11-12 dolayında düşüşe neden oluyor; öte yandan bu oranlar gerek mülkiyet gerek şiddet suçlarının farklı türleri arasında farklılaşıyor.²⁵⁰

Okul kalitesi ve okul türü ile suç arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sonuçlarına göre, dezavantajlı konumdaki gençlerin devam ettiği okullarda kalite düzeyini yükseltmek yasadışı faaliyetlerin oranını azaltıyor. Bu sonucun tam olarak okulla ilgili hangi bileşenden kaynaklandığı ise açık biçimde saptanamıyor. Toplumda dezavantajlı konumda bulunan bireylerin eğitime katılmasıyla eğitimdeki başarı artmasa bile suç oranında çok ciddi bir düşüş görüldüğü alanyazında yer buluyor.²⁵¹

Alanyazında suç oranını azaltmanın olumlu toplumsal getirilerine ek olarak, eğitimin suçla ilgili ekonomik maliyeti azaltan etkisi üzerinde de durulmuştur. Lise eğitiminin tamamlamanın suçla ilgili maliyetleri öğrenci başına 10.000 GBP azalttığına ilişkin bulgular mevcuttur.²⁵² ABD'de artan lise mezuniyeti oranından, sadece düşen suç oranı nedeniyle 1990 yılında 2 milyar dolar tasarruf sağlandığı belirtilmiştir. Araştırmacılar, her bir erkek mezun için bunun yıllık 3.000 USD tasarruf anlamına geldiğini ifade etmiştir.²⁵³ Lochner'in 2011 tarihli çalışmasından alınan aşağıdaki tabloda eğitimin sağladığı tasarruf ve suç oranlarındaki değişim özetlenmiştir. Buna göre lise mezuniyet oranlarında % 1'lik bir artış, toplum üzerindeki suçla ilişkili mali yükü 2,09 milyar USD azaltabilmektedir.

²⁴⁶ Lochner, 2011.

²⁴⁷ A.g.e.

²⁴⁸ Fırsat maliyeti, bireyin alacağı faydayı göz önünde bulundurduğu rasyonel bir karar verme süreci sonrası bir tercihte karar kılması durumunda, seçmediği ve kişiye ikinci sırada faydalı olabilecek başka bir tercih sebebiyle kaybettiklerini maliyet olarak değerlendiren iktisadi bakış açısıyla ilgili terim.

²⁴⁹ 2011.

²⁵⁰ Lochner ve Moretti (2004) kaynağından aktaran Lochner, 2011. Suç türleri açısından farklılaşmaya ve farklı eğilimlere konu olan tecavüz suçuyla ilgili bulgulara ilişkin ayrıntılar için bkz. Lochner (2011).

²⁵¹ Lochner, 2011.

²⁵² Machin Marie ve Vujic (2011) kaynağından aktaran Lochner, 2011.

²⁵³ Lochner, 2011.

TABLO 7: LİSEYİ TAMAMLAMA ORANINI % 1 ARTIRMANIN TOPLUMSAL FAYDASI

	SUÇ BAŞINA TOPLAM MALİYET	TUTUKLAMA SAYISINDA TAHMİNİ DEĞİŞİM	SUÇ SAYISINDA TAHMİNİ DEĞİŞİM	TOPLUMSAL FAYDA (USD)
ŞİDDET SUÇLARI				
CİNAYET	4.506.253	-373	-373	1.683.083.243
TECAVÜZ	132.938	347	1.559	-207.270.899
SOYGUN	13.984	134	918	-12.839.495
SALDIRI	14.776	-7.798	-37.135	548.690.721
MÜLKİYET SUÇLARI				
EV/BİNA SOYGUNU	1.471	-653	-9.467	13.920.409
HİRSİZLİK	295	-1.983	-35.105	10.347.853
MOTORLU TAŞIT HİRSİZLİĞİ	1.855	-1.355	-14.238	26.414.558
KUNDAKÇILIK	58.171	-69	-469	27.302.131
TOPLAM		-11.750	-94.310	2.089.648.519

Kaynak: Lochner, 2011, s. 217.

TOPLUMSAL KATILIM VE DEMOKRASİ

Eğitimin süresi ve kalitesi, toplumsal katılım ve demokrasi ile pek çok açıdan ilişkilidir. Eğitim süresi ve kalitesi, yurttaşlık bilinci, siyasal bilinç, oy kullanmak, demokratik değerler, siyasal katılım ve siyasal grup üyeliği gibi çeşitli kanallar üzerinden toplumsal katılım ve demokrasi üzerinde belirleyici role sahiptir.²⁵⁴

Yurttaşlık bilinci üzerine yapılan nicel çalışmalarda, çoğunlukla eğitim süresi ve kişilerin yurttaşlık bilinciyle ilgili davranış biçimleri arasında nedensel bir ilişki olup olmadığı irdelenmiştir. Avrupa, Kuzey Amerika ve Şili'den veriler kullanılan bir çalışmada, çoğu ülke için bir yıl daha fazla öğrenim görmenin toplumsal veya gönüllü etkinliklere katılma olasılığını % 2-3 artırdığı tahmin edilmiştir.²⁵⁵ ABD ve Birleşik Krallık verileri kullanılarak bir yıl daha fazla eğitimin görmenin toplumsal katılım göstergelerinde ilerlemeye yol açtığı saptanmıştır.²⁵⁶ Dee'nin 2004 tarihli çalışmasına göre, ABD'de eğitim düzeyinin oy kullanma ve ifade özgürlüğünü savunma üzerinde anlamlı pozitif etkisi vardır. Ayrıca, daha fazla eğitim süresinin, yurttaşlık bilincini artırdığını ifade edilmiştir. Ek olarak, yükseköğretimin oy vermek için yapılan kayıt oranını % 12, oy kullanma oranını % 26 ve gönüllü faaliyetlere katılım oranını % 15 artırdığı saptanmıştır.²⁵⁷

Eğitimin toplumsal güven üzerinde olumlu etkisi olduğuna işaret eden araştırmalar da mevcuttur. Yakın tarihli bir meta-analiz çalışmasında, eğitim süresindeki değişimin toplumsal güven ve toplumsal katılımdaki değişimin % 12-16'sını açıkladığı ifade edilmiştir.²⁵⁸ Aynı çalışmaya göre, son yarım yüzyılda, eğitim düzeyindeki artışa rağmen, eğitimin toplumsal katılım getirisinde düşüş gözükmemektedir.²⁵⁹ Ayrıca, ABD'de eğitimin toplumsal güven ve toplumsal katılıma olan katkısının diğer ülkelerle karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu da bulgular arasındadır. Araştırmacılar bunu ABD okullarının diğer okullara oranla öğrencileri okul içinde katılıma ve genel olarak yurttaşlık konusunda daha fazla teşvik etmesiyle açıklamışlardır.²⁶⁰

Özellikle ortaöğretimin yurttaşlık bilinciyle olan ilişkisini vurgulayan OECD, öğretim programları ve yurttaşlık bilinci arasında önemli bir ilişki olduğuna dikkate çeker.²⁶¹ Eğitimin sadece süresi değil, içeriği de toplumsal katılım için gerekli yeterliliklerin kazanılıp kazanılmamasında önemli role sahiptir. Meta-analiz bulgusuna paralel olarak, OECD de ABD için eğitim ve yurttaşlık bilinci arasında nedensel bir bağlantı kurulabildiğini ancak Avrupa için bu bağlantının daha zayıf olduğunu belirtmiştir.²⁶² Farklı coğrafyalarda farklı sonuçlar elde edilmesinin bu ülkelerin eğitim sistemlerinin ve öğretim programlarının çeşitliliği ile ilişkili olduğu öne sürülebilir.²⁶³ OECD, Almanya, İspanya, Norveç ve Birleşik Krallık için ortaöğretimin yurttaşlık bilinci üzerinde daha etkili olduğunu bildirir. Diğer taraftan bazı çalışmalar Avrupa'da ortaöğretimin yurttaşlığa etkisi olmadığını, hatta daha düşük eğitim düzeyinin siyasal ve yurttaşlık katılımını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.²⁶⁴ Bu durumun, öğretim programı, okul ortamı ve ortaöğretim yaş çağıının yurttaşlık bilincini kazanmak için en uygun zaman olmayabileceği ile ilişkili olduğu iddia edilir.²⁶⁵

Eğitim, farklı bilişsel beceriler ve eleştirel düşünce becerisi edindirerek yurttaşlık katılımını etkileyebilir. İngiltere'de 11 yaşında girilen bilişsel sınavlardaki performansın, 33 yaşındaki güven, hoşgörü ve eşitliğe olumlu yaklaşımı belirleyebildiğini saptanmıştır.²⁶⁶ Norveç'te ortaöğretim öğrencileri arasında yapılan bir araştırmaya göre eğitim düzeyi ve toplumsal katılım değişkenleri arasında pozitif nedensellik vardır.²⁶⁷ Ancak, bu özelliklerle yurttaşlık bilinci ve katılım arasında bağ kurulmuş olsa da bu becerilerin okullarda nasıl kazanıldığına ilişkin yeterli araştırma bulunmamaktadır.²⁶⁸

254 Siedler, 2007.

255 Denny, 2003.

256 Milligan ve ark., 2004.

257 Dee, 2004.

258 Huang ve ark., 2009.

259 A.g.e.

260 A.g.e.

261 OECD, 2010a.

262 A.g.e.

263 A.g.e.

264 OECD, 2010a.

265 A.g.e.

266 Schoon ve ark., 2010.

267 Lauglo ve Oia, 2008.

268 OECD, 2010a.

TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN GETİRİSİ

Bu bölümde, Türkiye'de eğitimin emek piyasasına, kazanç eşitsizliğine, evlilik ve doğurganlığa ve yurttaşlık bilinci ile demokrasiye olan etkisi üzerine yapılmış çalışmalardan örnekler sunulacaktır. Türkiye'de eğitimin getirisi üzerine yapılmış çalışmaların odağında özellikle eğitimin bireysel getirisi ve işgücüne katılıma olan etkisi vardır. Eğitimin dışsallığı ve piyasa dışı sonuçları ise sadece evlilik ve doğurganlık boyutları ile ele alınmıştır.

Emek piyasasının bireysel getirileri üzerine yapılmış çalışmalar, eğitimin bireyin emek piyasasında elde ettiği getiriyi ne oranda etkilediğini araştırmaktadır. Bu bağlamda, eğitim ve emek piyasası arasındaki nedensel ilişki, okul türü, eğitim düzeyi ve cinsiyet farklılıkları da göz önünde bulundurulmaktadır. Tansel'in 2005 tarihli çalışması eğitimin bireysel getirisinin % 16'lara kadar çıkabileceğini gösterirken, 2006 Hanehalkı İşgücü Anketi verilerinden yararlanarak yapılan başka bir çalışma ise eğitimin bireysel getirisini yaklaşık olarak % 5 olarak tahmin etmiştir.²⁶⁹ Eğitimin bireysel getirisi konusunda yapılmış en güncel çalışmaya göre, bir yıl daha uzun süre eğitim almak bireysel kazancı 2004'te % 11,7 oranında, 2008'de % 11,8 oranında artırmaktadır.²⁷⁰

Dünyadaki örneklerde olduğu gibi Türkiye'de de farklı okul türleri ve eğitim kademeleri için farklı eğitim getirisi oranları söz konusudur. Ancak, alanyazın taramasının değindiği uluslararası çalışmaların aksine, Türkiye'de eğitim kademesinin artmasıyla eğitimin getirisinde artış gözlemlenir. Türkiye ve bazı gelişmekte olan ülkeler arasında karşılaştırmalı olarak yapılmış çalışmaların sonuçları dikkate alındığında, bu durumun gelişmekte olan ülkelerle ilgili bir özellik olduğu söylenebilir.²⁷¹

Türkiye'de 25 yaşın altında (5 yıllık) ilkökul mezunu bir kişinin ilkökul mezunu olmayan bir kişiye göre maaşlı çalışma olasılığının % 19 daha yüksek olduğu tahmin ediliyor. Buna göre kazanç, ilkökul mezuniyeti ile % 9; (3 yıllık) ortaokul mezuniyeti ile % 14 oranında artış gösterebiliyor.²⁷² Eğitimin getirisi genel liseler için % 10 olarak hesaplanırken,²⁷³ 25 yaş altındaki genel lise mezunu birisinin genel lise mezunu olmayan birisine oranla maaşlı çalışan olabilme olasılığının % 13 daha yüksek olduğu tahmin ediliyor.²⁷⁴

Türkiye'de teknik lise mezuniyetinin emek piyasasındaki getirisinin genel lise mezuniyetinin getirisinden daha yüksek olduğunu vurgulamak gerekir.²⁷⁵ Tansel ve Daoud 2011 tarihli çalışmalarında, kazanç bakımından, teknik liselerin getirisini % 15, genel liselerin getirisini % 10 dolayında tahmin etmiştir. 25 yaş altındakiler için mesleki ve teknik lise bitiren bir kişinin maaşlı çalışan olma olasılığının genel lise mezunlarına göre % 37 daha yüksek olduğu çalışmaların bulguları arasında yer alır.²⁷⁶ Yazarlar, bu durumun Türkiye'ye özgü olduğunun altını çizmiş ve bu bulgunun Türkiye'deki yüksek genel lise mezunu arzından kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir.²⁷⁷ Ayrıca 1988'den 2003'e kadar incelenen dönemde mesleki ve teknik eğitimin getirisinin yıllar boyunca genel ortaöğretimden % 20 daha fazla olduğu da araştırma sonuçları arasındadır.

Türkiye'deki çalışmalarda özellikle üniversite eğitiminin yüksek getirisine ve bunun diğer ülkelere ilişkin bulgularla uyumsuz olduğuna vurgu görülmüştür.²⁷⁸ Üniversite için eğitimin getirisi % 20'lere kadar çıkabilirken, 2 yıllık fakülteler için bu oran % 15 dolayındadır.²⁷⁹ Ayrıca, tahminlere göre 25 yaşın altında üniversite mezunu bir kişinin üniversite mezunu olmayan bir kişiye göre maaşlı çalışan olma olasılığının % 41 daha yüksektir.²⁸⁰ Eğitimin getirisinin mezun olunan eğitim kademesiyle bağlantılı olarak artmasının yanında, bazı araştırmalara göre yıllar içerisinde Türkiye'de eğitimin getirisi genel olarak artış göstermiştir.²⁸¹

²⁶⁹ Bakış ve ark., 2009.

²⁷⁰ Tansel ve Daoud, 2011.

²⁷¹ Tansel, 1994, 2001, 2002, 2005 ve 2010; Salehi-Isfahani ve ark., 2009.

²⁷² Tansel ve Daoud, 2011.

²⁷³ A.g.e.

²⁷⁴ Tansel, 1994.

²⁷⁵ Tansel ve Daoud, 2011; Tansel 1994, 2002, 2005.

²⁷⁶ Tansel, 1994.

²⁷⁷ Tansel ve Daoud, 2011.

²⁷⁸ Tansel, 1994, 2002, 2005; Tansel ve Daoud, 2011; Tansel ve Bircan, 2011.

²⁷⁹ Tansel ve Daoud, 2011.

²⁸⁰ Tansel, 1994.

²⁸¹ Salehi-Isfahani ve ark., 2009; Tansel, 1994 ve 2002.

Hem eğitimin ortalama getirisi hem de kademelerin ve okul türlerinin getirisi cinsiyet kırılımında farklılaşmaktadır. Tansel ve Daoud'un 2011 tarihli çalışmasında erkek ve kadın arasındaki fark ifade edilmiştir. Buna göre, lise eğitiminin erkekler için getirisinin kadınlar için olan getiriye oranı 2004 yılında 0,79 ve 2008 yılında 0,82'dir. Bu oranlardan da anlaşılacağı üzere eğitimin getirisi kadınlar bakımından daha yüksektir; örneğin 2008'de eğitimin getirisi katsayısı kadınlar için % 14,4 ve erkekler için % 10,3'tür.²⁸² Tansel'in 2010 tarihli çalışmasında da kadınlar için eğitiminin getirisinin erkeklere oranla 2-5 yüzde puan kadar daha fazla olduğu sonucu dile getirilmiştir. Kadınlar açısından eğitimin getirisinin 1994'te % 18'den, 2002'de % 13'e ve 2005'te % 12'ye gerilediği tahmin ediliyor; erkekler için ise eğitimin getirisi 1994'te % 13 ve 2005'te % 10 olarak hesaplanıyor.²⁸³ Bir kadının ilkökul eğitimi almış olması kazancında belirleyici olmazken, ilerleyen kademelerde alınan eğitimin anlamlı etkisi bulunuyor.²⁸⁴ Kadınlar için en yüksek getiri ortaokul (% 18) için bulunurken, kazancı, üniversite % 12 ve lise % 7 oranında yükseltiyor. Mesleki ve teknik lise için bu oranlar % 1-2 arasında bulunuyor. Üniversite mezuniyeti ayrıca kadınların maaşlı iş olasılığını % 50 artırıyor.²⁸⁵

Eğitimin dışsallıklarıyla ilgili önde gelen çalışmalarda, eğitimin kadınların evlilik karar ve doğurganlığına, belirli bir bölgedeki kazanç düzeyine ve demokrasi ve yurttaşlık bilincine etkisinin irdelendiği görülür. Türkiye'de beşeri sermaye dışsallıkları ve eğitimin getirisinin incelendiği bir çalışmada, bir bölgede yükseköğrenim görmüş çalışanların o bölgedeki maaşları kadınlar için % 3,4; erkekler içinse % 1,4 artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.²⁸⁶

Türkiye'de eğitimin doğurganlık ve kadınların davranış biçimleri üzerindeki dışsallığının boyutları dikkat çekicidir. Kırdar, Dayıoğlu ve Koç, 2003 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması'nı kullanarak, eğitimin evlenme yaşına ve erken doğurganlığa olan etkisini incelemiştir.²⁸⁷ Eğitim süresindeki artışın etkisi, 1997'de zorunlu eğitimi sekiz yıla çıkaran kanun sonrasındaki bulgular üzerinden incelenmiş ve bu kanundan doğrudan etkilenen çocuklar için 18 yaş öncesi evliliğin % 36 oranında azaldığı ortaya koyulmuştur.²⁸⁸ Buna ek olarak araştırmacılar 2002'de yapılan ve evlenme yaşını 17'ye yükselten mevzuat değişikliğinin benzer bir etkiye sahip olmadığını vurgulamıştır.²⁸⁹

2011'de çalışmalarını genişleten Kırdar, Dayıoğlu ve Koç, 1997'de zorunlu eğitimin sekiz yıl olarak düzenlenmesinin evlenme yaşını geciktirdiğini ve bu yolla doğurganlığı etkilediği çıkarımında bulunuyorlar. Evlendikten sonraki tercihler üzerinde, beşeri sermayedeki değişiklikten kaynaklanan bir etki bulunmuyor.²⁹⁰ Çalışmaya göre, zorunlu eğitim süresinin sekiz yıla çıkartılması evlilik olasılığını 10-11 yaşındakiler için % 92 oranında, 12-13 yaşındakiler için % 63 oranında, 14 yaşındakiler için % 49 oranında, 15 yaşındakiler için % 56 oranında düşürmüştür.²⁹¹ Zorunlu eğitimin süresinde artış ile birlikte doğurganlık 14 yaş grubu için % 71, 15 yaş grubu için % 72 oranında daha az gerçekleşiyor.²⁹² Sırasıyla 2000 ve 2002'ye kadar sabit bir eğilim izleyen erken evlilik ve doğurganlık oranları, bu yıllardan sonra düşüşe geçmiştir. Araştırmacılara göre bu yasanın evlilik kararının ertelenmesi üzerinde hem "hapsetme etkisi" yani kişiyi fiziksel ve zamansal olarak evlilik kararından uzaklaştırma etkisi hem de eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte bilgi artışından kaynaklanan beşeri sermaye etkisi vardır; çünkü araştırma sonuçlarına göre evlilik yaşındaki düşüş 16 yaşında da geçerlidir.²⁹³

Son olarak, Endonezya, Ürdün, Lübnan, Pakistan ve Türkiye'nin incelendiği bir çalışmada eğitim ve gelirin bireylerin demokrasiye desteklerini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Bu çalışma, Ürdün, Lübnan ve Pakistan'da eğitim düzeyi ve demokrasiye destek arasında

282 Tansel ve Daoud, 2011.

283 Tansel, 2010.

284 Tansel, 1994.

285 A.g.e.

286 Bakış ve ark., 2009.

287 2009.

288 Kırdar ve ark., 2009.

289 A.g.e.

290 A.g.e.

291 A.g.e.

292 A.g.e.

293 A.g.e.

anlamli bir iliŒki ortaya koyar; ancak Türkiye ve Lübnan için demokrasiye destek ve eğitim arasında herhangi bir iliŒki kurmaz.²⁹⁴ Diğer taraftan Türkiye ve Lübnan'da gelir düzeyi yükseldikçe demokrasiye destek yükselmektedir. Ancak, ülkelerin hiçbirinde en yüksek gelir grubuna mensup olmak ve demokrasiye destek vermek arasında istatistiksel olarak anlamli bir bağ kurulamamıŒtır.²⁹⁵

294 Shafiq, 2010.
295 A.g.e.

SONSÖZ: TÜRKİYE’DE EĞİTİM YENİDEN YAPILANIRKEN: POLİTİKA YAPIM SÜREÇLERİ VE VERİLERİN ÖNEMİ

Son yıllarda uluslararası düzeyde, veriye dayalı politika yapım yaklaşımları giderek artmaktadır. Bu yaklaşımların temelinde, sistematik, kanıta dayalı politika kararlarının daha iyi çıktılar üreteceği sayılı yatmaktadır. Veriye dayalı politika yapımına yönelmeyle birlikte daha nitelikli veriye duyulan gereksinim de artmış (sadece istatistik ve niteliksel değil aynı zamanda araştırmaya dayalı veriler) ve bu veri gereksinimini karşılamada kurumsallaşma çabaları giderek yoğunlaşmıştır. Küresel ve bölgesel düzeydeki eğitim politikalarına temel oluşturmada, UNESCO, OECD ve Avrupa Komisyonu gibi uluslararası kurumların veri ve gösterge destekleriyle eğitim izleme raporları eğitim politikalarının biçimlenmesinde önemli rol oynamaya başlamıştır.

Eğitim sektöründe son yıllarda merkezi yönetimlerden yerel yönetimlere ve okula kadar uzanan eğitim topluluğunda, veriye dayalı karar vermeye ilginde gözle görülür bir artış olmuştur. Bu çerçevede, öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim yöneticileri, okul ve öğrenci başarılarıyla ilgili karar alma süreçlerinde girdi, süreç, çıktı ve doyumla ilgili sistematik veri toplama ve analiz çalışmaları yapmaktadırlar. Özellikle öğrenci başarılarına ilişkin veriler, aynı zamanda yönetimlerin hesap vermesinde de belirgin bir rol oynamaktadır.¹

Milli Eğitim Bakanlığı’nın yürüttüğü bilgi derleme ve yönetimine ilişkin çeşitli çalışmalar (e-okul, MEBBİS, TEFBİS, e-performans gibi), TÜİK-ADNKS verileri, ulusal ve uluslararası düzeydeki test sonuçları (PISA, TIMSS, SBS, ÖSS, ÖBBS gibi), günümüzde hem ulusal düzeydeki politika yapım süreçlerinde hem de yerel düzeydeki politika geliştirme ve planlama çalışmaları için temel dayanak oluşturmaktadırlar. Bu veri ve gösterge kaynakları özellikle stratejik planlama ve performans programlarının oluşturulmasında yaygın biçimde kullanılan kaynaklardır.

ERG’nin Eğitim İzleme Raporları’nda (EİR) 2009 yılından bu yana yayımlamaya başladığı “Eğitim İzleme Göstergeleri”, hem EİR için hem de araştırmacı ve politika yapımcılar için zengin bir veri kaynağı oluşturmaktadır. Türkiye’de sistematik bir biçimde yayımlanmakta olan böyle bir veri setinin, orta ve uzun vadede eğitim alanında ulusal ve yerel düzeydeki eğilimleri ortaya koyma ve bunlara dayalı yeni politika tasarımları için bir dayanak oluşturması beklenir. Yine, eğitim sistemimizde veriye dayalı bir yönetim kültürü -sürekli ölçme, izleme ve değerlendirme- oluşturmak amacıyla yapılan bir çalışmadaki veri ve gösterge setleri de çeşitli çalışmalar için bir kavramsal çerçeve oluşturabilir.²

EİR 2011, 2010 raporundan daha kapsamlı bir içerikle çıkmıştır. “Yönetişim ve Finansman” bölümünde, 2011 yılında yayımlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde yeniden

¹ Marsh, J. A, Pane, J. F. ve Hamilton, L. S. (2006). *Making sense of data-driven decision making in education: Evidence from recent RAND research* (RAND Education Occasional Paper). Santa Monica, CA: RAND. 28 Mayıs 2012, http://www.rand.org/pubs/occasional_papers/2006/RAND_OP170.pdf

² Kavak, Y. (2010). 2050’ye doğru nüfusbilim ve yönetim: Eğitim sistemine bakış. İstanbul: Türk Sanayici ve İşadamları Derneği ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu.

yapılanmayı sağlayan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin getirdikleri ve yeni uygulamaya başlanan İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) değerlendirilmektedir. "Öğretmenler ve Öğrenme Süreçleri" bileşeninde öğretmenlik mesleğine yönelik politikalar ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Bu izleme raporunun yeni çalışma konularından birisi de "Eğitimin Getirileri"ne ilişkin kavramsal değerlendirme ve Türkiye sonuçlarına ilişkin bulguların tartışılmasıdır.

EĞİTİMDE YENİDEN YAPILANMA VE YÖNETİŞİM

EİR 2011'de belirtildiği gibi Milli Eğitim Bakanlığı örgüt yapısındaki değişim gereksinimi ulusal politika belgelerinde uzun bir süredir ortaya konmakta ve eğitim topluluğu tarafından paylaşılmaktaydı. Hiç kuşkusuz ortaya konulan yeni yapı, merkez örgütündeki birim ve pozisyon sayısını ve hiyerarşik kademelenmeyi azaltma, bürokratik bir yapıdan uzmanlığa dayalı bir yapılanmaya geçme ve mesleki ve teknik ortaöğretimi tek çatı altında toplama bakımlarından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak, merkez örgütüne odaklanma, Talim ve Terbiye Kurulu'nun politika yetkilerini sınırlama, yerel düzeye yetki ve sorumluluk devrindeki belirsizlik ve merkezi AR-GE biriminin kaldırılması bakımlarından tartışılmaya açıktır. Ayrıca, söz konusu yeni yapı yasa yerine Kanun Hükmünde Kararname'yle düzenlenmiş ve ortaya konulan yeni yapının parlamento ve paydaşlar tarafından yeterince tartışılmasına olanak sağlanmamıştır.

“Yeni yapının önündeki en önemli engel, mevcut yönetim kadrolarının boşaltılması nedeniyle, yeni yapının işletilmesi için uygun sayı ve nitelikteki yönetici ve uzman kadroların bulunmasıdır. Söz konusu kadrolanma sağlanamadığı takdirde, yeni düzenlemeyle hedeflenen Avrupa Birliği standartlarına erişim hedeflerinin yakalanması güç olacaktır. Buna ek olarak, tüm sosyal tarafların katılacağı bir yönetim oluşturma hedefinin de nasıl sağlanacağı açık değildir.”

30 Mart 2012 tarih ve 6287 sayılı yasa ile okula başlama yaşı, eğitim kademeleri ve zorunlu eğitim süresi yeniden belirlenmiştir. Bu bağlamda, okula başlama yaşı 72 aydan 66 aya çekilmiş, ilköğretim kademesi dörder yıllık olmak ve ilke olarak bağımsız kurumlar olarak kurulmak üzere ilkokul ve ortaokul adıyla iki ayrı kademeye ayrılmış ve liseler zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Politika yapım süreçleri açısından bakıldığında, kuşkusuz zorunlu eğitim süresinin uzatılması toplumun gündeminde olan bir konuydu; ancak, okula başlama yaşının erkene çekilmesi ve ilköğretimin kademelendirilmesi konularının bilimsel çevreler ve kamuoyunda yeterince tartışıldığını söylemek güçtür. Öte yandan bu gelişmelerin verilere dayalı bir karar sürecini içerdiğini söylemek de güçtür. Örneğin, okula başlama yaşının 72 aydan 66 aya indirilmesi okula başlama yaşındaki çocuk sayısını 500 bin civarında artıracaktır. İlköğretimin ilkokul ve ortaokul olarak iki ayrı bağımsız kurum olarak yapılandırılması, sınıf öğretmeni istihdamında 40-50 bin öğretmenlik bir daralmayı, buna karşılık ortaokul branş öğretmenliğinde buna yakın sayıda ek öğretmen talebini ortaya çıkaracaktır. Liselerin zorunlu eğitim kapsamına alınması da liselerdeki öğrenci sayısını hızla yukarıya çekecektir. Öğrenci sayısındaki tüm bu büyüme eğilimleri, yeni okul yapıları ve öğretmen talebini de beraberinde getirecektir. Yeni yapıya uyumun toplam maliyetini Milli Eğitim Bakanı 30 milyar TL olarak açıklamıştır.³ Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012 yılı

³ Anadolu Ajansı (2012, 27 Mayıs). İşte kademeli eğitimin maliyeti. [İnternet haberi]. 27 Mayıs 2012, http://www.abbasguclu.com.tr/egitim/kademeli_zorunlu_egitimin_maliyeti.html

ödeneğinin toplam 39 milyar TL olduğu ve Türkiye’de GSYH içindeki eğitim payının OECD ve UNESCO normlarının altında olduğu dikkate alındığında, yeni düzenlemenin hayata geçirilmesinin en azından birkaç yıl alacağını, bu süre içinde ikili eğitim uygulamalarının ve kalabalık sınıf sayısının artacağını söyleyebiliriz.

“Böyle bir düzenlemenin daha sağlıklı bir biçimde hayata geçirilebilmesi için orta vadeli bir takvim ve kademeli geçiş çerçevesinde hareket edilmesi daha gerçekçi bir yaklaşım olurdu.”

ÖĞRETMEN POLİTİKALARI

21. yüzyıl sınıfları için, öğrenci başarıları bakımından okul içindeki en kritik faktör olan öğretmenlik mesleğine en iyi mezunların çekilmesi, hizmetöncesi öğretmen eğitimi, arz ve talep uyumu, çalışma koşulları ve sürekli mesleki eğitim uluslararası gündemde yerini ve önemini korumaktadır. UNESCO, Avrupa Komisyonu ve OECD gibi uluslararası kuruluşlar çeşitli raporlarla konuyu gündemde tutmaktadırlar.⁴ Dünyadaki bu eğilimlere paralel olarak Türkiye’de de öğretmen eğitimi ve istihdamına ilişkin politika ve uygulamalar hem Milli Eğitim Bakanlığı çalışmaları hem de sivil toplum örgütleri bağlamında canlılığını sürdürmektedir. EİR 2010’da Türkiye’nin öğretmen profili, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi, hizmetöncesi öğretmen eğitimi, öğretmen atamaları ve ücretlendirme ve sürekli mesleki eğitim konularına yer verilmiştir. Konu 2011 yılında da önemini korumuş ve bu defa EİR 2011’de daha geniş kapsamda ve daha değişik boyutlarıyla irdelenmiştir. Son otuz yıllık döneme bakıldığında Türkiye’nin öğretmen eğitimi ve öğretmen istihdamında karşılaştığı güçlüklerin başında planlama politikalarındaki istikrarsızlıklar yer almaktadır. Söz konusu dönemde, hem hizmetöncesi öğretmen eğitimi alanında kararlı bir tutum sergilenememiş hem de öğretmen atama ve hizmet koşullarında sık sık değişikliklere gidilerek uzun vadeli bir yaklaşım ortaya konulamamıştır. Tüm bu gelişmeler bugünkü arz ve talep dengesizliğinin ana nedenleridir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın açıklamaları, yaklaşık 250 bin civarında öğretmen adayı bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmen yetiştiren kurumlar her yıl 35 binin üzerinde mezun vermeye devam etmektedir. İşte, eritilmesi çok zor görünen bu arz fazlalığı Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı konusundaki tüm politika ve planlama süreçlerini alt üst etmekte ve yönetimler politika geliştirmede güçlük çekmektedirler. Öte yandan, çeşitli uluslararası (PISA, TIMSS gibi) ve ulusal test sonuçları (SBS, ÖSS, ÖBBS gibi) hem ilköğretim hem de ortaöğretim mezunlarının niteliği hakkında pek de iç açıcı olmayan bulgular sunmaktadır. Konu bu yönüyle öğretmen niteliği hakkında pek çok soruyu akla getirmektedir.

Öğretmen eğitimi ve istihdamı konusunda karşı karşıya kalınan bu durum 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu’nu yeni arayışlara götürmüştür. Raporun “Öğretmenler ve Öğrenme Süreçleri” bölümünde de vurgulandığı gibi bunlardan birisi, geniş katılımlı bir Ulusal Öğretmen Stratejisi çalışmasının (18-20 Kasım 2011) yapılması ve buna dayalı olarak “Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi”nin ortaya konulmasıdır. Bu belgede, öğretmenlik mesleğine en iyi gençlerin çekilmesi, hizmetöncesi öğretmen eğitimin iyileştirilmesi, öğretmen seçim sürecinin iyileştirilmesi, sürekli mesleki eğitim ve kariyer gelişimi konularına yer verilmiştir. Bu çalışmanın ilk sonuçları geçtiğimiz aylarda Yükseköğretim Kurulu kararlarına (09.04.2012 tarih ve 5918 sayı) yansımıştır. Bu kararlar çerçevesinde ilk aşamada, açıköğretim yoluyla öğretmen yetiştirme programlarına ve eğitim fakültelerinin ikinci öğretimine öğrenci alımının durdurulması öngörülmüştür. Bunu

⁴ Son raporlardan birisi için bkz. Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD. 26 Mayıs 2012, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxx-en>

izleyen aşamalarda, öğretmen yetiştiren kurum kontenjanlarının azaltılması ve öğretmen seçiminde alan testlerinin uygulamaya konulması beklenmektedir. Yine Milli Eğitim Bakanlığı'ndan yapılan açıklamalardan, uzun vadeli (2023 yılına kadar) öğretmen ihtiyacının saptanması, ihtiyaçların kamuoyu ile paylaşılması ve gelecekte, öğretmen yetiştiren kurum kontenjanlarının buna göre ayarlanmasına yönelik kapsamlı bir proje çalışmasının başlatıldığı görülmektedir. Öğretmen eğitimi ve atanması konusundaki temel kararlardan birisi de, özellikle ortaöğretim öğretmenliğine yönelik kaynak belirsizliğidir. Bu konuda son aylarda Yükseköğretim Kurulu art arda iki karar almış, ancak 2012-2013 öğretim yılından itibaren uygulanacak ortaöğretim alan öğretmenliği kaynaklarına ilişkin yeni yapı henüz tam olarak netleşmemiştir.

Öğretmen eğitimi ve istihdamı konusunda yukarıda vurgulanan konulara ek olarak EİR 2011'de öğretmen dağılımı konusunda da bazı sorunların varlığına dikkat çekilmektedir. Özellikle, kırsal kesimde görece olarak deneyimsiz öğretmenlerin artmakta olduğu ve öğrenci devamsızlığı yanında öğretmen devamsızlığının da giderek büyüyen bir sorun olduğuna dikkat çekilmesi anlamlıdır.

TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN GETİRİLERİ

EİR 2011'in önemli yeniliklerinden birisi de "Eğitimin Getirileri"ne ilişkin bölümdür. Bu bölümde eğitim yatırımlarının ekonomik boyutlarına ilişkin ayrıntılı bir kavramsal çerçeve ve bununla bağlantılı olarak Türkiye'de eğitimin, kazançlar ve istihdam üzerindeki etkileriyle piyasa dışı etkilerini (dışsalılıklarını) ele alan araştırmalara yer verilmektedir.

“Türkiye ile ilgili araştırma bulguları, daha fazla eğitim görmenin, mesleki ve teknik eğitimin ve kadınların eğitiminin görece olarak daha yüksek getiri ve daha fazla istihdam olasılığı bulunduğuna işaret etmektedir. Eğitimin miktarına dayalı olarak hesaplanan bu bulgular, Türkiye'nin eğitim yatırımı politikaları için önemli ipuçları sunmaktadır.”

Bu sonuçlar, ulusal ve uluslararası testlerdeki öğrenme başarıları ya da eğitimin niteliğine ilişkin verilerle birlikte değerlendirilebilirse, eğitim politikası yapım süreçlerine önemli bir girdi sağlayabilir ve yeni politika tasarımları için kaynak oluşturabilir. Böylece, eğitime ilişkin kaynakların hangi eğitim kademeleri ve türlerine yönlendirilmesi gerektiği konusunda yeni ipuçları elde edilebilir.

PROF. DR. YÜKSEL KAVAK
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ



EK: EĞİTİM İZLEME GÖSTERGELERİ

Eğitim İzleme Raporu'nun eki olarak üçüncü kez kamuoyuna sunduğumuz Eğitim İzleme Göstergeleri'nin amacı, eğitim sisteminde ortaya çıkan gelişme ve değişiklikleri yıldan yıla izlemeyi kolaylaştırmaktır. Gösterge tabloları kullanılarak eğitim sisteminin farklı alanlardaki durumu ve yıllara göre gelişimi izlenebilir, ancak her göstergenin performans göstergesi olarak algılanması gerekmez. Göstergeler, temalarına göre tablolara ayrılmış, tablolar da Eğitim İzleme Raporu'nun kavramsal çerçevesini izleyecek biçimde bölümlere ayrılmıştır. Her tablodaki göstergelerin hangi kaynaklar kullanılarak ve nasıl oluşturulduğuna ilişkin bilgi, bu ek bölümün sonundaki "Açıklamalar" başlığı altında bulunabilir.

Eğitim İzleme Göstergeleri, farklı kaynaklardan sağlanan verilerle oluşturulmaktadır. TÜİK tarafından gerçekleştirilen hanehalkı anketlerinden sağlanan veriler ve Maliye Bakanlığı tarafından yayımlanan kamu harcamaları verilerinin yanı sıra, Eğitim İzleme Göstergeleri için en büyük veri kaynağı MEB tarafından sağlanan verilerdir. Geçtiğimiz iki yılda MEB, ERG'nin yazılı taleplerine karşılık olarak, Eğitim İzleme Raporu'nda kullanılmak üzere pek çok başlıkta ayrıntılı veriler paylaşmış, bu verilerin neredeyse tamamı ERG tarafından işlenerek *Eğitim İzleme Raporu 2009 ve 2010*'da yayımlanmıştır. Bu işbirliği sayesinde, eğitim sistemimiz için çok önemli sayılabilecek devamsızlık, okulu terk, sınıf tekrarı, rehber öğretmen başına öğrenci sayısı gibi alanlarda ayrıntılı göstergeler ortaya konmuştur. ERG'nin gerçekleştirdiği değerlendirme çalışmaları, göstergelerin paydaşlar tarafından takdir edildiğini ve kullanıldığını göstermiştir.

