

EĞİTİM İZLEME RAPORU 2014-15



EĞİTİM İZLEME RAPORU

2014-15





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 bulunmaktadır. ERG'nin katkıda bulunduğu diğer başlıca alan ise eğitime ilişkin katılımcı, saydam ve yenilikçi politika üretme süreçlerinin yaygınlaşmasıdır.

2003 yılında Sabancı niversitesi 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, Borusan Kocabiyik Vakfı, Elginkan Vakfı, Enerji-Su, Enka Vakfı, İDEV Ankara, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Kadir Has Vakfı, Mehmet Zorlu Vakfı, MV Holding, Sabancı Üniversitesi, The Marmara Collections, Türkiye Vodafone Vakfı, Vehbi Koç Vakfı ve Yapı Merkezi tarafından desteklenmektedir.

Eylül 2015

Raporda kullanılan verilerin güncelliği Temmuz 2015 ile sınırlıdır.



Eğitim İzleme Raporu 2014-15'in baskı ve yaygınlaştırma faaliyetleri Açık Toplum Vakfı tarafından desteklenmektedir.

KURUMSAL DESTEKLERİMİZ					

Bu yayının tüm hakları Sabancı niversitesi'ne aittir.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ: HAKAN ALTINAY	13
ÖZET DEĞERLENDİRME	17
YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN	29
19. Millî Eğitim Şûrası	29
Müdür Atamaları	30
Özel Öğretim Kurumlarına İlişkin Düzenlemeler	33
Eğitimin Finansmanı	39
EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: ÖĞRENCİ	45
Okulöncesi Eğitime Erişim	45
İlk ve Ortaöğretime Erişim	48
Çalışan Çocuklar	57
Eğitimden Erken Ayrılma	60
EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: ÖĞRETMEN	63
Öğretmen Politikalarının Önceliklendirilmesi	63
Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi 2014	67
2014 Yılı Öğretmen Atamaları	69
2014 Yılı Öğretmen Yer Değiştirmeleri	71
2014'ten 2015'e Öğretmen Politikaları	73
EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: EĞİTİMİN İÇERİĞİ	75
Seçmeli Ders Uygulamaları	75
Güncellenen Öğretim Programları ve İzleme Çalışmaları	80
Din ve Eğitim Alanındaki Gelişmeler	82
Ortaöğretimde Genel Eğitim ve Mesleki Eğitim Dengesi	85
Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Teknik Destek Projesi	96
EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: ÖĞRENME ORTAMLARI	100
Türkiye'de Eğitim Ortamlarına İlişkin Sayısal Bilgiler	100
Okulların Fiziksel Koşullarına İlişkin Standartlar ve Sorun Alanları	106
Okullarda Risk ve Güvenlik	107
Okullarda Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri	110
Öğle Yemeği ve Okul Kantini	111
Sonuç	113
SONSÖZ: DOÇ. DR. PINAR UYAN SEMERCİ	115
EK: EĞİTİM İZLEME GÖSTERGELERİ	121

GRAFİKLER, HARİTA, ŞEKİL VE TABLOLAR

Grafikler

Grafik 1.1: Kamu kesimi eğitim harcamalarının gelişimi, 2007-2014	40
Grafik 1.2: Öğrenci başına yapılan merkezi bütçe eğitim harcamaları, 2007-2014	41
Grafik 2.1: Okulöncesi eğitim alma süresinin PISA 2012 puanlarına yansımaları	46
Grafik 2.2: Okulöncesi net okullulaşma oranları ve toplam öğrenci sayısı, 2004-05 ve 2014-15 yılları arası	47
Grafik 2.3: Anaokulu, anasınıfı ve öğrenci sayıları (özel ve resmi toplam), 2008-09 ve 2014-15 yılları arası	48
Grafik 2.4: Ortaöğretimde cinsiyet ve bölgeler ayrımında net okullulaşma oranları, 2014-15	50
Grafik 2.5: Ailenin gelir düzeyi ile devamsızlık arasındaki ilişki	54
Grafik 2.6: Seçilmiş ülkelerde cinsiyet ayrımında eğitimden erken ayrılma oranları, 2014	60
Grafik 3.1: Öğretmen niteliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki	65
Grafik 3.2: Okulunuzda nitelikli öğretmen açığı eğitimi ve öğretimi ne kadar aksatıyor? (Müdürlerin yanıtları, çok aksatıyor)	66
Grafik 3.3: Alanlara göre ÖABT'ye giren aday sayısı, 2013 ve 2014	67
Grafik 3.4: Alanlara göre ÖABT'de ortalama net doğru sayıları, 2013 ve 2014	68
Grafik 3.5: 6 Şubat 2014 tarihli ilk atamaların bölgelere göre dağılımı	69
Grafik 3.6: 19 Eylül 2014 tarihli ilk atamaların bölgelere göre dağılımı	70
Grafik 3.7: Ocak dönemi yer değiştirmelerinin bölgelere göre dağılımı	71
Grafik 3.8: Haziran dönemi yer değiştirmelerinin bölgelere göre dağılımı	72
Grafik 3.9: Eylül dönemi yer değiştirmelerinin bölgelere göre dağılımı	72
Grafik 3.10: Ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayıları, 2002-03 ve 2014-15 yılları arası	73
Grafik 4.1: İmam-hatip ortaokulu öğrencilerinin aynı sınıfa devam eden ortaokul öğrencilerine oranı, 2012-13 (5. sınıflar), 2013-14 (5 ve 6. sınıflar) ve 2014-15 (5, 6 ve 7. sınıflar)	79
Grafik 4.2: Ortaöğretimde öğrencilerin program türlerine göre dağılımı, 2009-10 ve 2014-15 yılları arası	87
Grafik 4.3: Örgün ortaöğretime yeni kayıtlar içinde öğrencilerin farklı program türlerine göre dağılımı, 2011-12 ve 2014-15 yılları arası	88
Grafik 4.4: Örgün ortaöğretime yeni kayıtlar içinde öğrencilerin cinsiyet ayrımında farklı program türlerine dağılımı, 2011-12 ve 2014-15 yılları arası	89
Grafik 5.1: Coğrafi bölgelere göre ilköğretim düzeyinde derslik başına düşen öğrenci sayıları, 2012-13 ve 2014-15 yılları arası	104

Harita

Harita 2.1: Ortaöğretimde illere göre net okullulaşma oranları, 2014-15	50
---	----

Şekil

Şekil 4.1: Okul-işletme işbirliklerinde kritik başarı faktörleri	92
--	----

Tablolar

Tablo 1.1: Okul müdürlüğü sözlü sınavı değerlendirme formu	33
Tablo 1.2: Kademeler ayrımında eğitim ve öğretim desteğinden yararlanan öğrenci sayısı, 2014	36
Tablo 1.3: Eğitim ve öğretim desteği verilecek öğrencileri değerlendirme ölçütleri	37
Tablo 1.4: Eğitim ve öğretim desteği verilecek okulları değerlendirme ölçütleri	38
Tablo 1.5: Merkezi yönetim eğitim harcamalarının ekonomik kodlara dağılımı, 2012-2014	41
Tablo 1.6: MEB ödenek dağılımı, 2013-2014	42
Tablo 2.1: Cinsiyet ve bölgeler ayrımında ilkökul ve ortaokulda net okullulaşma oranları, 2014-15	49
Tablo 2.2: Örgün ilköğretimde özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısı, 2014-15	51
Tablo 2.3: İlkokul ve ortaokulda devamsızlık oranları, 2012-13 ve 2013-14	53
Tablo 2.4: Başarı algısı ve devamsızlık	55
Tablo 2.5: Okula devam, cinsiyet, yaş grubu ve çalışma durumuna göre çalışan çocuklar, 2006 ve 2012	58
Tablo 3.1: 2014 Eylül ilk ataması ve 2014 ÖABT'nin alanlara göre dağılımı	70
Tablo 4.1: Ortaokulda sunulan seçmeli dersler	76
Tablo 4.2: Ortaöğretimde sunulan seçmeli dersler	77
Tablo 4.3: Ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde en çok seçilen seçmeli dersler	78
Tablo 5.1: Resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayıları, 2012-13 ve 2014-15 yılları arası	102
Tablo 5.2: İlköğretimde okul, öğretmen, öğrenci ve derslik sayıları, 2012-13 ve 2014-15 yılları arası	103
Tablo 5.3: Ortaöğretimde okul, öğretmen, öğrenci ve derslik sayıları, 2012-13 ve 2014-15 yılları arası	105