Bu başarılı işbirliği bu yıl MEB'in az sayıda başlıkta veriyi ERG ile paylaşmış olmasından dolayı sekteye uğramıştır. Devamsızlık, okulu terk, sınıf tekrarı, öğretmenlerin özellikleri, rehber öğretmenlerin dağılımı gibi birçok alanda ayrıntılı ve açık biçimde talep edilen veriler, bir kamu kuruluşu tarafından neden gösterilmeksizin üniversite bünyesindeki bir sivil girişim ile, geçmiş yıllardaki olumlu deneyimlere rağmen, paylaşılmamıştır. Bu nedenle, B6 (İlköğretime Katılım), B7 (Ortaöğretime Katılım) tabloları eksik hazırlanabilmiş, A4 (İllerde Öğrenci Başına Düşen Harcama), B8 (Ortaöğretimde Okulu Terk), C3 (Öğretmenlerin Özellikleri), C4 (Rehber Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı), C6 (Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı) ve E2 (Özel Donanımlı Öğrenme Ortamları) tabloları hazırlanamamıştır. Özellikle eğitimin kalitesi ve öğrenme-öğretme süreçleri alanlarına ilişkin verilerin paylaşılmamasının dikkat çekici olduğu söylenebilir.

MEB'in *Eğitim İzleme Raporları 2009 ve 2010*'un hazırlıkları sırasında benimsediği saydamlığa ve işbirliğine dayalı yaklaşımı sürdüreceğini ve Eğitim İzleme Raporu 2012'de Eğitim İzleme Göstergeleri'nin çok daha geniş bir kapsamla yer alacağını ümit ediyoruz.

ORTAÖĞRETİMİN DEĞERLENDİRİLMESİ İÇİN KULLANILAN ANALİTİK ÇERÇEVE

A	GENEL ORTAÖĞRETİM	
A1	GENEL ORTAÖĞRETİM - AKADEMİK SEÇİCİ LİSELER	ORTAÖĞRETİM GM'YE BAĞLI ANADOLU LİSELERİ, FEN LİSELERİ, SOSYAL BİLİMLER LİSELERİ, GÜZEL SANATLAR LİSELERİ, SPOR LİSELERİ
A2	GENEL ORTAÖĞRETİM - ANADOLU ÖĞRETMEN LİSELERİ	652 SAYILI KHK ÖNCESİNDE ÖYEGM'YE BAĞLI OLAN VE 2011-2012 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINDA ORTAÖĞRETİM GM'YE BAĞLANAN ANADOLU ÖĞRETMEN LİSELERİ
A3	GENEL ORTAÖĞRETİM - GENEL LİSELER	ORTAÖĞRETİM GM'YE BAĞLI GENEL LİSELER
A4	GENEL ORTAÖĞRETİM - ÖZEL LİSELER	ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI GM'YE BAĞLI ÖZEL LİSELER
A5	GENEL ORTAÖĞRETİM - AÇIK LİSE	AÇIK ÖĞRETİM LİSESİ
B	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	
B1	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM - MESLEKİ VE TEKNİK LİSELER	652 SAYILI KHK ÖNCESİNDE ETÖGM, KTÖGM, TTÖGM, SİDB VE DİĞER BAKANLIKLAR ÇATISINDA BULUNAN, 2011-2012 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINDA MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM GM'YE BAĞLANAN LİSELER
B2	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM - İMAM-HATİP LİSELERİ	DİN ÖĞRETİMİ GM'YE BAĞLI İMAM-HATİP VE ANADOLU İMAM-HATİP LİSELERİ
B3	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM - ÖZEL EĞİTİM MESLEK LİSELERİ	ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ GM'YE BAĞLI ÖZEL EĞİTİM MESLEK LİSELERİ
B4	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM - ÖZEL MESLEK LİSELERİ	ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI GM'YE BAĞLI ÖZEL MESLEK LİSELERİ
B5	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM - AÇIK MESLEK LİSESİ	AÇIK MESLEK LİSESİ

TABLULAR

A. YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN	159
A1: KAMU TARAFINDAN GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HİZMETLERİ HARCAMALARI (BİN TL, 2011 FİYATLARIYLA)	159
A2: KAMU TARAFINDAN GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HİZMETLERİ HARCAMALARININ DAĞILIMI	159
A3: ÖĞRENCİ BAŞINA DÜŞEN KAMU EĞİTİM HARCAMASI (TL, 2011 FİYATLARIYLA)	160
A5: EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖZEL OKULLAR	160
A6: İLLERDE ÖZEL OKULLAR (ÖZEL OKULLARDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN ORANI)	161
B. ÖĞRENCİNİN ÖZELLİKLERİ VE EĞİTİME KATILIM	163
B1: 0-19 YAŞ ARASI GRUBUN ÖZELLİKLERİ	163
B2: DEMOGRAFİK DURUM	166
B3: TÜRKİYE NET OKULLULAŞMA ORANI TRENDLERİ	168
B4: AİLEVİ ÖZELLİKLERE GÖRE EĞİTİME KATILIM	169
B5: OKULÖNCESİ EĞİTİME KATILIM	170
B6: İLKÖĞRETİME KATILIM	172
B7: ORTAÖĞRETİME KATILIM	176
B9: ENGELLİLİK VE ÖZEL EĞİTİM PROGRAMLARINDAN YARARLANAN ÖĞRENCİLER	180
C. ÖĞRETMENLER VE ÖĞRENME SÜREÇLERİ	182
C1: ORTALAMA YILLIK DERS SAATİ	182
C2: ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	183
C5: OKUL DIŞI KAYNAKLARA YÖNELİM	185
D. EĞİTİMİN İÇERİĞİ	185
D1: DERS SAATLERİNİN DERS TÜRLERİNE DAĞILIMI (2011-2012)	185
D2: TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİN OKUL TÜRLERİNE DAĞILIMI	186
D3: İLLERE GÖRE ÖĞRENCİLERİN ORTAÖĞRETİMDE OKUL TÜRLERİNE DAĞILIMI	188
E. ÖĞRENME ORTAMLARI	190
E1: DERSLİK VE BİLGİSAYAR BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	190
F. EĞİTİMİN ÇIKTILARI	192
F1: EĞİTİM SİSTEMİNDEN ERKEN AYRILMA	192
F2: EĞİTİM DURUMUNA GÖRE İŞGÜCÜNE KATILIM VE İŞSİZLİK	193
F3: EĞİTİM DÜZEYİ VE MESLEK	194
F4: EĞİTİM DÜZEYİ VE ÜCRETLER	196

A. YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN

TABLO A1: KAMU TARAFINDAN GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HİZMETLERİ HARCAMALARI (BİN TL, 2011 FİYATLARIYLA)

	MERKEZİ YÖNETİM KAYNAKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HARCAMALARI	SYDTF KAYNAKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HARCAMALARI	YEREL YÖNETİM KAYNAKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HARCAMALARI	KAMU KESİMİ EĞİTİM HARCAMALARI	MERKEZİ YÖNETİM KAYNAKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HARCAMALARININ GSYH'YE ORANI	KAMU KESİMİ TOPLAM EĞİTİM HARCAMALARININ GSYH'YE ORANI
2006	32.235.642	1.015.381	793.129	34.044.152	% 2,9	% 3,1
2007	35.129.757	952.046	1.006.937	37.088.740	% 3,1	% 3,2
2008	37.173.335	986.370	1.065.491	39.225.197	% 3,2	% 3,4
2009	41.417.772	1.147.658	1.450.055	44.015.485	% 3,8	% 4,0
2010	45.192.755	969.563	1.339.754	47.502.072	% 3,8	% 3,9
2011 (TAHMİNİ)	48.537.585	969.563	1.550.297	51.057.445	% 3,8	% 4,0
2011 (BAŞLANGIÇ ÖDENEĞİ)	47.848.837				% 3,7	
2012 (ÖDENEK TEKLİF TAVANI)	48.087.510				% 3,7	
2013 (ÖDENEK TEKLİF TAVANI)	49.311.460				% 3,6	

TABLO A2: KAMU TARAFINDAN GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HİZMETLERİ HARCAMALARININ DAĞILIMI

	2006	2007	2008	2009	2010	2011 (TAHMİNİ)
OKULÖNCESİ EĞİTİM VE İLKÖĞRETİM	% 46,6	% 47,4	% 45,1	% 44,4	% 44,2	% 42,4
GENEL ORTAÖĞRETİM	% 10,8	% 11,0	% 11,1	% 10,8	% 10,6	% 10,8
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	% 10,4	% 10,2	% 9,9	% 10,0	% 10,4	% 10,8
YÜKSEKÖĞRETİM	% 20,0	% 19,9	% 19,2	% 19,3	% 19,9	% 20,5
DİĞER	% 12,2	% 11,5	% 14,8	% 15,5	% 15,0	% 15,5

TABLO A3: ÖĞRENCİ BAŞINA DÜŞEN KAMU EĞİTİM HARCAMASI (TL, 2011 FİYATLARIYLA)

	2006	2007	2008	2009	2010	2011 (TAHMİNİ)
MERKEZİ YÖNETİM KAYNAKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN HARCAMALAR						
OKULÖNCESİ EĞİTİM VE İLKÖĞRETİM	1.378	1.503	1.497	1.667	1.770	1.801
GENEL ORTAÖĞRETİM	1.983	2.183	2.482	2.413	2.478	2.539
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	3.129	3.156	3.206	2.980	2.916	2.901
SYDTF KAYNAKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN HARCAMALAR						
OKULÖNCESİ EĞİTİM VE İLKÖĞRETİM	76	74	76	83	66	65
GENEL ORTAÖĞRETİM	35	29	35	55	40	37
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	56	44	49	70	45	41
YEREL YÖNETİM KAYNAKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN HARCAMALAR						
OKULÖNCESİ EĞİTİM VE İLKÖĞRETİM	28	36	42	53	48	51
GENEL ORTAÖĞRETİM	93	90	135	175	158	166
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	31	38	53	63	43	48
KAMU TARAFINDAN GERÇEKLEŞTİRİLEN TOPLAM HARCAMALAR						
OKULÖNCESİ EĞİTİM VE İLKÖĞRETİM	1.482	1.612	1.615	1.803	1.884	1.917
GENEL ORTAÖĞRETİM	2.112	2.302	2.652	2.644	2.676	2.742
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	3.217	3.238	3.308	3.113	3.005	2.990

TABLO A5: EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖZEL OKULLAR

ÖZEL OKUL ÖĞRENCİLERİNİN ORANI											
	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
TÜM KADEMELER	% 2,1	% 1,7	% 1,8	% 1,9	% 2,1	% 2,4	% 2,6	% 2,7	% 2,8	% 2,9	% 3,2
OKULÖNCESİ EĞİTİM	% 7,1	% 3,0	% 3,9	% 4,1	% 5,2	% 5,7	% 6,0	% 5,1	% 5,2	% 5,4	% 9,5
İLKÖĞRETİM	% 1,7	% 1,5	% 1,6	% 1,7	% 1,8	% 2,0	% 2,1	% 2,3	% 2,4	% 2,5	% 2,8
GENEL ORTAÖĞRETİM	% 4,8	% 3,6	% 4,0	% 4,2	% 4,2	% 4,8	% 5,6	% 5,8	% 5,8	% 6,0	% 6,7
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	% 0,1	% 0,1	% 0,1	% 0,1	% 0,1	% 0,1	% 0,1	% 0,1	% 0,1	% 0,1	% 0,2
ÖZEL OKULLARIN TÜM OKULLARA ORANI											
	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
TÜM KADEMELER	% 3,6	% 2,7	% 3,0	% 3,2	% 3,8	% 4,3	% 4,7	% 4,5	% 4,5	% 4,8	% 6,6
OKULÖNCESİ EĞİTİM	% 6,8	% 3,8	% 3,6	% 3,5	% 5,1	% 6,0	% 6,4	% 5,3	% 5,6	% 5,9	% 12,1
İLKÖĞRETİM	% 1,8	% 1,7	% 1,7	% 1,9	% 2,1	% 2,2	% 2,5	% 2,7	% 2,6	% 2,7	% 2,9
GENEL ORTAÖĞRETİM	% 17,6	% 13,4	% 19,2	% 21,1	% 18,4	% 18,9	% 18,6	% 19,3	% 17,4	% 18,9	% 20,1
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	% 0,6	% 0,3	% 0,6	% 0,5	% 0,5	% 0,5	% 0,5	% 0,6	% 0,5	% 0,5	% 0,8

TABLO A6: İLLERDE ÖZEL OKULLAR (ÖZEL OKULLARDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN ORANI)

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2010-2011				2011-2012			
		OKULÖNCESİ EĞİTİM	İLKÖĞRETİM	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	OKULÖNCESİ EĞİTİM	İLKÖĞRETİM	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM
0	TÜRKİYE	% 5,4	% 2,5	% 6,0	% 0,1	% 9,5	% 2,8	% 6,7	% 0,2
100	İSTANBUL	% 20,1	% 4,5	% 14,1	% 0,4	% 28,3	% 4,9	% 15,4	% 0,6
200	BATI MARMARA	% 3,4	% 1,9	% 2,4	% 0,0	% 7,3	% 2,0	% 2,7	% 0,0
211	TEKİRDAĞ	% 2,8	% 1,6	% 1,5	% 0,0	% 6,2	% 1,6	% 1,8	% 0,0
212	EDİRNE	% 3,8	% 2,1	% 3,8	% 0,0	% 6,7	% 2,3	% 3,6	% 0,0
213	KIRKLARELİ	% 0,8	% 0,8	% 0,0	% 0,0	% 3,9	% 1,0	% 0,1	% 0,0
221	BALIKESİR	% 4,9	% 2,3	% 4,1	% 0,0	% 9,9	% 2,4	% 4,4	% 0,0
222	ÇANAKKALE	% 2,7	% 1,8	% 0,4	% 0,0	% 6,2	% 1,9	% 0,8	% 0,0
300	EGE	% 7,1	% 3,0	% 5,7	% 0,0	% 10,0	% 3,3	% 6,5	% 0,0
301	İZMİR	% 11,8	% 4,0	% 7,4	% 0,0	% 13,1	% 4,3	% 8,8	% 0,0
321	AYDIN	% 5,6	% 2,5	% 4,1	% 0,0	% 10,0	% 2,9	% 4,8	% 0,0
322	DENİZLİ	% 2,1	% 2,0	% 3,9	% 0,0	% 5,5	% 2,3	% 4,4	% 0,0
323	MUĞLA	% 5,8	% 3,3	% 1,8	% 0,0	% 10,5	% 4,0	% 2,7	% 0,0
331	MANİSA	% 4,2	% 2,6	% 6,4	% 0,0	% 8,3	% 2,8	% 6,7	% 0,0
332	AFYONKARAHİSAR	% 3,1	% 1,1	% 2,9	% 0,0	% 3,3	% 1,1	% 3,6	% 0,0
333	KÜTAHYA	% 3,7	% 3,0	% 7,5	% 0,0	% 7,5	% 3,3	% 6,9	% 0,0
334	UŞAK	% 1,6	% 1,6	% 4,5	% 0,0	% 7,4	% 1,6	% 4,7	% 0,0
400	DOĞU MARMARA	% 6,5	% 2,9	% 6,0	% 0,1	% 11,3	% 3,2	% 6,5	% 0,4
411	BURSA	% 10,0	% 3,1	% 6,1	% 0,0	% 15,0	% 3,5	% 6,8	% 0,0
412	ESKİŞEHİR	% 7,7	% 3,5	% 5,9	% 0,0	% 10,9	% 3,8	% 6,8	% 0,0
413	BİLECİK	% 3,3	% 2,0	% 0,0	% 0,0	% 3,4	% 2,5	% 0,0	% 0,0
421	KOCAELİ	% 5,3	% 2,9	% 7,1	% 0,4	% 9,8	% 3,2	% 7,1	% 0,9
422	SAKARYA	% 4,5	% 2,8	% 7,5	% 0,3	% 10,8	% 3,2	% 8,8	% 1,1
423	DÜZCE	% 2,3	% 1,8	% 5,2	% 0,0	% 5,6	% 1,8	% 5,7	% 0,0
424	BOLU	% 2,4	% 1,5	% 0,0	% 0,0	% 5,9	% 1,5	% 0,0	% 0,0
425	YALOVA	% 5,2	% 3,3	% 2,0	% 0,0	% 10,4	% 3,4	% 3,5	% 0,0
500	BATI ANADOLU	% 7,0	% 4,3	% 8,4	% 0,2	% 14,9	% 4,8	% 9,2	% 0,3
510	ANKARA	% 9,4	% 5,2	% 9,3	% 0,3	% 20,2	% 5,8	% 10,2	% 0,3
521	KONYA	% 3,2	% 2,9	% 6,8	% 0,0	% 7,5	% 3,1	% 7,6	% 0,4
522	KARAMAN	% 4,2	% 3,3	% 0,0	% 0,0	% 6,4	% 3,5	% 0,0	% 0,0
600	AKDENİZ	% 3,1	% 2,4	% 4,2	% 0,0	% 6,2	% 2,6	% 5,0	% 0,1
611	ANTALYA	% 7,0	% 4,3	% 5,7	% 0,0	% 15,8	% 4,5	% 6,7	% 0,0
612	ISPARTA	% 2,2	% 1,7	% 4,7	% 0,0	% 4,7	% 1,8	% 5,6	% 0,0
613	BURDUR	% 1,4	% 1,5	% 2,3	% 0,0	% 2,7	% 1,6	% 2,3	% 0,0
621	ADANA	% 4,8	% 1,9	% 4,3	% 0,0	% 7,7	% 2,1	% 4,8	% 0,6
622	MERSİN	% 2,5	% 2,6	% 3,6	% 0,0	% 4,9	% 2,7	% 4,3	% 0,0
631	HATAY	% 1,1	% 1,6	% 4,0	% 0,0	% 2,0	% 1,7	% 4,8	% 0,0
632	KAHRAMANMARAŞ	% 1,1	% 1,9	% 4,5	% 0,0	% 1,7	% 1,9	% 5,0	% 0,0
633	OSMANIYE	% 2,5	% 2,6	% 1,8	% 0,0	% 5,7	% 3,0	% 2,9	% 0,0
700	ORTA ANADOLU	% 2,0	% 2,1	% 4,1	% 0,2	% 6,2	% 2,3	% 4,8	% 0,4
711	KIRIKKALE	% 2,8	% 2,5	% 5,2	% 0,0	% 6,7	% 3,1	% 6,8	% 0,0
712	AKSARAY	% 2,8	% 1,6	% 3,2	% 0,0	% 4,6	% 1,7	% 4,1	% 0,0
713	NİĞDE	% 2,2	% 1,3	% 2,6	% 0,0	% 3,6	% 1,4	% 2,8	% 0,0
714	NEVŞEHİR	% 2,2	% 3,5	% 10,3	% 0,0	% 5,9	% 3,6	% 10,8	% 0,0
715	KIRŞEHİR	% 0,6	% 1,9	% 0,0	% 0,0	% 2,2	% 2,2	% 0,0	% 0,0
721	KAYSERİ	% 2,8	% 3,3	% 5,5	% 0,8	% 10,4	% 3,5	% 6,5	% 1,3
722	SİVAS	% 1,2	% 1,0	% 2,8	% 0,0	% 6,4	% 1,1	% 3,2	% 0,0
723	YOZGAT	% 0,3	% 0,6	% 0,0	% 0,0	% 1,7	% 0,6	% 0,0	% 0,0

TABLO A6: İLLERDE ÖZEL OKULLAR (ÖZEL OKULLARDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN ORANI) (DEVAM)

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2010-2011				2011-2012			
		OKULÖNCESİ EĞİTİM	İLKÖĞRETİM	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	OKULÖNCESİ EĞİTİM	İLKÖĞRETİM	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM
800	BATI KARADENİZ	% 2,2	% 1,7	% 2,3	% 0,0	% 5,0	% 1,9	% 2,7	% 0,0
811	ZONGULDAK	% 2,2	% 2,7	% 4,8	% 0,0	% 7,8	% 2,8	% 5,3	% 0,0
812	KARABÜK	% 2,5	% 2,4	% 2,3	% 0,0	% 2,7	% 2,7	% 2,8	% 0,0
813	BARTIN	% 4,2	% 2,3	% 0,0	% 0,0	% 5,7	% 2,7	% 0,0	% 0,0
821	KASTAMONU	% 3,6	% 1,0	% 0,0	% 0,0	% 4,4	% 1,2	% 0,0	% 0,0
822	ÇANKIRI	% 1,5	% 1,6	% 0,0	% 0,0	% 2,7	% 2,1	% 0,0	% 0,0
823	SİNOP	% 3,5	% 0,8	% 0,0	% 0,0	% 3,7	% 1,4	% 0,0	% 0,0
831	SAMSUN	% 2,7	% 1,7	% 3,6	% 0,0	% 6,0	% 2,0	% 4,5	% 0,0
832	TOKAT	% 1,7	% 1,1	% 0,0	% 0,0	% 3,3	% 1,3	% 0,0	% 0,0
833	ÇORUM	% 0,2	% 0,9	% 2,2	% 0,0	% 5,9	% 1,0	% 2,8	% 0,0
834	AMASYA	% 1,7	% 2,9	% 1,5	% 0,0	% 3,2	% 3,4	% 1,1	% 0,0
900	DOĞU KARADENİZ	% 2,0	% 1,3	% 2,4	% 0,0	% 4,6	% 1,5	% 2,6	% 0,1
901	TRABZON	% 2,8	% 1,2	% 3,3	% 0,0	% 4,9	% 1,3	% 3,5	% 0,0
902	ORDU	% 1,4	% 1,2	% 2,4	% 0,0	% 6,3	% 1,3	% 2,6	% 0,3
903	GİRESUN	% 1,2	% 1,1	% 1,3	% 0,0	% 3,2	% 1,3	% 1,4	% 0,0
904	RİZE	% 1,6	% 2,7	% 3,1	% 0,0	% 3,9	% 2,8	% 3,2	% 0,0
905	ARTVİN	% 0,7	% 0,1	% 0,0	% 0,0	% 2,4	% 0,3	% 0,0	% 0,0
906	GÜMÜŞHANE	% 2,1	% 0,8	% 0,0	% 0,0	% 2,6	% 1,7	% 0,0	% 0,0
A00	KUZEYDOĞU ANADOLU	% 1,2	% 0,9	% 1,9	% 0,0	% 3,0	% 1,0	% 2,3	% 0,0
A11	ERZURUM	% 1,0	% 1,4	% 4,6	% 0,0	% 4,5	% 1,5	% 5,6	% 0,0
A12	ERZİNCAN	% 2,5	% 2,2	% 3,0	% 0,0	% 5,6	% 2,3	% 3,6	% 0,0
A13	BAYBURT	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0
A21	AĞRI	% 1,2	% 0,3	% 0,0	% 0,0	% 1,2	% 0,4	% 0,0	% 0,0
A22	KARS	% 1,7	% 1,3	% 0,0	% 0,0	% 2,2	% 1,4	% 0,0	% 0,0
A23	İÇDIR	% 1,1	% 0,5	% 0,0	% 0,0	% 2,1	% 0,7	% 0,0	% 0,0
A24	ARDAHAN	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0
B00	ORTADOĞU ANADOLU	% 1,1	% 1,0	% 2,1	% 0,0	% 2,5	% 1,0	% 2,2	% 0,0
B11	MALATYA	% 2,3	% 2,0	% 3,6	% 0,0	% 4,7	% 2,3	% 3,9	% 0,0
B12	ELAZIĞ	% 2,4	% 1,7	% 2,6	% 0,0	% 3,6	% 1,8	% 2,8	% 0,0
B13	BİNGÖL	% 0,7	% 0,6	% 0,0	% 0,0	% 1,8	% 0,7	% 0,0	% 0,0
B14	TUNCELİ	% 3,2	% 8,4	% 4,3	% 0,0	% 16,4	% 8,4	% 5,6	% 0,0
B21	VAN	% 0,7	% 0,8	% 1,5	% 0,0	% 2,0	% 0,5	% 0,7	% 0,0
B22	MUŞ	% 0,3	% 0,3	% 0,0	% 0,0	% 0,4	% 0,3	% 0,0	% 0,0
B23	BİTLİS	% 0,3	% 0,3	% 2,1	% 0,0	% 0,3	% 0,3	% 1,9	% 0,0
B24	HAKKARİ	% 0,8	% 0,4	% 0,0	% 0,0	% 1,3	% 0,6	% 0,0	% 0,0
C00	GÜNEYDOĞU ANADOLU	% 1,1	% 0,9	% 2,3	% 0,0	% 2,3	% 1,0	% 2,7	% 0,4
C11	GAZİANTEP	% 3,5	% 1,8	% 4,5	% 0,0	% 6,5	% 1,9	% 4,9	% 0,0
C12	ADIYAMAN	% 0,5	% 0,5	% 1,4	% 0,0	% 1,8	% 0,6	% 1,6	% 0,0
C13	KİLİS	% 2,5	% 2,6	% 0,0	% 0,0	% 2,9	% 2,9	% 0,0	% 0,0
C21	ŞANLIURFA	% 0,2	% 0,4	% 2,2	% 0,0	% 0,8	% 0,5	% 2,7	% 0,6
C22	DİYARBAKIR	% 1,7	% 1,3	% 2,4	% 0,0	% 2,8	% 1,4	% 3,0	% 1,1
C31	MARDİN	% 0,2	% 0,2	% 0,6	% 0,0	% 1,1	% 0,2	% 0,8	% 0,0
C32	BATMAN	% 2,2	% 1,0	% 2,1	% 0,0	% 3,1	% 1,1	% 2,2	% 1,4
C33	ŞIRNAK	% 0,5	% 0,4	% 0,0	% 0,0	% 1,0	% 0,6	% 0,0	% 0,0
C34	SİİRT	% 1,3	% 0,4	% 0,0	% 0,0	% 1,4	% 0,5	% 0,0	% 0,0

B. ÖĞRENCİNİN ÖZELLİKLERİ VE EĞİTİME KATILIM

TABLO B1: 0-19 YAŞ ARASI GRUBUN ÖZELLİKLERİ

		2008	2009	2010	2008	2009	2010	2008	2009	2010	2008	2009	2010	
		0-19 YAŞ			5-19 YAŞ			5-14 YAŞ			15-19 YAŞ			
OKULA DEVAM	HERHANGİ BİR EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN				% 76,1	% 78,3	% 79,6	% 91,6	% 91,4	% 92,3	% 46,9	% 53,9	% 56,3	
		0-19 YAŞ			0-4 YAŞ			5-14 YAŞ			15-19 YAŞ			
BABA	EĞİTİM DÜZEYİ	OKURYAZAR OLMAYAN	% 3,9	% 3,9	% 3,7	% 2,7	% 2,5	% 2,2	% 3,9	% 3,9	% 3,7	% 5,4	% 5,6	% 5,3
		OKURYAZAR OLUP BİR OKUL BİTİRMEMİŞ OLAN	% 4,7	% 4,8	% 4,7	% 3,8	% 4,4	% 4,3	% 4,7	% 4,7	% 4,6	% 5,7	% 5,5	% 5,5
		İLKOKUL MEZUNU	% 53,2	% 52,5	% 51,9	% 47,3	% 45,7	% 43,9	% 54,5	% 54,1	% 53,5	% 56,8	% 56,6	% 57,3
		ORTAOKUL YA DA İLKÖĞRETİM MEZUNU	% 13,0	% 13,0	% 13,0	% 13,9	% 14,2	% 14,6	% 13,2	% 12,8	% 12,8	% 11,6	% 12,1	% 11,5
		GENEL LİSE YA DA MESLEK LİSESİ MEZUNU	% 17,0	% 17,2	% 17,4	% 22,1	% 22,7	% 22,9	% 16,0	% 16,3	% 16,6	% 13,5	% 13,2	% 13,1
		YÜKSEKOKUL MEZUNU YA DA ÜZERİ	% 8,2	% 8,5	% 9,3	% 10,3	% 10,5	% 12,0	% 7,6	% 8,1	% 8,8	% 6,9	% 7,0	% 7,2
	İSTİHDAM DURUMU	ÇALIŞAN	% 81,0	% 79,5	% 82,1	% 85,2	% 83,3	% 86,8	% 82,2	% 80,6	% 83,1	% 73,5	% 72,7	% 74,7
		İŞSİZ	% 8,0	% 10,3	% 8,3	% 8,5	% 11,2	% 8,4	% 8,1	% 10,3	% 8,4	% 7,0	% 9,2	% 8,1
		İŞGÜCÜ DIŞINDA	% 11,0	% 10,2	% 9,6	% 6,3	% 5,5	% 4,8	% 9,7	% 9,1	% 8,5	% 19,5	% 18,1	% 17,2
	İŞTEKİ DURUM	ÜCRETLİ, MAAŞLI VEYA YEVMİYELİ	% 61,8	% 62,1	% 63,7	% 67,3	% 68,2	% 70,4	% 61,0	% 61,5	% 63,4	% 56,7	% 55,3	% 56,0
		İŞVEREN	% 8,4	% 8,5	% 8,1	% 7,9	% 8,1	% 7,5	% 8,6	% 8,5	% 8,1	% 8,6	% 8,9	% 8,8
		KENDİ HESABINA	% 28,2	% 27,7	% 26,5	% 22,0	% 20,6	% 19,1	% 29,0	% 28,5	% 27,1	% 34,1	% 35,0	% 34,6
		ÜCRETSİZ AİLE İŞÇİSİ	% 1,7	% 1,8	% 1,7	% 2,9	% 3,0	% 3,1	% 1,4	% 1,6	% 1,4	% 0,6	% 0,7	% 0,6
	MESLEKİ DURUMU	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	% 11,9	% 12,5	% 11,7	% 10,7	% 11,7	% 10,9	% 12,1	% 12,5	% 11,7	% 13,0	% 13,4	% 12,9
		PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 3,7	% 3,6	% 4,7	% 5,0	% 4,7	% 5,9	% 3,5	% 3,3	% 4,5	% 2,8	% 2,9	% 3,7
		YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 5,7	% 5,2	% 4,8	% 6,2	% 5,3	% 5,5	% 5,5	% 5,0	% 4,6	% 5,5	% 5,5	% 4,5
		BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	% 4,1	% 4,2	% 4,4	% 4,2	% 4,2	% 4,4	% 4,0	% 4,2	% 4,3	% 4,2	% 4,1	% 4,6
		HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	% 10,8	% 11,4	% 11,3	% 12,2	% 13,0	% 13,1	% 10,7	% 11,2	% 11,2	% 9,1	% 9,7	% 9,1
		NİTELİKLİ TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK	% 14,7	% 15,4	% 15,6	% 11,0	% 11,0	% 11,0	% 15,2	% 16,0	% 15,8	% 18,0	% 19,5	% 21,1
		SANATKARLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 17,7	% 17,2	% 17,4	% 19,2	% 18,9	% 19,0	% 17,4	% 17,1	% 17,3	% 16,7	% 15,1	% 15,7
		TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	% 15,2	% 13,9	% 14,8	% 15,2	% 14,4	% 15,4	% 15,2	% 13,8	% 14,9	% 15,2	% 13,5	% 13,5
		NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 16,2	% 16,7	% 15,3	% 16,4	% 16,7	% 14,8	% 16,4	% 16,8	% 15,7	% 15,4	% 16,2	% 15,0

TABLO B1: 0-19 YAŞ ARASI GRUBUN ÖZELLİKLERİ (DEVAM)

		2008	2009	2010	2008	2009	2010	2008	2009	2010	2008	2009	2010	
		0-19 YAŞ			0-4 YAŞ			5-14 YAŞ			15-19 YAŞ			
ANNE	EĞİTİM DÜZEYİ	OKURYAZAR OLMAYAN	% 21,5	% 20,2	% 19,3	% 16,1	% 14,7	% 13,4	% 21,7	% 20,3	% 19,4	% 27,0	% 26,1	% 25,6
		OKURYAZAR OLUP BİR OKUL BİTİRMEMİŞ OLAN	% 7,2	% 8,1	% 8,6	% 7,8	% 9,2	% 10,4	% 6,7	% 7,4	% 7,5	% 7,9	% 8,6	% 9,0
		İLKOKUL MEZUNU	% 50,9	% 50,0	% 49,5	% 46,3	% 43,6	% 41,0	% 53,3	% 52,9	% 53,0	% 50,7	% 50,7	% 50,9
		ORTAKUL YA DA İLKÖĞRETİM MEZUNU	% 6,6	% 7,2	% 7,6	% 9,7	% 11,4	% 12,9	% 5,8	% 6,0	% 6,2	% 5,1	% 5,3	% 4,9
		GENEL LİSE YA DA MESLEK LİSESİ MEZUNU	% 9,9	% 10,1	% 10,2	% 14,0	% 14,2	% 14,6	% 9,3	% 9,6	% 9,6	% 6,8	% 6,6	% 6,7
		YÜKSEKOKUL MEZUNU YA DA ÜZERİ	% 3,8	% 4,3	% 4,8	% 6,1	% 6,8	% 7,8	% 3,3	% 3,8	% 4,2	% 2,5	% 2,6	% 2,9
	İSTİHDAM DURUMU	ÇALIŞAN	% 20,7	% 22,1	% 25,2	% 16,9	% 17,7	% 20,1	% 21,8	% 23,6	% 26,6	% 22,5	% 23,8	% 27,7
		İŞSİZ	% 1,6	% 2,3	% 2,2	% 1,5	% 2,0	% 2,0	% 1,7	% 2,4	% 2,3	% 1,5	% 2,3	% 2,2
		İŞGÜCÜ DIŞINDA	% 77,7	% 75,6	% 72,6	% 81,5	% 80,3	% 77,9	% 76,6	% 74,1	% 71,1	% 76,0	% 73,9	% 70,1
	İŞTEKİ DURUM	ÜCRETLİ, MAAŞLI VEYA YEVMİYELİ	% 39,5	% 37,0	% 37,6	% 44,1	% 42,8	% 43,4	% 38,3	% 36,1	% 36,7	% 38,4	% 34,3	% 34,9
		İŞVEREN	% 1,3	% 1,2	% 1,1	% 1,4	% 1,2	% 1,1	% 1,3	% 1,1	% 1,0	% 1,3	% 1,3	% 1,3
		KENDİ HESABINA	% 15,7	% 19,0	% 18,6	% 12,6	% 14,4	% 14,0	% 15,9	% 19,7	% 19,5	% 17,8	% 21,1	% 20,2
		ÜCRETSİZ AİLE İŞÇİSİ	% 43,4	% 42,8	% 42,7	% 41,9	% 41,6	% 41,5	% 44,4	% 43,1	% 42,8	% 42,5	% 43,3	% 43,5
	MESLEKİ DURUMU	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	% 2,6	% 2,5	% 2,3	% 2,9	% 2,7	% 2,6	% 2,5	% 2,5	% 2,2	% 2,7	% 2,1	% 2,3
		PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 6,4	% 7,3	% 7,1	% 12,8	% 13,3	% 13,4	% 5,5	% 6,7	% 6,2	% 2,9	% 3,9	% 4,0
		YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 5,8	% 4,9	% 4,6	% 8,3	% 7,8	% 7,5	% 5,6	% 4,5	% 4,2	% 4,1	% 3,4	% 3,1
		BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	% 5,1	% 4,7	% 5,2	% 7,8	% 7,5	% 7,6	% 4,6	% 4,4	% 5,0	% 3,7	% 3,3	% 3,8
		HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	% 7,5	% 7,7	% 7,5	% 5,6	% 5,7	% 5,7	% 7,6	% 7,7	% 7,6	% 9,1	% 9,2	% 8,6
		NİTELİKLİ TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK	% 42,2	% 41,3	% 42,3	% 38,2	% 36,8	% 39,1	% 42,9	% 41,7	% 42,4	% 43,8	% 44,1	% 44,4
		SANATKARLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 5,6	% 6,9	% 6,9	% 5,8	% 7,4	% 6,4	% 5,7	% 7,1	% 7,2	% 5,4	% 6,1	% 6,5
		TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	% 2,4	% 2,2	% 2,5	% 2,1	% 1,7	% 1,9	% 2,4	% 2,3	% 2,6	% 2,9	% 2,2	% 2,6
		NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 22,4	% 22,6	% 21,7	% 16,6	% 17,1	% 15,6	% 23,2	% 23,2	% 22,5	% 25,4	% 25,7	% 24,7

TABLO B1: 0-19 YAŞ ARASI GRUBUN ÖZELLİKLERİ (DEVAM)