KISALTMALAR

A.g.e.	Adı geçen eser
AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AÇEV	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
ADEY	Aşamalı Devamsızlık Yönetimi
ADNKS	Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi
AFAD	T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
AİHM	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AİHS	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
ASPB	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
AYM	Anayasa Mahkemesi
CHP	Cumhuriyet Halk Partisi
ÇOÇA	İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi
DİDDK	Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DVİHE	Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Projesi
Eğitim Sen	Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
ETCEP	Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Teknik Destek Projesi
FATİH	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
GSYH	Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
İçişleri Bakanlığı MİGM	İçişleri Bakanlığı Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü
İDAP	İlköğretimde Devam Oranlarının Artırılması Projesi
İSGB	İşyeri Sağlık ve Güvenlik Birimi
KDK	Kamu Denetçiliği Kurumu
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MEB İKGM	Millî Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü
MEB MTEGM	Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü
MEB OGM	Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
MEB ÖÖKGM	Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü
MEB SGB	Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı
MEB TEGM	Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
MEB TTKB	Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
MEB YEĞİTEK	Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
MTO	Mesleki ve teknik ortaöğretim
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
OTCETA	Okullarda Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Takip Aracı
OTMG	Okul Temelli Mesleki Gelişim
OYP	Okul Yemeği Programı
ÖABT	Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
ÖSYM	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

PISA	<i>Program for International Student Assessment</i> (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
SYDTF	Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu
ŞEY	Şartlı eğitim yardımı
t.y.	Tarih yok
TEGV	Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Çalışması)
TOKİ	Toplu Konut İdaresi Başkanlığı
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
Türk Eğitim-Sen	Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
vb.	ve benzeri
vd.	ve devamı
vs.	vesaire
YBO	Yatılı bölge ortaokulu
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

TEŞEKKÜRLER

Eğitim İzleme Raporu 2014-15'in hazırlık sürecinde birçok kişi bizlere destek verdi.

- Rapor da kullanılan ayrıntılı *Millî Eğitim İstatistikleri* için Millî Eğitim Bakanlığı'na ve diğer veriler için Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı'na,
- İstanbul'da düzenlenen deneyim paylaşımı toplantısına katılan Adnan Kocataş, Meryem Karaşal, Nazan Fettahoğlu, Sevcanur Özcan ve Şengül Kesler'e,
- Ankara'da düzenlenen danışma toplantısına katılan ve/veya görüşlerini yazılı olarak paylaşan Ali Ercan Su, Ali Karatay, Arzu Gökerkek, Aydın Erdoğan, Aynur Arslan, Bahar Erdoğan, Dr. Binnur Uzun, Burcu Ertuğrul, Burcu Kılıç, Doç. Dr. Canan Koca Antan, Cem Gülan, Ceren Tunaboşlu, Derya Dostlar, Dilruba Toklucu, Dr. Elif Çelebioğlu, Prof. Dr. Emine Gül Kapıcı Seyitoğlu, Ergül Aslan, Fatma Özdemir Uluç, Prof. Dr. Figen Çok, Fulya Koyuncu, H. Merve Erdoğan, Hacı Ali Okur, Hasan Yıldız, Hülya Ertürk Koç, Makbule Zabcı, Doç. Dr. Mehmet Buldu, Mehmet İnan, Melih Akın, Mükerrerem Güler, Nagehan Köseoğlu, Onur Açıkgöz, Pınar Demiray Satıcı, Sadi Türelî, Seda Yılmaz İnal, Sinem Bayraktar, Şule Karadavut, Dr. Tuncay Morkoç, Yasemin Taşkın Alp, Yunus Emre Sarıavcı ve Zeynep Öçgüder'e,
- Danışma toplantısının organizasyonunda destek veren Prof. Dr. Murat Günel'e,
- Bölümlerin hazırlık aşamasında katkı sunan Barış Özkaranfil, Cansu Atlay ve Yeşim Hancı'ya,

içten teşekkürlerimizi sunarız.

Ayrıca, Hakan Altınay ve Doç. Dr. Pınar Uyan Semerci'ye raporun önsöz ve sonsözünde değerli görüşlerini paylaştıkları için bir kez daha teşekkür ederiz.

EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ



SUNUŞ

Eğitim Reformu Girişimi olarak *Eğitim İzleme Raporları*'nın sekizincisini kamuoyuyla paylaşmaktan gurur duyuyoruz.

2008 yılından bu yana yayımladığımız *Eğitim İzleme Raporları* vesilesiyle, her yıl eğitim sistemindeki gelişmeleri izliyoruz ve tarihe not düşüyoruz. Aynı zamanda bu raporların eğitime dair saydam ve yenilikçi politika üretme süreçlerinin ve ortak akıl üretme çabalarının yaygınlaşmasına katkı sunmasını amaçlıyoruz. Sadece nihai ürün olan rapor değil, raporun hazırlık aşaması da bu yaklaşımımızı yansıtıyor. Her yıl olduğu gibi, bu yıl da son haline getirmeden önce raporu eğitim alanındaki değerli paydaşların görüşlerine açtık. Ankara'da düzenlediğimiz danışma toplantısına Millî Eğitim Bakanlığı, Kalkınma Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'ndan temsilciler, akademisyenler, sivil toplum örgütlerinden temsilciler ve öğretmenler katıldı, taslak raporla ilgili görüşlerini ve önerilerini bizimle paylaştılar. Bu danışma toplantılarını da en az raporun kendisi kadar önemli buluyor, eğitime emek veren farklı paydaşları bir araya getiren ve yapıcı diyalogu teşvik eden fırsatlar olarak değerlendiriyoruz. Bu vesileyle, danışma toplantısında veya sonrasında görüşlerini sözlü ve yazılı olarak bizimle paylaşan herkese içtenlikle teşekkür etmek isterim.

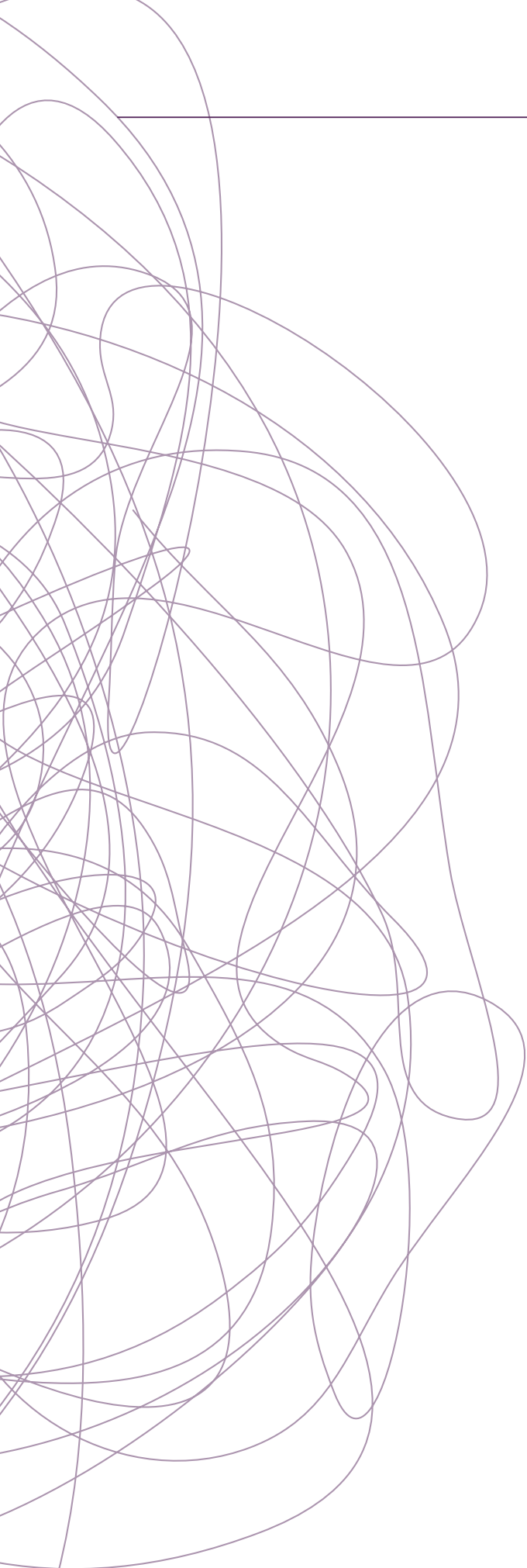
Her yıl olduğu gibi bu yıl da *Eğitim İzleme Raporu*'muzda geçtiğimiz eğitim-öğretim yılındaki gelişmeleri değerlendirdik. Bu bağlamda raporumuzun başlığını eğitim-öğretim yılı ile örtüşecek biçimde güncellediğimizi göreceksiniz. Bu yıl hazırladığımız raporda yaklaşımımız biraz değişik; birçok farklı konuya değinmeye çalışıyoruz. Ancak, bu konular arasında belki de en önemlisi öğretmenlerin niteliği. Eğitim sistemimizin kalitesini artırmanın yolu kuşkusuz nitelikli öğretmenlerden geçiyor. Alanyazındaki araştırmalar, öğretmen niteliğinin sadece öğrenci başarısıyla değil, bireylerin uzun vadede üretkenlikleri ve gelirleriyle ilişkili olduğunu gösteriyor. Öğretmen niteliği, öğrenme, verimlilik ve ücretler üzerindeki etkisiyle ekonomik kalkınmaya katkıda bulunuyor. Bu nedenle, özellikle 2023 hedefleri dikkate alındığında Türkiye'de öğretmen niteliğini yükseltecek girişimlere gereksinim artıyor.