		2008	2009	2010	2008	2009	2010	2008	2009	2010	2008	2009	2010
		0-19 YAŞ			0-4 YAŞ			5-14 YAŞ			15-19 YAŞ		
AİLE ÖZELLİKLERİ	HANEHALKI BÜYÜKLÜĞÜ (ORTALAMA)	5,5	5,5	5,4	5,4	5,3	5,3	5,5	5,6	5,5	5,3	5,4	5,3
	0-19 YAŞ ARASINDA HANEHALKI NÜFUSU (ORTALAMA)	3,0	3,0	2,9	2,8	2,8	2,7	3,1	3,1	3,1	2,8	2,8	2,8
	0-19 YAŞ ARASINDA HANEHALKI NÜFUSU (ORTALAMA, KADIN)	1,5	1,5	1,5	1,4	1,4	1,4	1,6	1,6	1,5	1,4	1,4	1,4
	0-19 YAŞ ARASINDA HANEHALKI NÜFUSU (ORTALAMA, ERKEK)	1,5	1,5	1,4	1,4	1,4	1,3	1,5	1,6	1,5	1,4	1,4	1,4
	HANEHALKI REİSİNİN SOSYAL GÜVENLİK KURUMU ÜYELİĞİ	% 61,3	% 62,1	% 63,5	% 63,4	% 64,6	% 67,1	% 61,3	% 62,2	% 63,4	% 59,0	% 59,0	% 59,6
	ÇEKİRDEK AİLE	% 70,8	% 71,9	% 71,9	% 68,6	% 69,8	% 69,7	% 73,3	% 74,4	% 74,2	% 67,8	% 68,9	% 69,6
	ÇEKİRDEK AİLE (SADECE ANNE)	% 5,2	% 4,8	% 4,7	% 3,1	% 2,5	% 2,4	% 5,1	% 4,8	% 4,7	% 7,5	% 7,2	% 7,0
	ÇEKİRDEK AİLE (SADECE BABA)	% 0,5	% 0,6	% 0,5	% 0,1	% 0,1	% 0,1	% 0,3	% 0,3	% 0,4	% 1,4	% 1,4	% 1,3
	GENİŞ AİLE	% 19,8	% 18,6	% 18,0	% 24,2	% 23,2	% 22,6	% 17,9	% 16,8	% 16,2	% 19,1	% 17,7	% 17,1
	GENİŞ AİLE (SADECE ANNE)	% 2,6	% 3,1	% 3,7	% 3,0	% 3,5	% 4,2	% 2,4	% 2,8	% 3,5	% 2,9	% 3,3	% 3,7
GENİŞ AİLE (SADECE BABA)	% 1,1	% 1,0	% 1,2	% 1,0	% 0,9	% 1,1	% 1,0	% 1,0	% 1,1	% 1,4	% 1,3	% 1,4	
BÖLGELERE DAĞILIM	İSTANBUL	% 16,1	% 16,2	% 16,3	% 16,0	% 16,4	% 16,9	% 15,7	% 15,6	% 15,9	% 17,2	% 17,2	% 16,6
	BATI MARMARA	% 3,2	% 3,2	% 3,3	% 2,8	% 2,7	% 3,1	% 3,1	% 3,3	% 3,4	% 3,7	% 3,7	% 3,5
	EGE	% 11,0	% 10,9	% 10,7	% 10,5	% 10,2	% 10,2	% 10,9	% 10,9	% 10,6	% 11,9	% 11,5	% 11,3
	DOĞU MARMARA	% 8,0	% 8,1	% 8,5	% 8,1	% 8,2	% 8,4	% 7,8	% 8,1	% 8,5	% 8,3	% 8,2	% 8,5
	BATI ANADOLU	% 8,4	% 8,6	% 8,7	% 8,2	% 8,4	% 8,5	% 8,3	% 8,6	% 8,7	% 8,9	% 8,9	% 9,0
	AKDENİZ	% 13,2	% 13,3	% 13,1	% 13,7	% 13,6	% 13,3	% 13,2	% 13,3	% 13,3	% 12,6	% 13,0	% 12,7
	ORTA ANADOLU	% 5,4	% 5,4	% 5,3	% 5,0	% 5,3	% 5,4	% 5,7	% 5,4	% 5,2	% 5,3	% 5,4	% 5,4
	BATI KARADENİZ	% 5,9	% 5,9	% 5,6	% 5,2	% 5,3	% 5,2	% 6,1	% 5,9	% 5,6	% 6,0	% 6,2	% 6,0
	DOĞU KARADENİZ	% 3,3	% 3,2	% 3,2	% 3,0	% 3,0	% 2,9	% 3,3	% 3,2	% 3,3	% 3,5	% 3,4	% 3,3
	KUZEYDOĞU ANADOLU	% 3,9	% 3,8	% 3,7	% 4,1	% 3,7	% 3,7	% 4,1	% 4,0	% 3,9	% 3,5	% 3,3	% 3,4
	ORTADOĞU ANADOLU	% 6,5	% 6,6	% 6,8	% 7,0	% 7,0	% 6,8	% 6,5	% 6,8	% 7,0	% 6,0	% 5,9	% 6,5
	GÜNEYDOĞU ANADOLU	% 15,0	% 14,8	% 14,7	% 16,3	% 16,2	% 15,7	% 15,3	% 14,8	% 14,7	% 13,2	% 13,3	% 13,7

TABLO B2: DEMOGRAFİK DURUM

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE/İL	BÖLGE / İL NÜFUSU İÇİNDEKİ PAYI								
		3-5 YAŞ GRUBU			6-13 YAŞ GRUBU			14-17 YAŞ GRUBU		
		2009-2010	2010-2011	2011-2012	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2009-2010	2010-2011	2011-2012
0	TÜRKİYE	% 5,0	% 5,1	% 5,1	% 14,1	% 13,8	% 13,6	% 6,9	% 6,9	% 6,9
100	İSTANBUL	% 4,7	% 4,8	% 4,8	% 13,0	% 12,7	% 12,4	% 6,3	% 6,3	% 6,3
200	BATI MARMARA	% 3,6	% 3,6	% 3,6	% 10,6	% 10,4	% 10,1	% 5,7	% 5,7	% 5,6
211	TEKİRDAĞ	% 4,2	% 4,4	% 4,4	% 11,7	% 11,7	% 11,4	% 5,8	% 5,9	% 5,8
212	EDİRNE	% 3,2	% 3,3	% 3,2	% 9,6	% 9,5	% 9,0	% 5,4	% 5,4	% 5,2
213	KIRKLARELİ	% 3,2	% 3,3	% 3,2	% 10,1	% 9,8	% 9,4	% 5,7	% 5,7	% 5,5
221	BALIKESİR	% 3,5	% 3,5	% 3,5	% 10,9	% 10,5	% 10,2	% 5,9	% 5,8	% 5,8
222	ÇANAKKALE	% 3,2	% 3,2	% 3,2	% 9,5	% 9,1	% 9,1	% 5,2	% 5,2	% 5,1
300	EGE	% 4,0	% 4,1	% 4,1	% 11,6	% 11,3	% 11,1	% 6,1	% 6,0	% 6,0
301	İZMİR	% 3,8	% 3,9	% 4,0	% 11,0	% 10,6	% 10,5	% 5,9	% 5,8	% 5,7
321	AYDIN	% 3,9	% 4,0	% 4,0	% 11,8	% 11,5	% 11,1	% 6,3	% 6,2	% 6,2
322	DENİZLİ	% 4,3	% 4,4	% 4,4	% 12,4	% 12,3	% 12,0	% 6,1	% 6,2	% 6,2
323	MUĞLA	% 4,0	% 4,1	% 4,0	% 11,4	% 11,1	% 10,8	% 5,7	% 5,6	% 5,6
331	MANİSA	% 4,2	% 4,1	% 4,3	% 12,1	% 11,5	% 11,7	% 6,3	% 6,1	% 6,3
332	AFYONKARAHİSAR	% 4,8	% 4,8	% 4,8	% 13,7	% 13,5	% 13,2	% 6,7	% 6,8	% 6,8
333	KÜTAHYA	% 3,8	% 3,7	% 3,8	% 11,1	% 10,6	% 10,8	% 5,8	% 5,5	% 5,7
334	UŞAK	% 4,1	% 4,1	% 4,1	% 12,0	% 11,8	% 11,5	% 6,1	% 6,2	% 6,3
400	DOĞU MARMARA	% 4,4	% 4,4	% 4,5	% 12,5	% 12,2	% 12,0	% 6,3	% 6,2	% 6,2
411	BURSA	% 4,4	% 4,5	% 4,5	% 12,4	% 12,2	% 12,0	% 6,3	% 6,2	% 6,3
412	ESKİŞEHİR	% 3,5	% 3,6	% 3,6	% 10,6	% 10,4	% 10,1	% 5,6	% 5,6	% 5,6
413	BİLECİK	% 3,9	% 3,5	% 3,8	% 11,1	% 9,9	% 10,8	% 5,6	% 5,0	% 5,6
421	KOCAELİ	% 4,8	% 4,9	% 5,0	% 13,3	% 13,1	% 12,8	% 6,5	% 6,4	% 6,3
422	SAKARYA	% 4,6	% 4,6	% 4,6	% 13,4	% 13,2	% 12,8	% 6,5	% 6,6	% 6,6
423	DÜZCE	% 4,5	% 4,7	% 4,7	% 13,4	% 13,1	% 12,7	% 6,6	% 6,6	% 6,6
424	BOLU	% 3,8	% 3,8	% 3,8	% 10,9	% 10,8	% 10,5	% 5,8	% 5,9	% 5,8
425	YALOVA	% 3,8	% 4,0	% 4,0	% 11,8	% 11,5	% 11,2	% 6,2	% 6,2	% 6,2
500	BATI ANADOLU	% 4,6	% 4,7	% 4,7	% 13,1	% 12,8	% 12,6	% 6,4	% 6,4	% 6,4
510	ANKARA	% 4,3	% 4,4	% 4,5	% 12,2	% 12,0	% 11,8	% 6,1	% 6,0	% 6,0
521	KONYA	% 5,3	% 5,4	% 5,3	% 14,8	% 14,6	% 14,3	% 7,2	% 7,2	% 7,3
522	KARAMAN	% 4,9	% 4,9	% 4,8	% 14,4	% 14,1	% 13,7	% 7,2	% 7,2	% 7,3
600	AKDENİZ	% 5,2	% 5,3	% 5,3	% 14,5	% 14,2	% 14,1	% 7,1	% 7,1	% 7,1
611	ANTALYA	% 4,6	% 4,8	% 4,8	% 13,0	% 12,7	% 12,5	% 6,3	% 6,3	% 6,3
612	ISPARTA	% 3,9	% 3,8	% 4,1	% 11,2	% 10,4	% 11,2	% 5,7	% 5,4	% 5,9
613	BURDUR	% 3,8	% 3,7	% 3,7	% 11,2	% 10,8	% 11,0	% 5,7	% 5,6	% 5,8
621	ADANA	% 5,3	% 5,4	% 5,4	% 14,9	% 14,6	% 14,3	% 7,5	% 7,4	% 7,4
622	MERSİN	% 4,8	% 4,9	% 4,9	% 14,1	% 13,9	% 13,6	% 7,2	% 7,2	% 7,2
631	HATAY	% 6,0	% 6,0	% 6,1	% 16,0	% 15,6	% 15,7	% 7,3	% 7,3	% 7,5
632	KAHRAMANMARAŞ	% 6,3	% 6,4	% 6,4	% 16,8	% 16,6	% 16,4	% 7,8	% 7,8	% 7,8
633	OSMANİYE	% 5,8	% 5,9	% 5,9	% 16,0	% 15,8	% 15,6	% 7,8	% 7,7	% 7,7
700	ORTA ANADOLU	% 5,0	% 5,1	% 5,1	% 14,4	% 14,1	% 13,8	% 7,2	% 7,2	% 7,2
711	KIRIKKALE	% 4,1	% 4,2	% 4,2	% 13,2	% 12,8	% 12,4	% 7,2	% 7,1	% 6,9
712	AKSARAY	% 5,4	% 5,6	% 5,6	% 15,5	% 15,3	% 14,9	% 7,4	% 7,5	% 7,6
713	NİĞDE	% 5,5	% 5,5	% 5,4	% 15,3	% 15,2	% 14,9	% 7,4	% 7,6	% 7,5
714	NEVŞEHİR	% 4,9	% 4,9	% 4,7	% 13,9	% 13,7	% 13,3	% 6,7	% 6,8	% 6,9
715	KIRŞEHİR	% 4,1	% 4,2	% 4,2	% 12,9	% 12,7	% 12,3	% 6,9	% 6,8	% 6,8
721	KAYSERİ	% 5,4	% 5,5	% 5,5	% 14,5	% 14,3	% 14,1	% 6,9	% 6,9	% 7,0
722	SİVAS	% 4,8	% 4,7	% 4,8	% 14,0	% 13,4	% 13,3	% 7,3	% 7,1	% 7,2
723	YOZGAT	% 4,9	% 4,9	% 4,9	% 14,7	% 14,5	% 14,0	% 7,9	% 7,9	% 7,8

TABLO B2: DEMOGRAFİK DURUM (DEVAM)

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE/İL	BÖLGE / İL NÜFUSU İÇİNDEKİ PAYI								
		3-5 YAŞ GRUBU			6-13 YAŞ GRUBU			14-17 YAŞ GRUBU		
		2009-2010	2010-2011	2011-2012	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2009-2010	2010-2011	2011-2012
800	BATI KARADENİZ	% 4,1	% 4,1	% 4,1	% 12,6	% 12,2	% 12,0	% 6,7	% 6,7	% 6,6
811	ZONGULDAK	% 4,0	% 4,0	% 4,1	% 11,6	% 11,3	% 11,2	% 6,1	% 5,9	% 5,9
812	KARABÜK	% 3,7	% 3,6	% 3,6	% 11,2	% 10,5	% 10,7	% 6,0	% 5,8	% 5,8
813	BARTIN	% 3,6	% 3,6	% 3,7	% 11,3	% 11,1	% 10,8	% 6,2	% 6,1	% 6,0
821	KASTAMONU	% 3,7	% 3,7	% 3,7	% 10,8	% 10,6	% 10,5	% 5,9	% 5,8	% 5,6
822	ÇANKIRI	% 4,0	% 4,0	% 3,9	% 11,6	% 11,4	% 10,9	% 6,2	% 6,3	% 6,0
823	SİNOP	% 3,8	% 3,7	% 3,7	% 11,5	% 11,2	% 10,8	% 6,6	% 6,5	% 6,2
831	SAMSUN	% 4,3	% 4,3	% 4,3	% 13,7	% 13,3	% 12,9	% 7,3	% 7,3	% 7,2
832	TOKAT	% 4,5	% 4,4	% 4,4	% 13,9	% 13,4	% 13,2	% 7,4	% 7,3	% 7,4
833	ÇORUM	% 4,3	% 4,3	% 4,2	% 13,1	% 12,7	% 12,3	% 6,9	% 6,9	% 6,9
834	AMASYA	% 3,9	% 3,8	% 4,0	% 12,4	% 11,7	% 11,7	% 6,6	% 6,4	% 6,6
900	DOĞU KARADENİZ	% 4,0	% 4,1	% 4,0	% 12,9	% 12,5	% 12,0	% 6,9	% 6,9	% 6,8
901	TRABZON	% 4,1	% 4,1	% 4,1	% 12,7	% 12,4	% 11,9	% 6,8	% 6,8	% 6,7
902	ORDU	% 4,1	% 4,2	% 4,2	% 13,7	% 13,2	% 12,6	% 7,1	% 7,1	% 7,1
903	GİRESUN	% 3,7	% 3,7	% 3,6	% 12,2	% 11,9	% 11,4	% 6,9	% 6,9	% 6,8
904	RİZE	% 4,2	% 4,2	% 4,1	% 12,7	% 12,4	% 11,9	% 6,9	% 6,9	% 6,7
905	ARTVİN	% 3,7	% 3,7	% 3,6	% 11,5	% 11,2	% 10,7	% 6,4	% 6,4	% 6,2
906	GÜMÜŞHANE	% 4,3	% 4,3	% 4,3	% 13,6	% 13,1	% 12,4	% 7,6	% 7,5	% 7,3
A00	KUZEYDOĞU ANADOLU	% 6,3	% 6,2	% 6,0	% 18,2	% 17,9	% 17,3	% 8,5	% 8,5	% 8,4
A11	ERZURUM	% 6,0	% 5,8	% 5,6	% 17,1	% 17,0	% 16,4	% 8,1	% 8,2	% 8,1
A12	ERZİNCAN	% 4,3	% 4,1	% 4,2	% 13,2	% 12,2	% 12,2	% 6,9	% 6,8	% 6,9
A13	BAYBURT	% 4,9	% 4,8	% 4,7	% 14,8	% 14,1	% 13,1	% 8,0	% 8,0	% 7,8
A21	AĞRI	% 8,0	% 7,9	% 7,6	% 22,9	% 22,6	% 21,7	% 9,6	% 9,7	% 9,6
A22	KARS	% 6,2	% 6,3	% 6,1	% 17,3	% 17,3	% 16,8	% 8,4	% 8,3	% 8,1
A23	İĞDIR	% 6,4	% 6,5	% 6,3	% 19,5	% 19,1	% 18,3	% 9,2	% 9,2	% 9,1
A24	ARDAHAN	% 5,1	% 5,1	% 4,7	% 15,0	% 14,8	% 14,1	% 8,2	% 8,2	% 7,9
B00	ORTADOĞU ANADOLU	% 6,8	% 6,7	% 6,5	% 18,8	% 18,7	% 17,8	% 8,9	% 8,8	% 8,6
B11	MALATYA	% 5,1	% 5,1	% 5,0	% 14,6	% 14,3	% 13,8	% 7,5	% 7,5	% 7,3
B12	ELAZIĞ	% 4,9	% 4,9	% 4,9	% 14,3	% 14,1	% 13,7	% 7,5	% 7,4	% 7,4
B13	BİNGÖL	% 6,3	% 6,2	% 5,9	% 17,0	% 16,9	% 16,2	% 8,7	% 8,6	% 8,3
B14	TUNCELİ	% 3,2	% 3,3	% 2,9	% 9,1	% 9,5	% 8,1	% 5,2	% 5,4	% 4,8
B21	VAN	% 8,2	% 8,0	% 7,9	% 22,4	% 22,2	% 21,3	% 9,9	% 9,9	% 9,7
B22	MUŞ	% 8,1	% 8,0	% 7,7	% 22,6	% 22,3	% 21,7	% 10,1	% 10,0	% 9,8
B23	BİTLİS	% 7,8	% 7,7	% 7,4	% 21,5	% 21,5	% 20,5	% 9,7	% 9,7	% 9,6
B24	HAKKARİ	% 8,1	% 8,1	% 7,0	% 21,3	% 21,8	% 20,0	% 10,1	% 10,2	% 9,4
C00	GÜNEYDOĞU ANADOLU	% 7,8	% 7,9	% 7,8	% 20,5	% 20,2	% 19,7	% 9,2	% 9,2	% 9,1
C11	GAZİANTEP	% 7,2	% 7,4	% 7,4	% 18,4	% 18,2	% 18,0	% 7,9	% 8,0	% 8,0
C12	ADİYAMAN	% 6,2	% 6,3	% 6,2	% 17,5	% 17,1	% 16,7	% 9,1	% 9,1	% 9,0
C13	KİLİS	% 6,5	% 6,7	% 6,4	% 17,0	% 16,8	% 16,6	% 8,1	% 7,9	% 8,0
C21	ŞANLIURFA	% 8,8	% 8,9	% 8,9	% 22,1	% 21,8	% 21,4	% 9,3	% 9,3	% 9,3
C22	DİYARBAKIR	% 7,4	% 7,4	% 7,3	% 20,1	% 19,9	% 19,3	% 9,4	% 9,3	% 9,1
C31	MARDİN	% 7,8	% 7,8	% 7,5	% 21,3	% 21,1	% 20,4	% 10,0	% 9,9	% 9,7
C32	BATMAN	% 8,1	% 8,1	% 7,9	% 22,5	% 22,0	% 21,4	% 10,3	% 10,1	% 10,0
C33	ŞİRNAK	% 9,5	% 9,7	% 9,1	% 23,4	% 23,7	% 22,5	% 9,7	% 10,1	% 9,6
C34	SİİRT	% 8,5	% 8,6	% 8,0	% 22,3	% 22,4	% 21,5	% 9,9	% 10,0	% 9,9

TABLO B3: TÜRKİYE NET OKULLUĞA ORANI TRENDLERİ

KADEME VE CİNSİYET		2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
OKULÖNCESİ EĞİTİM (36-72 AY YAŞ GRUBU)	TOPLAM	% 5,4	% 7,5	% 8,4	% 10,4	% 13,6	% 16,1	% 17,9	% 22,9	% 26,9	% 29,9	% 30,9
	KIZ	-	-	-	-	-	-	-	-	% 26,5	% 29,4	% 30,5
	ERKEK	-	-	-	-	-	-	-	-	% 27,3	% 30,3	% 31,2
OKULÖNCESİ EĞİTİM (48-72 AY YAŞ GRUBU)	TOPLAM	% 8,9	% 11,2	% 12,5	% 15,5	% 20,2	% 24,1	% 26,6	% 32,5	% 38,6	% 43,1	% 44,0
	KIZ	-	-	-	-	-	-	-	-	% 39,2	% 42,5	% 43,5
	ERKEK	-	-	-	-	-	-	-	-	% 38,6	% 43,7	% 44,6
OKULÖNCESİ EĞİTİM (60-72 AY)	TOPLAM	-	-	-	-	-	-	-	-	% 61,0	% 66,9	% 65,7
	KIZ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	% 65,2
	ERKEK	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	% 66,2
İLKÖĞRETİM	TOPLAM	% 92,4	% 91,0	% 90,2	% 89,7	% 89,8	% 90,1	% 97,4	% 96,5	% 98,2	% 98,4	% 98,7
	KIZ	% 88,5	% 87,3	% 86,9	% 86,6	% 87,2	% 87,9	% 96,1	% 96,0	% 97,8	% 98,2	% 98,6
	ERKEK	% 96,2	% 94,5	% 93,4	% 92,6	% 92,3	% 92,3	% 98,5	% 97,0	% 98,5	% 98,6	% 98,8
ORTAÖĞRETİM	TOPLAM	% 48,1	% 50,6	% 53,4	% 54,9	% 56,6	% 56,5	% 58,6	% 58,5	% 65,0	% 66,1	% 67,4
	KIZ	% 43,0	% 45,2	% 48,4	% 50,5	% 52,0	% 52,2	% 55,8	% 56,3	% 62,2	% 63,9	% 66,1
	ERKEK	% 53,0	% 55,7	% 58,1	% 59,1	% 61,1	% 60,7	% 61,2	% 60,6	% 67,6	% 68,2	% 68,5

TABLO B4: AİLEVİ ÖZELLİKLERE GÖRE EĞİTİME KATILIM

		2008				2009				2010			
		KIZ		ERKEK		KIZ		ERKEK		KIZ		ERKEK	
		İLKÖĞRETİME KATILIM	ORTAÖĞRETİME KATILIM	İLKÖĞRETİME KATILIM	ORTAÖĞRETİME KATILIM	İLKÖĞRETİME KATILIM	ORTAÖĞRETİME KATILIM	İLKÖĞRETİME KATILIM	ORTAÖĞRETİME KATILIM	İLKÖĞRETİME KATILIM	ORTAÖĞRETİME KATILIM	İLKÖĞRETİME KATILIM	ORTAÖĞRETİME KATILIM
TÜM		% 91,5	% 47,9	% 94,0	% 57,4	% 91,7	% 53,0	% 93,7	% 61,4	% 92,9	% 56,5	% 94,0	% 62,9
YERLEŞİM YERİ	KIRSAL	% 89,2	% 30,3	% 93,7	% 46,7	% 89,4	% 36,3	% 93,3	% 50,6	% 90,6	% 41,1	% 93,4	% 53,6
	KENT	% 92,7	% 57,1	% 94,1	% 61,8	% 93,0	% 61,5	% 93,9	% 66,4	% 94,0	% 64,7	% 94,3	% 67,5
HANEDE 19 YAŞINDAN GENÇ NÜFUS	0-1	% 94,1	% 56,4	% 94,7	% 64,7	% 93,9	% 63,5	% 93,7	% 69,3	% 95,0	% 65,4	% 94,7	% 70,8
	2-3	% 94,7	% 55,8	% 95,1	% 61,2	% 94,1	% 60,0	% 94,7	% 65,8	% 94,7	% 63,9	% 94,8	% 67,1
	4 VE DAHA FAZLA	% 85,3	% 29,3	% 91,4	% 42,5	% 86,9	% 34,3	% 91,4	% 44,6	% 89,0	% 37,3	% 91,9	% 46,6
HANEHALKI REİSİNİN EĞİTİM DURUMU	OKURYAZAR OLMAYAN	% 80,7	% 20,5	% 88,4	% 39,3	% 82,7	% 25,1	% 88,6	% 40,1	% 84,6	% 30,2	% 90,7	% 43,5
	OKURYAZAR	% 83,0	% 23,3	% 90,5	% 38,2	% 85,1	% 29,2	% 90,9	% 42,5	% 86,5	% 32,2	% 91,3	% 42,0
	İLKOKUL MEZUNU	% 92,0	% 44,7	% 94,2	% 52,2	% 92,2	% 50,9	% 93,8	% 56,7	% 93,5	% 54,9	% 94,4	% 58,1
	İLKÖĞRETİM OKULU MEZUNU	% 94,0	% 59,8	% 95,8	% 70,3	% 93,9	% 61,5	% 95,5	% 73,0	% 95,3	% 66,7	% 94,9	% 76,1
	LİSE MEZUNU	% 95,5	% 74,2	% 95,3	% 85,3	% 94,7	% 77,6	% 95,0	% 86,8	% 94,9	% 79,3	% 94,4	% 88,3
	YÜKSEKOKUL MEZUNU VE ÜZERİ	% 96,3	% 92,2	% 96,2	% 93,8	% 95,0	% 93,0	% 95,1	% 95,9	% 95,3	% 93,0	% 95,2	% 96,8
HANEHALKI REİSİNİN MESLEK GRUBU	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	% 94,6	% 64,5	% 95,2	% 71,1	% 94,0	% 71,1	% 95,3	% 73,5	% 94,4	% 74,6	% 94,8	% 76,1
	PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 96,2	% 95,2	% 95,1	% 95,8	% 94,4	% 93,7	% 94,5	% 96,2	% 95,7	% 91,3	% 95,8	% 96,5
	YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 95,2	% 76,3	% 96,2	% 81,6	% 95,5	% 80,6	% 95,8	% 87,8	% 94,1	% 80,0	% 95,6	% 89,2
	BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	% 95,9	% 76,4	% 95,9	% 81,7	% 94,6	% 75,1	% 94,8	% 81,8	% 96,9	% 83,1	% 95,9	% 85,5
	HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	% 93,1	% 56,8	% 95,1	% 60,6	% 92,9	% 61,9	% 94,5	% 64,8	% 94,4	% 64,5	% 94,2	% 68,4
	NİTELİKLİ TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK	% 88,1	% 25,2	% 93,8	% 45,7	% 88,7	% 30,8	% 93,0	% 48,7	% 89,5	% 37,1	% 93,4	% 50,5
	SANATKARLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 94,0	% 51,5	% 94,6	% 60,6	% 93,7	% 63,0	% 95,0	% 67,8	% 95,3	% 63,6	% 94,3	% 65,5
	TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	% 92,4	% 52,9	% 94,6	% 59,2	% 93,8	% 59,9	% 94,0	% 67,1	% 94,2	% 62,9	% 94,8	% 67,4
	NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 89,8	% 44,5	% 92,9	% 51,1	% 90,8	% 49,6	% 92,0	% 53,1	% 91,9	% 51,6	% 93,5	% 56,6
ANNENİN TEK EBEVEYN OLDUĞU HANELER		% 90,8	% 46,4	% 92,7	% 53,6	% 91,6	% 52,7	% 92,9	% 58,9	% 92,3	% 59,5	% 93,7	% 60,7

TABLO B5: OKULÖNCESİ EĞİTİME KATILIM

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2010-2011						2011-2012					
		OKULLULAŞMA ORANLARI					KIZ / ERKEK ORANI	OKULLULAŞMA ORANLARI					KIZ / ERKEK ORANI
		36-48 AY	48-60 AY	60-72 AY	48-72 AY	36-72 AY		36-48 AY	48-60 AY	60-72 AY	48-72 AY	36-72 AY	
0	TÜRKİYE	% 4,2	% 19,3	% 66,9	% 43,1	% 29,8	0,92	% 5,7	% 22,3	% 65,7	% 44,0	% 30,9	0,93
100	İSTANBUL	% 3,8	% 10,9	% 44,0	% 27,4	% 19,3	0,89	% 4,4	% 13,5	% 44,7	% 28,7	% 20,3	0,91
200	BATI MARMARA	% 4,9	% 16,6	% 80,3	% 48,4	% 33,7	0,93	% 7,1	% 22,7	% 75,9	% 50,0	% 35,3	0,96
211	TEKİRDAĞ	% 3,5	% 11,8	% 74,3	% 43,1	% 29,5	0,91	% 4,2	% 18,0	% 78,4	% 48,7	% 33,4	0,96
212	EDİRNE	% 6,1	% 19,2	% 82,8	% 51,0	% 36,0	0,98	% 10,2	% 27,0	% 76,7	% 53,2	% 38,5	1,03
213	KIRKLARELİ	% 4,6	% 16,9	% 84,6	% 50,8	% 35,4	0,94	% 8,4	% 28,3	% 75,7	% 52,4	% 37,2	0,93
221	BALIKESİR	% 4,7	% 16,9	% 77,9	% 47,4	% 33,1	0,93	% 7,0	% 21,2	% 71,5	% 46,9	% 33,5	0,94
222	ÇANAKKALE	% 7,6	% 24,0	% 94,8	% 59,4	% 41,7	0,93	% 10,3	% 30,7	% 81,3	% 56,5	% 40,5	0,95
300	EGE	% 5,2	% 22,7	% 82,9	% 52,8	% 36,5	0,92	% 6,9	% 26,6	% 81,2	% 54,4	% 38,1	0,93
301	İZMİR	% 6,5	% 32,0	% 78,2	% 55,1	% 38,3	0,93	% 7,5	% 33,8	% 85,3	% 59,6	% 41,7	0,92
321	AYDIN	% 4,5	% 16,6	% 76,8	% 46,7	% 32,3	0,92	% 8,4	% 22,9	% 72,6	% 47,7	% 33,9	0,91
322	DENİZLİ	% 5,3	% 17,6	% 94,9	% 56,3	% 38,9	0,92	% 8,6	% 29,3	% 80,4	% 56,7	% 39,8	0,93
323	MUĞLA	% 4,9	% 16,4	% 93,7	% 55,1	% 37,9	0,94	% 4,9	% 19,3	% 77,8	% 50,9	% 35,5	0,96
331	MANİSA	% 3,8	% 17,0	% 77,3	% 47,1	% 32,3	0,90	% 6,0	% 21,2	% 73,7	% 47,8	% 33,6	0,95
332	AFYONKARAHİSAR	% 2,6	% 12,5	% 79,7	% 46,1	% 31,6	0,93	% 4,2	% 15,4	% 75,0	% 46,0	% 31,7	0,95
333	KÜTAHYA	% 8,0	% 26,3	% 103,6	% 64,9	% 45,6	0,93	% 7,6	% 24,5	% 97,7	% 60,9	% 42,7	0,96
334	UŞAK	% 0,9	% 10,9	% 90,1	% 50,5	% 33,6	0,92	% 3,7	% 16,8	% 90,2	% 54,8	% 37,7	0,94
400	DOĞU MARMARA	% 3,9	% 17,1	% 70,5	% 43,8	% 30,0	0,92	% 5,9	% 21,3	% 71,0	% 45,8	% 31,9	0,92
411	BURSA	% 2,9	% 13,3	% 56,0	% 34,7	% 23,7	0,89	% 4,7	% 19,4	% 61,4	% 40,4	% 28,2	0,90
412	ESKİŞEHİR	% 6,5	% 20,2	% 82,3	% 51,2	% 36,2	0,93	% 10,1	% 26,9	% 77,5	% 51,8	% 37,2	0,94
413	BİLECİK	% 5,6	% 21,4	% 90,9	% 56,2	% 39,0	0,90	% 8,4	% 25,1	% 79,2	% 52,6	% 37,3	0,95
421	KOCAELİ	% 3,5	% 16,9	% 75,7	% 46,3	% 31,4	0,92	% 4,4	% 19,2	% 75,3	% 46,6	% 31,8	0,92
422	SAKARYA	% 4,5	% 23,2	% 81,6	% 52,4	% 36,0	0,94	% 5,4	% 23,1	% 81,4	% 51,7	% 35,9	0,94
423	DÜZCE	% 5,6	% 16,9	% 79,8	% 48,4	% 33,5	0,98	% 9,4	% 23,8	% 75,1	% 47,8	% 34,1	0,92
424	BOLU	% 6,6	% 22,7	% 81,9	% 52,3	% 36,8	0,91	% 11,3	% 26,9	% 72,8	% 49,7	% 35,8	0,94
425	YALOVA	% 4,7	% 20,6	% 82,4	% 51,5	% 34,8	0,92	% 8,0	% 23,3	% 81,8	% 50,6	% 35,8	0,89
500	BATI ANADOLU	% 6,0	% 14,6	% 64,2	% 39,4	% 28,0	0,92	% 6,6	% 19,2	% 69,9	% 44,3	% 31,2	0,92
510	ANKARA	% 7,2	% 14,2	% 58,5	% 36,4	% 26,3	0,92	% 7,3	% 18,7	% 62,2	% 39,9	% 28,4	0,91
521	KONYA	% 4,0	% 15,3	% 70,6	% 43,0	% 29,8	0,93	% 5,2	% 20,2	% 82,9	% 52,0	% 36,2	0,93
522	KARAMAN	% 2,8	% 14,0	% 106,0	% 60,0	% 40,9	0,96	% 4,8	% 20,7	% 85,8	% 55,1	% 38,0	0,90
600	AKDENİZ	% 4,3	% 21,8	% 78,1	% 50,0	% 34,4	0,92	% 8,4	% 35,0	% 75,7	% 56,2	% 39,8	0,93
611	ANTALYA	% 4,6	% 15,8	% 81,1	% 48,5	% 33,4	0,90	% 7,8	% 24,3	% 78,0	% 52,4	% 37,3	0,94
612	ISPARTA	% 8,0	% 23,5	% 90,6	% 57,1	% 40,1	0,92	% 10,7	% 32,1	% 77,9	% 55,3	% 39,8	0,87
613	BURDUR	% 7,2	% 23,3	% 106,7	% 65,0	% 45,8	0,94	% 9,7	% 42,4	% 89,3	% 70,0	% 49,6	0,93
621	ADANA	% 3,2	% 12,6	% 53,9	% 33,3	% 23,2	0,90	% 4,6	% 18,1	% 54,8	% 36,8	% 25,6	0,90
622	MERSİN	% 6,4	% 21,5	% 100,9	% 61,2	% 42,7	0,93	% 16,9	% 41,7	% 97,9	% 70,1	% 52,0	0,93
631	HATAY	% 5,1	% 52,5	% 99,6	% 76,0	% 51,9	0,94	% 11,6	% 81,9	% 96,5	% 89,3	% 62,4	0,95
632	KAHRAMANMARAŞ	% 1,7	% 9,9	% 54,8	% 32,4	% 21,8	0,89	% 2,4	% 13,3	% 61,8	% 38,1	% 25,9	0,91
633	OSMANİYE	% 2,0	% 9,7	% 69,3	% 39,5	% 26,7	0,86	% 3,2	% 17,0	% 55,4	% 41,4	% 28,5	0,87
700	ORTA ANADOLU	% 2,8	% 13,9	% 73,6	% 43,7	% 29,8	0,94	% 3,9	% 16,7	% 70,5	% 43,8	% 30,3	0,93
711	KIRIKKALE	% 3,7	% 14,8	% 88,9	% 51,8	% 35,3	0,98	% 4,8	% 20,2	% 79,7	% 49,2	% 34,3	0,91
712	AKSARAY	% 3,4	% 12,9	% 66,4	% 39,7	% 27,2	0,97	% 6,0	% 16,7	% 65,8	% 40,4	% 28,5	0,92
713	NİĞDE	% 2,9	% 17,8	% 87,1	% 52,5	% 36,2	0,92	% 4,8	% 18,4	% 84,7	% 52,7	% 36,3	0,91
714	NEVŞEHİR	% 3,9	% 26,2	% 99,1	% 62,6	% 42,9	1,01	% 8,4	% 36,2	% 94,9	% 66,6	% 47,3	0,96
715	KIRŞEHİR	% 3,5	% 17,3	% 89,9	% 53,6	% 36,3	0,93	% 5,0	% 22,7	% 78,5	% 50,6	% 35,2	0,94
721	KAYSERİ	% 1,7	% 9,2	% 58,6	% 33,9	% 23,0	0,91	% 2,0	% 12,0	% 61,3	% 37,4	% 25,5	0,93
722	SİVAS	% 2,4	% 10,6	% 71,5	% 41,0	% 27,9	0,92	% 3,1	% 13,0	% 61,1	% 36,6	% 25,3	0,95
723	YOZGAT	% 4,3	% 20,3	% 86,7	% 53,5	% 36,7	0,96	% 4,7	% 18,7	% 81,7	% 49,7	% 34,4	0,92

TABLO B5: OKULÖNCESİ EĞİTİME KATILIM (DEVAM)

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2010-2011						2011-2012					
		OKULLULAŞMA ORANLARI					KIZ / ERKEK ORANI	OKULLULAŞMA ORANLARI					KIZ / ERKEK ORANI
		36-48 AY	48-60 AY	60-72 AY	48-72 AY	36-72 AY		36-48 AY	48-60 AY	60-72 AY	48-72 AY	36-72 AY	
800	BATI KARADENİZ	% 4,3	% 20,4	% 73,7	% 47,1	% 32,7	0,93	% 6,4	% 25,0	% 78,0	% 51,7	% 36,1	0,94
811	ZONGULDAK	% 2,6	% 11,2	% 63,8	% 37,5	% 25,3	0,93	% 3,9	% 14,2	% 65,1	% 38,8	% 26,7	0,91
812	KARABÜK	% 4,0	% 14,8	% 91,7	% 53,2	% 36,8	0,95	% 7,7	% 20,3	% 81,8	% 50,3	% 35,4	0,93
813	BARTIN	% 4,2	% 17,5	% 90,9	% 54,2	% 37,0	0,92	% 6,8	% 23,7	% 85,6	% 53,8	% 37,2	0,96
821	KASTAMONU	% 3,7	% 17,4	% 64,1	% 40,8	% 28,5	0,90	% 6,4	% 25,3	% 82,8	% 54,1	% 38,1	0,98
822	ÇANKIRI	% 4,4	% 18,0	% 65,4	% 41,7	% 29,2	0,89	% 7,4	% 23,1	% 65,9	% 44,7	% 31,6	0,89
823	SİNOP	% 5,3	% 22,9	% 104,1	% 63,5	% 44,1	0,94	% 7,9	% 25,3	% 90,1	% 56,7	% 39,2	0,97
831	SAMSUN	% 6,7	% 23,7	% 95,1	% 59,4	% 41,6	0,94	% 6,5	% 25,1	% 87,0	% 55,6	% 38,6	0,93
832	TOKAT	% 3,6	% 17,8	% 75,6	% 46,7	% 32,4	0,95	% 4,3	% 20,2	% 68,7	% 45,5	% 31,8	0,95
833	ÇORUM	% 4,0	% 14,8	% 71,3	% 43,0	% 30,0	0,91	% 5,6	% 22,1	% 67,3	% 46,8	% 32,7	0,92
834	AMASYA	% 6,2	% 70,8	% 102,3	% 86,6	% 59,2	0,92	% 13,2	% 66,1	% 94,1	% 80,5	% 57,3	0,94
900	DOĞU KARADENİZ	% 7,3	% 31,5	% 85,7	% 58,6	% 41,0	0,95	% 9,4	% 30,4	% 81,5	% 54,9	% 39,1	0,94
901	TRABZON	% 12,7	% 51,7	% 94,8	% 73,3	% 52,6	0,96	% 14,5	% 45,4	% 89,3	% 67,1	% 48,3	0,94
902	ORDU	% 3,0	% 19,3	% 69,4	% 44,3	% 30,0	0,95	% 4,0	% 19,5	% 69,1	% 43,3	% 29,8	0,94
903	GİRESUN	% 6,2	% 25,4	% 95,2	% 60,3	% 42,0	0,95	% 9,1	% 28,6	% 90,6	% 57,4	% 40,8	0,96
904	RİZE	% 6,3	% 24,3	% 89,6	% 57,0	% 39,8	0,96	% 9,8	% 28,8	% 82,5	% 54,6	% 39,0	0,95
905	ARTVİN	% 6,6	% 22,6	% 93,8	% 58,2	% 40,3	0,92	% 10,3	% 27,0	% 86,7	% 54,5	% 39,1	0,91
906	GÜMÜŞHANE	% 5,5	% 25,3	% 76,5	% 50,9	% 35,2	0,89	% 7,0	% 22,4	% 73,3	% 46,6	% 32,9	0,94
A00	KUZEYDOĞU ANADOLU	% 2,8	% 16,9	% 56,6	% 36,7	% 25,4	0,94	% 4,1	% 18,3	% 55,9	% 37,0	% 25,9	0,93
A11	ERZURUM	% 3,7	% 21,5	% 64,9	% 43,2	% 30,0	0,93	% 5,0	% 23,4	% 63,7	% 43,8	% 30,8	0,92
A12	ERZİNCAN	% 6,1	% 24,4	% 75,4	% 49,9	% 35,1	0,94	% 8,3	% 25,2	% 71,9	% 48,1	% 34,5	0,95
A13	BAYBURT	% 3,0	% 15,6	% 82,2	% 48,9	% 33,5	0,97	% 3,3	% 18,1	% 81,1	% 49,7	% 33,3	0,95
A21	AĞRI	% 1,0	% 7,7	% 31,3	% 19,5	% 13,3	0,94	% 2,1	% 10,1	% 34,1	% 22,1	% 15,3	0,92
A22	KARS	% 3,3	% 19,7	% 63,1	% 41,4	% 28,8	0,94	% 4,2	% 19,5	% 59,7	% 39,2	% 27,1	0,94
A23	IĞDIR	% 1,9	% 16,2	% 64,6	% 40,4	% 27,5	0,95	% 2,4	% 15,7	% 64,0	% 39,7	% 27,1	0,94
A24	ARDAHAN	% 3,8	% 31,6	% 96,9	% 64,2	% 45,1	0,97	% 9,6	% 31,8	% 90,9	% 61,2	% 44,4	0,99
B00	ORTADOĞU ANADOLU	% 3,1	% 23,0	% 76,0	% 49,5	% 33,9	0,94	% 4,4	% 22,2	% 66,5	% 44,0	% 30,7	0,93
B11	MALATYA	% 3,6	% 17,6	% 77,1	% 47,4	% 32,7	0,93	% 4,1	% 20,3	% 74,8	% 46,6	% 32,1	0,93
B12	ELAZIĞ	% 5,8	% 28,1	% 90,3	% 59,2	% 41,1	0,92	% 8,7	% 34,7	% 95,2	% 63,9	% 45,3	0,91
B13	BİNGÖL	% 3,1	% 17,0	% 75,2	% 46,1	% 31,5	0,94	% 4,3	% 17,0	% 67,6	% 41,0	% 28,6	0,97
B14	TUNCELİ	% 19,8	% 51,1	% 84,3	% 67,7	% 52,4	0,95	% 19,3	% 44,0	% 74,9	% 59,8	% 46,2	1,00
B21	VAN	% 2,0	% 22,2	% 82,5	% 52,4	% 35,4	0,94	% 2,3	% 19,3	% 58,4	% 38,8	% 26,5	0,95
B22	MUŞ	% 3,4	% 41,3	% 90,5	% 65,9	% 45,3	0,95	% 6,7	% 30,6	% 74,8	% 53,1	% 37,6	0,92
B23	BİTLİS	% 2,3	% 16,5	% 57,1	% 36,8	% 25,0	0,86	% 4,0	% 19,4	% 65,6	% 42,1	% 29,2	0,89
B24	HAKKARİ	% 1,3	% 8,8	% 28,2	% 18,5	% 12,9	1,01	% 2,8	% 11,4	% 30,7	% 20,9	% 15,1	0,94
C00	GÜNEYDOĞU ANADOLU	% 3,5	% 25,7	% 57,0	% 41,3	% 28,6	0,92	% 3,9	% 21,6	% 56,1	% 38,7	% 26,8	0,92
C11	GAZİANTEP	% 1,5	% 8,1	% 42,2	% 25,1	% 17,0	0,89	% 1,8	% 11,0	% 47,4	% 28,7	% 19,5	0,88
C12	ADIYAMAN	% 3,0	% 14,0	% 61,0	% 37,4	% 25,8	0,94	% 4,0	% 18,3	% 62,2	% 40,0	% 27,5	0,97
C13	KİLİS	% 1,4	% 15,3	% 65,8	% 40,5	% 27,5	0,94	% 1,4	% 15,6	% 61,5	% 38,8	% 26,8	0,85
C21	ŞANLIURFA	% 6,3	% 56,9	% 78,0	% 67,5	% 46,7	0,94	% 6,7	% 37,5	% 66,7	% 52,0	% 36,2	0,94
C22	DİYARBAKIR	% 4,0	% 22,7	% 55,7	% 39,2	% 27,3	0,90	% 3,4	% 20,8	% 57,3	% 39,2	% 27,0	0,90
C31	MARDİN	% 1,2	% 10,9	% 46,1	% 28,5	% 19,5	0,92	% 2,2	% 12,4	% 48,0	% 30,2	% 20,8	0,93
C32	BATMAN	% 2,4	% 17,1	% 48,5	% 32,8	% 22,6	0,93	% 2,4	% 16,3	% 48,1	% 32,3	% 22,2	0,92
C33	ŞİRNAK	% 2,4	% 16,5	% 42,8	% 29,6	% 20,6	0,91	% 3,7	% 16,6	% 44,0	% 30,1	% 21,6	0,91
C34	SİİRT	% 4,8	% 27,7	% 65,4	% 46,5	% 32,8	0,97	% 5,6	% 29,7	% 72,7	% 51,5	% 36,2	0,97

TABLO B6: İLKÖĞRETİME KATILIM

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2010-2011							
		NET OKULLULAŞMA ORANI			KIZ ÖĞRENCİ / ERKEK ÖĞRENCİ ORANI (6-13 YAŞ)	KIZ ÖĞRENCİ / ERKEK ÖĞRENCİ ORANI (AÇIKÖĞRETİM HARİÇ TÜM ÖĞRENCİLER)	DEVAMSIZLIK ORANLARI		
		TOPLAM	KIZ	ERKEK			TOPLAM	KIZ	ERKEK
0	TÜRKİYE	% 98,4	% 98,2	% 98,6	0,95	0,95	% 11,6	% 10,3	% 12,7
100	İSTANBUL	% 99,4	% 99,2	% 99,6	0,94	0,94	% 11,0	% 9,7	% 12,3
200	BATI MARMARA	% 99,0	% 99,0	% 99,1	0,94	0,94	% 10,5	% 8,9	% 11,9
211	TEKİRDAĞ	% 98,6	% 98,5	% 98,7	0,93	0,93	% 9,4	% 8,0	% 10,6
212	EDİRNE	% 99,9	% 99,6	% 100,2	0,94	0,93	% 14,9	% 13,3	% 16,4
213	KIRKLARELİ	% 99,0	% 99,0	% 99,0	0,94	0,94	% 11,0	% 9,2	% 12,6
221	BALIKESİR	% 99,0	% 98,9	% 99,1	0,94	0,94	% 9,6	% 8,0	% 11,2
222	ÇANAKKALE	% 99,3	% 99,4	% 99,3	0,94	0,93	% 10,7	% 9,5	% 11,9
300	EGE	% 98,8	% 98,8	% 98,9	0,94	0,94	% 10,6	% 8,9	% 12,1
301	İZMİR	% 99,1	% 99,1	% 99,1	0,94	0,94	% 12,8	% 11,1	% 14,4
321	AYDIN	% 99,5	% 99,3	% 99,6	0,95	0,95	% 11,5	% 9,6	% 13,4
322	DENİZLİ	% 98,1	% 98,1	% 98,0	0,95	0,95	% 6,4	% 5,3	% 7,5
323	MUĞLA	% 98,3	% 98,3	% 98,4	0,94	0,93	% 7,8	% 6,3	% 9,2
331	MANİSA	% 98,9	% 98,9	% 99,0	0,94	0,94	% 10,3	% 8,6	% 11,9
332	AFYONKARAHİSAR	% 97,9	% 97,8	% 98,1	0,95	0,95	% 7,7	% 6,2	% 9,1
333	KÜTAHYA	% 99,0	% 98,9	% 99,1	0,94	0,94	% 9,7	% 8,3	% 11,0
334	UŞAK	% 98,6	% 98,6	% 98,6	0,93	0,93	% 10,8	% 8,9	% 12,6
400	DOĞU MARMARA	% 99,1	% 98,9	% 99,2	0,94	0,94	% 9,6	% 8,1	% 10,9
411	BURSA	% 99,2	% 99,1	% 99,3	0,94	0,93	% 11,6	% 9,9	% 13,1
412	ESKİŞEHİR	% 99,0	% 98,9	% 99,1	0,95	0,94	% 11,2	% 9,4	% 12,9
413	BİLECİK	% 98,4	% 98,0	% 98,7	0,91	0,91	% 9,2	% 7,1	% 11,1
421	KOCAELİ	% 99,3	% 99,0	% 99,5	0,94	0,93	% 7,6	% 6,4	% 8,8
422	SAKARYA	% 99,0	% 98,7	% 99,2	0,94	0,94	% 7,3	% 6,2	% 8,3
423	DÜZCE	% 98,5	% 98,3	% 98,7	0,95	0,95	% 6,5	% 5,4	% 7,6
424	BOLU	% 98,3	% 98,2	% 98,3	0,96	0,96	% 9,1	% 7,5	% 10,7
425	YALOVA	% 98,7	% 98,6	% 98,8	0,94	0,94	% 11,5	% 9,8	% 13,0
500	BATI ANADOLU	% 99,1	% 98,9	% 99,2	0,95	0,94	% 9,2	% 7,5	% 10,9
510	ANKARA	% 99,5	% 99,4	% 99,5	0,95	0,94	% 9,0	% 7,2	% 10,6
521	KONYA	% 98,4	% 98,1	% 98,6	0,95	0,94	% 10,1	% 8,4	% 11,7
522	KARAMAN	% 98,1	% 98,2	% 98,1	0,98	0,97	% 6,4	% 5,1	% 7,7
600	AKDENİZ	% 98,4	% 98,3	% 98,5	0,95	0,95	% 9,2	% 8,1	% 10,3
611	ANTALYA	% 98,5	% 98,4	% 98,5	0,94	0,93	% 8,3	% 6,8	% 9,6
612	ISPARTA	% 97,4	% 97,4	% 97,4	0,95	0,94	% 5,8	% 4,6	% 6,9
613	BURDUR	% 96,7	% 96,6	% 96,7	0,96	0,95	% 6,1	% 4,8	% 7,4
621	ADANA	% 99,0	% 98,9	% 99,1	0,95	0,94	% 10,6	% 9,3	% 11,8
622	MERSİN	% 99,1	% 99,0	% 99,3	0,95	0,95	% 9,0	% 7,9	% 10,1
631	HATAY	% 98,5	% 98,3	% 98,6	0,95	0,96	% 11,7	% 10,8	% 12,5
632	KAHRAMANMARAŞ	% 97,6	% 97,4	% 97,7	0,94	0,94	% 8,0	% 7,0	% 9,0
633	OSMANİYE	% 96,7	% 96,6	% 96,8	0,95	0,94	% 6,0	% 4,7	% 7,1
700	ORTA ANADOLU	% 97,8	% 97,6	% 98,0	0,96	0,95	% 7,9	% 6,4	% 9,4
711	KIRIKKALE	% 98,3	% 98,3	% 98,3	0,95	0,95	% 8,4	% 6,9	% 9,7
712	AKSARAY	% 99,0	% 98,8	% 99,2	0,96	0,95	% 9,2	% 7,2	% 11,2
713	NİĞDE	% 97,8	% 97,5	% 98,2	0,96	0,96	% 12,2	% 10,0	% 14,3
714	NEVŞEHİR	% 98,8	% 98,6	% 99,0	0,96	0,95	% 7,8	% 5,9	% 9,7
715	KIRŞEHİR	% 98,2	% 98,0	% 98,5	0,95	0,95	% 5,0	% 4,2	% 5,8
721	KAYSERİ	% 99,0	% 98,8	% 99,2	0,95	0,95	% 7,0	% 5,8	% 8,1
722	SİVAS	% 98,6	% 98,4	% 98,8	0,96	0,95	% 7,8	% 6,1	% 9,3
723	YOZGAT	% 91,5	% 91,2	% 91,8	0,96	0,96	% 7,3	% 6,2	% 8,5

2011-2012									
NET OKULLULAŞMA ORANI			KIZ ÖĞRENCİ / ERKEK ÖĞRENCİ ORANI (6-13 YAŞ)	KIZ ÖĞRENCİ / ERKEK ÖĞRENCİ ORANI (AÇIKÖĞRETİM HARİÇ TÜM ÖĞRENCİLER)	DEVAMSIZLIK ORANLARI			BÖLGE / İL	BÖLGE / İL KODU
TOPLAM	KIZ	ERKEK			TOPLAM	KIZ	ERKEK		
% 98,7	% 98,6	% 98,8	0,95	0,95	DEVAMSIZLIK ORANLARI, MEB 2011-2012 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINA İLİŞKİN BU ALANDA VERİ PAYLAŞMADIĞI İÇİN HESAPLANAMAMIŞTIR.	TÜRKİYE	0		
% 99,5	% 99,4	% 99,7	0,94	0,94		İSTANBUL	100		
% 99,1	% 99,1	% 99,2	0,94	0,94		BATI MARMARA	200		
% 98,6	% 98,6	% 98,7	0,93	0,93		TEKİRDAĞ	211		
% 100,0	% 99,7	% 100,4	0,93	0,93		EDİRNE	212		
% 99,0	% 99,0	% 99,1	0,95	0,94		KIRKLARELİ	213		
% 99,3	% 99,2	% 99,3	0,95	0,94		BALIKESİR	221		
% 99,3	% 99,3	% 99,3	0,94	0,93		ÇANAKKALE	222		
% 99,1	% 99,0	% 99,1	0,94	0,94		EGE	300		
% 99,3	% 99,3	% 99,3	0,94	0,94		İZMİR	301		
% 99,6	% 99,6	% 99,5	0,95	0,94		AYDIN	321		
% 98,2	% 98,1	% 98,3	0,95	0,94		DENİZLİ	322		
% 98,3	% 98,2	% 98,3	0,94	0,93		MUĞLA	323		
% 99,2	% 99,1	% 99,3	0,94	0,93		MANİSA	331		
% 99,0	% 99,0	% 99,1	0,95	0,95		AFYONKARAHİSAR	332		
% 99,2	% 99,1	% 99,2	0,94	0,94		KÜTAHYA	333		
% 98,9	% 99,0	% 98,9	0,94	0,93		UŞAK	334		
% 99,1	% 99,0	% 99,2	0,94	0,94		DOĞU MARMARA	400		
% 99,3	% 99,2	% 99,3	0,93	0,93		BURSA	411		
% 98,9	% 98,9	% 99,0	0,95	0,95		ESKİŞEHİR	412		
% 98,5	% 98,4	% 98,5	0,91	0,91		BİLECİK	413		
% 99,1	% 98,9	% 99,3	0,94	0,93		KOCAELİ	421		
% 99,1	% 98,9	% 99,2	0,94	0,94		SAKARYA	422		
% 98,7	% 98,6	% 98,8	0,96	0,96		DÜZCE	423		
% 98,5	% 98,5	% 98,4	0,96	0,95		BOLU	424		
% 98,7	% 98,6	% 98,8	0,94	0,94		YALOVA	425		
% 99,3	% 99,2	% 99,3	0,95	0,94		BATI ANADOLU	500		
% 99,5	% 99,5	% 99,6	0,95	0,94		ANKARA	510		
% 98,7	% 98,6	% 98,9	0,95	0,94		KONYA	521		
% 98,5	% 98,6	% 98,5	0,98	0,97		KARAMAN	522		
% 98,9	% 98,8	% 99,0	0,95	0,94		AKDENİZ	600		
% 98,8	% 98,8	% 98,8	0,94	0,94		ANTALYA	611		
% 99,1	% 99,2	% 99,1	0,95	0,94		ISPARTA	612		
% 96,6	% 96,7	% 96,5	0,95	0,94		BURDUR	613		
% 99,4	% 99,2	% 99,5	0,95	0,95		ADANA	621		
% 100,3	% 100,0	% 100,5	0,94	0,94		MERSİN	622		
% 98,6	% 98,5	% 98,7	0,95	0,95		HATAY	631		
% 98,3	% 98,2	% 98,3	0,94	0,94		KAHRAMANMARAŞ	632		
% 97,1	% 97,1	% 97,2	0,95	0,94		OSMANİYE	633		
% 98,3	% 98,2	% 98,4	0,96	0,95		ORTA ANADOLU	700		
% 98,7	% 98,8	% 98,5	0,96	0,96		KIRIKKALE	711		
% 99,3	% 99,1	% 99,5	0,96	0,95		AKSARAY	712		
% 98,4	% 98,1	% 98,6	0,95	0,94	NİĞDE	713			
% 99,0	% 99,0	% 99,0	0,97	0,96	NEVŞEHİR	714			
% 98,3	% 98,2	% 98,4	0,95	0,94	KIRŞEHİR	715			
% 99,0	% 98,9	% 99,1	0,96	0,95	KAYSERİ	721			
% 99,2	% 99,0	% 99,4	0,96	0,95	SİVAS	722			
% 93,9	% 93,8	% 94,1	0,96	0,96	YOZGAT	723			

TABLO B6: İLKÖĞRETİME KATILIM (DEVAM)

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2010-2011							
		NET OKULLULAŞMA ORANI			KIZ ÖĞRENCİ / ERKEK ÖĞRENCİ ORANI (6-13 YAŞ)	KIZ ÖĞRENCİ / ERKEK ÖĞRENCİ ORANI (AÇIKÖĞRETİM HARİÇ TÜM ÖĞRENCİLER)	DEVAMSIZLIK ORANLARI		
		TOPLAM	KIZ	ERKEK			TOPLAM	KIZ	ERKEK
800	BATI KARADENİZ	% 98,3	% 98,2	% 98,5	0,95	0,95	% 8,5	% 7,1	% 9,9
811	ZONGULDAK	% 99,7	% 99,8	% 99,7	0,94	0,94	% 7,8	% 6,5	% 8,9
812	KARABÜK	% 99,4	% 99,1	% 99,7	0,93	0,92	% 8,3	% 6,7	% 9,8
813	BARTIN	% 99,9	% 99,9	% 100,0	0,97	0,97	% 8,2	% 7,2	% 9,2
821	KASTAMONU	% 99,4	% 99,1	% 99,7	0,95	0,96	% 9,8	% 8,0	% 11,4
822	ÇANKIRI	% 91,6	% 91,5	% 91,6	0,96	0,95	% 8,1	% 6,8	% 9,3
823	SİNOP	% 98,3	% 98,0	% 98,5	0,95	0,95	% 9,0	% 8,3	% 9,7
831	SAMSUN	% 99,3	% 99,1	% 99,5	0,95	0,96	% 10,0	% 8,4	% 11,6
832	TOKAT	% 94,8	% 94,6	% 95,0	0,95	0,95	% 8,3	% 6,7	% 9,9
833	ÇORUM	% 98,4	% 98,3	% 98,5	0,96	0,95	% 7,1	% 5,7	% 8,4
834	AMASYA	% 100,2	% 99,9	% 100,5	0,95	0,95	% 5,7	% 4,6	% 6,7
900	DOĞU KARADENİZ	% 97,2	% 97,0	% 97,5	0,95	0,95	% 6,7	% 5,6	% 7,7
901	TRABZON	% 96,2	% 96,0	% 96,5	0,96	0,96	% 5,8	% 4,9	% 6,6
902	ORDU	% 96,7	% 96,6	% 96,8	0,96	0,96	% 7,3	% 6,0	% 8,4
903	GİRESUN	% 98,4	% 98,0	% 98,8	0,95	0,95	% 7,9	% 6,7	% 9,0
904	RİZE	% 98,9	% 98,5	% 99,4	0,95	0,94	% 5,3	% 4,4	% 6,1
905	ARTVİN	% 99,1	% 98,9	% 99,2	0,94	0,94	% 9,6	% 8,2	% 10,8
906	GÜMÜŞHANE	% 96,5	% 95,8	% 97,2	0,95	0,95	% 5,2	% 4,3	% 6,0
A00	K. DOĞU ANADOLU	% 97,2	% 97,2	% 97,2	0,95	0,97	% 15,8	% 14,7	% 17,0
A11	ERZURUM	% 96,8	% 96,8	% 96,8	0,96	0,98	% 14,3	% 13,6	% 15,0
A12	ERZİNCAN	% 97,0	% 96,9	% 97,1	0,95	0,95	% 6,8	% 5,8	% 7,7
A13	BAYBURT	% 98,0	% 97,4	% 98,6	0,94	0,95	% 9,4	% 8,8	% 10,0
A21	AĞRI	% 97,8	% 98,3	% 97,2	0,96	0,99	% 19,3	% 18,2	% 20,4
A22	KARS	% 96,5	% 96,1	% 96,8	0,94	0,95	% 15,4	% 13,7	% 17,0
A23	İĞDIR	% 97,8	% 97,1	% 98,4	0,94	0,94	% 20,3	% 17,6	% 22,9
A24	ARDAHAN	% 97,4	% 96,9	% 97,8	0,93	0,93	% 9,2	% 7,0	% 11,3
B00	O. DOĞU ANADOLU	% 96,3	% 95,9	% 96,7	0,95	0,96	% 14,6	% 13,9	% 15,2
B11	MALATYA	% 98,3	% 98,0	% 98,5	0,94	0,94	% 6,2	% 5,1	% 7,2
B12	ELAZIĞ	% 98,4	% 98,1	% 98,8	0,95	0,95	% 8,8	% 7,9	% 9,6
B13	BİNGÖL	% 95,3	% 94,8	% 95,9	0,95	0,97	% 10,2	% 10,6	% 9,7
B14	TUNCELİ	% 96,5	% 95,7	% 97,2	0,94	0,94	% 5,9	% 4,9	% 6,9
B21	VAN	% 95,3	% 94,2	% 96,3	0,93	0,95	% 19,8	% 19,0	% 20,6
B22	MUŞ	% 98,1	% 98,8	% 97,3	0,97	1,00	% 19,7	% 18,2	% 21,1
B23	BİTLİS	% 95,5	% 95,1	% 95,9	0,94	0,97	% 13,8	% 14,7	% 12,9
B24	HAKKARİ	% 92,4	% 92,7	% 92,1	0,97	0,99	% 13,1	% 12,2	% 14,0
C00	G. DOĞU ANADOLU	% 97,9	% 97,6	% 98,2	0,95	0,97	% 18,1	% 17,4	% 18,8
C11	GAZİANTEP	% 99,1	% 99,0	% 99,3	0,95	0,96	% 14,8	% 13,4	% 16,0
C12	ADİYAMAN	% 98,1	% 97,9	% 98,3	0,95	0,96	% 7,6	% 7,1	% 8,1
C13	KİLİS	% 97,1	% 96,7	% 97,6	0,99	1,01	% 12,5	% 11,7	% 13,3
C21	ŞANLIURFA	% 97,3	% 96,7	% 98,0	0,94	0,95	% 30,9	% 31,1	% 30,6
C22	DİYARBAKIR	% 98,5	% 98,4	% 98,7	0,95	0,97	% 14,5	% 13,5	% 15,4
C31	MARDİN	% 96,8	% 96,7	% 96,8	0,97	1,01	% 15,2	% 15,0	% 15,5
C32	BATMAN	% 97,8	% 97,7	% 97,8	0,96	0,97	% 12,5	% 10,9	% 14,0
C33	ŞIRNAK	% 97,0	% 96,5	% 97,5	0,94	0,97	% 17,0	% 15,1	% 18,9
C34	SİİRT	% 97,1	% 96,8	% 97,4	0,93	0,96	% 13,0	% 13,3	% 12,7

	2011-2012					BÖLGE / İL	BÖLGE / İL KODU			
	NET OKULLULAŞMA ORANI			KIZ ÖĞRENCİ / ERKEK ÖĞRENCİ ORANI (6-13 YAŞ)	KIZ ÖĞRENCİ / ERKEK ÖĞRENCİ ORANI (AÇIKÖĞRETİM HARİÇ TÜM ÖĞRENCİLER)			DEVAMSIZLIK ORANLARI		
	TOPLAM	KIZ	ERKEK					TOPLAM	KIZ	ERKEK
	% 98,5	% 98,3	% 98,7	0,95	0,95	BATI KARADENİZ	800			
	% 99,9	% 99,9	% 99,9	0,95	0,94	ZONGULDAK	811			
	% 99,2	% 98,9	% 99,5	0,93	0,92	KARABÜK	812			
	% 100,0	% 100,0	% 100,1	0,95	0,95	BARTIN	813			
	% 99,8	% 99,5	% 100,2	0,95	0,95	KASTAMONU	821			
	% 95,2	% 94,7	% 95,7	0,96	0,95	ÇANKIRI	822			
	% 98,7	% 98,3	% 99,0	0,95	0,95	SİNOP	823			
	% 99,3	% 99,1	% 99,4	0,95	0,95	SAMSUN	831			
	% 94,3	% 94,1	% 94,6	0,95	0,94	TOKAT	832			
	% 98,4	% 98,4	% 98,4	0,96	0,96	ÇORUM	833			
	% 100,5	% 100,1	% 100,8	0,94	0,94	AMASYA	834			
	% 98,5	% 98,3	% 98,7	0,95	0,95	DOĞU KARADENİZ	900			
	% 98,5	% 98,4	% 98,6	0,96	0,96	TRABZON	901			
	% 98,3	% 98,2	% 98,4	0,95	0,95	ORDU	902			
	% 98,5	% 98,4	% 98,7	0,95	0,95	GİRESUN	903			
	% 99,2	% 98,8	% 99,6	0,95	0,95	RİZE	904			
	% 99,4	% 99,4	% 99,4	0,95	0,94	ARTVİN	905			
	% 96,6	% 96,0	% 97,3	0,93	0,93	GÜMÜŞHANE	906			
	% 98,0	% 98,1	% 97,9	0,95	0,96	K. DOĞU ANADOLU	A00			
	% 97,5	% 97,5	% 97,4	0,96	0,97	ERZURUM	A11			
	% 98,5	% 98,5	% 98,6	0,95	0,95	ERZİNCAN	A12			
	% 98,6	% 98,1	% 99,1	0,95	0,95	BAYBURT	A13			
	% 98,6	% 99,1	% 98,1	0,96	0,98	AĞRI	A21			
	% 97,3	% 97,2	% 97,4	0,95	0,95	KARS	A22			
	% 98,2	% 97,5	% 98,8	0,93	0,93	IĞDIR	A23			
	% 98,7	% 98,3	% 99,0	0,92	0,93	ARDAHAN	A24			
	% 94,2	% 94,1	% 94,3	0,95	0,96	O. DOĞU ANADOLU	B00			
	% 98,7	% 98,5	% 98,8	0,94	0,93	MALATYA	B11			
	% 98,9	% 98,6	% 99,1	0,95	0,95	ELAZIĞ	B12			
	% 96,5	% 96,2	% 96,9	0,95	0,95	BİNGÖL	B13			
	% 96,5	% 96,1	% 97,0	0,94	0,94	TUNCELİ	B14			
	% 86,8	% 86,6	% 86,9	0,95	0,96	VAN	B21			
	% 98,3	% 98,8	% 97,9	0,97	0,98	MUŞ	B22			
	% 97,5	% 97,1	% 97,9	0,94	0,95	BİTLİS	B23			
	% 95,6	% 95,8	% 95,4	0,97	0,99	HAKKARİ	B24			
	% 98,8	% 98,7	% 99,0	0,95	0,96	G. DOĞU ANADOLU	C00			
	% 99,4	% 99,2	% 99,5	0,95	0,95	GAZİANTEP	C11			
	% 98,7	% 98,6	% 98,8	0,95	0,95	ADIYAMAN	C12			
	% 97,8	% 97,6	% 98,0	0,99	0,99	KİLİS	C13			
	% 98,6	% 98,2	% 98,9	0,94	0,95	ŞANLIURFA	C21			
	% 99,3	% 99,3	% 99,3	0,96	0,96	DİYARBAKIR	C22			
	% 97,8	% 97,8	% 97,9	0,97	0,99	MARDİN	C31			
	% 99,3	% 99,2	% 99,4	0,96	0,96	BATMAN	C32			
	% 98,4	% 98,2	% 98,7	0,95	0,96	ŞIRNAK	C33			
	% 98,2	% 97,9	% 98,4	0,93	0,95	SİİRT	C34			

DEVAMSIZLIK ORANLARI, MEB 2011-2012 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINA İLİŞKİN BU ALANDA VERİ PAYLAŞMADIĞI İÇİN HESAPLANAMAMIŞTIR.

TABLO B7: ORTAÖĞRETİME KATILIM

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2010-2011											
		NET OKULLULUŞMA ORANI			KIZ ÖĞRENCİ / ERKEK ÖĞRENCİ ORANI			RESMİ VE GENEL ORTAÖĞRETİMDE DEVAMSIZLIK ORANLARI			RESMİ VE MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİMDE DEVAMSIZLIK ORANLARI		
		TOPLAM	KIZ	ERKEK	TOPLAM ORTA-ÖĞRETİM	GENEL ORTA-ÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	TOPLAM	KIZ	ERKEK	TOPLAM	KIZ	ERKEK
0	TÜRKİYE	% 66,1	% 63,9	% 68,2	0,85	0,92	0,77	% 28,0	% 22,6	% 33,1	% 35,7	% 26,6	% 42,4
100	İSTANBUL	% 70,7	% 70,8	% 70,6	0,90	0,92	0,88	% 24,2	% 20,7	% 27,6	% 31,4	% 25,3	% 36,5
200	BATI MARMARA	% 78,6	% 77,6	% 79,6	0,89	1,14	0,69	% 30,2	% 25,0	% 36,4	% 39,4	% 29,2	% 46,2
211	TEKİRDAĞ	% 79,3	% 76,7	% 81,6	0,85	1,13	0,63	% 29,8	% 24,5	% 36,4	% 38,2	% 27,0	% 45,0
212	EDİRNE	% 80,5	% 79,8	% 81,2	0,89	1,09	0,73	% 35,1	% 29,7	% 41,4	% 47,5	% 36,2	% 55,6
213	KIRKLARELİ	% 83,9	% 82,1	% 85,6	0,87	1,23	0,63	% 31,6	% 26,8	% 37,9	% 44,0	% 31,8	% 51,9
221	BALIKESİR	% 75,6	% 75,4	% 75,7	0,93	1,13	0,75	% 27,5	% 22,6	% 33,3	% 34,1	% 26,4	% 39,5
222	ÇANAKKALE	% 79,8	% 79,7	% 80,0	0,88	1,11	0,68	% 32,8	% 27,2	% 39,4	% 43,7	% 31,8	% 51,5
300	EGE	% 73,5	% 72,9	% 74,0	0,91	1,12	0,73	% 30,8	% 26,6	% 35,8	% 38,3	% 30,3	% 43,9
301	İZMİR	% 75,3	% 76,6	% 74,1	0,91	1,09	0,75	% 30,8	% 27,7	% 34,6	% 40,0	% 34,2	% 44,2
321	AYDIN	% 71,9	% 72,4	% 71,5	0,93	1,15	0,74	% 32,3	% 27,9	% 37,7	% 38,1	% 30,0	% 43,9
322	DENİZLİ	% 77,6	% 74,3	% 80,8	0,86	1,12	0,67	% 30,0	% 25,2	% 35,6	% 30,8	% 23,8	% 35,2
323	MUĞLA	% 72,6	% 73,4	% 71,8	0,91	1,11	0,71	% 29,0	% 24,3	% 34,7	% 40,1	% 28,1	% 48,4
331	MANİSA	% 70,3	% 69,1	% 71,5	0,91	1,26	0,70	% 31,1	% 26,2	% 37,5	% 38,3	% 29,7	% 43,9
332	A.KARAHİSAR	% 62,9	% 58,5	% 67,1	0,79	0,95	0,70	% 27,8	% 22,1	% 33,8	% 37,9	% 25,0	% 46,6
333	KÜTAHYA	% 79,1	% 72,1	% 85,8	0,80	0,96	0,70	% 33,2	% 26,3	% 40,1	% 40,9	% 29,3	% 48,6
334	UŞAK	% 75,7	% 78,1	% 73,6	0,96	1,19	0,73	% 31,8	% 26,8	% 38,1	% 37,3	% 28,5	% 43,6
400	DOĞU MARMARA	% 78,1	% 75,5	% 80,5	0,86	1,04	0,74	% 29,5	% 24,6	% 34,7	% 37,4	% 28,1	% 44,1
411	BURSA	% 75,4	% 73,7	% 77,1	0,87	1,05	0,74	% 28,0	% 23,1	% 33,1	% 37,6	% 28,7	% 44,1
412	ESKİŞEHİR	% 86,3	% 84,5	% 87,9	0,89	1,22	0,65	% 33,9	% 29,5	% 39,5	% 41,6	% 34,1	% 46,3
413	BİLECİK	% 91,2	% 89,0	% 93,4	0,91	1,11	0,79	% 29,2	% 25,0	% 34,2	% 38,8	% 27,9	% 47,0
421	KOCAELİ	% 78,8	% 75,8	% 81,6	0,83	0,93	0,75	% 28,3	% 23,7	% 32,8	% 34,7	% 26,4	% 40,8
422	SAKARYA	% 74,4	% 70,2	% 78,5	0,86	1,05	0,74	% 30,7	% 24,3	% 36,8	% 36,8	% 27,2	% 43,7
423	DÜZCE	% 74,0	% 70,9	% 76,9	0,90	1,00	0,83	% 25,4	% 20,7	% 29,8	% 34,6	% 23,8	% 42,9
424	BOLU	% 88,5	% 82,4	% 94,3	0,83	1,25	0,63	% 37,0	% 29,4	% 46,7	% 43,7	% 26,3	% 54,0
425	YALOVA	% 78,0	% 78,0	% 78,0	0,93	1,05	0,83	% 32,6	% 28,1	% 37,4	% 38,8	% 30,5	% 45,4
500	BATI ANADOLU	% 75,9	% 75,6	% 76,1	0,90	1,00	0,78	% 33,0	% 28,2	% 38,2	% 37,3	% 28,8	% 43,6
510	ANKARA	% 83,0	% 83,4	% 82,6	0,89	1,01	0,74	% 35,1	% 30,5	% 40,3	% 38,0	% 30,9	% 43,1
521	KONYA	% 62,6	% 60,9	% 64,2	0,90	0,94	0,86	% 26,5	% 20,9	% 32,1	% 35,7	% 25,0	% 44,2
522	KARAMAN	% 68,1	% 68,7	% 67,4	0,97	0,97	0,97	% 31,8	% 24,9	% 38,6	% 39,0	% 26,4	% 49,5
600	AKDENİZ	% 67,4	% 65,9	% 68,7	0,90	1,02	0,74	% 25,4	% 19,5	% 31,4	% 34,5	% 24,2	% 41,5
611	ANTALYA	% 71,4	% 71,7	% 71,0	0,94	0,97	0,89	% 26,4	% 21,1	% 31,9	% 31,6	% 23,1	% 38,2
612	ISPARTA	% 85,8	% 86,8	% 84,8	0,91	1,04	0,80	% 37,3	% 28,9	% 46,6	% 43,2	% 31,6	% 52,3
613	BURDUR	% 77,8	% 76,7	% 78,8	0,92	1,16	0,72	% 36,0	% 30,6	% 42,7	% 42,0	% 31,7	% 49,1
621	ADANA	% 66,3	% 64,7	% 67,9	0,86	1,05	0,59	% 25,6	% 19,7	% 32,1	% 35,5	% 24,8	% 41,4
622	MERSİN	% 67,9	% 66,7	% 69,0	0,89	1,01	0,74	% 23,9	% 18,6	% 29,2	% 34,7	% 25,5	% 41,2
631	HATAY	% 63,3	% 61,0	% 65,5	0,86	0,93	0,78	% 23,3	% 17,5	% 28,7	% 33,9	% 21,5	% 43,1
632	KAHRAMANMARAŞ	% 58,0	% 54,2	% 61,5	0,79	0,85	0,71	% 26,4	% 18,6	% 33,2	% 31,7	% 22,4	% 38,2
633	OSMANİYE	% 72,6	% 70,8	% 74,3	0,87	1,03	0,70	% 19,0	% 13,1	% 25,3	% 35,0	% 22,9	% 43,2
700	ORTA ANADOLU	% 67,7	% 65,5	% 69,8	0,87	1,04	0,71	% 27,9	% 22,3	% 34,1	% 37,3	% 26,4	% 44,8
711	KIRIKKALE	% 81,9	% 78,6	% 85,1	0,80	1,03	0,64	% 28,6	% 24,1	% 33,6	% 36,6	% 28,4	% 42,0
712	AKSARAY	% 55,1	% 53,4	% 56,8	0,88	1,02	0,72	% 26,2	% 20,9	% 31,8	% 39,1	% 25,2	% 48,4
713	NİĞDE	% 57,8	% 56,4	% 59,3	0,91	1,04	0,80	% 31,3	% 25,5	% 37,9	% 42,4	% 33,7	% 48,8
714	NEVŞEHİR	% 67,7	% 67,4	% 67,9	0,93	1,14	0,75	% 27,0	% 21,3	% 34,4	% 39,4	% 29,2	% 46,9
715	KIRŞEHİR	% 79,2	% 77,0	% 81,3	0,84	1,00	0,68	% 31,8	% 25,9	% 38,3	% 34,0	% 19,7	% 43,9
721	KAYSERİ	% 73,8	% 72,2	% 75,4	0,88	1,03	0,70	% 27,0	% 21,7	% 32,9	% 35,7	% 24,6	% 42,9
722	SİVAS	% 66,9	% 64,1	% 69,6	0,82	0,94	0,71	% 28,7	% 22,0	% 35,4	% 37,2	% 28,4	% 43,3
723	YOZGAT	% 58,6	% 55,0	% 62,2	0,82	0,89	0,77	% 26,5	% 20,2	% 32,9	% 37,6	% 24,1	% 47,6

2011-2012													BÖLGE / İL	BÖLGE / İL KODU
NET OKULLUŞMA ORANI			KIZ ÖĞRENCİ / ERKEK ÖĞRENCİ ORANI			RESMİ VE GENEL ORTAÖĞRETİMDE DEVAMSIZLIK ORANLARI			RESMİ VE MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİMDE DEVAMSIZLIK ORANLARI					
TOPLAM	KIZ	ERKEK	TOPLAM ORTA-ÖĞRETİM	GENEL ORTA-ÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	TOPLAM	KIZ	ERKEK	TOPLAM	KIZ	ERKEK			
% 67,4	% 66,1	% 68,5	0,88	0,94	0,82								TÜRKİYE	0
% 71,4	% 72,1	% 70,7	0,92	0,94	0,90								İSTANBUL	100
% 79,5	% 78,9	% 80,0	0,91	1,15	0,71								BATI MARMARA	200
% 78,6	% 77,4	% 79,6	0,88	1,13	0,67								TEKİRDAĞ	211
% 83,0	% 81,7	% 84,1	0,87	1,09	0,70								EDİRNE	212
% 83,8	% 82,4	% 85,1	0,88	1,22	0,65								KIRKLARELİ	213
% 76,7	% 77,1	% 76,3	0,95	1,16	0,78								BALIKESİR	221
% 82,6	% 81,4	% 83,8	0,90	1,14	0,70								ÇANAKKALE	222
% 73,8	% 74,6	% 73,1	0,93	1,11	0,77								EGE	300
% 75,5	% 77,5	% 73,6	0,93	1,08	0,78								İZMİR	301
% 73,0	% 74,6	% 71,5	0,96	1,15	0,78								AYDIN	321
% 74,6	% 76,1	% 73,2	0,97	1,13	0,81								DENİZLİ	322
% 74,1	% 75,1	% 73,2	0,92	1,10	0,72								MUĞLA	323
% 71,3	% 71,1	% 71,4	0,95	1,23	0,76								MANİSA	331
% 63,8	% 61,0	% 66,5	0,84	0,98	0,76								A.KARAHİSAR	332
% 81,7	% 77,0	% 86,3	0,84	0,98	0,74								KÜTAHYA	333
% 75,5	% 79,3	% 72,0	0,99	1,20	0,77								UŞAK	334
% 78,7	% 77,2	% 80,1	0,90	1,07	0,77								DOĞU MARMARA	400
% 76,2	% 75,3	% 77,1	0,89	1,08	0,77								BURSA	411
% 86,1	% 84,9	% 87,3	0,91	1,22	0,67								ESKİŞEHİR	412
% 90,8	% 90,1	% 91,3	0,93	1,12	0,81								BİLECİK	413
% 79,4	% 77,8	% 80,9	0,87	0,95	0,80								KOCAELİ	421
% 74,4	% 72,0	% 76,6	0,92	1,15	0,78								SAKARYA	422
% 74,8	% 73,1	% 76,5	0,95	1,09	0,86								DÜZCE	423
% 90,3	% 84,5	% 95,7	0,85	1,32	0,61								BOLU	424
% 81,8	% 81,8	% 81,7	0,95	1,04	0,87								YALOVA	425
% 76,4	% 77,1	% 75,8	0,93	1,01	0,83								BATI ANADOLU	500
% 82,9	% 84,1	% 81,8	0,92	1,02	0,77								ANKARA	510
% 64,2	% 64,0	% 64,5	0,94	0,95	0,93								KONYA	521
% 69,8	% 71,3	% 68,4	1,00	1,00	1,00								KARAMAN	522
% 68,9	% 68,4	% 69,5	0,91	1,01	0,79								AKDENİZ	600
% 72,2	% 73,3	% 71,1	0,97	0,99	0,95								ANTALYA	611
% 88,9	% 90,0	% 87,8	0,94	1,07	0,84								ISPARTA	612
% 80,5	% 80,2	% 80,8	0,95	1,19	0,74								BURDUR	613
% 68,0	% 67,3	% 68,7	0,88	1,06	0,65								ADANA	621
% 69,5	% 68,9	% 70,0	0,92	1,03	0,78								MERSİN	622
% 64,9	% 63,8	% 65,9	0,90	0,96	0,83								HATAY	631
% 60,6	% 57,9	% 63,1	0,83	0,88	0,77								KAHRAMANMARAŞ	632
% 72,8	% 72,0	% 73,5	0,90	1,04	0,78								OSMANİYE	633
% 69,7	% 68,5	% 70,8	0,89	1,01	0,76								ORTA ANADOLU	700
% 83,8	% 82,0	% 85,5	0,84	1,01	0,70								KIRIKKALE	711
% 56,6	% 55,9	% 57,3	0,91	1,03	0,77								AKSARAY	712
% 61,6	% 61,1	% 62,2	0,93	1,05	0,82								NİĞDE	713
% 67,7	% 68,8	% 66,7	0,96	1,10	0,83								NEVŞEHİR	714
% 82,5	% 81,0	% 84,0	0,87	1,00	0,73								KIRŞEHİR	715
% 74,2	% 73,5	% 74,9	0,90	1,03	0,75								KAYSERİ	721
% 70,5	% 68,1	% 72,9	0,84	0,93	0,75								SİVAS	722
% 61,8	% 59,5	% 64,0	0,88	0,96	0,81								YOZGAT	723

DEVAMSIZLIK ORANLARI, MEB 2011-2012 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINA İLİŞKİN BU ALANDA VERİ PAYLAŞMADIĞI İÇİN HESAPLANAMAMIŞTIR.