Öğretmen yetiştirme programlarından başlayarak bu konuya yatırım yapmak zorundayız, çünkü okullarda verdiğimiz eğitimin kalitesini başka türlü artıramayız. Raporda da okuyacağımız gibi, bu alanda izlenmesi gereken yol haritası MEB liderliğinde belirlendi. Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi hazırlandı, Öğretmen Yeterlikleri ve Okul Temelli Mesleki Gelişim modeli üzerine önemli çalışmalar yapıldı. Ne yazık ki bu çalışmalar yaşama geçirilmedi. Bu konuda gerekli iradenin gösterilmesi, çizilen yol haritasının bir an önce uygulamaya konması önem taşıyor.

Eğitim İzleme Raporu 2014-15 iyi bir ekip çalışmasının ürünü. Başta raporun önsözünü ve sonsözünü kaleme alan Hakan Altınay ve Doç. Dr. Pınar Uyan Semerci olmak üzere, raporda emeği geçen herkese teşekkürlerimi sunuyorum.

Raporumuzun Türkiye'deki eğitim camiası için yararlı bir kaynak olmasını diliyorum.

PROF. DR. ÜSTÜN ERGÜDER
EĞTİM REFORMU GİRİŞİMİ
YÖNETİM KURULU BAŞKANI



ÖNSÖZ

Eğitim Reformu Girişimi'ne (ERG) hepimiz teşekkür borçluyuz. ERG, temel eğitim gibi çok yaşamsal bir alanda dürüst veri derlemenin, akılselim çözümlene yapmanın ve sağduyulu tartışmanın nasıl yapılabileceğini hepimize 12 yıldır gösteriyor. Toplumların iyi uygulamalardan esin alarak evrildiğini biliyoruz; ERG, bu açıdan da hepimiz için çok önemli bir iyi örnek oluşturuyor.

ERG, eğitim politikalarında yıllık genel durum tespitini kamuoyuyla *Eğitim İzleme Raporları* aracılığıyla paylaşıyor. Elinizdeki *Eğitim İzleme Raporu 2014-15* de bizlere detaylı bir resim sunuyor ve önemli değerlendirmelerde bulunuyor. Yapılması gerekenlerin listesi uzun. Lakin başarılarımızı da hiç azımsamamız gerekir. ERG'nin kuruluş yıllarına şahitlik etme ayrıcalığına sahip olmuş birisi olarak, o zaman dert ettiğimiz her konuda çok önemli ilerlemelere işaret ediyor 2014-15 Raporu: Eğitime ayrılan bütçe 2008 küresel krizine rağmen reel olarak % 50 artmış. Okulöncesine katılım hızla artmaya, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı düşmeye devam ediyor. Çok dert ettiğimiz PISA¹ performansımız bile her seferinde iyileşiyor. Bu başarılar yeterli mi? Tabii ki değil. Peki, başarılarımızı tespit edip ülke olarak ortak emeğimizin sonucu olan bu başarıların tadını sürmeden bir sonraki sorun kümesine etkin bir şekilde eğilmek mümkün mü? Bence değil. ERG de zaten kurulduğu ilk yıldan beri Eğitimde İyi Örnekler Konferansı'nı organize ederek eğitim sisteminin her düzeyindeki iyi örnekleri bulma ve alkışlama iradesini gösteriyor.

On yıl önce tespit ettiği sorunları çözmeye konusunda anlamlı ölçüde yol kat etmiş bir ülke olmanın özgüveniyle bundan sonraki on yıl içinde ne tür hedeflerimiz olması gerektiği konusunda elimizdeki rapor ve genelde ERG, bize önemli kerteriz noktaları veriyor.

“Önümüzdeki on yıl için ne tür hedeflerimiz olmalı sorusunu ben kendime sorduğumda dert edindiğim başka bir başlık var: Küresel dünyada nasıl yaşayacağız?”

İnsanlık son 200 yıldır kaderine yön verebilme konusunda çok önemli kazanımlar elde etti. Demokrasi ve teknoloji sayesinde hem toplumların hem de bireylerin yollarını gittikçe artan ölçüde kendilerinin çizbildiği bir dönem geçirdik. Lakin son yıllarda küresel süreçler, edindiğimiz bu iktidarı erozyona uğrattı. Amerika'daki finans sektörünün ya da Yunan Maliye Bakanlığı'nın yaptıkları dünyanın her köşesindeki büyüme ve istihdamı derinden etkileyebiliyor. Çin'in karbondioksit salımı Konya'daki iklimi ve tarımı belirleyebiliyor. Hindistan'daki anneler çocuklarına aşırı antibiyotik verdiğinde, bizim antibiyotiğe dirençli hastalıklara yakalanma olasılığımız artıyor. Bunlar ve benzeri çok sayıdaki dinamik nedeniyle kaderimiz artık sadece kendi elimizde değil. Dünyayı paylaştığımız 7 milyar insanla bir ölçüde kaderimizi de paylaşıyoruz. Bu güzel ülkenin insanları olarak böyle bir dünyada nasıl yaşayacağımız, pek sormadığımız, ama gittikçe kendini dayatan bir soru olarak karşımızda duruyor.

Bu sorular sadece avare bir merakın konusu değil. 12 yıllık temel eğitimi tamamlayan öğrenciler, eğitim hayatları süresince bu meseleyi öğrenme, araştırma, düşünme fırsatı elde etmezlerse,

1 Program for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı).

biz onları yetişkinliğe eksik hazırlamış olacağız. Okuldan dışarı adım attıkları anda bu konular zaten gelip onları bulacak. Eğer bu dinamikleri görmezden gelmeye devam edersek, iyileştirme ülküsüne sahip olduğumuz bu dünyaya şüpheyle ve savunma saikleriyle yaklaşan eğreti bir nesli hazırlamış olacağız. Eğer eğitimleri sırasında bu dinamiklerin ayrıntısında olma fırsatı elde ederlerse, hızla küreselleşen bu dünyada daha yetkin bireyler ve dünyada iyiliklere imza atma iddiasındaki ülkelerinin gurur duyacakları nesiller olacaklar.

Yapılan bazı araştırmalar, 2015 yılında dönem başkanlığını yaptığımız G20 ülkeleri arasında, dünyaya en düşük notu veren ve dünya hakkında en karamsar kanılara sahip olan ülkenin Türkiye olduğunu gösteriyor. Dünyada şüphesiz çok sayıda sorun ve adaletsizlik var; bunların bazıları da hemen bizim yanımızda. Lakin dünyanın diğer önemli ülkelere en düşük notu verenin, dünya düzeni konusunda en karamsar olanın bizler olmamız acaba dert etmemiz gereken bir konu değil mi? Çoğumuz dünyadaki adaletsizliklerin belli başlılarını bir çırpıda sayabilir. Lakin aynı insanlık 19. yüzyılda köleliği ortadan kaldırmayı, 20. yüzyılda yaşam beklentisini iki katına çıkarmayı, 21. yüzyılda da Uluslararası Ceza Mahkemesi'ni kurmayı başardı. İyiliklere vesile olmak istediğimiz dünya hakkında acaba fazlasıyla eksiklere odaklanan bir muhasebe yapıyor olabilir miyiz? Eğer böyle bir muhasebe eksik ise bu eğitim sistemimizin sunduğu çerçevenin eksikliği olarak değerlendirebilir mi?