TABLO B7: ORTAÖĞRETİME KATILIM (DEVAM)

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2010-2011											
		NET OKULLUŞMA ORANI			KIZ ÖĞRENCİ / ERKEK ÖĞRENCİ ORANI			RESMİ VE GENEL ORTAÖĞRETİMDE DEVAMSIZLIK ORANLARI			RESMİ VE MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİMDE DEVAMSIZLIK ORANLARI		
		TOPLAM	KIZ	ERKEK	TOPLAM ORTA-ÖĞRETİM	GENEL ORTA-ÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	TOPLAM	KIZ	ERKEK	TOPLAM	KIZ	ERKEK
800	BATI KARADENİZ	% 70,4	% 67,4	% 73,4	0,87	1,17	0,67	% 29,2	% 24,2	% 34,8	% 36,8	% 25,8	% 44,2
811	ZONGULDAK	% 75,6	% 71,7	% 79,6	0,88	1,20	0,63	% 28,3	% 22,7	% 35,4	% 34,6	% 23,5	% 41,3
812	KARABÜK	% 86,3	% 85,1	% 87,3	0,90	1,08	0,74	% 33,9	% 27,9	% 40,6	% 35,2	% 25,8	% 41,7
813	BARTIN	% 71,1	% 67,2	% 75,0	0,90	1,28	0,72	% 29,8	% 25,5	% 35,5	% 37,0	% 28,0	% 43,3
821	KASTAMONU	% 71,8	% 66,7	% 76,8	0,88	1,18	0,67	% 30,0	% 23,9	% 37,2	% 38,9	% 22,8	% 49,0
822	ÇANKIRI	% 72,5	% 66,3	% 78,4	0,78	1,05	0,64	% 37,9	% 31,6	% 45,1	% 44,6	% 33,9	% 51,2
823	SİNOP	% 72,1	% 69,7	% 74,5	0,91	1,30	0,61	% 23,6	% 20,0	% 28,3	% 36,9	% 28,8	% 41,7
831	SAMSUN	% 67,5	% 65,8	% 69,2	0,92	1,05	0,78	% 28,9	% 24,6	% 33,5	% 33,7	% 23,9	% 40,8
832	TOKAT	% 63,9	% 59,8	% 67,9	0,84	1,06	0,68	% 27,6	% 23,1	% 32,6	% 39,2	% 26,7	% 47,3
833	ÇORUM	% 66,6	% 63,7	% 69,3	0,86	1,03	0,71	% 29,1	% 23,1	% 35,5	% 37,0	% 25,9	% 44,4
834	AMASYA	% 80,5	% 77,9	% 83,1	0,88	1,02	0,79	% 30,6	% 26,0	% 35,5	% 39,6	% 29,1	% 47,4
900	DOĞU KARADENİZ	% 75,5	% 72,7	% 78,3	0,88	0,99	0,81	% 26,8	% 21,2	% 32,8	% 34,9	% 24,5	% 42,4
901	TRABZON	% 77,8	% 76,0	% 79,6	0,91	1,03	0,80	% 26,5	% 21,8	% 31,5	% 30,5	% 22,5	% 36,5
902	ORDU	% 66,9	% 64,6	% 69,2	0,90	1,12	0,74	% 23,3	% 17,7	% 29,8	% 34,7	% 22,1	% 43,7
903	GİRESUN	% 79,2	% 74,7	% 83,5	0,85	1,01	0,75	% 30,7	% 24,9	% 36,8	% 39,0	% 28,6	% 46,5
904	RİZE	% 87,2	% 83,5	% 90,7	0,86	1,08	0,72	% 29,3	% 22,3	% 36,7	% 33,8	% 23,4	% 41,3
905	ARTVİN	% 81,6	% 79,2	% 84,0	0,92	1,17	0,75	% 25,9	% 20,5	% 32,1	% 35,6	% 24,8	% 43,5
906	GÜMÜŞHANE	% 64,6	% 59,6	% 69,5	0,77	0,73	0,81	% 30,1	% 24,2	% 35,0	% 46,1	% 34,9	% 55,3
A00	K. DOĞU ANADOLU	% 46,3	% 41,5	% 50,8	0,81	0,75	0,87	% 30,4	% 21,7	% 37,0	% 36,4	% 24,8	% 44,2
A11	ERZURUM	% 49,9	% 42,9	% 56,4	0,72	0,75	0,67	% 29,1	% 20,4	% 35,7	% 36,2	% 22,0	% 44,5
A12	ERZİNCAN	% 78,3	% 71,3	% 85,1	0,82	0,90	0,73	% 31,1	% 22,8	% 38,7	% 36,2	% 24,9	% 44,1
A13	BAYBURT	% 65,8	% 56,1	% 74,9	0,73	0,72	0,74	% 35,8	% 22,8	% 44,9	% 38,4	% 25,7	% 46,5
A21	AĞRI	% 29,0	% 23,0	% 34,4	0,60	0,55	0,71	% 32,2	% 23,5	% 36,7	% 37,0	% 28,6	% 42,2
A22	KARS	% 43,2	% 41,5	% 44,7	0,80	0,90	0,62	% 26,1	% 18,9	% 32,8	% 37,8	% 27,3	% 44,4
A23	IÇDIR	% 51,0	% 51,8	% 50,2	0,95	0,92	1,03	% 30,8	% 21,8	% 38,9	% 36,0	% 24,5	% 46,4
A24	ARDAHAN	% 54,7	% 54,7	% 54,7	0,88	0,89	0,88	% 37,4	% 29,5	% 44,7	% 34,2	% 25,4	% 42,2
B00	O. DOĞU ANADOLU	% 48,3	% 42,5	% 53,8	0,92	0,93	0,90	% 27,6	% 19,9	% 32,9	% 37,6	% 26,8	% 45,1
B11	MALATYA	% 76,0	% 72,4	% 79,4	0,85	0,90	0,76	% 21,8	% 14,8	% 28,5	% 36,6	% 21,9	% 45,9
B12	ELAZIĞ	% 72,8	% 67,2	% 78,0	0,83	0,83	0,82	% 22,0	% 15,1	% 27,7	% 36,9	% 26,6	% 44,1
B13	BİNGÖL	% 45,7	% 38,8	% 52,4	0,72	0,58	0,99	% 30,8	% 22,2	% 35,3	% 32,5	% 24,4	% 40,1
B14	TUNCELİ	% 77,6	% 76,8	% 78,4	0,93	0,98	0,78	% 39,9	% 33,1	% 46,8	% 48,0	% 41,0	% 52,5
B21	VAN	% 34,4	% 28,2	% 40,1	0,64	0,57	0,80	% 29,0	% 22,1	% 32,8	% 37,7	% 25,5	% 46,3
B22	MUŞ	% 29,6	% 23,0	% 35,8	0,55	0,48	0,60	% 30,7	% 24,0	% 33,9	% 39,2	% 27,2	% 45,9
B23	BİTLİS	% 35,7	% 26,6	% 44,0	0,53	0,44	0,69	% 33,3	% 25,3	% 36,5	% 36,3	% 27,8	% 41,8
B24	HAKKARİ	% 48,0	% 41,5	% 54,2	0,71	0,57	1,11	% 39,3	% 32,9	% 42,6	% 44,1	% 41,5	% 47,1
C00	G. DOĞU ANADOLU	% 44,9	% 39,4	% 50,1	0,70	0,55	1,17	% 27,8	% 19,1	% 33,1	% 32,4	% 22,5	% 41,0
C11	GAZİANTEP	% 54,9	% 51,6	% 58,1	0,78	0,69	1,05	% 27,5	% 19,1	% 33,3	% 30,3	% 21,8	% 39,0
C12	ADIYAMAN	% 59,0	% 56,0	% 61,8	0,80	0,75	0,91	% 22,1	% 15,0	% 27,5	% 29,0	% 17,8	% 38,7
C13	KİLİS	% 63,8	% 63,8	% 63,8	0,92	1,01	0,86	% 24,5	% 16,2	% 33,9	% 30,6	% 21,5	% 38,2
C21	ŞANLIURFA	% 34,1	% 27,6	% 40,2	0,61	0,49	1,00	% 29,0	% 20,3	% 32,9	% 33,0	% 22,8	% 42,3
C22	DİYARBAKIR	% 45,1	% 39,7	% 50,2	0,74	0,68	0,95	% 27,9	% 19,0	% 33,6	% 37,6	% 27,4	% 45,6
C31	MARDİN	% 42,7	% 35,1	% 50,1	0,65	0,59	0,83	% 29,5	% 20,1	% 34,8	% 30,1	% 21,3	% 37,3
C32	BATMAN	% 47,4	% 41,2	% 53,2	0,66	0,60	0,98	% 28,1	% 20,1	% 33,2	% 27,0	% 18,2	% 35,0
C33	ŞIRNAK	% 35,3	% 28,0	% 42,1	0,57	0,52	0,69	% 29,2	% 21,2	% 33,7	% 41,1	% 31,3	% 47,4
C34	SİİRT	% 38,1	% 29,5	% 46,2	0,51	0,46	0,62	% 31,3	% 19,9	% 37,0	% 32,7	% 18,1	% 42,0

2011-2012													BÖLGE / İL	BÖLGE / İL KODU
NET OKULLUŞMA ORANI			KIZ ÖĞRENCİ / ERKEK ÖĞRENCİ ORANI			RESMİ VE GENEL ORTAÖĞRETİMDE DEVAMSIZLIK ORANLARI			RESMİ VE MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİMDE DEVAMSIZLIK ORANLARI					
TOPLAM	KIZ	ERKEK	TOPLAM ORTA-ÖĞRETİM	GENEL ORTA-ÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	TOPLAM	KIZ	ERKEK	TOPLAM	KIZ	ERKEK			
% 72,3	% 70,2	% 74,4	0,92	1,11	0,76							BATI KARADENİZ	800	
% 77,2	% 73,6	% 80,7	0,90	1,22	0,66							ZONGULDAK	811	
% 88,2	% 87,0	% 89,3	0,92	1,07	0,78							KARABÜK	812	
% 74,7	% 71,0	% 78,3	0,94	1,25	0,79							BARTIN	813	
% 74,2	% 70,0	% 78,2	0,92	1,20	0,73							KASTAMONU	821	
% 76,8	% 71,3	% 82,1	0,80	1,07	0,67							ÇANKIRI	822	
% 73,4	% 71,8	% 75,0	0,94	1,33	0,64							SİNOP	823	
% 69,5	% 68,9	% 70,0	0,97	1,09	0,83							SAMSUN	831	
% 65,4	% 62,8	% 67,9	0,89	1,08	0,75							TOKAT	832	
% 68,3	% 66,5	% 70,0	0,89	1,04	0,74							ÇORUM	833	
% 82,6	% 79,9	% 85,2	0,89	1,03	0,80							AMASYA	834	
% 78,1	% 76,2	% 79,9	0,93	1,09	0,81							DOĞU KARADENİZ	900	
% 80,7	% 79,8	% 81,5	0,95	1,05	0,87							TRABZON	901	
% 69,6	% 67,9	% 71,2	0,93	1,15	0,79							ORDU	902	
% 81,5	% 78,0	% 84,9	0,90	1,08	0,79							GİRESUN	903	
% 89,7	% 87,3	% 92,1	0,89	1,10	0,74							RİZE	904	
% 84,3	% 82,8	% 85,8	0,93	1,22	0,74							ARTVİN	905	
% 66,7	% 64,4	% 69,0	0,94	0,88	1,00							GÜMÜŞHANE	906	
% 49,1	% 45,2	% 52,7	0,79	0,79	0,80							K. DOĞU ANADOLU	A00	
% 52,5	% 46,6	% 58,0	0,77	0,77	0,76							ERZURUM	A11	
% 80,9	% 75,4	% 86,2	0,85	0,95	0,76							ERZİNCAN	A12	
% 69,5	% 61,6	% 76,7	0,76	0,76	0,76							BAYBURT	A13	
% 32,1	% 26,7	% 37,0	0,66	0,58	0,81							AĞRI	A21	
% 46,4	% 45,3	% 47,5	0,83	0,92	0,66							KARS	A22	
% 53,6	% 56,3	% 51,1	1,03	0,98	1,14							IĞDIR	A23	
% 59,5	% 60,5	% 58,6	0,97	1,01	0,93							ARDAHAN	A24	
% 48,2	% 43,8	% 52,4	0,76	0,73	0,82							O. DOĞU ANADOLU	B00	
% 78,4	% 76,1	% 80,6	0,87	0,91	0,80							MALATYA	B11	
% 74,5	% 70,8	% 78,2	0,88	0,89	0,85							ELAZIĞ	B12	
% 48,9	% 43,8	% 53,8	0,80	0,66	1,04							BİNGÖL	B13	
% 79,8	% 81,9	% 77,8	0,96	1,00	0,85							TUNCELİ	B14	
% 26,7	% 22,7	% 30,5	0,68	0,58	0,85							VAN	B21	
% 33,9	% 27,3	% 39,9	0,60	0,55	0,63							MUŞ	B22	
% 39,4	% 30,6	% 47,3	0,57	0,49	0,71							BİTLİS	B23	
% 52,8	% 47,8	% 57,5	0,76	0,63	1,11							HAKKARİ	B24	
% 47,8	% 43,3	% 52,1	0,74	0,66	0,96							G. DOĞU ANADOLU	C00	
% 56,7	% 54,7	% 58,5	0,83	0,73	1,15							GAZİANTEP	C11	
% 61,7	% 59,4	% 63,9	0,82	0,76	0,94							ADİYAMAN	C12	
% 66,5	% 67,5	% 65,5	0,94	1,03	0,86							KİLİS	C13	
% 37,8	% 31,4	% 43,8	0,65	0,53	0,97							ŞANLIURFA	C21	
% 48,3	% 43,9	% 52,5	0,78	0,72	0,97							DİYARBAKIR	C22	
% 45,2	% 39,2	% 50,9	0,70	0,63	0,91							MARDİN	C31	
% 50,1	% 45,2	% 54,7	0,71	0,64	1,04							BATMAN	C32	
% 39,3	% 33,3	% 44,8	0,63	0,58	0,72							ŞIRNAK	C33	
% 41,2	% 34,1	% 47,8	0,56	0,48	0,72							SİİRT	C34	

DEVAMSIZLIK ORANLARI, MEB 2011-2012 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINA İLİŞKİN BU ALANDA VERİ PAYLAŞMADIĞI İÇİN HESAPLANAMAMIŞTIR.

TABLO B9: ENGELLİLİK VE ÖZEL EĞİTİM PROGRAMLARINDAN YARARLANAN ÖĞRENCİLER

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ	ÖZEL ÖZEL EĞİTİM OKULU		RESMİ ÖZEL EĞİTİM OKULU - İLKÖĞRETİM		ÖZEL EĞİTİM SINIFI - İLKÖĞRETİM		KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ - İLKÖĞRETİM		KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ - ORTAÖĞRETİM
		2009-10	2010-11	2011-12	2010-11	2011-12	2010-11	2011-12	2010-11	2011-12	2011-2012
0	TÜRKİYE	186.634	3.431	2.672	19.177	18.141	18.541	20.958	84.580	137.893	10.860
100	İSTANBUL	36.861	47	50	3.494	3.243	5.568	6.420	13.358	22.309	2.361
200	BATI MARMARA	4.981	-	-	892	812	422	495	2.900	3.888	310
211	TEKİRDAĞ	901	-	-	202	210	73	127	595	861	60
212	EDİRNE	862	-	-	310	258	14	13	255	405	39
213	KIRKLARELİ	315	-	-	93	87	29	31	293	470	53
221	BALIKESİR	2.168	-	-	202	189	238	250	1.336	1.570	103
222	ÇANAKKALE	735	-	-	85	68	68	74	421	582	55
300	EGE	23.370	493	491	2.129	1.999	1.855	1.948	12.263	19.571	1.597
301	İZMİR	10.749	433	429	640	552	987	1.059	5.826	10.175	1.029
321	AYDIN	1.817	21	20	161	130	221	217	1.060	1.527	108
322	DENİZLİ	2.113	8	9	429	479	76	67	685	1.393	54
323	MUĞLA	2.047	5	-	135	116	173	200	1.025	1.274	100
331	MANİSA	3.923	16	27	302	308	274	278	1.833	2.556	148
332	AFYONKARAHİSAR	865	10	6	186	149	23	33	706	1.051	49
333	KÜTAHYA	1.254	-	-	179	170	48	47	692	940	85
334	UŞAK	602	-	-	97	95	53	47	436	655	24
400	DOĞU MARMARA	14.477	362	223	2.069	1.989	1.696	1.833	8.404	11.966	1.290
411	BURSA	6.900	-	5	1.041	1.019	733	836	3.782	5.144	579
412	ESKİŞEHİR	1.497	42	-	215	210	209	197	588	712	135
413	BİLECİK	147	-	-	93	79	14	9	226	241	48
421	KOCAELİ	3.111	314	214	310	314	387	371	2.151	3.292	347
422	SAKARYA	825	6	4	143	142	17	31	597	1.351	54
423	DÜZCE	1.172	-	-	97	77	143	152	478	615	29
424	BOLU	488	-	-	71	57	165	193	345	284	54
425	YALOVA	337	-	-	99	91	28	44	237	327	44
500	BATI ANADOLU	23.176	210	181	2.337	2.376	2.119	2.427	8.987	13.159	1.678
510	ANKARA	16.983	198	174	1.845	1.948	921	1.102	6.159	10.109	1.419
521	KONYA	5.632	12	7	450	403	1.100	1.214	2.616	2.700	233
522	KARAMAN	561	-	-	42	25	98	111	212	350	26
600	AKDENİZ	21.794	1.079	903	2.135	1.946	2.270	2.460	12.079	15.798	1.187
611	ANTALYA	3.165	233	131	231	212	1.003	1.082	3.024	3.119	358
612	ISPARTA	414	7	-	162	164	24	31	464	452	57
613	BURDUR	817	-	-	46	43	60	93	264	381	12
621	ADANA	6.084	175	125	416	386	205	259	2.610	4.078	288
622	MERSİN	2.109	646	637	601	514	368	373	1.591	2.126	138
631	HATAY	5.491	9	2	185	193	180	200	2.252	2.647	195
632	KAHRAMANMARAŞ	1.816	9	8	401	318	284	293	1.491	2.223	110
633	OSMANİYE	1.898	-	-	93	116	146	129	383	772	29
700	ORTA ANADOLU	6.819	601	394	1.196	1.092	727	899	4.509	5.953	423
711	KIRIKKALE	667	7	17	102	88	95	97	544	527	50
712	AKSARAY	1.037	-	-	135	122	32	47	387	406	20
713	NİĞDE	645	55	25	155	145	27	63	421	576	28
714	NEVŞEHİR	463	87	26	46	31	133	164	387	352	52
715	KIRŞEHİR	666	-	-	61	46	35	38	264	328	25
721	KAYSERİ	1.390	452	326	377	351	214	215	1.453	1.957	112
722	SİVAS	847	-	-	258	254	147	193	409	799	87
723	YOZGAT	1.104	-	-	62	55	44	82	644	1.008	49

TABLO B9: ENGELLİLİK VE ÖZEL EĞİTİM PROGRAMLARINDAN YARARLANAN ÖĞRENCİLER (DEVAM)

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ	ÖZEL ÖZEL EĞİTİM OKULU		RESMİ ÖZEL EĞİTİM OKULU - İLKÖĞRETİM		ÖZEL EĞİTİM SINIFI - İLKÖĞRETİM		KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ - İLKÖĞRETİM		KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ - ORTAÖĞRETİM
			2009-10	2010-11	2011-12	2010-11	2011-12	2010-11	2011-12	2010-11	
800	BATI KARADENİZ	11.628	104	51	1.335	1.290	1.041	1.207	6.555	8.810	641
811	ZONGULDAK	1.879	43	2	88	74	256	297	953	1.080	86
812	KARABÜK	819	-	-	117	118	24	23	322	473	48
813	BARTIN	832	-	-	51	55	28	47	472	598	38
821	KASTAMONU	895	-	-	81	76	66	123	345	485	22
822	ÇANKIRI	277	-	-	40	36	46	56	182	224	36
823	SİNOP	582	-	-	64	63	72	91	239	300	30
831	SAMSUN	3.519	46	49	259	257	249	232	2.082	3.337	188
832	TOKAT	1.105	15	-	375	365	37	35	627	881	52
833	ÇORUM	908	-	-	93	82	180	197	879	955	82
834	AMASYA	812	-	-	167	164	83	106	454	477	59
900	DOĞU KARADENİZ	6.969	-	-	817	720	990	1.081	3.484	4.264	420
901	TRABZON	2.090	-	-	241	226	322	382	859	948	119
902	ORDU	2.091	-	-	298	251	255	287	986	1.545	81
903	GİRESUN	1.065	-	-	132	113	72	89	678	765	86
904	RİZE	954	-	-	116	109	251	243	422	424	51
905	ARTVİN	464	-	-	-	-	73	58	371	345	66
906	GÜMÜŞHANE	305	-	-	30	21	17	22	168	237	17
A00	KUZEYDOĞU ANADOLU	5.245	-	1	528	483	67	122	1.788	4.376	217
A11	ERZURUM	1.999	-	1	417	376	34	64	627	1.498	98
A12	ERZİNCAN	685	-	-	45	49	-	-	261	469	23
A13	BAYBURT	232	-	-	15	14	-	-	157	159	23
A21	AĞRI	1.050	-	-	-	-	27	23	274	778	24
A22	KARS	574	-	-	16	19	-	6	239	763	21
A23	IĞDIR	578	-	-	35	25	-	22	153	471	9
A24	ARDAHAN	127	-	-	-	-	6	7	77	238	19
B00	ORTADOĞU ANADOLU	7.542	535	373	742	669	556	535	2.220	6.356	196
B11	MALATYA	1.375	176	138	245	241	70	75	606	1.100	73
B12	ELAZIĞ	540	359	235	123	114	225	204	431	589	63
B13	BİNGÖL	299	-	-	-	-	35	50	162	331	12
B14	TUNCELİ	138	-	-	31	25	12	20	55	56	6
B21	VAN	2.266	-	-	211	177	206	166	527	2.422	13
B22	MUŞ	1.112	-	-	61	54	-	-	188	743	16
B23	BİTLİS	1.020	-	-	38	36	-	10	182	616	7
B24	HAKKARİ	792	-	-	33	22	8	10	69	499	6
CO0	GÜNEYDOĞU ANADOLU	23.772	-	5	1.503	1.522	1.230	1.531	8.033	21.443	540
C11	GAZİANTEP	4.912	-	5	646	581	369	500	2.290	7.456	148
C12	ADİYAMAN	1.559	-	-	62	60	269	261	922	1.469	76
C13	KİLİS	289	-	-	58	54	-	-	197	552	7
C21	ŞANLIURFA	5.212	-	-	146	242	235	382	1.036	3.041	90
C22	DİYARBAKIR	6.574	-	-	376	350	196	210	2.190	4.760	150
C31	MARDİN	1.510	-	-	21	17	109	113	385	1.039	15
C32	BATMAN	1.279	-	-	88	83	52	65	610	1.068	35
C33	ŞIRNAK	1.414	-	-	-	-	-	-	225	1.620	7
C34	SİİRT	1.023	-	-	106	135	-	-	178	438	12

C. ÖĞRETMENLER VE ÖĞRENME SÜREÇLERİ

TABLO C1: ORTALAMA YILLIK DERS SAATİ	
	2011-2012
İLKÖĞRETİM	720
GENEL ORTAÖĞRETİM	
GENEL LİSE	810
ANADOLU LİSESİ	945
ANADOLU LİSESİ (HAZIRLIK VAR İSE)	940
FEN LİSESİ	986
SOSYAL BİLİMLER LİSESİ	1.019
GÜZEL SANATLAR VE SPOR LİSESİ	945
ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ	1.006
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	
ANADOLU TEKNİK LİSESİ	1.008-1.134
TEKNİK LİSE	954-1.073
ANADOLU MESLEK LİSESİ	964-1.085
MESLEK LİSESİ	872-981
ANADOLU İMAM-HATİP LİSESİ	960-1.080
İMAM-HATİP LİSESİ	960-1.080
ANADOLU SAĞLIK MESLEK LİSESİ	1.005-1.130
SAĞLIK MESLEK LİSESİ	974-1.096

TABLO C2: ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	OKULÖNCESİ EĞİTİM			İLKÖĞRETİM			GENEL ORTAÖĞRETİM			MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM		
		2005-2006	2010-2011	2011-2012	2005-2006	2010-2011	2011-2012	2005-2006	2010-2011	2011-2012	2005-2006	2010-2011	2011-2012
0	TÜRKİYE	26	23	21	27	21	20	18	18	16	13	18	16
100	İSTANBUL	20	18	14	33	27	26	18	21	18	20	25	22
200	BATI MARMARA	25	20	19	23	18	17	15	14	13	13	16	15
211	TEKİRDAĞ	26	22	24	29	22	22	17	18	16	16	21	20
212	EDİRNE	25	19	19	20	16	16	13	12	12	12	14	13
213	KIRKLARELİ	26	20	21	24	19	18	17	15	14	14	19	18
221	BALIKESİR	22	18	17	21	17	16	14	14	12	11	14	14
222	ÇANAKKALE	29	20	19	19	15	15	15	13	12	11	14	12
300	EGE	25	25	22	23	18	17	15	15	14	13	16	15
301	İZMİR	19	31	24	23	18	17	15	16	14	14	17	16
321	AYDIN	27	24	19	21	17	16	15	14	13	11	14	13
322	DENİZLİ	24	22	20	21	17	16	14	14	14	12	17	15
323	MUĞLA	21	19	17	20	16	15	15	15	13	11	14	13
331	MANİSA	33	26	22	25	18	18	15	14	13	13	17	15
332	AFYONKARAHİSAR	55	23	23	24	17	18	14	14	13	12	17	16
333	KÜTAHYA	40	22	23	21	16	16	16	13	13	12	16	15
334	UŞAK	29	19	19	22	16	15	14	15	14	12	18	16
400	DOĞU MARMARA	30	22	21	26	20	19	17	17	15	15	18	16
411	BURSA	24	24	21	28	21	20	17	17	15	16	18	16
412	ESKİŞEHİR	24	24	19	22	18	17	15	14	13	12	15	14
413	BİLECİK	26	20	24	25	18	18	16	14	14	12	16	14
421	KOCAELİ	22	21	22	29	21	21	20	19	17	17	21	18
422	SAKARYA	80	24	24	27	20	20	16	17	15	17	19	17
423	DÜZCE	40	19	18	24	17	16	18	15	14	17	19	16
424	BOLU	27	18	17	21	16	15	15	14	14	13	15	13
425	YALOVA	23	19	19	20	16	16	12	16	14	13	15	15
500	BATI ANADOLU	18	18	16	23	19	18	17	16	15	10	15	14
510	ANKARA	16	15	13	22	19	18	17	16	15	10	14	13
521	KONYA	21	28	28	26	20	19	17	17	16	12	17	16
522	KARAMAN	54	24	21	22	18	17	14	18	16	9	16	16
600	AKDENİZ	25	27	27	26	20	19	19	18	16	13	18	16
611	ANTALYA	18	18	18	26	20	19	18	18	15	15	17	16
612	ISPARTA	23	19	19	19	16	15	14	12	12	10	13	12
613	BURDUR	31	22	21	17	14	13	13	13	12	9	14	12
621	ADANA	25	27	22	28	23	22	22	20	18	14	18	16
622	MERSİN	24	30	29	24	20	18	17	17	16	12	16	15
631	HATAY	30	48	53	28	21	20	19	20	18	14	23	20
632	KAHRAMANMARAŞ	36	23	27	27	22	21	19	19	18	14	18	17
633	OSMANİYE	30	22	20	23	20	19	18	17	15	11	20	17
700	ORTA ANADOLU	33	24	22	22	18	17	17	16	15	11	15	14
711	KIRIKKALE	24	25	19	21	17	16	18	15	13	10	17	15
712	AKSARAY	26	23	23	21	19	18	18	17	15	11	15	15
713	NİĞDE	33	27	24	21	16	17	15	14	13	10	15	14
714	NEVŞEHİR	31	22	23	20	16	15	14	12	13	10	13	12
715	KIRŞEHİR	25	19	15	18	14	13	16	14	14	9	14	13
721	KAYSERİ	39	24	21	26	20	19	18	17	16	13	15	14
722	SİVAS	32	26	22	23	18	17	19	16	16	12	17	16
723	YOZGAT	44	24	28	22	17	17	18	16	14	11	17	16

TABLO C2: ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (DEVAM)

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	OKULÖNCESİ EĞİTİM			İLKÖĞRETİM			GENEL ORTAÖĞRETİM			MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM		
		2005-2006	2010-2011	2011-2012	2005-2006	2010-2011	2011-2012	2005-2006	2010-2011	2011-2012	2005-2006	2010-2011	2011-2012
800	BATI KARADENİZ	26	21	21	21	17	16	15	14	13	11	15	14
811	ZONGULDAK	22	20	19	20	19	17	13	14	13	12	17	15
812	KARABÜK	22	20	20	19	16	15	13	13	12	10	12	11
813	BARTIN	33	21	20	17	16	16	11	12	11	10	15	13
821	KASTAMONU	27	20	23	19	16	15	14	13	12	10	14	13
822	ÇANKIRI	27	17	18	21	18	18	15	13	12	11	14	13
823	SİNOP	20	19	16	17	17	16	13	13	12	9	12	11
831	SAMSUN	25	22	21	22	18	17	16	15	14	13	16	15
832	TOKAT	40	22	21	21	16	16	18	16	15	12	17	16
833	ÇORUM	24	20	20	22	17	17	16	15	14	10	16	15
834	AMASYA	35	26	25	19	15	14	16	14	13	11	14	13
900	DOĞU KARADENİZ	31	23	22	21	16	16	16	14	13	13	16	14
901	TRABZON	35	28	25	20	15	15	15	13	13	11	16	14
902	ORDU	22	22	20	22	18	17	16	14	13	13	16	15
903	GİRESUN	26	22	21	22	16	16	18	14	12	12	15	13
904	RİZE	33	21	19	22	15	15	17	15	14	14	16	14
905	ARTVİN	40	20	23	18	15	15	16	14	14	13	17	15
906	GÜMÜŞHANE	43	18	21	19	16	17	16	16	15	15	15	14
A00	KUZEYDOĞU ANADOLU	32	21	19	29	20	20	22	20	17	13	17	16
A11	ERZURUM	14	23	21	25	17	17	19	16	15	12	15	15
A12	ERZİNCAN	31	21	19	20	15	15	17	15	15	12	16	16
A13	BAYBURT	38	18	29	20	16	15	33	21	19	12	17	15
A21	AĞRI	35	17	19	48	29	27	31	27	21	16	21	21
A22	KARS	49	22	17	29	19	18	23	22	21	12	17	16
A23	İĞDIR	66	19	18	30	20	20	26	26	22	13	18	19
A24	ARDAHAN	75	19	21	25	15	16	19	19	15	10	16	14
B00	ORTADOĞU ANADOLU	40	27	23	31	23	21	21	20	16	13	17	15
B11	MALATYA	28	22	20	22	17	17	18	17	16	9	15	14
B12	ELAZIĞ	38	27	31	23	19	19	19	18	16	10	14	13
B13	BİNGÖL	46	24	21	29	20	19	22	20	16	14	18	17
B14	TUNCELİ	24	16	13	16	10	10	14	12	10	13	9	8
B21	VAN	39	37	21	41	29	22	27	24	14	18	22	14
B22	MUŞ	106	30	27	40	25	24	28	24	17	16	18	19
B23	BİTLİS	34	19	25	35	22	22	22	22	18	15	18	17
B24	HAKKARİ	50	15	18	46	26	25	32	29	30	22	20	24
C00	GÜNEYDOĞU ANADOLU	41	27	27	37	27	26	26	27	24	15	20	19
C11	GAZİANTEP	31	22	23	34	28	27	21	27	25	16	19	19
C12	ADİYAMAN	28	22	22	27	20	19	22	22	19	12	21	19
C13	KİLİS	47	22	24	26	22	21	18	18	18	14	21	19
C21	ŞANLIURFA	63	33	35	43	34	32	29	33	26	16	26	22
C22	DİYARBAKIR	25	29	29	36	25	25	27	26	24	12	18	17
C31	MARDİN	40	20	20	39	24	23	33	28	24	16	19	19
C32	BATMAN	54	21	17	38	25	24	27	29	24	17	22	21
C33	ŞIRNAK	85	22	25	57	28	26	43	29	26	23	23	17
C34	SİİRT	72	28	27	35	23	22	28	24	22	21	18	18

TABLO C5: OKUL DIŞI KAYNAKLARA YÖNELİM

	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
ÖZEL DERSHANE ÖĞRENCİ SAYISI	588.837	606.522	668.673	784.565	925.299	1.071.827	1.122.861	1.178.943	1.174.860	1.234.738	1.219.472
ÖZEL DERSHANE SAYISI	2.002	2.122	2.568	2.984	3.570	3.986	4.031	4.262	4.193	4.099	3.961

D. EĞİTİMİN İÇERİĞİ**TABLO D1: DERS SAATLERİNİN DERS TÜRLERİNE DAĞILIMI (2011-2012)**

	İLKÖĞRETİM							
TÜRKÇE BECERİLERİ VE EDEBİYAT	% 25,0							
MATEMATİK	% 13,3							
FEN BİLİMLERİ VE TEKNOLOJİ BİLGİSİ	% 12,5							
SOSYAL BİLİMLER VE FELSEFE	% 8,8							
YABANCI DİL	% 7,5							
DİN BİLGİSİ	% 4,2							
GÜZEL SANATLAR	% 9,2							
BEDEN EĞİTİMİ, SPOR VE TEMEL SAĞLIK BİLGİSİ	% 6,7							
REHBERLİK ETKİNLİKLERİ	% 1,3							
MESLEKİ VE TEKNİK DERSLER	% 0,0							
DİĞER	% 10,4							
SEÇMELİ DERSLER	% 1,3							
	GENEL ORTAÖĞRETİM							
	GENEL LİSE	ANADOLU LİSESİ	FEN LİSESİ	SOSYAL BİLİMLER LİSESİ	GÜZEL SAN. VE SPOR LİSESİ (SPOR)	GÜZEL SAN. VE SPOR LİSESİ (GÖRSEL SAN., MÜZİK)	ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ	
TÜRKÇE BECERİLERİ VE EDEBİYAT	% 16,7	% 14,3	% 13,7	% 20,6	% 14,3	% 14,3	% 13,4	
MATEMATİK	% 5,0	% 4,3	% 17,1	% 13,2	% 5,7	% 5,7	% 4,0	
FEN BİLİMLERİ VE TEKNOLOJİ BİLGİSİ	% 5,0	% 4,3	% 30,8	% 3,2	% 4,3	% 4,3	% 4,0	
SOSYAL BİLİMLER VE FELSEFE	% 10,0	% 8,6	% 8,2	% 23,3	% 8,6	% 8,6	% 11,4	
YABANCI DİL	% 7,5	% 18,6	% 16,4	% 24,9	% 6,4	% 6,4	% 17,4	
DİN BİLGİSİ	% 3,3	% 2,9	% 2,7	% 2,1	% 2,9	% 2,9	% 2,7	
GÜZEL SANATLAR	% 3,3	% 2,9	% 3,7	% 2,8	% 2,9	% 42,9	% 2,7	
BEDEN EĞİTİMİ, SPOR VE TEMEL SAĞLIK BİLGİSİ	% 7,5	% 6,4	% 2,5	% 3,0	% 43,6	% 6,4	% 6,0	
REHBERLİK ETKİNLİKLERİ	% 3,3	% 2,9	% 2,7	% 2,6	% 2,9	% 2,9	% 2,7	
MESLEKİ VE TEKNİK DERSLER	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 3,4	
DİĞER	% 1,7	% 1,4	% 1,4	% 1,1	% 1,4	% 1,4	% 1,3	
SEÇMELİ DERSLER	% 36,7	% 33,6	% 0,7	% 3,2	% 7,1	% 4,3	% 30,9	
	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM							
	ANADOLU TEKNİK LİSESİ	TEKNİK LİSE	ANADOLU MESLEK LİSESİ	MESLEK LİSESİ	ANADOLU SAĞLIK MESLEK LİSESİ	SAĞLIK MESLEK LİSESİ	ANADOLU İMAM-HATİP LİSESİ	İMAM-HATİP LİSESİ
TÜRKÇE BECERİLERİ VE EDEBİYAT	% 11,9	% 12,6	% 12,8	% 14,1	% 8,2	% 8,4	% 12,5	% 12,5
MATEMATİK	% 3,6	% 3,8	% 3,8	% 4,2	% 3,5	% 3,6	% 3,8	% 3,8
FEN BİLİMLERİ VE TEKNOLOJİ BİLGİSİ	% 3,6	% 3,8	% 3,8	% 4,2	% 3,5	% 3,6	% 3,8	% 3,8
SOSYAL BİLİMLER VE FELSEFE	% 7,1	% 7,5	% 7,7	% 8,5	% 7,0	% 7,2	% 7,5	% 7,5
YABANCI DİL	% 10,7	% 5,7	% 11,5	% 4,9	% 8,8	% 5,4	% 9,4	% 5,0
DİN BİLGİSİ	% 2,4	% 2,5	% 2,6	% 2,8	% 2,3	% 2,4	% 0,0	% 0,0
GÜZEL SANATLAR	% 0,6	% 0,6	% 0,6	% 0,7	% 1,6	% 1,6	% 2,1	% 2,1
BEDEN EĞİTİMİ, SPOR VE TEMEL SAĞLIK BİLGİSİ	% 4,2	% 4,4	% 4,5	% 4,9	% 0,8	% 0,8	% 1,7	% 1,7
REHBERLİK ETKİNLİKLERİ	% 2,4	% 2,5	% 2,6	% 2,8	% 2,3	% 2,4	% 2,5	% 2,5
MESLEKİ VE TEKNİK DERSLER	% 29,2	% 30,8	% 35,9	% 42,8	% 60,8	% 63,5	% 33,8	% 38,1
DİĞER	% 1,2	% 1,3	% 1,3	% 1,4	% 1,2	% 1,2	% 1,3	% 1,3
SEÇMELİ DERSLER	% 23,2	% 24,5	% 12,9	% 8,5	% 0,0	% 0,0	% 21,9	% 21,9

TABLO D2: TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİN OKUL TÜRLERİNE DAĞILIMI

		2002-2003			2003-2004			2004-2005			2005-2006			
		TOPLAM	KIZ	ERKEK	TOPLAM	KIZ	ERKEK	TOPLAM	KIZ	ERKEK	TOPLAM	KIZ	ERKEK	
GENEL ORTAÖĞRETİM	A1	AKADEMİK SEÇİCİLİK UYGULAYAN LİSELER (ANADOLU, FEN, SOSYAL BİLİMLER, ANADOLU GÜZEL SANATLAR, GÜZEL SANATLAR, SPOR)	% 7,9	% 8,9	% 7,2	% 7,6	% 8,2	% 7,2	% 7,1	% 7,7	% 6,6	% 9,0	% 10,1	% 8,3
	A2	ANADOLU ÖĞRETMEN LİSELERİ	% 1,1	% 1,3	% 0,9	% 1,1	% 1,2	% 1,0	% 1,0	% 1,1	% 1,0	% 1,3	% 1,3	% 1,2
	A3	GENEL LİSELER	% 42,2	% 47,6	% 38,5	% 46,5	% 50,8	% 43,3	% 45,0	% 49,2	% 41,9	% 43,2	% 46,7	% 40,6
	A4	ÖZEL LİSELER	% 1,9	% 2,1	% 1,7	% 2,3	% 2,5	% 2,2	% 2,3	% 2,4	% 2,2	% 2,3	% 2,4	% 2,2
	A5	AÇIKÖĞRETİM	% 15,5	% 12,6	% 17,4	% 8,5	% 8,1	% 8,7	% 8,3	% 7,8	% 8,7	% 7,9	% 7,3	% 8,4
	A	GENEL ORTAÖĞRETİM	% 68,5	% 72,6	% 65,7	% 65,9	% 70,8	% 62,4	% 63,8	% 68,2	% 60,5	% 63,8	% 67,9	% 60,6
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	B1	MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ'NE BAĞLI MESLEKİ VE TEKNİK LİSELER	% 26,1	% 22,4	% 28,5	% 29,0	% 24,2	% 32,6	% 30,9	% 26,2	% 34,4	% 30,7	% 25,9	% 34,3
	B2	DİN ÖĞRETİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ'NE BAĞLI LİSELER (İMAM-HATİP, ANADOLU İMAM-HATİP)	% 2,2	% 2,1	% 2,2	% 2,9	% 2,8	% 2,9	% 3,2	% 3,4	% 3,0	% 3,3	% 3,8	% 3,0
	B3	ÖZEL EĞİTİM, REHBERLİK VE DANIŞMANLIK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ'NE BAĞLI LİSELER	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,1	% 0,0	% 0,0	% 0,1	% 0,0	% 0,0	% 0,0
	B4	ÖZEL LİSELER	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0
	B5	AÇIKÖĞRETİM	% 3,2	% 2,9	% 3,5	% 2,1	% 2,2	% 2,1	% 2,1	% 2,1	% 2,0	% 2,2	% 2,4	% 2,0
	B	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	% 31,5	% 27,4	% 34,3	% 34,1	% 29,2	% 37,6	% 36,2	% 31,8	% 39,5	% 36,2	% 32,1	% 39,4

	2006-2007			2007-2008			2008-2009			2009-2010			2010-2011			2011-2012		
	TOPLAM	KIZ	ERKEK	TOPLAM	KIZ	ERKEK	TOPLAM	KIZ	ERKEK	TOPLAM	KIZ	ERKEK	TOPLAM	KIZ	ERKEK	TOPLAM	KIZ	ERKEK
	% 10,1	% 11,2	% 9,2	% 12,5	% 13,5	% 11,7	% 11,4	% 12,0	% 10,9	% 10,6	% 11,6	% 9,8	% 16,3	% 18,2	% 14,8	% 17,0	% 19,0	% 15,3
	% 1,4	% 1,5	% 1,3	% 1,6	% 1,7	% 1,6	% 1,6	% 1,6	% 1,5	% 1,5	% 1,7	% 1,4	% 1,6	% 1,8	% 1,4	% 1,8	% 2,1	% 1,6
	% 41,0	% 44,0	% 38,6	% 36,5	% 39,2	% 34,2	% 33,9	% 37,0	% 31,4	% 32,2	% 35,4	% 29,5	% 24,2	% 25,1	% 23,6	% 20,1	% 20,6	% 19,6
	% 2,5	% 2,7	% 2,4	% 2,9	% 2,9	% 2,8	% 2,9	% 2,9	% 2,9	% 2,8	% 2,6	% 2,9	% 2,7	% 2,6	% 2,8	% 2,8	% 2,6	% 3,0
	% 8,3	% 7,8	% 8,7	% 7,6	% 7,0	% 8,1	% 9,4	% 8,3	% 10,4	% 9,9	% 8,9	% 10,8	% 11,5	% 11,0	% 11,9	% 14,3	% 13,5	% 15,0
	% 63,3	% 67,1	% 60,4	% 61,1	% 64,3	% 58,4	% 59,2	% 61,8	% 57,1	% 57,1	% 60,2	% 54,4	% 56,4	% 58,6	% 54,5	% 56,1	% 57,9	% 54,4
	% 30,9	% 26,3	% 34,4	% 32,1	% 28,0	% 35,4	% 33,0	% 29,5	% 36,0	% 33,8	% 29,7	% 37,4	% 33,6	% 30,1	% 36,4	% 32,5	% 29,6	% 35,2
	% 3,6	% 4,2	% 3,1	% 4,0	% 4,7	% 3,4	% 3,7	% 4,4	% 3,2	% 4,7	% 5,3	% 4,2	% 5,0	% 5,7	% 4,4	% 5,6	% 6,4	% 5,0
	% 0,1	% 0,1	% 0,1	% 0,1	% 0,1	% 0,2	% 0,1	% 0,1	% 0,2	% 0,1	% 0,1	% 0,2	% 0,2	% 0,1	% 0,2	% 0,2	% 0,1	% 0,2
	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,1	% 0,1	% 0,1
	% 2,1	% 2,3	% 2,0	% 2,7	% 2,8	% 2,6	% 3,8	% 4,2	% 3,5	% 4,2	% 4,7	% 3,8	% 4,9	% 5,4	% 4,5	% 5,5	% 5,9	% 5,1
	% 36,7	% 32,9	% 39,6	% 38,9	% 35,7	% 41,6	% 40,8	% 38,2	% 42,9	% 42,9	% 39,8	% 45,6	% 43,6	% 41,4	% 45,5	% 43,9	% 42,1	% 45,6

TABLO D3: İLLERE GÖRE ÖĞRENCİLERİN ORTAÖĞRETİMDE OKUL TÜRLERİNE DAĞILIMI

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2005-2006	2010-2011				2011-2012			
		MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	AKADEMİK SEÇİCİ LİSELER VE ANADOLU ÖĞRETMEN LİSELERİ	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	RESMİ VE ÖZEL MESLEKİ VE TEKNİK LİSELER	İMAM-HATİP LİSELERİ VE ANADOLU İMAM-HATİP LİSELERİ	AKADEMİK SEÇİCİ LİSELER VE ANADOLU ÖĞRETMEN LİSELERİ	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	RESMİ VE ÖZEL MESLEKİ VE TEKNİK LİSELER	İMAM-HATİP LİSELERİ VE ANADOLU İMAM-HATİP LİSELERİ
		B	A1+A2	B	B1+B4	B2	A1+A2	B	B1+B4	B2
0	TÜRKİYE	% 36,3	% 17,9	% 43,6	% 33,6	% 5,0	% 18,9	% 43,9	% 32,6	% 5,6
100	İSTANBUL	% 36,7	% 11,2	% 40,9	% 31,2	% 4,2	% 10,4	% 41,1	% 29,8	% 5,1
200	BATI MARMARA	% 43,1	% 30,9	% 49,8	% 43,0	% 3,8	% 31,0	% 49,4	% 41,8	% 4,1
211	TEKİRDAĞ	% 45,0	% 27,3	% 49,8	% 44,0	% 2,1	% 29,7	% 48,6	% 42,3	% 2,2
212	EDİRNE	% 43,0	% 35,7	% 51,9	% 47,2	% 2,2	% 37,1	% 49,9	% 44,6	% 2,7
213	KIRKLARELİ	% 44,1	% 34,8	% 53,4	% 47,8	% 3,0	% 33,9	% 53,1	% 46,7	% 3,4
221	BALIKESİR	% 40,7	% 32,0	% 48,0	% 39,2	% 5,7	% 29,7	% 49,5	% 39,5	% 6,2
222	ÇANAKKALE	% 44,7	% 28,3	% 49,6	% 43,4	% 3,9	% 29,9	% 47,7	% 40,8	% 4,2
300	EGE	% 40,7	% 24,2	% 49,9	% 41,7	% 3,8	% 26,0	% 49,0	% 39,7	% 4,4
301	İZMİR	% 37,7	% 19,7	% 47,5	% 39,1	% 2,0	% 22,1	% 46,9	% 37,9	% 2,5
321	AYDIN	% 39,8	% 27,9	% 47,6	% 42,3	% 2,6	% 28,0	% 46,4	% 40,3	% 3,2
322	DENİZLİ	% 41,2	% 25,4	% 52,2	% 44,7	% 4,6	% 26,2	% 48,6	% 39,6	% 5,5
323	MUĞLA	% 39,1	% 35,2	% 43,3	% 38,4	% 2,4	% 33,6	% 42,8	% 37,2	% 2,8
331	MANİSA	% 43,9	% 23,9	% 54,9	% 45,9	% 5,1	% 28,0	% 53,8	% 43,5	% 5,8
332	AFYONKARAHİSAR	% 50,9	% 26,4	% 59,6	% 49,3	% 8,2	% 26,1	% 59,9	% 48,1	% 8,9
333	KÜTAHYA	% 44,1	% 27,3	% 56,2	% 42,1	% 10,8	% 26,8	% 56,7	% 40,1	% 11,1
334	UŞAK	% 43,9	% 31,5	% 45,4	% 38,3	% 4,7	% 38,7	% 43,4	% 34,7	% 5,7
400	DOĞU MARMARA	% 49,2	% 17,3	% 54,9	% 42,5	% 4,9	% 18,7	% 54,1	% 40,6	% 5,3
411	BURSA	% 50,5	% 13,7	% 56,5	% 44,5	% 4,9	% 14,6	% 55,5	% 42,3	% 5,3
412	ESKİŞEHİR	% 44,2	% 21,5	% 50,4	% 41,7	% 3,2	% 25,2	% 48,9	% 39,8	% 3,2
413	BİLECİK	% 54,3	% 29,7	% 59,4	% 51,3	% 6,3	% 30,5	% 57,3	% 48,7	% 6,2
421	KOCAELİ	% 44,2	% 15,7	% 51,4	% 37,2	% 4,9	% 16,7	% 50,7	% 35,4	% 5,3
422	SAKARYA	% 53,6	% 17,0	% 57,9	% 44,0	% 4,7	% 20,2	% 58,2	% 42,4	% 5,2
423	DÜZCE	% 52,2	% 23,2	% 57,5	% 43,2	% 7,4	% 23,3	% 57,5	% 41,4	% 8,1
424	BOLU	% 55,7	% 22,8	% 60,1	% 48,1	% 8,0	% 23,8	% 57,8	% 44,8	% 8,3
425	YALOVA	% 51,8	% 32,0	% 52,3	% 42,4	% 3,8	% 30,1	% 52,8	% 42,4	% 3,6
500	BATI ANADOLU	% 34,4	% 17,7	% 43,3	% 32,9	% 5,1	% 18,4	% 43,1	% 31,7	% 5,9
510	ANKARA	% 33,6	% 17,2	% 40,3	% 32,2	% 2,9	% 17,8	% 39,7	% 31,1	% 3,5
521	KONYA	% 37,5	% 18,0	% 51,5	% 35,4	% 10,5	% 18,8	% 52,2	% 33,7	% 11,9
522	KARAMAN	% 28,2	% 24,9	% 38,5	% 28,3	% 6,3	% 28,8	% 39,2	% 27,9	% 6,8
600	AKDENİZ	% 30,7	% 18,7	% 41,0	% 31,9	% 4,4	% 20,3	% 42,7	% 32,2	% 5,1
611	ANTALYA	% 33,8	% 14,5	% 40,6	% 32,5	% 3,0	% 15,9	% 41,0	% 31,9	% 3,7
612	ISPARTA	% 41,0	% 30,2	% 52,3	% 42,3	% 6,3	% 31,1	% 51,7	% 39,6	% 7,8
613	BURDUR	% 34,1	% 30,2	% 48,6	% 40,2	% 6,7	% 31,0	% 47,2	% 37,8	% 7,2
621	ADANA	% 30,6	% 18,3	% 37,2	% 28,6	% 2,6	% 20,3	% 37,3	% 27,1	% 3,1
622	MERSİN	% 28,4	% 20,5	% 39,6	% 30,1	% 3,9	% 22,8	% 42,3	% 31,7	% 4,6
631	HATAY	% 25,4	% 20,2	% 39,9	% 32,0	% 4,8	% 19,7	% 45,4	% 36,1	% 5,1
632	KAHRAMANMARAŞ	% 35,0	% 11,2	% 45,3	% 32,5	% 9,7	% 15,1	% 45,3	% 31,0	% 10,5
633	OSMANİYE	% 25,4	% 26,4	% 45,5	% 36,1	% 6,0	% 27,0	% 51,2	% 39,8	% 6,8
700	ORTA ANADOLU	% 36,0	% 20,4	% 46,9	% 36,1	% 7,1	% 23,1	% 46,9	% 34,6	% 7,9
711	KIRIKKALE	% 33,4	% 27,5	% 52,1	% 42,4	% 3,5	% 30,4	% 51,8	% 41,7	% 3,4
712	AKSARAY	% 33,1	% 24,0	% 41,4	% 29,4	% 8,3	% 21,5	% 41,3	% 27,3	% 8,9
713	NİĞDE	% 41,8	% 23,9	% 51,5	% 40,5	% 7,8	% 24,4	% 50,4	% 38,2	% 8,6
714	NEVŞEHİR	% 38,5	% 18,4	% 50,9	% 40,4	% 9,1	% 19,6	% 48,6	% 38,2	% 8,6
715	KİRŞEHİR	% 27,9	% 22,6	% 45,6	% 40,5	% 4,1	% 28,7	% 45,8	% 39,2	% 4,8
721	KAYSERİ	% 36,7	% 15,6	% 42,1	% 31,1	% 6,0	% 20,9	% 43,1	% 30,7	% 6,9
722	SİVAS	% 33,9	% 16,1	% 46,7	% 34,0	% 9,3	% 18,7	% 46,1	% 32,1	% 9,9
723	YOZGAT	% 40,3	% 30,5	% 56,4	% 45,7	% 9,2	% 30,1	% 57,0	% 43,0	% 11,3

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

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2005-2006	2010-2011				2011-2012			
		MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	AKADEMİK SEÇİCİ LİSELER VE ANADOLU ÖĞRETMEN LİSELERİ	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	RESMİ VE ÖZEL MESLEKİ VE TEKNİK LİSELER	İMAM-HATİP LİSELERİ VE ANADOLU İMAM-HATİP LİSELERİ	AKADEMİK SEÇİCİ LİSELER VE ANADOLU ÖĞRETMEN LİSELERİ	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	RESMİ VE ÖZEL MESLEKİ VE TEKNİK LİSELER	İMAM-HATİP LİSELERİ VE ANADOLU İMAM-HATİP LİSELERİ
		B	A1+A2	B	B1+B4	B2	A1+A2	B	B1+B4	B2
800	BATI KARADENİZ	% 41,4	% 23,7	% 50,5	% 39,3	% 7,0	% 24,2	% 50,0	% 37,5	% 7,8
811	ZONGULDAK	% 44,7	% 23,0	% 49,2	% 38,6	% 5,6	% 23,6	% 50,1	% 38,8	% 6,0
812	KARABÜK	% 42,8	% 37,8	% 49,8	% 40,0	% 6,3	% 38,6	% 47,7	% 36,7	% 7,2
813	BARTIN	% 57,2	% 27,3	% 62,9	% 53,2	% 6,1	% 26,1	% 62,4	% 50,9	% 6,8
821	KASTAMONU	% 46,3	% 20,3	% 54,0	% 42,4	% 9,0	% 20,7	% 53,2	% 40,4	% 9,7
822	ÇANKIRI	% 53,9	% 21,8	% 63,3	% 51,8	% 6,9	% 23,0	% 60,9	% 48,5	% 7,1
823	SİNOP	% 43,7	% 23,6	% 48,1	% 38,3	% 7,4	% 25,6	% 48,1	% 36,9	% 8,1
831	SAMSUN	% 37,9	% 22,4	% 45,4	% 33,6	% 6,9	% 23,0	% 45,0	% 31,9	% 7,8
832	TOKAT	% 40,1	% 23,4	% 53,7	% 42,3	% 7,8	% 22,8	% 54,5	% 41,2	% 8,5
833	ÇORUM	% 33,8	% 25,5	% 47,1	% 36,3	% 7,1	% 25,1	% 46,3	% 34,0	% 7,9
834	AMASYA	% 41,6	% 21,3	% 57,5	% 45,8	% 7,3	% 23,2	% 55,6	% 42,2	% 8,6
900	DOĞU KARADENİZ	% 45,2	% 18,2	% 55,1	% 40,5	% 8,2	% 21,9	% 54,5	% 38,2	% 9,0
901	TRABZON	% 38,8	% 15,0	% 52,5	% 37,4	% 6,4	% 24,0	% 51,7	% 34,8	% 7,1
902	ORDU	% 47,0	% 20,1	% 54,3	% 40,7	% 9,2	% 20,0	% 56,1	% 40,5	% 10,4
903	GİRESUN	% 47,1	% 20,5	% 60,1	% 46,0	% 10,7	% 22,3	% 58,1	% 43,0	% 11,1
904	RİZE	% 45,1	% 17,7	% 55,6	% 35,9	% 8,7	% 21,0	% 54,0	% 32,7	% 9,2
905	ARTVİN	% 60,7	% 19,4	% 56,2	% 47,8	% 6,6	% 20,9	% 53,3	% 43,1	% 7,5
906	GÜMÜŞHANE	% 49,3	% 21,1	% 56,8	% 45,9	% 7,1	% 22,2	% 54,5	% 41,8	% 8,6
A00	KUZEYDOĞU ANADOLU	% 28,9	% 19,4	% 39,3	% 27,8	% 6,9	% 24,4	% 40,2	% 27,2	% 7,6
A11	ERZURUM	% 30,9	% 17,1	% 41,5	% 27,7	% 7,0	% 21,1	% 40,8	% 25,5	% 7,5
A12	ERZİNCAN	% 38,9	% 25,7	% 47,0	% 34,9	% 6,8	% 25,5	% 46,0	% 33,3	% 6,9
A13	BAYBURT	% 28,0	% 27,6	% 47,0	% 29,0	% 12,2	% 26,9	% 46,0	% 26,8	% 12,6
A21	AĞRI	% 26,3	% 24,4	% 34,6	% 22,9	% 7,9	% 30,4	% 38,7	% 25,3	% 8,9
A22	KARS	% 22,7	% 10,7	% 31,3	% 23,9	% 5,3	% 18,7	% 32,2	% 23,7	% 6,0
A23	İÇDIR	% 22,4	% 16,7	% 33,0	% 24,8	% 5,9	% 32,0	% 36,3	% 26,2	% 7,0
A24	ARDAHAN	% 24,3	% 21,2	% 48,1	% 43,9	% 3,5	% 20,0	% 49,6	% 42,8	% 5,2
B00	ORTADOĞU ANADOLU	% 25,1	% 15,2	% 36,2	% 24,8	% 5,9	% 16,1	% 38,9	% 25,6	% 6,6
B11	MALATYA	% 23,8	% 13,2	% 35,7	% 22,7	% 5,8	% 13,5	% 35,6	% 21,7	% 6,4
B12	ELAZIĞ	% 22,7	% 15,6	% 31,4	% 20,8	% 5,4	% 20,3	% 32,7	% 21,1	% 5,7
B13	BİNGÖL	% 23,9	% 20,3	% 39,9	% 25,1	% 7,5	% 23,6	% 40,6	% 23,7	% 8,3
B14	TUNCELİ	% 45,7	% 26,9	% 22,7	% 18,5	% 0,0	% 29,2	% 22,6	% 17,1	% 0,0
B21	VAN	% 22,9	% 14,2	% 32,9	% 23,7	% 5,0	% 9,0	% 42,1	% 29,0	% 5,7
B22	MUŞ	% 28,4	% 12,9	% 59,4	% 45,1	% 9,8	% 14,0	% 60,7	% 44,7	% 11,0
B23	BİTLİS	% 33,6	% 15,6	% 40,6	% 29,4	% 7,3	% 17,2	% 40,2	% 26,9	% 8,1
B24	HAKKARİ	% 24,2	% 18,3	% 31,0	% 19,7	% 5,1	% 21,9	% 33,3	% 21,1	% 5,1
C00	GÜNEYDOĞU ANADOLU	% 21,4	% 14,3	% 28,0	% 19,3	% 4,3	% 14,6	% 29,9	% 20,4	% 4,8
C11	GAZİANTEP	% 23,0	% 14,2	% 28,2	% 20,2	% 3,7	% 14,8	% 28,3	% 19,9	% 4,0
C12	ADİYAMAN	% 21,9	% 16,2	% 32,0	% 21,1	% 7,7	% 17,2	% 34,9	% 22,5	% 8,0
C13	KİLİS	% 44,4	% 19,6	% 56,7	% 47,7	% 6,3	% 21,7	% 52,9	% 42,9	% 6,6
C21	ŞANLIURFA	% 23,1	% 13,5	% 30,0	% 20,7	% 5,9	% 14,6	% 32,6	% 21,9	% 7,1
C22	DİYARBAKIR	% 14,1	% 12,0	% 24,2	% 14,8	% 3,1	% 10,7	% 27,3	% 17,6	% 3,6
C31	MARDİN	% 20,7	% 23,0	% 26,9	% 20,2	% 3,5	% 18,7	% 29,3	% 21,4	% 3,8
C32	BATMAN	% 14,0	% 7,7	% 20,3	% 11,9	% 3,5	% 12,5	% 22,0	% 12,7	% 3,5
C33	ŞIRNAK	% 36,0	% 11,8	% 29,8	% 23,7	% 3,2	% 13,3	% 32,4	% 25,3	% 3,2
C34	SİİRT	% 33,6	% 19,3	% 32,4	% 24,1	% 3,5	% 20,1	% 34,2	% 23,7	% 4,6

E. ÖĞRENME ORTAMLARI

TABLO E1: DERSLİK VE BİLGİSAYAR BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI									BİLGİSAYAR BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	
		İLKÖĞRETİM			GENEL ORTAÖĞRETİM			MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM			İLK-ÖĞRETİM	ORTAÖĞRETİM
		2005-2006	2010-2011	2011-2012	2005-2006	2010-2011	2011-2012	2005-2006	2010-2011	2011-2012	2010	2010
o	TÜRKİYE	35	31	30	33	31	28	29	38	35	91	77
100	İSTANBUL	53	45	44	34	35	32	44	51	48	77	58
200	BATI MARMARA	25	23	22	26	24	22	27	33	31	63	79
211	TEKİRDAĞ	34	28	28	28	25	24	31	40	36	55	92
212	EDİRNE	21	20	19	25	19	19	28	32	27	37	58
213	KIRKLARELİ	21	21	20	24	25	23	30	36	33	64	66
221	BALIKESİR	26	23	22	27	26	22	27	33	32	88	101
222	ÇANAKKALE	21	19	19	25	21	20	19	27	23	71	57
300	EGE	29	25	24	28	26	24	28	36	33	85	74
301	İZMİR	38	31	30	31	30	27	36	45	40	73	55
321	AYDIN	25	22	22	25	23	22	24	34	32	97	99
322	DENİZLİ	26	24	23	27	25	23	24	36	32	82	110
323	MUĞLA	23	21	20	27	26	23	24	31	30	60	93
331	MANİSA	28	24	24	28	25	24	28	33	30	176	135
332	AFYONKARAHİSAR	24	22	21	23	21	20	23	30	28	87	85
333	KÜTAHYA	23	20	20	23	20	20	24	28	28	102	77
334	UŞAK	25	21	20	26	26	23	27	32	27	78	59
400	DOĞU MARMARA	34	29	28	32	27	25	35	40	37	73	69
411	BURSA	42	36	34	34	32	28	42	46	44	158	85
412	ESKİŞEHİR	29	25	25	33	23	23	28	37	36	56	97
413	BİLECİK	25	21	21	18	15	15	16	24	21	15	20
421	KOCAELİ	35	29	28	32	28	26	40	42	36	78	59
422	SAKARYA	31	27	26	31	25	24	42	42	41	63	117
423	DÜZCE	22	20	19	29	27	24	30	37	32	65	69
424	BOLU	24	21	22	27	26	24	23	29	27	28	36
425	YALOVA	26	23	23	33	23	20	25	33	30	68	75
500	BATI ANADOLU	36	32	31	32	30	30	29	39	35	81	87
510	ANKARA	39	35	34	34	32	31	32	39	36	70	84
521	KONYA	32	28	27	30	28	27	24	39	34	110	99
522	KARAMAN	25	21	20	19	20	20	21	36	34	131	73
600	AKDENİZ	35	31	30	36	32	30	26	39	38	112	111
611	ANTALYA	32	27	27	30	30	28	27	34	34	134	103
612	ISPARTA	18	18	18	22	19	20	16	25	22	21	66
613	BURDUR	18	16	16	25	19	18	18	29	28	31	88
621	ADANA	46	38	37	47	36	32	32	49	45	158	127
622	MERSİN	34	30	30	34	32	30	24	36	37	148	109
631	HATAY	36	32	30	37	37	32	28	48	53	254	127
632	KAHRAMANMARAŞ	39	35	34	40	36	34	27	39	35	104	124
633	OSMANİYE	36	33	32	33	31	29	26	46	45	78	102
700	ORTA ANADOLU	26	23	22	31	26	24	22	31	28	75	71
711	KIRIKKALE	26	22	21	30	22	19	27	32	29	81	80
712	AKSARAY	25	22	21	26	28	24	22	40	38	91	47
713	NİĞDE	26	22	21	29	22	21	20	31	25	347	137
714	NEVŞEHİR	23	19	19	22	21	20	20	27	24	50	68
715	KIRŞEHİR	24	21	20	31	23	22	23	30	26	56	52
721	KAYSERİ	31	28	28	35	30	28	25	35	30	77	68
722	SİVAS	24	21	21	37	28	24	23	35	33	57	72
723	YOZGAT	23	19	19	22	21	21	18	23	23	77	94

TABLO E1: DERSLİK VE BİLGİSAYAR BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (DEVAM)

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI									BİLGİSAYAR BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	
		İLKÖĞRETİM			GENEL ORTAÖĞRETİM			MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM			İLK-ÖĞRETİM	ORTAÖĞRETİM
		2005-2006	2010-2011	2011-2012	2005-2006	2010-2011	2011-2012	2005-2006	2010-2011	2011-2012	2010	2010
800	BATI KARADENİZ	25	22	22	29	24	22	24	33	30	87	78
811	ZONGULDAK	26	24	24	26	24	21	28	36	32	81	47
812	KARABÜK	31	22	21	27	18	17	22	27	25	59	47
813	BARTIN	19	18	18	20	23	20	20	28	25	39	95
821	KASTAMONU	21	21	21	23	20	20	19	28	26	51	70
822	ÇANKIRI	19	18	17	23	19	19	18	22	21	105	85
823	SİNOP	19	18	17	23	21	17	18	24	23	45	36
831	SAMSUN	31	26	26	35	29	27	31	38	37	95	110
832	TOKAT	22	20	19	33	24	22	26	36	32	199	75
833	ÇORUM	26	23	23	30	24	23	19	31	27	167	105
834	AMASYA	23	20	19	28	19	18	25	35	31	80	118
900	DOĞU KARADENİZ	24	21	21	28	23	22	22	28	26	75	105
901	TRABZON	24	21	21	30	27	26	19	28	26	80	78
902	ORDU	27	25	24	31	27	26	26	32	32	102	114
903	GİRESUN	24	22	21	27	19	18	24	26	23	64	116
904	RİZE	23	20	19	25	18	18	22	30	26	48	127
905	ARTVİN	18	16	16	17	20	20	25	25	22	55	100
906	GÜMÜŞHANE	18	17	17	27	19	20	24	24	23	140	654
A00	KUZEYDOĞU ANADOLU	31	28	26	31	28	26	20	31	30	80	71
A11	ERZURUM	30	26	25	27	25	24	21	32	30	78	68
A12	ERZİNCAN	21	18	18	24	21	21	19	29	29	62	52
A13	BAYBURT	19	15	14	30	22	22	16	23	21	97	240
A21	AĞRI	45	43	38	36	34	31	18	31	32	136	63
A22	KARS	28	23	22	34	33	30	20	36	36	53	66
A23	IĞDIR	39	30	28	44	39	33	28	43	34	107	88
A24	ARDAHAN	19	17	16	25	25	22	20	24	24	28	325
B00	ORTADOĞU ANADOLU	38	34	31	41	34	29	23	34	32	121	72
B11	MALATYA	32	26	27	38	30	28	19	37	33	234	81
B12	ELAZIĞ	34	31	30	46	37	32	25	33	32	75	117
B13	BİNGÖL	31	28	26	33	33	26	20	46	36	85	57
B14	TUNCELİ	18	15	13	19	13	12	20	22	20	45	9
B21	VAN	52	45	37	39	40	28	28	32	28	183	123
B22	MUŞ	38	37	34	46	32	27	27	30	31	189	134
B23	BİTLİS	35	30	28	34	27	26	26	35	30	54	67
B24	HAKKARİ	47	38	38	56	54	55	32	39	42	118	40
C00	GÜNEYDOĞU ANADOLU	50	44	41	49	48	42	25	38	35	161	89
C11	GAZİANTEP	53	45	43	47	49	41	31	41	42	218	133
C12	ADİYAMAN	38	36	33	56	46	37	23	40	38	50	105
C13	KİLİS	28	25	25	24	26	21	24	39	28	89	459
C21	ŞANLIURFA	63	53	48	37	44	40	23	39	35	308	181
C22	DİYARBAKIR	52	44	43	55	56	54	24	34	32	165	49
C31	MARDİN	50	42	39	55	45	40	22	32	31	109	102
C32	BATMAN	47	44	42	43	57	47	25	54	54	470	175
C33	ŞIRNAK	50	40	40	36	41	43	21	34	30	123	195
C34	SİİRT	35	32	31	33	30	29	24	36	36	178	24

F. EĞİTİMİN ÇIKTILARI

TABLO F1: EĞİTİM SİSTEMİNDEN ERKEN AYRILMA

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	15-19 YAŞ ARASINDA OLUP İLKÖĞRETİM DİPLOMASI OLMAYANLAR								20-24 YAŞ ARASINDA OLUP ORTAÖĞRETİM DİPLOMASI OLMAYANLAR					
		2009				2010				2009			2010		
		TOPLAM	ERKEK	KIZ	DİPLOMASI OLMAYANLARIN İÇİNDE DEVAM EDENLERİN ORANI	TOPLAM	ERKEK	KIZ	DİPLOMASI OLMAYANLARIN İÇİNDE DEVAM EDENLERİN ORANI	TOPLAM	ERKEK	KIZ	TOPLAM	ERKEK	KIZ
0	TÜRKİYE	% 12,0	% 8,4	% 15,8	% 16,8	% 10,3	% 7,2	% 13,7	% 17,7	% 50,0	% 42,9	% 56,0	% 49,0	% 42,8	% 54,1
100	İSTANBUL	% 8,3	% 6,6	% 10,1	% 14,7	% 8,5	% 7,2	% 9,8	% 16,1	% 43,6	% 40,7	% 46,1	% 45,2	% 42,7	% 47,3
210	EDİRNE, TEKİRDAĞ, KIRKLARELİ	% 4,1	% 2,9	% 5,7	% 11,2	% 5,3	% 4,9	% 5,9	% 6,6	% 30,2	% 25,2	% 35,2	% 38,5	% 35,6	% 41,2
220	BALIKESİR, ÇANAĞKALE	% 3,1	% 3,3	% 2,9	% 20,4	% 3,7	% 3,5	% 3,8	% 28,8	% 43,2	% 40,5	% 45,5	% 38,2	% 34,4	% 41,9
310	İZMİR	% 7,8	% 7,2	% 8,3	% 25,4	% 4,8	% 3,7	% 5,9	% 20,5	% 38,0	% 35,8	% 40,1	% 39,0	% 38,4	% 39,5
320	DENİZLİ, AYDIN, MUĞLA	% 3,7	% 2,9	% 4,5	% 19,7	% 3,0	% 3,3	% 2,7	% 20,4	% 49,4	% 46,0	% 52,5	% 45,5	% 46,0	% 45,2
330	MANİSA, AFYON, KÜTAHYA, UŞAK	% 7,2	% 5,5	% 9,0	% 23,8	% 4,8	% 3,9	% 5,6	% 24,8	% 58,3	% 48,6	% 66,2	% 53,1	% 47,4	% 57,8
410	BURSA, ESKİŞEHİR, BİLECİK	% 5,7	% 3,8	% 7,6	% 29,6	% 3,5	% 2,9	% 4,2	% 20,3	% 41,3	% 35,4	% 46,5	% 39,5	% 32,1	% 46,4
420	KOCAELİ, SAKARYA, DÜZCE, BOLU, YALOVA	% 4,1	% 2,1	% 6,1	% 22,3	% 4,1	% 2,5	% 5,8	% 15,5	% 45,9	% 38,5	% 51,7	% 42,8	% 33,8	% 50,6
510	ANKARA	% 2,2	% 2,1	% 2,4	% 20,1	% 3,7	% 2,5	% 5,0	% 20,8	% 27,9	% 25,0	% 30,2	% 28,8	% 24,2	% 32,6
520	KONYA, KARAMAN	% 2,3	% 2,8	% 1,8	% 22,8	% 3,9	% 3,8	% 4,0	% 31,4	% 52,1	% 46,7	% 56,9	% 49,9	% 46,2	% 53,1
610	ANTALYA, ISPARTA, BURDUR	% 5,1	% 3,8	% 6,7	% 21,4	% 2,9	% 2,0	% 3,8	% 32,9	% 42,8	% 34,9	% 49,8	% 41,4	% 32,1	% 49,3
620	ADANA, MERSİN	% 14,7	% 10,7	% 19,2	% 13,9	% 9,7	% 7,6	% 12,2	% 20,1	% 49,9	% 43,7	% 55,0	% 48,0	% 44,6	% 51,0
630	HATAY, KAHRAMANMARAŞ, OSMANİYE	% 15,5	% 10,5	% 20,6	% 11,0	% 14,9	% 10,3	% 19,7	% 14,2	% 62,2	% 49,8	% 72,6	% 59,3	% 51,5	% 65,6
710	NEVŞEHİR, AKSARAY, NİĞDE, KIRIKKALE, KIRŞEHİR	% 7,0	% 7,1	% 6,9	% 19,5	% 6,1	% 4,4	% 7,8	% 33,3	% 56,7	% 49,2	% 63,9	% 49,7	% 46,7	% 52,1
720	KAYSERİ, SİVAS, YOZGAT	% 4,6	% 3,0	% 6,0	% 21,9	% 4,1	% 2,3	% 5,8	% 12,3	% 49,7	% 47,0	% 52,2	% 49,8	% 43,7	% 54,7
810	ZONGULDAK, KARABÜK, BARTIN	% 2,9	% 2,9	% 2,8	% 16,0	% 0,9	% 1,2	% 0,5	% 58,7	% 48,3	% 34,9	% 60,4	% 44,2	% 37,8	% 50,0
820	KASTAMONU, ÇANKIRI, SİNOP	% 8,7	% 4,6	% 13,1	% 21,4	% 7,5	% 5,8	% 9,2	% 20,8	% 51,8	% 44,6	% 57,3	% 54,3	% 45,0	% 61,8
830	SAMSUN, TOKAT, ÇORUM, AMASYA	% 6,7	% 5,0	% 8,4	% 28,5	% 4,8	% 3,1	% 6,5	% 25,6	% 57,7	% 50,2	% 62,7	% 52,6	% 44,3	% 58,2
900	TRABZON, ORDU, GİRESUN, RİZE, ARTVİN, GÜMÜŞHANE	% 3,1	% 3,1	% 3,0	% 25,9	% 2,6	% 2,3	% 2,9	% 10,2	% 44,4	% 37,8	% 50,0	% 43,7	% 34,9	% 51,7
A10	ERZURUM, ERZİNCAN, BAYBURT	% 14,4	% 7,4	% 21,5	% 17,7	% 12,3	% 8,7	% 15,6	% 14,5	% 51,4	% 31,6	% 65,1	% 50,0	% 37,3	% 59,9
A20	KARS, AĞRI, İĞDIR, ARDAHAN	% 38,8	% 22,4	% 54,5	% 9,0	% 33,4	% 23,5	% 42,9	% 16,1	% 77,6	% 67,0	% 84,5	% 74,9	% 63,1	% 82,6
B10	MALATYA, ELAZIĞ, BİNGÖL, TUNCELİ	% 10,2	% 7,3	% 13,2	% 27,2	% 10,6	% 7,4	% 13,9	% 26,6	% 54,6	% 40,8	% 65,6	% 58,1	% 44,8	% 66,9
B20	VAN, MUŞ, BİTLİS, HAKKARİ	% 37,3	% 23,2	% 52,8	% 17,1	% 35,2	% 19,6	% 51,6	% 13,7	% 71,6	% 54,5	% 84,1	% 74,5	% 62,2	% 83,7
C10	GAZİANTEP, ADIYAMAN, KİLİS	% 21,2	% 16,2	% 26,9	% 16,5	% 12,4	% 8,9	% 16,4	% 21,3	% 66,6	% 54,7	% 77,5	% 61,4	% 53,6	% 68,3
C20	DİYARBAKIR, ŞANLIURFA	% 40,4	% 26,9	% 55,0	% 13,6	% 32,7	% 20,7	% 45,8	% 15,7	% 75,7	% 64,6	% 84,6	% 69,5	% 59,6	% 76,9
C30	SİİRT, MARDİN, BATMAN, ŞIRNAK	% 28,7	% 16,0	% 41,9	% 19,8	% 21,9	% 12,7	% 31,8	% 19,0	% 73,6	% 58,9	% 83,6	% 70,6	% 59,6	% 78,4

TABLO F2: EĞİTİM DURUMUNA GÖRE İŞGÜCÜNE KATILIM VE İŞSİZLİK

		KENT KADIN				KENT ERKEK			
		2008	2009	2010	2011	2008	2009	2010	2011
OKUMA-YAZMA BİLMEYEN	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	% 5,4	% 5,7	% 6,2	% 6,5	% 34	% 35,1	% 33	% 34
	İŞSİZLİK ORANI	% 9,3	% 11,9	% 10,1	% 7,9	% 20,8	% 27,3	% 22,4	% 17,7
OKUMA YAZMA BİLEN FAKAT BİR OKUL BİTİRMEYEN	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	% 10,3	% 11,2	% 12,6	% 12,6	% 49	% 53	% 54,6	% 56,5
	İŞSİZLİK ORANI	% 14,9	% 21,2	% 15,8	% 14,8	% 21,9	% 25,2	% 20,6	% 17,1
İLKOKUL	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	% 13,1	% 14,7	% 16,7	% 17,6	% 73,2	% 73,1	% 73,1	% 72,2
	İŞSİZLİK ORANI	% 14,8	% 17,7	% 16	% 13,6	% 11,8	% 15,6	% 12,8	% 10,2
İLKÖĞRETİM	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	% 12,3	% 13,9	% 16,2	% 17,8	% 40,1	% 42,2	% 47,5	% 49,8
	İŞSİZLİK ORANI	% 22,8	% 28,8	% 25,3	% 20,6	% 20,2	% 25,5	% 20,2	% 15,8
ORTAOKUL VEYA DENGİ MESLEK OKULU	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	% 19,2	% 19,8	% 22	% 23,1	% 81,7	% 81,3	% 80,8	% 81
	İŞSİZLİK ORANI	% 20,8	% 23,2	% 21,9	% 18,8	% 10,5	% 14,3	% 11,4	% 9,3
GENEL LİSE	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	% 28,9	% 29,6	% 29,7	% 29,7	% 64,6	% 66,8	% 66,2	% 68,1
	İŞSİZLİK ORANI	% 20,3	% 27,2	% 25,4	% 22,5	% 11,9	% 15,6	% 13,1	% 9,9
LİSE DENGİ MESLEK OKULU	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	% 37,3	% 38,3	% 39,2	% 38,6	% 79,8	% 80,4	% 80,7	% 80,4
	İŞSİZLİK ORANI	% 21,1	% 26,6	% 23,5	% 21,3	% 9,1	% 13,2	% 10,9	% 8,5
YÜKSEKOKUL VEYA FAKÜLTE	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	% 69,8	% 70,4	% 70,9	% 71	% 82,3	% 82,7	% 83,8	% 84,9
	İŞSİZLİK ORANI	% 13,8	% 15,7	% 15,5	% 14,6	% 8	% 9,7	% 8,1	% 7,4
		KIR KADIN				KIR ERKEK			
		2008	2009	2010	2011	2008	2009	2010	2011
OKUMA-YAZMA BİLMEYEN	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	% 24,4	% 24,8	% 26,6	% 27,8	% 37,9	% 38,8	% 40,1	% 41
	İŞSİZLİK ORANI	% 0,8	% 0,8	% 0,6	% 0,6	% 8,7	% 9,7	% 7,5	% 5,7
OKUMA YAZMA BİLEN FAKAT BİR OKUL BİTİRMEYEN	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	% 31,2	% 31,1	% 32,3	% 34,2	% 52,6	% 54,6	% 55,8	% 58,7
	İŞSİZLİK ORANI	% 1,3	% 2,7	% 1,6	% 2	% 9,5	% 12,6	% 11,4	% 9,5
İLKOKUL	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	% 38,3	% 42	% 45,2	% 47,8	% 78,6	% 79,1	% 78,7	% 80,2
	İŞSİZLİK ORANI	% 2,2	% 3,1	% 2,6	% 1,8	% 6,9	% 8,8	% 6,9	% 4,9
İLKÖĞRETİM	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	% 26,8	% 27,2	% 27,8	% 27,5	% 49,9	% 50,7	% 51,4	% 55,6
	İŞSİZLİK ORANI	% 5,8	% 6,7	% 5,9	% 4,6	% 16,5	% 20	% 16,2	% 12,4
ORTAOKUL VEYA DENGİ MESLEK OKULU	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	% 34,7	% 38,9	% 38,5	% 37,6	% 86,1	% 86,8	% 86,4	% 86,6
	İŞSİZLİK ORANI	% 7,7	% 11,4	% 9,8	% 5	% 8,8	% 10,3	% 7,6	% 6,7
GENEL LİSE	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	% 30,7	% 35,2	% 34,6	% 34,3	% 73,5	% 79,2	% 76,1	% 75,9
	İŞSİZLİK ORANI	% 22,4	% 21,7	% 22,6	% 15,6	% 11,4	% 13,4	% 11	% 8,3
LİSE DENGİ MESLEK OKULU	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	% 45	% 44,7	% 43,6	% 42,6	% 82,2	% 83,6	% 83	% 84,2
	İŞSİZLİK ORANI	% 17,8	% 21,8	% 17	% 12,7	% 9,5	% 10,6	% 9,3	% 8,1
YÜKSEKOKUL VEYA FAKÜLTE	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	% 72,1	% 74,9	% 71,9	% 69	% 85,6	% 86,3	% 88	% 87,8
	İŞSİZLİK ORANI	% 19,3	% 21,8	% 20,1	% 21,1	% 8,8	% 9	% 7,5	% 8,8

TABLO F3: EĞİTİM DÜZEYİ VE MESLEK

		2009			2010		
		TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK
OKURYAZAR OLMAYANLAR	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	% 1,0	% 0,2	% 2,7	% 1,0	% 0,4	% 2,6
	PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 0,1	% 0,0	% 0,2	% 0,0	% 0,0	% 0,0
	YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 0,2	% 0,1	% 0,3	% 0,2	% 0,1	% 0,4
	BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	% 0,1	% 0,1	% 0,2	% 0,2	% 0,0	% 0,6
	HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	% 3,0	% 2,0	% 5,2	% 2,8	% 2,0	% 4,8
	TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ ÇALIŞANLARI	% 66,7	% 73,8	% 50,7	% 67,6	% 73,8	% 52,4
	SANATKARLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 4,7	% 3,0	% 8,7	% 4,1	% 2,6	% 7,8
	TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	% 1,4	% 0,5	% 3,3	% 1,4	% 0,7	% 2,9
	NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 22,8	% 20,2	% 28,7	% 22,7	% 20,4	% 28,5
OKURYAZAR OLUP BİR OKUL BİTİRMEMİŞ OLANLAR	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	% 2,8	% 0,4	% 4,5	% 2,3	% 0,4	% 3,8
	PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0
	YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 0,7	% 0,7	% 0,6	% 0,5	% 0,5	% 0,5
	BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	% 0,5	% 0,6	% 0,4	% 0,5	% 0,5	% 0,6
	HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	% 7,3	% 4,9	% 8,9	% 6,7	% 4,4	% 8,5
	TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ ÇALIŞANLARI	% 45,2	% 56,0	% 37,4	% 45,2	% 57,2	% 36,2
	SANATKARLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 12,2	% 6,9	% 15,9	% 12,2	% 7,5	% 15,8
	TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	% 5,1	% 4,0	% 5,9	% 6,8	% 4,6	% 8,5
	NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 26,4	% 26,5	% 26,4	% 25,6	% 25,0	% 26,1
İLKOKUL MEZUNLARI	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	% 7,0	% 1,2	% 8,9	% 6,6	% 1,2	% 8,5
	PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0	% 0,0
	YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 1,7	% 1,1	% 1,8	% 1,8	% 1,1	% 2,0
	BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	% 1,5	% 1,5	% 1,6	% 1,4	% 1,4	% 1,4
	HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	% 10,0	% 9,7	% 10,0	% 9,3	% 9,3	% 9,3
	TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ ÇALIŞANLARI	% 29,0	% 43,9	% 24,2	% 30,1	% 45,2	% 24,8
	SANATKARLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 17,3	% 8,7	% 20,1	% 17,6	% 8,8	% 20,7
	TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	% 12,9	% 4,2	% 15,7	% 13,3	% 4,6	% 16,3
	NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 20,6	% 29,8	% 17,6	% 19,9	% 28,3	% 17,0
İLKÖĞRETİM MEZUNLARI	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	% 7,1	% 2,0	% 8,2	% 6,6	% 1,5	% 7,8
	PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 0,1	% 0,1	% 0,1	% 0,1	% 0,0	% 0,2
	YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 3,4	% 3,4	% 3,4	% 3,3	% 3,6	% 3,2
	BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	% 4,5	% 7,4	% 3,9	% 4,7	% 8,2	% 3,9
	HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	% 18,7	% 18,6	% 18,7	% 18,4	% 18,6	% 18,3
	TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ ÇALIŞANLARI	% 14,8	% 28,1	% 11,9	% 14,7	% 26,5	% 11,9
	SANATKARLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 19,6	% 9,8	% 21,8	% 20,1	% 10,1	% 22,4
	TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	% 13,3	% 7,2	% 14,6	% 14,2	% 8,0	% 15,6
	NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 18,4	% 23,4	% 17,4	% 17,9	% 23,5	% 16,6

TABLO F3: EĞİTİM DÜZEYİ VE MESLEK (DEVAM)

		2009			2010		
		TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK
GENEL LİSE MEZUNLARI	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	% 13,6	% 5,6	% 16,0	% 12,4	% 5,4	% 14,6
	PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 0,6	% 0,7	% 0,5	% 1,5	% 0,9	% 1,7
	YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 10,2	% 11,9	% 9,6	% 9,2	% 10,4	% 8,9
	BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	% 17,1	% 32,6	% 12,3	% 18,2	% 35,4	% 12,9
	HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	% 22,9	% 25,5	% 22,1	% 22,3	% 24,1	% 21,8
	TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ ÇALIŞANLARI	% 6,2	% 5,7	% 6,4	% 6,8	% 5,4	% 7,2
	SANATKARLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 9,7	% 5,2	% 11,0	% 9,5	% 4,9	% 10,9
	TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	% 9,2	% 3,7	% 10,9	% 10,2	% 3,7	% 12,1
	NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 10,6	% 9,2	% 11,0	% 9,8	% 9,8	% 9,8
MESLEKİ VEYA TEKNİK LİSE MEZUNLARI	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	% 9,6	% 3,4	% 11,1	% 8,6	% 3,6	% 9,9
	PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 0,8	% 1,4	% 0,7	% 2,4	% 1,4	% 2,6
	YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 16,9	% 28,2	% 14,2	% 14,8	% 23,0	% 12,7
	BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	% 14,2	% 29,6	% 10,5	% 14,6	% 30,6	% 10,6
	HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	% 15,9	% 17,4	% 15,5	% 16,4	% 18,3	% 15,9
	TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ ÇALIŞANLARI	% 5,5	% 4,2	% 5,8	% 5,7	% 5,7	% 5,7
	SANATKARLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 15,8	% 4,8	% 18,5	% 15,6	% 5,1	% 18,2
	TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	% 11,2	% 3,1	% 13,2	% 13,4	% 4,5	% 15,6
	NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 10,0	% 7,8	% 10,5	% 8,5	% 7,8	% 8,6
YÜKSEK- ÖĞRETİM MEZUNLARI	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	% 17,4	% 8,9	% 22,2	% 15,5	% 8,1	% 19,6
	PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 40,7	% 48,8	% 36,1	% 41,9	% 48,7	% 38,1
	YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 15,3	% 17,5	% 14,1	% 14,5	% 17,6	% 12,8
	BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	% 13,0	% 19,1	% 9,6	% 13,8	% 19,3	% 10,8
	HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	% 7,4	% 3,6	% 9,5	% 8,2	% 3,9	% 10,5
	TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ ÇALIŞANLARI	% 1,4	% 0,5	% 1,8	% 1,4	% 0,6	% 1,8
	SANATKARLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 2,4	% 0,6	% 3,4	% 2,2	% 0,5	% 3,1
	TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	% 1,2	% 0,2	% 1,8	% 1,3	% 0,4	% 1,8
	NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 1,1	% 0,7	% 1,4	% 1,2	% 0,9	% 1,4
TÜM	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	% 9,1	% 3,2	% 11,4	% 8,3	% 2,9	% 10,5
	PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 6,5	% 10,1	% 5,2	% 7,1	% 9,8	% 6,0
	YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	% 6,4	% 7,4	% 6,0	% 5,9	% 6,8	% 5,6
	BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	% 6,6	% 10,2	% 5,2	% 6,8	% 10,3	% 5,4
	HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	% 12,4	% 10,1	% 13,3	% 12,2	% 9,9	% 13,1
	TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ ÇALIŞANLARI	% 20,2	% 31,6	% 15,9	% 20,8	% 32,6	% 16,1
	SANATKARLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 13,6	% 5,8	% 16,5	% 13,6	% 5,9	% 16,7
	TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	% 9,7	% 3,1	% 12,2	% 10,3	% 3,6	% 13,0
	NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	% 15,5	% 18,4	% 14,3	% 14,9	% 18,2	% 13,6

TABLO F4: EĞİTİM DÜZEYİ VE ÜCRETLER

		2009							
		TOPLAM		KADIN		ERKEK		KADIN / ERKEK	KADIN / ERKEK
		SAATLİK ÜCRET	AYLIK ÜCRET	SAATLİK ÜCRET	AYLIK ÜCRET	SAATLİK ÜCRET	AYLIK ÜCRET	SAATLİK ÜCRET	AYLIK ÜCRET
OKURYAZAR OLMAYANLAR	ORTALAMA	1,88	376	1,68	274	2,02	451	0,83	0,61
	ORTANCA	1,85	400	1,50	250	2,04	500	0,73	0,50
OKURYAZAR OLUP BİR OKUL BİTİRMEYENLER	ORTALAMA	1,98	435	1,88	383	2,02	455	0,93	0,84
	ORTANCA	2,00	500	1,92	450	2,06	500	0,93	0,90
İLKOKUL MEZUNLARI	ORTALAMA	3,01	650	2,42	444	3,11	688	0,78	0,65
	ORTANCA	2,73	600	2,44	503	2,82	630	0,87	0,80
İLKÖĞRETİM MEZUNLARI	ORTALAMA	2,88	631	2,27	472	2,99	659	0,76	0,72
	ORTANCA	2,56	600	2,22	500	2,64	600	0,84	0,83
GENEL LİSE MEZUNLARI	ORTALAMA	4,21	868	3,82	743	4,34	910	0,88	0,82
	ORTANCA	3,33	700	3,08	600	3,46	750	0,89	0,80
MESLEKİ VEYA TEKNİK LİSE MEZUNLARI	ORTALAMA	4,30	881	4,02	778	4,38	909	0,92	0,86
	ORTANCA	3,46	750	3,32	688	3,59	800	0,92	0,86
YÜKSEKÖĞRETİM MEZUNLARI	ORTALAMA	9,48	1.692	8,96	1.529	9,81	1.796	0,91	0,85
	ORTANCA	8,08	1.500	7,50	1.320	8,65	1.500	0,87	0,88
TÜM	ORTALAMA	4,72	929	5,18	926	4,59	930	1,13	1,00
	ORTANCA	3,21	700	3,22	650	3,21	700	1,01	0,93
		2010							
		TOPLAM		KADIN		ERKEK		KADIN / ERKEK	KADIN / ERKEK
		SAATLİK ÜCRET	AYLIK ÜCRET	SAATLİK ÜCRET	AYLIK ÜCRET	SAATLİK ÜCRET	AYLIK ÜCRET	SAATLİK ÜCRET	AYLIK ÜCRET
OKURYAZAR OLMAYANLAR	ORTALAMA	1,97	400	1,62	283	2,27	501	0,71	0,57
	ORTANCA	1,92	400	1,54	250	2,14	530	0,72	0,47
OKURYAZAR OLUP BİR OKUL BİTİRMEYENLER	ORTALAMA	2,28	504	1,96	394	2,41	549	0,81	0,72
	ORTANCA	2,31	550	2,03	450	2,40	600	0,84	0,75
İLKOKUL MEZUNLARI	ORTALAMA	3,20	700	2,50	478	3,34	744	0,75	0,64
	ORTANCA	2,93	650	2,60	570	3,08	700	0,85	0,81
İLKÖĞRETİM MEZUNLARI	ORTALAMA	2,99	659	2,42	495	3,09	690	0,78	0,72
	ORTANCA	2,69	600	2,31	550	2,77	640	0,83	0,86
GENEL LİSE MEZUNLARI	ORTALAMA	4,53	927	4,05	791	4,70	973	0,86	0,81
	ORTANCA	3,50	800	3,23	670	3,75	800	0,86	0,84
MESLEKİ VEYA TEKNİK LİSE MEZUNLARI	ORTALAMA	4,52	942	4,09	821	4,63	973	0,88	0,84
	ORTANCA	3,61	800	3,37	700	3,85	800	0,88	0,88
YÜKSEKÖĞRETİM MEZUNLARI	ORTALAMA	9,61	1.728	8,91	1.532	10,02	1.848	0,89	0,83
	ORTANCA	8,65	1.550	8,08	1.500	8,89	1.700	0,91	0,88
TÜM	ORTALAMA	4,87	975	5,09	934	4,80	988	1,06	0,95
	ORTANCA	3,37	750	3,36	700	3,38	800	0,99	0,88

AÇIKLAMALAR

A. YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN

A1: KAMU TARAFINDAN GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HİZMETLERİ HARCAMALARI

2006-2011 yılları arasındaki harcamalar, Maliye Bakanlığı Muhasebat Genel Müdürlüğü'nün internet sitesinde (www.muhasabat.gov.tr) yer alan Genel Yönetim Mali İstatistikleri veritabanı; Maliye Bakanlığı tarafından ERG'yle 2010 yılında Excel belgesi olarak paylaşılan MEB 2005-2009 Kesin Hesap Cetveli belgesi; ERG'yle Şubat 2012'de basılı belge olarak paylaşılan MEB 2010 Kesin Hesabı belgesi ve Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü 2010 Yılı Faaliyet Raporu'nda yer alan verilerden derlendi. 2012 yılı harcaması, Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü'nün (www.bumko.gov.tr) internet sitesinde yer alan başlangıç ödeneği kullanılarak hazırlandı. 2013 ve 2014 yıllarına ait sayılar ise, 2012 Bütçe Gerekçesi belgesinden alındı.

Maliye Bakanlığı Muhasebat Genel Müdürlüğü internet sitesinde yer alan yerel yönetimlere ait harcama verileri, yerel yönetimlerin merkezi yönetimden gönderilen kaynaklarla yaptıkları harcamaları da içermektedir. Ancak bu harcamalar merkezi yönetim harcamaları içinde de gözükmektedir. Bu nedenle, merkezi yönetimden yerel yönetimlere gönderilen kaynakların toplamdan çıkarılması gerektiği. Özellikle ilköğretim kademesinde yer alan ve merkezi yönetimlerden yerel yönetimlere (il özel idareleri) transfer edilerek gerçekleştirilen (tedavi ve cenaze giderleri hariç) mal ve hizmet alım giderleri Yerel Yönetim Kaynaklarıyla Gerçekleştirilen Eğitim Harcamaları'ndan çıkarılarak bu sorunun boyutu azaltılmaya çalışıldı.

A2: KAMU TARAFINDAN GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HİZMETLERİ HARCAMALARININ DAĞILIMI

2006-2011 yılları arasındaki harcamalar, Muhasebat Genel Müdürlüğü'nün internet sitesinde (www.muhasabat.gov.tr) yer alan Genel Yönetim Mali İstatistikleri veritabanı; Maliye Bakanlığı tarafından ERG'yle 2010 yılında Excel belgesi olarak paylaşılan MEB 2005-2009 Kesin Hesap Cetveli belgesi; ERG'yle Şubat 2012'de basılı belge olarak paylaşılan MEB 2010 Kesin Hesabı belgesi ve Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü 2010 Yılı Faaliyet Raporu'nda yer alan verilerden derlendi.

A3: ÖĞRENCİ BAŞINA DÜŞEN KAMU EĞİTİM HARCAMASI

2006-2011 yılları arasındaki harcamalar, Muhasebat Genel Müdürlüğü'nün internet sitesinde (www.muhasabat.gov.tr) yer alan Genel Yönetim Mali İstatistikleri veritabanı; Maliye Bakanlığı tarafından ERG'yle 2010 yılında Excel belgesi olarak paylaşılan MEB 2005-2009 Kesin Hesap Cetveli belgesi; ERG'yle Şubat 2012'de basılı belge olarak paylaşılan MEB 2010 Kesin Hesabı belgesi ve Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü 2010 Yılı Faaliyet Raporu'nda yer alan verilerden hareketle hesaplandı. Öğrenci sayılarına açıköğretim, özel eğitim ve özel öğretim kurumlarında eğitim gören öğrenciler, bu kurumların ödenekleri ilgili kodlardan karşılanmadığı için dahil edilmedi. Öğrenci sayıları MEB tarafından yayımlanan *Milli Eğitim İstatistikleri*'nden alındı.

A4: İLLERDE ÖĞRENCİ BAŞINA DÜŞEN HARCAMA

Eğitim hizmetleri harcamalarının illere dağılımına ilişkin güncel veri paylaşılmamış olması nedeniyle, Tablo A4 oluşturulamamıştır. 2009 yılına ilişkin veriler *Eğitim İzleme Raporu 2010*'da yer almaktadır.

A5: EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖZEL OKULLAR

Bu hesaplamalar için kullanılan öğrenci ve okul sayıları MEB tarafından yayımlanan *Türkiye Eğitim İstatistikleri* ve *Milli Eğitim İstatistikleri*'nden alındı. Okulöncesi eğitim için yapılan hesaplamalarda özel anaokulları, özel anasınıfları ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü (geçtiğimiz yıllarda Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu) denetimindeki kurumlar özel okullara dahil edildi. Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü denetimindeki kurumların bu özelliklerinin Eğitim İzleme Göstergeleri hesaplamalarında ilk kez 2011-2012 dönemi için göz önüne alınmış olmasından dolayı, geçtiğimiz yıllarla karşılaştırıldığında okulöncesi eğitimde özel okulların ve özel okullarda okuyan öğrencilerin oranında hızlı bir artış söz konusudur. İlköğretim ve ortaöğretimde açıköğretim öğrenci sayıları hesaba katılmadı.

A6: İLLERDE ÖZEL OKULLAR

Bu hesaplamalar için MEB tarafından Mayıs 2012'de paylaşılan veriler kullanıldı. Okulöncesi eğitim için yapılan hesaplamalarda özel anaokulları, özel anasınıfları ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü (geçtiğimiz yıllarda Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu) denetimindeki kurumlar özel okullara dahil edildi. Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü denetimindeki kurumların bu özelliklerinin Eğitim İzleme Göstergeleri hesaplamalarında ilk kez 2011-2012 dönemi için göz önüne alınmış olmasından dolayı, geçtiğimiz yıllarla karşılaştırıldığında okulöncesi eğitimde özel okullarda okuyan öğrencilerin oranında hızlı bir artış söz konusudur. İlköğretim ve ortaöğretimde açıköğretim öğrenci sayıları hesaba katılmadı.

B. ÖĞRENCİNİN ÖZELLİKLERİ VE EĞİTİME KATILIM

B1: 0-19 YAŞ ARASI GRUBUN ÖZELLİKLERİ

TÜİK tarafından gerçekleştirilen Hanehalkı İşgücü Anketi'nden sağlanan verilerden derlendi. Hanede gelin, damat, torun, referans kişinin eşinin anne/babası veya diğer akrabalar bulunması durumunda hane geniş aile olarak tanımlanmıştır. Hanede gelin, damat, torun, referans kişinin eşinin anne/babası veya diğer akrabalarından hiç birinin bulunmaması durumunda hane, çekirdek aile olarak tanımlanmıştır. Referans kişinin eşi hanede değilse veya referans kişi hiç evlenmemiş, boşanmış veya eşi ölmüş ise çekirdek ve geniş aile referans kişinin cinsiyetine göre sadece anne veya sadece baba olarak nitelendirilmiştir.

B2: DEMOGRAFİK DURUM

İl nüfusları TÜİK internet sitesinden (www.tuik.gov.tr), yaş grubu nüfus istatistikleri MEB tarafından Mayıs 2012'de paylaşılan verilerden alındı.

B3: TÜRKİYE NET OKULLULAŞMA ORANI TRENDLERİ

Net okullulaşma oranları, her kademedeki teorik yaş grubundaki öğrenci sayısının teorik yaş grubundaki toplam çocuk sayısına bölünmesiyle elde edilir. Veriler MEB tarafından yayımlanan *Türkiye Eğitim İstatistikleri* ve *Milli Eğitim İstatistikleri*'nden alındı.

B4: AİLEVİ ÖZELLİKLERE GÖRE EĞİTİME KATILIM

TÜİK tarafından gerçekleştirilen Hanehalkı İşgücü Anketi'nden sağlanan verilerden derlendi. İlköğretime katılım oranı, ilköğretime devam ettiği beyan edilen çocuk sayısının 6-14 yaş arasındaki çocuk sayısına bölünmesiyle bulundu. Bu oran hesaplanırken bu

yaş grubunda olup ilköğretimi bitirmiş çocuklar paya veya paydaya dahil edilmedi. Ortaöğretime katılım oranına, liseye devam ettiği beyan edilen çocuk sayısının 15-19 yaş arasındaki çocuk sayısına bölünmesiyle erişildi. Bu oran hesaplanırken bu yaş grubunda olup liseyi bitirmiş çocuklar paya veya paydaya dahil edilmedi. "Annenin tek ebeveyn olduğu haneler", Tablo B1'de tanımlanan "Çekirdek aile (sadece anne)" kategorisi ile birebir denktir.

B5: OKULÖNCESİ EĞİTİME KATILIM

Bu hesaplamalar için MEB tarafından Mayıs 2012'de paylaşılan veriler kullanıldı. Okullulaşma oranları, ilgili yaş grubundaki öğrenci sayısının o yaş grubundaki toplam çocuk sayısına bölünmesiyle hesaplandı. Kız/erkek oranına, aynı kaynaktaki toplam kız öğrenci sayısının toplam erkek öğrenci sayısına bölünmesiyle erişildi.

B6: İLKÖĞRETİME KATILIM

MEB tarafından Mayıs 2012'de paylaşılan verilerden derlendi. 2011-2012 devamsızlık oranı ile ilgili veri, MEB tarafından paylaşılmadığı için bu yılki *Eğitim İzleme Raporu*'nda yayımlanamamıştır. *Eğitim İzleme Raporu 2010* hazırlanırken 2010-2011 öğretim yılının yalnızca ilk yarıyılına ilişkin veriler Bakanlık tarafından paylaşılmış olduğundan (Nisan 2011), bu öğretim yılı için devamsızlık oranı 10 gün ve daha fazla (özürlü ve özürsüz) devamsızlık yapan öğrencilerin toplam öğrenci sayısına bölünmesiyle hesaplandı. Bu hesaplama yapılırken açık ilköğretim okulunda okuyan öğrenciler hesaba katılmadı.

B7: ORTAÖĞRETİME KATILIM

MEB tarafından Mayıs 2012'de paylaşılan verilerden derlendi. 2011-2012 devamsızlık oranı ile ilgili veri, MEB tarafından paylaşılmadığı için bu yılki *Eğitim İzleme Raporu*'nda yayımlanamamıştır. *Eğitim İzleme Raporu 2010* hazırlanırken 2010-2011 öğretim yılının yalnızca ilk yarıyılına ilişkin veriler Bakanlık tarafından paylaşılmış olduğundan (Nisan 2011), bu öğretim yılı için devamsızlık oranı 10 gün ve daha fazla (özürlü ve özürsüz) devamsızlık yapan öğrencilerin toplam öğrenci sayısına bölünmesiyle hesaplandı. Bu hesaplama yapılırken açık lise ve açık meslek lisesinde okuyan öğrenciler hesaba katılmadı.

B8: ORTAÖĞRETİMDE OKULU TERK

2010-2011 öğretim yılına ilişkin okulu terk verileri MEB tarafından paylaşılmadığından, bu tablo hazırlanamamıştır. 2008-2009 ve 2009-2010 eğitim-öğretim yıllarına ilişkin göstergelere, *Eğitim İzleme Raporu 2010*'dan ulaşılabilir.

B9: ENGELLİLİK VE ÖZEL EĞİTİM PROGRAMLARINDAN YARARLANAN ÖĞRENCİLER

MEB tarafından Mayıs 2012'de paylaşılan veriler kullanıldı.

C. ÖĞRETMENLER VE ÖĞRENME SÜREÇLERİ

C1: ORTALAMA YILLIK DERS SAATİ

Bir ders saatinin süresine ilişkin bilgi, MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ve MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği'nden; haftalık ders sayıları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesinden (ttkb.meb.gov.tr) alındı. Sınıfların bir haftalık ortalama ders saati sayısı hesaplanıp ders haftası sayısı ile çarpıldı. Çıkan süre gerçek saat birimiyle (60 dakika) yazıldı.

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre ders saati süresi 45 dakikadır, ancak bazı durumlarda 40 dakika olarak uygulanabilmektedir. Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği'nde ise ders saatleri 40 dakika olarak belirlenmiştir. Farklı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında, mevzuattaki belirsizlik nedeniyle farklı uygulamalar gerçekleştirildiğinden, bu kurumlarda ortalama yıllık ders saati aralıkları olarak sunuldu.

C2: ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI

Bu çalışma için yapılan hesaplamalarda veriler 2005-2006 yılı için *Türkiye Eğitim İstatistikleri*'nden alındı. Diğer yıllar için MEB tarafından Mayıs 2012'de paylaşılan veriler kullanıldı. Öğrenci sayılarının öğretmen sayısına bölünmesiyle elde edildi. Açıköğretim okullarında okuyan öğrenciler hesaba katılmadı.

C3: ÖĞRETMENLERİN ÖZELLİKLERİ

MEB tarafından bu alanda veri paylaşılmamış olduğundan, *Eğitim İzleme Raporu 2011* için bu tablo hazırlanamamıştır.

C4: REHBER ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI

MEB tarafından bu alanda veri paylaşılmamış olduğundan, *Eğitim İzleme Raporu 2011* için bu tablo hazırlanamamıştır.

C5: OKUL DIŞI KAYNAKLARA YÖNELİM

MEB tarafından yayımlanan *Milli Eğitim İstatistikleri*'nden alındı.

C6: ORTAÖĞRETİMDE SINIF TEKRARI

MEB tarafından bu alanda 2010-2011 eğitim-öğretim yılına ilişkin veri paylaşılmamış olduğundan *Eğitim İzleme Raporu 2011* için bu tablo hazırlanamamıştır. Geçtiğimiz yıllara ilişkin verilerle derlenen tablo *Eğitim İzleme Raporu 2010*'da mevcuttur.

D. EĞİTİMİN İÇERİĞİ

D1: DERS SAATLERİNİN DERS TÜRLERİNE DAĞILIMI

Haftalık ders saati sayıları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesinde (ttkb.meb.gov.tr) bulunan haftalık ders çizelgeleri kullanılarak elde edildi. Meslek liseleri ve Anadolu meslek lisesi için haftalık ders saati sayısı, farklı ders saati uygulamalarının ortalaması alınarak hesaplandı. Sağlık meslek lisesi ve Anadolu sağlık meslek lisesi için program türlerine göre dokuz farklı ders çizelgesi bulunduğundan, "Hemşirelik" alanı temsili olarak seçilerek ve ders türlerine dağılım bu alana ait haftalık ders dağılım çizelgesi göz önünde bulundurularak elde edildi.

D2: TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİN OKUL TÜRLERİNE DAĞILIMI

MEB tarafından yayımlanan *Türkiye Eğitim İstatistikleri*, *Milli Eğitim İstatistikleri* ve MEB'in Mayıs 2012'de paylaştığı verilerden derlendi.

D3: İLLERE GÖRE ÖĞRENCİLERİN ORTAÖĞRETİMDE OKUL TÜRLERİNE DAĞILIMI

MEB tarafından yayımlanan *Türkiye Eğitim İstatistikleri*, *Milli Eğitim İstatistikleri* ve MEB'in Mayıs 2012'de paylaştığı verilerden derlendi.

E. ÖĞRENME ORTAMLARI

E1: DERSLİK VE BİLGİSAYAR BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI

Derslik başına düşen öğrenci sayısı hesaplanırken, MEB tarafından yayımlanan *Türkiye Eğitim İstatistikleri* ve *Milli Eğitim İstatistikleri* ile MEB tarafından Mayıs 2012’de paylaşılan veriler kullanıldı. Bilgisayar başına düşen öğrenci sayıları, ilgili güncel veriler MEB tarafından paylaşılmadığından 2010 yılı için yayımlandı. Açıköğretim öğrencileri hesaba katılmadı.

E2: ÖZEL DONANIMLI ÖĞRENME ORTAMLARI

MEB tarafından bu alanda veri paylaşılmamış olduğundan, *Eğitim İzleme Raporu 2011* için bu tablo hazırlanamamıştır.

F. EĞİTİMİN ÇIKTILARI

F1: EĞİTİM SİSTEMİNDEN ERKEN AYRILMA

TÜİK tarafından gerçekleştirilen Hanehalkı İşgücü Anketi’nden sağlanan verilerden derlendi. İBBS 2 düzeyinde üretilen tahminlerin bir bölümü 2000’den az sayıda gözlem ile gerçekleştirilmiştir ve 2000’den az sayıda gözlem ile gerçekleştirilen tahminlerin güvenilirlikleri daha zayıftır. Bu tabloda rapor edilen veriler bu eksiklik dikkate alınarak yorumlanmalıdır.

F2: EĞİTİM DURUMUNA GÖRE İŞGÜCÜNE KATILIM VE İŞSİZLİK

TÜİK internet sayfasında (<http://tuikapp.tuik.gov.tr/isgucuapp/isgucu.zul>) yer alan verilerden 6 Temmuz 2012’de derlendi.

F3: EĞİTİM DÜZEYİ VE MESLEK

TÜİK tarafından gerçekleştirilen Hanehalkı İşgücü Anketi’nden sağlanan verilerden derlendi. Ayrıntılı meslek sınıflaması kategorileri ilgili alanlar altında gruplanmıştır ve bu şekilde verinin sunumunun kolaylaştırılması amaçlanmıştır. Aşağıdaki tablo gruplamanın nasıl gerçekleştirildiğini açıklamaktadır:

ULUSLARARASI STANDART MESLEK SINIFLAMASI (ISCO 88)	EİR 2011'DE VERİ DERLEMESİ İÇİN KULLANILAN SINIFLAMA
KANUN YAPICILAR VE ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER
ŞİRKET MÜDÜRLERİ	
KÜÇÜK İŞLETME SAHİPLERİ VE MÜDÜRLERİ	
FİZİK, MATEMATİK VE MÜHENDİSLİK BİLİMLERİ İLE İLGİLİ PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI
YAŞAM BİLİMLERİ VE SAĞLIK İLE İLGİLİ PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	
EĞİTİM BİLİMLERİ İLE İLGİLİ PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	
DİĞER PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	
FİZİK VE MÜHENDİSLİK BİLİMLERİ İLE İLGİLİ YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI
YAŞAM BİLİMLERİ VE SAĞLIK İLE İLGİLİ YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	
EĞİTİM BİLİMLERİ İLE İLGİLİ YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	
DİĞER YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	
BÜRO ELEMANLARI	BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR
MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	
KİŞİSEL HİZMETLER VE KORUMA HİZMETLERİ VEREN ELEMANLAR	HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI
MODELLER, SATIŞ ELEMANLARI VE TANITIM ELEMANLARI	
PAZARA YÖNELİK NİTELİKLİ TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ ÇALIŞANLARI	TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ ÇALIŞANLARI
KENDİ GEÇİMİNE YÖNELİK TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ ÇALIŞANLARI	
MADEN ÇIKARIMI VE İNŞAATLA İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞAN SANATKARLAR	SANATKARLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR
METAL İŞLEME VE MAKİNE İLE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞAN SANATKARLAR	
HASSAS İŞLERDE, EL SANATLARI VE BASIM İLE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	
DİĞER SANATKARLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	
SABİT TESİS OPERATÖRLERİ	TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI
MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	
SÜRÜCÜLER VE HAREKETLİ MAKİNELERİN OPERATÖRLERİ	
SATIŞ VE HİZMETLER İLE İLGİLİ NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR
TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ SEKTÖRLERİNDEKİ NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	
MADENCİLİK, İNŞAAT, İMALAT VE ULAŞTIRMA SEKTÖRLERİNDEKİ NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	
BİLİNMEYEN MESLEKLER	

F4: EĞİTİM DÜZEYİ VE ÜCRETLER

TÜİK tarafından gerçekleştirilen Hanehalkı İşgücü Anketi'nden sağlanan verilerden derlendi. Ücretler, ilgili yılın cari fiyatlarına göre verilmiştir. Saatlik ücretler hesaplanırken, "esas işte haftada genellikle çalışılan süre" ve "referans haftası içinde esas işte haftalık fiili çalışma süresi" farklı olan gözlemler dışarıda bırakıldı.

KAYNAKLAR

- AFAD (Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı) (2012). Başbakan Yardımcısı Sayın Beşir Atalay'ın koordinasyonunda Van depremi sonrasında yapılan çalışmalar, internet sitesinde yayımlanan faaliyet raporu. Mayıs 2012, <http://www.afetacil.gov.tr/FAALIYETLER/van-faal.html>
- AGİT (Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı) (2007). *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. Varşova: AGİT.
- AİHS (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi). <http://www.echr.coe.int/nr/rdonlyres/d5cc24a7-dc13-4318-b457-5c9014916d7a/0/englishanglais.pdf> (İngilizce), <http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/source/413.asp?r=2%2F20%2F2009+8%3A10%3A16+PM&oid=sub4-1&selid=21> (Türkçe).
- AKP (Adalet ve Kalkınma Partisi) (2011). *2011 Genel Seçimleri Seçim Beyannamesi*. Haziran 2012, <http://www.akparti.org.tr/upload/documents/beyanname2011.pdf>
- Aksu, M., Demir, C. E., Daloğlu, A., Yıldırım, S. ve Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91-101.
- Aşkar, P. (2011). Sonsöz: Edilgenlikten etkenliğe. *Eğitim İzleme Raporu 2011* içinde (103-105). İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Attfield, I. ve Thanh Vu, B. (2012). A rising tide of primary school standards: The role of data systems in improving equitable access for all to quality education in Vietnam. *International Journal of Educational Development*, 33(1), 74-87.
- Avrupa Konseyi (2011). *Avrupa Konseyi demokratik yurttaşlık ve insan hakları eğitimi bildirgesi*. Mayıs 2012, http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charter_brochure_TU.pdf
- Babacan, N. (2012, 6 Ocak). Milli Eğitim Bakam Dinçer: 54 il müdürü görevden alınıyor. *Hürriyet Gazetesi*. Mart 2012, <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/19614998.asp>
- Bakış, O., Börkan, B., Levent, H., Pelek, S. ve Dereli, O. (yakında yayımlanacak). *Temel belirleyicileri açısından ilköğretimde okula devam ve devamsızlık*. ERG için hazırlanan yayımlanmamış araştırma raporu.
- Bakış, O., Davutyan, N., Levent, H. ve Polat, S. (2009, Kasım). *Social returns to higher education in Turkey: A quantile regression approach*. Economic Research Forum 16th Annual Conference: Shocks, Vulnerability and Therapy, Kahire.
- Başbakanlık (2008). *60. Hükümet Programı Eylem Planı*. Mayıs 2012, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/ep2008.pdf>
- Becker, G. (1960) An economic analysis of fertility. *Demographic and Economic Change in Developed Countries* (209-240). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Becker, G. (1965). A theory of the allocation of time. *Economic Journal*, 75(299), 493-517.
- Becker, G. (1968). Crime and punishment: An economic approach. *Journal of Political Economy*, 76(2), 169-217.
- Becker, G. (1993[1964]). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3. basım). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Becker, G. (1995). Human capital and economic growth. *Prague Economic Papers*, 4(3), 223-228.
- Becker, G., Murphy, K. M. ve Tamura, R. (1990). Human capital, fertility, and economic growth. *Journal of Political Economy*, 98(5/2), 12-70.
- Beleli, Ö. (2011). *Okul dışındaki çocuklar: Türkiye raporu*. UNICEF için hazırlanan yayımlanmamış rapor.
- Bensalah, K. (Ed.) (2002). *Guidelines for education in situations of emergency and crisis: EFA strategic planning*. Paris: UNESCO.
- Berberoğlu, G., İş Güzel, Ç., Toker, N. (2011). Öğrenci İzleme Sistemi'nde yeterlik tanımlarının dikey ifadelendirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 13, 10-12.

- Bowles, S., Gintis, H. ve Osborne, M. (2001). The determinants of earnings: A behavioral approach. *Journal of Economic Literature*, 39(4), 1137-1176.
- Card, D. (1999). The causal effect of education on earnings. O. Ashenfelter ve D. E. Card (Ed.), *Handbook of Labor Economics* (Cilt 3) içinde (1801-1863). Amsterdam: North-Holland.
- Chen, M. K. ve Lange, F. (2008). *Education, information, and improved health: Evidence from breast cancer screening* (IZA Discussion Paper, 3548). Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Chevalier, A. ve Feinstein, L. (2006). *Sheepskin or Prozac: The causal effect of education on mental health* (IZA Discussion Paper, 2231). Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Chevalier, A., Harmon, C., Walker, I. ve Zhu, Y. (2004). Does education raise productivity, or just reflect it? *The Economic Journal*, 114(499), F499-F517.
- Çayır, K. (2012). *Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi kitaplarına dair değerlendirme raporu*. ERG için hazırlanan yayımlanmamış arka plan raporu.
- Çayır, K. ve Bağlı, M.T. (2011). 'No-one respects them anyway': Secondary school students' perceptions of human rights education in Turkey. *Intercultural Education*, 22(1), 1-14.
- ÇHS (Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme). <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm> (İngilizce), <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/137-160.pdf> (Türkçe).
- ÇOÇA (İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi) (2012). *Van'da deprem sonrası eğitimin durumu: Çocukların ve öğretmenlerin görüşleri ve bazı gözlemler*. ERG için hazırlanan yayımlanmamış arka plan raporu.
- De Walque, D. (2004a). *Education, information, and smoking decisions: Evidence from smoking histories, 1940-2000* (World Bank Policy Research Working Paper Series, 3362).
- De Walque, D. (2004b). *How does the impact of an HIV/AIDS information campaign vary with educational attainment? Evidence from rural Uganda* (World Bank Policy Research Working Paper Series, 3289).
- Dee, T. S. (2004). Are there civic returns to education? *Journal of Public Economics*, 88(9-10), 1697-1720.
- Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi Demokratik Okul Kültürü Çalışma Grubu (2012). *Demokratik Okul Kültürü Çalışma Grubu İlerleme Raporu*. Proje kapsamında hazırlanan yayımlanmamış iç rapor.
- Denny, K. (2003). *The effects of human capital on social capital: A cross-country analysis* (The Institute for Fiscal Studies Working Paper, WP03/06).
- Dickson, M. ve Harmon, C. (2011). Economic returns to education: What we know, what we don't know and where we are going – Some brief pointers. *Economics of Education Review*, 30(6), 1118-1122.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Eğitim-Sen (Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası) (2012, 23 Mart). Öğretmenlerin RİDEF formlarını doldurmakla yükümlü tutulmaması ve RİDEF formlarının iptali istemiyle dava açtı [İnternet haberi]. Mart 2012, http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=13368#.UE3g2LLiYzo
- Eğitim-Sen Van Şubesi (2012). Van ili deprem sonrası eğitim-öğretime ilişkin değerlendirme raporu. Mayıs 2012, http://www.sendika.org/yazi.php?yazi_no=42685
- Ehrlich, I. (1996). Crime, punishment, and the market for offenses. *The Journal of Economic Perspectives*, 10(1), 43-67.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2009a). *Eğitim hakkı ve eğitimde haklar: Uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2009b). *Eğitimde eşitlik: Politika analizi ve öneriler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi
- ERG (2011a). *Eğitim izleme raporu 2010*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2011b). *Eğitime daha fazla kaynak ayrılmalı!*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2011c). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde dünyadan ve Türkiye'den iyi örnekler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2011d). *Türkiye'de din ve eğitim: Son dönemdeki gelişmeler ve değişim süreci*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

- ERG (2011e). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim: Politika ve uygulama önerileri*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2011f). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2011g). *Van temel eğitim göstergeleri*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. Mayıs 2012, http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/pdf/B21_Van_AS_AS.pdf
- ERG (2012a). *“Seçmeli” değil “isteğe bağlı” din eğitimi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. Mayıs 2012, http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/DinEgitimi.Bilgi_.Notu_.ERG_.080312.pdf
- ERG (2012b). *Mesleki ve teknik eğitimde kalite strateji belgesi*. İstanbul: Koç Holding ve Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2012c). *TBMM Genel Kurulu’nda görüşülmeye başlanan “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi” hakkında değerlendirme*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. Haziran 2012, http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG.GerekceliDegerlendirme.4_4_4.YasaTeklifi.pdf
- ERG (yakında yayımlanacak). *Öğrenci devamının belirleyicileri ve izlenmesi*. Yayımlanmamış politika notu.
- ESKHUS (Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi). <http://www2.ohchr.org/english/law/cescr.htm> (İngilizce), <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/83-93.pdf> (Türkçe).
- Goldman, D. P. ve Smith, J. P. (2002). Can patient self-management help explain the SES health gradient? *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 99(16), 10929–10934. Mayıs 2012, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC125075/pdf/pq1602010929.pdf>
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlesel, C. F. (2008). *Türkiye’de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*. İstanbul: AÇEV, ERG ve KADER. Mayıs 2012, http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/A%C3%87EV_Okulu%20Terk%20Raporu.pdf
- Gökşen, F., Yüksek, D., Almaçık, A. ve Zenginobuz, Ü. (2011). *Kız teknik ve meslek liseleri kapsamı değerlendirme notu*. İstanbul: Koç Üniversitesi Sosyal Politika Merkezi. Mayıs 2012, http://spm.ku.edu.tr/wp-content/uploads/2011/12/KOC-SPM_KTML_Kapsam%C4%B1-De%C4%9Ferlendirme-Notu.pdf
- Grossman, M. (1972a). On the concept of health capital and the demand for health. *Journal of Political Economy*, 80(2), 223-255.
- Grossman, M. (1972b). *The demand for health: A theoretical and empirical investigation*. New York, NY: National Bureau of Economic Research.
- Grossman, M. (1975). The correlation between health and schooling. N. E. Terleckyj (Ed.), *Household production and consumption* içinde (147-211). New York, NY: National Bureau of Economic Research.
- Grossman, M. (2000). The human capital model. A. J. Culyer ve J. P. Newhouse (Ed.), *Handbook of health economics* (Cilt 1A) içinde (347-408). Amsterdam: North-Holland.
- Grossman, M. (2006). Education and nonmarket outcomes. E. A. Hanushek ve F. Welch (Ed.), *Handbook of the economics of education* (Cilt 1) içinde (577-633). Amsterdam: North-Holland.
- Gürbulak, M. M. (2012, 13 Şubat). FATİH Projesi ve öğrenmenin yeni şekli [İnternet haberi]. Mayıs 2012, <http://www.webrazzi.com/2012/02/13/fatih-projesi-ogrenmenin-yeni-sekli/>
- Güvenli, G. ve Uğur Tannöver, H. (2009). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. G. Tüzün (Ed.) *Ders kitaplarında insan hakları II: Tarama sonuçları* içinde (97-114). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Gürol, A. (2002). Kız meslek liselerinin işlevlerini yerine getirme düzeyi (Elazığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 287-297.
- Habertürk (2012, 16 Şubat). Hırsızlara önemli tavsiye! *Habertürk*. Mart 2012, <http://ekonomi.haberturk.com/teknoloji/haber/716594-hirsizlara-onemli-tavsiye>
- Haddad, W. D. ve Draxler, A. (Ed.) (2002). *Technologies for education potentials, parameters and prospects*. Paris: UNESCO; Washington, DC: Academy for Educational Development.

- Hanushek, E. A. ve Woessmann, L. (2011). The economics of international differences in educational achievement. E. A. Hanushek, S. Machin ve L. Woessmann (Ed.), *Handbook of the economics of education* (Cilt 3) içinde (89-200). Amsterdam: North-Holland.
- Heckman, J. ve Masterov, D. V. (2007). *The productivity argument for investing in young children* (National Bureau of Economic Research Working Paper, 13016). Mayıs, 2012. http://jenni.uchicago.edu/human-inequality/papers/Heckman_final_all_wp_2007-03-22c_jsb.pdf
- Huang, J., van den Brink, M. H. ve Groot, W. (2009). A meta-analysis of the effect of education on social capital. *Economics of Education Review*, 28(4), 454-464.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (Kanun no: 6287). Yayımlandığı Resmi Gazete tarih ve sayısı: 11.04.2012, 28261.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi ve Gerekçesi (2012). t.y., <http://www2.tbmm.gov.tr/d24/2/2-0358.pdf>
- Kamu Hizmetlerinin Düzenli, Etkin ve Verimli Bir Şekilde Yürütülmesini Sağlamak Üzere Kamu Kurum ve Kuruluşlarının Teşkilat, Görev ve Yetkileri ile Kamu Görevlilerine İlişkin Konularda Yetki Kanunu (Kanun no: 6223). Yayımlandığı Resmi Gazete tarih ve sayısı: 03.05.2011, 27923.
- Kenkel, D. (1991). Health behavior, health knowledge, and schooling. *Journal of Political Economy*, 99(2), 287-305.
- Kılıç, İ. (2012). Performans Yönetim Sistemi ve Millî Eğitim Bakanlığı uygulamalarına bakış. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 15, 27-32.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.
- Kırdar, M. G., Dayıoğlu, M. ve Koç, İ. (2009). *The impact of schooling on the timing of marriage and fertility: Evidence from a change in compulsory schooling law* (Economic Research Forum Working Paper, 470). Kahire: Economic Research Forum.
- Kırdar, M. G., Dayıoğlu, M. ve Koç, İ. (2011). *The effect of compulsory schooling laws on teenage marriage and births in Turkey* (IZA Discussion Paper, 5887). Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Koç, H. (2007). Eğitim sisteminin finansmanı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitimi Fakültesi Dergisi*, 20, 39-50.
- Köse, A. ve Şaşmaz, A. (yakında yayımlanacak). *İlköğretim kurumlarının mali yönetimi*. ERG için hazırlanan yayımlanmamış araştırma raporu.
- Köseleci, N. (2012). *Mesleki ve teknik eğitimde güncellenmiş durum analizi*. İstanbul: Koç Holding ve Eğitim Reformu Girişimi.
- KSGM (Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü) (2000). *Kız çocukların mesleki eğitime ve istihdama yönelimleri*. Ankara: Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü.
- Lange, F. ve Topel, R. (2006). The social value of education and human capital. E. A. Hanushek ve F. Welch (Ed.), *Handbook of the economics of education* (Cilt 1) içinde (459-509). Amsterdam: North-Holland.
- Lauglo, J. ve Oia, T. (2008). Education and civic engagement among Norwegian youth. *Policy Futures in Education*, 6(2), 203-223.
- Lemke, C., Coughlin, E. ve Reifsneider, D. (2009). *Technology in schools: What the research says: A 2009 update*. Culver City, CA: Cisco Systems Inc.
- Lochner, L. (2011). Nonproduction benefits of education: Crime, health, and good citizenship. E. A. Hanushek, S. Machin ve L. Woessmann (Ed.) *Handbook of the economics of education* (Cilt 4) içinde (183-282). Amsterdam: North-Holland.
- Lochner, L. ve Moretti, E. (2004). The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests and self-reports. *American Economic Review*, 94(1), 155-189.
- Lucas, R. E. (1988). On the mechanics of economics development. *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3-42.
- Machin, S., Marie, O. ve Vujić, S. (2011). The crime reducing effect of education. *Economic Journal*, 121(552), 463-84.
- Machin, S. ve Vignoles, A. (Ed.) (2005). *What's the good of education?* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Maliye Bakanlığı (2011). *2012 Yılı Bütçe Gerekçesi*. t.y., <http://www.bumko.gov.tr/Eklenti/236,2012yilibutcegerekcesipdf.pdf?0>

Malthus, R. T. (1820). *Principles of political economy: Considered with a view to their practical application*. Londra: John Murray.

Marsal, K. (2011, 28 Haziran). Needham sees Apple shipping 30M iPads, 17M Macs in 2011 [İnternet haberi]. Mayıs 2012, http://www.appleinsider.com/articles/11/06/28/needham_sees_apple_shipping_30m_ipads_17m_macs_in_2011.html

Marshall, A. (1920[1890]). *Principles of economics* (8. basım). Londra: Macmillan.

McKenzie, P. ve Santiago, P. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

McMahon, W. (2001). *The impact of human capital on non-market outcomes and feedbacks on economic development*. Mayıs 2012, <http://www.oecd.org/dataoecd/5/60/1825143.pdf>

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (1999). Norm kadro uygulama kılavuzu. Mayıs 2012, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/92.html>

MEB (2006). *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-2006*. Mayıs 2012, <http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/arsiv.html>

MEB (2009). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2008-2009*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2010a). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2009-2010*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2010b). Ortaöğretim ÖBBS Raporu 2006. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2011a, 4 Kasım). 04.11.2011 tarihinde Ömer Dinçer'in Van ilinden Haber Türk televizyonuna katıldığı yayının deşifresi [İnternet haberi]. Mayıs 2012, <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=9062>

MEB (2011b, 28 Aralık). Bakan Dinçer, Anadolu Ajansı'na konuştu [İnternet haberi]. Mayıs 2012, <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=9198>

MEB (2011c). Her Çocuk Başarır Projesi resmi internet sayfası. Mart 2012, http://www.hercocukbasarir.gov.tr/proje_hakkinda.htm

MEB (2011d). İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi. Yayımlandığı Tebliğler Dergisi tarihi ve sayısı: Temmuz 2011, 2646.

MEB (2011e). Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer'in 2012 Yılı Bütçe Sunuşu [15 Kasım 2011'de TBMM Plan ve Bütçe Komisyonu'nda gerçekleşen sunuşa ilişkin ayrıntılı belge]. Şubat 2012, <http://www.akparti.org.tr/tbmm/tbmmgrup/MEB.pdf>

MEB (2011f). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2010-2011*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2011g). Okullar Hayat Olsun Projesi uygulama protokolü. Mayıs 2012, http://www.meb.gov.tr/haberler/html_haberler/OHBulsunProtokol.pdf

MEB (2011h, 2 Aralık). Van Merkez ve Erciş ilçesinde eğitim incelemeler tamamlandıktan sonra başlayacak [İnternet haberi]. Mayıs 2012, <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=9112>

MEB (2011i). Yeniden yapılanma bilgi notu. 652 sayılı KHK'ya ilişkin olarak 15 Eylül 2011'de düzenlenen basın toplantısında dağıtılan yayımlanmamış bilgi notu.

MEB (2012a). Eğitimde FATİH Projesi kapsamındaki 52 okulun listesi. Mayıs 2012, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/duyuruincele.php?id=14>

MEB (2012b). FATİH Projesi tanıtım sunusu. Ocak 2012, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=12>

MEB (2012c). Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer, Habertürk TV Basın Kulübü programına katıldı [İnternet haberi]. Nisan 2012, <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=9273>

MEB (2012d). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2011-2012*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2012e). Pilot uygulamalar. Mayıs 2012, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=10>

MEB (2012f). Proje yönlendirme ve icra kurulu. Mayıs 2012, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=7>

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (t.y.). İlköğretim Kurumları Standartları tablosu [Bakanlık yetkililerinden Ağustos 2011'de basılı kopya olarak alındı].

- MEB ve UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) (2011). İlköğretim Kurumları Standartları: Yöneticiler, öğretmenler, müfettişler ve uzmanlar için kavramsal temeller ve uygulama. Ankara: MEB ve UNICEF.
- MEB EARGED (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (1995). *Öğretim yükünün analizi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB EARGED (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Mayıs 2012, <http://egitek.meb.gov.tr/earged/arasayfa.php?g=62>
- MEB İDB (Milli Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı) (2012). *Meslekî ve Teknik Öğretim Yönetimi Süreci İç Denetim Raporu*. Mayıs 2012, http://icden.meb.gov.tr/digeryaziler/33_Mesleki_Teknik_Ogretim_2011_5.pdf
- MEB İGM (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü) (2011a). 5 Ocak 2011 tarihli, 112 sayılı ve "Ödenek Dağıtım Kriterleri" konulu yazı [Belge, ERG ile Temmuz 2011'de paylaşıldı].
- MEB İGM (2011b). Aşamalı devamsızlık yönetimi konulu genelge, no: 2011/47. Mayıs 2012, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/9982_47.html?KeepThis=true&TB_iframe=true&height=600&width=750
- MEB İGM (2011c). *İlköğretim okulları için Aşamalı Devamsızlık Yönetimi (ADEY) uygulama kılavuzu*. Mayıs 2012, http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2011/ADEY/ADEY_KILAVUZ_07_Eylul.pdf
- MEB İKGM (Milli Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü) (2012). Okullar Hayat Olsun Projesi konulu genelge, no: 2012/04.
- MEB KTÖGM (Kız Teknik Orta Öğretim Genel Müdürlüğü) (2010). Özellikle ortaöğretimde kız çocuklarının okullaşması konulu genelge, no: 2010/38. t.y., <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?cmid=no&ara=9&showtrc=false&Submit=Lisite&inputa=all&offset=80>
- MEB OÖGM (2012, Mayıs). Ortaöğretim e-bülten, Aralık 2011-Mayıs 2012. t.y., http://ogm.meb.gov.tr/ebulden_1.pdf
- MEB ÖRGM (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü) (t.y.). Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrencilerin Okullara ve Kurumlara Erişiminin Ücretsiz Sağlanması Projesi. Mayıs 2012, http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/projeler_tasimali.html
- MEB ÖYEGM (Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü) (2008). Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB ÖYGGM (Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü) (2011). FATİH Projesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu konulu yazı, no: 7457. Mayıs 2012, http://hedb.meb.gov.tr/net/index.php?option=com_content&view=article&id=252:fath-projesi-eitimde-teknoloji-kullanm-kursu&catid=56:devam-eden&Itemid=87
- MEB PKM (Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi) (2010). *Milli Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Yeni Yönetişim Modeli Yeşil Belge II. Taslağı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB SGB (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı) (2009). *Stratejik Plan 2010-2014*. Mayıs 2012, http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf
- MEB TTKB (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı) (2011). 1. İlköğretim Sınıf Rehberlik Programı 2. Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Dersi (9-12. Sınıflar) Programı'nın Kabulü konulu karar, karar tarihi: 14.04.2011, karar no: 37. Yayımlandığı Tebliğler Dergisi tarihi ve sayısı: Temmuz 2011, 2646.
- Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik. Yayımlandığı Tebliğler Dergisi tarihi ve sayısı: 30.01.1995, 2423.
- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik. Yayımlandığı Resmi Gazete tarihi ve sayısı: 10.08.1999, 23782.
- Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK no: 652). Yayımlandığı Resmi Gazete tarihi ve sayısı: 14.09.2011, 28054.
- Milligan, K., Moretti E. ve Oreopoulos P. (2004). Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of Public Economics*, 88(9-10), 1667-1695.
- Mincer, J. (1970). The distribution of labor incomes: A survey with special reference to the human capital approach. *Journal of Economic Literature*, 8(1), 1-26.

-
- Mincer, J. (1974). *Schooling, experience and earnings*. New York, NY: Columbia University Press.
- Nelson, R. ve Phelps, E. (1965). *Investment in humans, technological diffusion and economic growth* (Cowles Foundation Discussion Paper, 189). New Haven, CT: Cowles Foundation for Research in Economics, Yale University.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (1999). *Education at a glance 1999*. Paris: OECD.
- OECD (2004). Indicator D6: Decision Making in Education Systems. *Education at a glance 2004* (Ek 3). Paris: OECD.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD (2010a). *Improving health and social cohesion through education*. Paris: OECD.
- OECD (2010b). *PISA 2009 results: Learning trends: Changes in student performance since 2000* (Cilt V). Paris: OECD.
- OECD (2011). *Education at a glance 2011*. Paris: OECD.
- Owens, J. (2004). *Review of the social and non-market returns to education*. Mayıs 2012, <http://www.arsyllfadysgu.com/uploads/publications/710.pdf>
- ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi). *Yükseköğretim İstatistikleri 2009-2010, 2010-2011*. Mayıs 2012, <http://www.osym.gov.tr/belge/1-12038/2009-2010-ogretim-yili-yuksekokretim-istatistikleri-kit.html>, <http://www.osym.gov.tr/belge/1-12654/2010-2011-ogretim-yili-yuksekokretim-istatistikleri.html>
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Özdemir, N. (2011). *İlköğretim finansmanında bir araç: Okul aile birliği bütçe analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Yayımlandığı Resmi Gazete tarihi ve sayısı: 31.05.2006, 26184.
- Özenc, B. ve Arslanhan Memiş, S. (2012). *Yeni milli eğitim kanun tasarısı bütçesi: Nicelik mi, nitelik mi?* Ankara: TEPAV. Haziran 2012, http://www.tepav.org.tr/upload/files/1332855167-4.Yeni_Milli_Egitim_Kanun_Tasarisi_Butcesi_Nicelik_mi__Nitelik_mi.pdf
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyo Ekonomi*, 2005-1, 27-44. Mayıs 2012, <http://www.sosyoekonomi.hacettepe.edu.tr/050102.pdf>
- Pigozzi, M. J. (1996). *Education in emergencies and for reconstruction: Guidelines with a developmental approach*. New York, NY: UNICEF.
- Psacharopoulos, G. ve Patrinos, H. A. (2004). Returns to investment in education: A further update. *Education Economics*, 12(2), 111-134.
- Salehi-Isfahani, D., Tunah, İ. ve Assaad, R., (2009). A comparative study of returns to education of urban men in Egypt, Iran, and Turkey. *Middle East Development Journal*, 1(2), 145-187.
- Sansani, S. (2011). The effects of school quality on long-term health. *Economics of Education Review*, 30(6), 1320-1333.
- Schleicher, A. (2011). *Building a high quality teaching profession: Lessons from around the world*. Paris: OECD.
- Schoon, C., Cheng, H., Gale, C., Batty, D. ve Deary, I. (2010). Social status, cognitive ability, educational attainment as predictors of liberal social attitudes and political trust. *Intelligence*, 38(1), 144-150.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Schultz, T. W. (1963). *The economic value of education*. New York, NY: Columbia University Press.
- SEÇBİR (İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi) (2012). *Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet: İyileşmeler, problemler, öneriler*. Mayıs 2012, <http://www.secbir.org/wp-content/uploads/2012/03/DEKIG-Toplumsal-Cinsiyet-Raporu.pdf>
- Severin, E., Santiago, A., Cristia, J., Ibarrarán P., Thompson J. ve Cueto, S. (2011). *Evaluation of the "Una Laptop Por Niño" program in Peru: Results and perspectives* (IDB Education Briefly Noted, 13). Washington, DC: Inter-American Development Bank.

- Sezgin, Y. (2009). *Açılış konuşması*. 19. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 22-24 Ekim 2009, Marmaris.
- Shafiq, M. N. (2010). Do education and income affect support for democracy in Muslim countries? Evidence from the Pew Global Attitudes Project. *Economics of Education Review*, 29(3), 461-469.
- Siedler, T. (2007). Schooling and citizenship: Evidence from compulsory schooling reforms (ISER Working Paper, 2007-02). Colchester: University of Essex.
- Sinclair, M. (2002). *Planning education in and after emergencies*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Smith, A. (1937[1776]). *The wealth of nations*. New York, NY: Modern Library.
- Sommers, M. (2004). *Coordinating education during emergencies and reconstruction: Challenges and responsibilities*. Paris: UNESCO.
- Spence, A. (1973) Job market signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374.
- SYDGM (Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü) (2011). *2010 Yılı Faaliyet Raporu*. Şubat 2012, http://www.sosyalyardimlar.gov.tr/upload/mce/2008-2010/birimler/strateji/faaliyet_raporlari/sydgm_2010_yili_faaliyet_raporu.pdf
- Şaşmaz, A. (2012, 19 Ocak). Eğitim yönetiminde sorumluluk il müdürlüklerine devredilmeli mi? [Eğitim Reformu Girişimi internet sitesinde yayımlanan görüş yazısı]. Mayıs 2012, <http://erg.sabanciuniv.edu/Blog/tr>
- Tansel, A. (1994). Wage employment, earnings and returns to schooling for men and women in Turkey. *Economics of Education Review*, 13(4), 305-320.
- Tansel, A. (2001). *Wage earners, self-employed and gender in the informal sector in Turkey* (Economic Research Forum Working Paper, 0102). Kahire: Economic Research Forum.
- Tansel, A. (2002). Economic development and female labor force participation in Turkey: Time series evidence and cross-province estimates. T. Bulutay (Ed.) *Employment of women* içinde (111-151). Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Tansel, A. (2005). Public-private employment choice, wage differentials and gender in Turkey. *Economic Development and Cultural Change*, 53(2), 453-477.
- Tansel, A. (2010). Changing returns to education for men and women in a developing country: Turkey, 1994-2005 (Gözden geçirilmiş versiyon). GERPA.
- Tansel, A. ve Bircan, F. (2011). *Wage inequality and returns to education in Turkey: A quantile regression analysis* (Working Paper, 2011/1). Ankara: Türkiye Ekonomi Kurumu.
- Tansel, A. ve Daoud, Y. (2011) *Comparative essay on returns to education in Palestine and Turkey* (IZA Discussion Paper, 5907). Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Tarih Vakfı (2009). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi bulgular ve tavsiyeler raporu*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- TED (Türk Eğitim Derneği) (2009). Öğretmen Yeterlikleri. Ankara: TED.
- The Aspen Institute (2006). Teaching policy to improve student learning: Lessons from abroad. Washington, DC: The Aspen Institute.
- Tufan, İ. ve Arun, Ö. (2006). *Türkiye Özürlüler Araştırması 2002: İkincil analizi*. Ankara: TÜBİTAK.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2009). *Türkiye Özürlüler Araştırması 2002*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü.
- TÜİK (t.y.). Hanehalkı İşgücü Anketi verileri. Mayıs 2012, http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=25
- TÜİK (t.y.). Bölgesel istatistikler. Mayıs 2012, <http://tuikapp.tuik.gov.tr/Bolgesel/menuAction.do>
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği İstanbul Şubesi (2012). *İlköğretim Sınıf Rehberlik Programı ve Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Öğretim Programı değerlendirme*. ERG için hazırlanan yayımlanmamış arka plan raporu.
- Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştay Uyum ve Adaylık Süreci, Sürekli Mesleki Gelişim Çalışma Grubu (2011). *Uyum ve Adaylık Süreci, Sürekli Mesleki Gelişim Çalışma Grubu Raporu*. Yayımlanmamış çalıştay raporu.

UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organization) (2011a). Tenth meeting of the High-Level Group on Education for All (EFA). Mart 2012, <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191931E.pdf>

UNESCO (2011b). *Transforming education: The power of ICT policies*. Paris: UNESCO.

UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) (t.y.). *Devamsızlık ve okulu terk riski durum saptaması ve ihtiyaç analizi araştırma raporu*. Yayımlanmamış araştırma raporu.

UNICEF ve UNICEF Güney Asya Bölge Ofisi (2006). *Education in emergencies: A resource tool kit*. New York, NY: UNICEF.

Uzawa, H. (1965). Optimum technical change in an aggregative model of economic growth. *International Economic Review*, 6(1), 18-31.

Wheaton, W. (2008). *Emergency education*. Londra: Save the Children.

Wolfe, B. ve Haveman, R. (2002). Accounting for the social and non-market benefits of education. Paris: OECD. Mayıs 2012, <http://www.oecd.org/dataoecd/5/19/1825109.pdf>

Yıldırım, M. (2012). *2011-2012 Öğretim yılında DKAB programında yapılan değişikliklere ilişkin bir değerlendirme*. Yayımlanmamış arka plan raporu.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu) (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

Zoraloğlu, Y. R., Şahin, İ. ve Fırat, N. S. (2005). İlköğretim okullarında kaynak sorunu. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(12), 86-101.

KOORDİNASYON BETÜL KELEŞ, AYTUĞ ŞAŞMAZ, YAYINA HAZIRLIK IŞIK TÜZÜN, YAPRAK SARIŞIK, YAZARLAR ALPER DİNÇER,
AYTUĞ ŞAŞMAZ, BETÜL KELEŞ, ÇİĞDEM TONGAL, IŞIK TÜZÜN, YAPRAK SARIŞIK, YASEMİN TAŞKIN, EĞİTİM İZLEME GÖSTERGELERİ
ALPER DİNÇER, YASEMİN TAŞKIN, KATKIDA BULUNANLAR EBRU İLHAN, İREM AKTAŞLI, SÜPERVİZYON BATUHAN AYDAGÜL

YAPIM MYRA

KOORDİNASYON RAUF KÖSEMEN, ENGİN DOĞAN, YAYIN KİMLİĞİ TASARIMI RAUF KÖSEMEN, SAYFA TASARIMI GÜLDEREN RENÇBER ERBAŞ,
GRAFİK ÇİZİM SERHAN BAYKARA, BASKI ÖNCESİ HAZIRLIK KOORDİNASYONU NERGİS KORKMAZ

BASKI İMAK OFSET

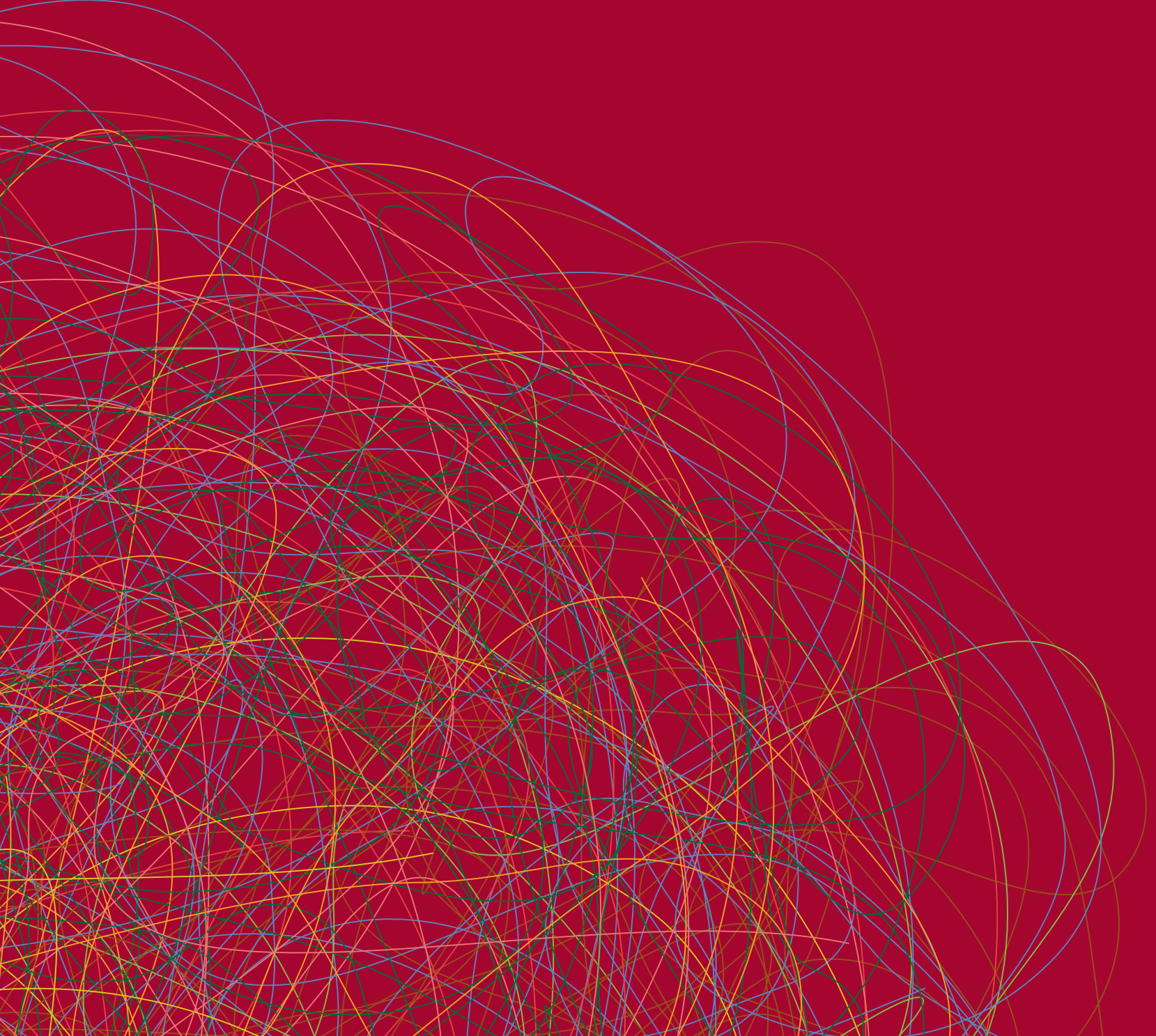
Atatürk Cad. Göl Sok. (İtfaiye karşısı) No: 1

Yenibosna-Bahçelievler / İSTANBUL

T 0212 656 49 97 F 0212 656 29 26

ISBN 978-605-4348-44-2

İSTANBUL, ARALIK 2012





**EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ**

Bankalar Caddesi No 2
Karaköy Minerva Han Kat 5
Karaköy 34420 İstanbul

T +90 (212) 292 05 42
F +90 (212) 292 02 95

erg.sabanciuniv.edu

ISBN 978-605-4348-44-2