“*Dünyanın birçok ülkesinde öğrenciler aldıkları temel eğitim sırasında belli başlı küresel etkileşim dinamiklerini öğreniyor, bunların kendilerine getirdiği sorumlulukları irdeleme fırsatı elde ediyor ve insanlığın geçmişini, bugününü ve geleceğini muhasebeye tabi tutacak yöntemler geliştiriyorlar. Bizim de bu tür bir kulvar ve farkındalık oluşturmaya başlamamız bence elzemdir.*”

Kaderimizi gittikçe daha çok kişiyle paylaştığımız bir dünya, aynı zamanda bizden farklı insanlarla iş yapma, sorun çözme pratiklerine, alışkanlıklarına ihtiyaç duyduğumuz bir dünya demektir. Biz ise doğruyu bir bilende, kurtancı tek liderde arama eğilimi yüksek bir gelenekten geliyoruz. En iyi kararlara nasıl ulaşıldığı konusunda son dönemde çok sayıda araştırma yapıldı. Bu araştırmalarda ortaya çıkan önemli bir sonuç, grupların tek tek kişilerden daha yerinde kararlar verdiği. İyi kararlar alan grupların ise iki belirleyici özelliği var: Çoğulcu olmaları ve iyi niyet ortamını kaybetmemeleri. Aslında çok da şaşırtıcı değil bu iki özellik. Eğer grup çoğulcu değilse, oydaşma kararları hızla oluşuyor, ama bunlar farklı açılardan yeterince sınanmamış kararlar oluyor; o nedenle çoğulculuk önemli. Lakin çoğulculuk olup da iyi niyet olmazsa, o zaman da verimsiz, tatsız süreçlerde boğulmamız muhtemel.

“*İdeal bir eğitim sistemi, iyi bir koreografiye sahip grupların en akıllı üyelerinden bile daha iyi kararlar alabildiğini sadece anlatmaz, aynı zamanda deneylerle veya uygulamada da gösterir. Eğitimleri sırasında bu şekilde çok sayıda süreç deneyimleyen öğrencilerimiz, küresel dünyada en akıllı bireyi arayıp onun peşinden gitmek yerine iyiye, güzele ve doğruya dair cevapların kendisinde olduğunu bilir, çoğulcu ve iyi niyetli gruplara katkı verme becerisiyle donanmış olmanın haklı özgüveniyle hayatına devam eder.*”

Peki, küresel bir dünyanın ayrımında olmak, eğitim sistemimizde küreselleşen dünyanın gerektirebileceği becerilere yer vermek milliyetçilik, vatanseverlik, yurtseverlik ile çelişir mi? Bence çelişmez. Hatta 21. yüzyılda milliyetçilik, vatanseverlik, yurtseverlik bu farkındalıkları ve becerileri gerektirir. Dünyada artan etkileşimi durduracak ya da kendimizi bu dinamiklerden yalıtacak güce sahip değilsek, böyle bir dünyaya küsmek veya böyle bir dünyada başarılı olmak için gerekli becerileri edinmeyi reddetmek çok mantıklı bir tercih olamaz.

Türkiye'nin geleceğe güvenle bakmak için iyi nedenleri var. Güven, kibir demek değil elbette; zaten kibir çoğu zaman sadece kendine güvensizliği kapatma çabasıdır. Dünyaya doğru attığımız adımların karşılığını fazlasıyla alacağımız kanısındayım. Umarım on yıl sonra yapacağımız muhasebe bu kulvarda da önemli kazanımlara işaret eder.

HAKAN ALTINAY
KÜRESEL VİCDAN AKADEMİSİ BAŞKANI



EĞİTİM İZLEME RAPORU 2014-15: ÖZET DEĞERLENDİRME



ÖZET DEĞERLENDİRME

Eğitim Reformu Girişimi (ERG), Eğitim İzleme Raporları'nın sekizincisini kamuoyuyla paylaşarak Türkiye'de güncel eğitim politikalarına ve uygulamalarına ilişkin nesnel, veri temelli ve bütüncül değerlendirmeler üretmeye devam ediyor. ERG böylelikle, eğitim alanında veri temelli politika oluşturma süreçlerine katkı sunmayı hedefliyor.

Eğitim İzleme Raporu 2014-15, çeşitli bilgi toplama ve paylaşım süreçleri sonucunda hazırlandı. ERG'nin yıl boyunca gerçekleştirdiği ziyaret, gözlem, değerlendirme ve öneri sunma çalışmalarının yanı sıra, Tebliğler Dergisi, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve diğer kurumlar tarafından sağlanan veriler raporun soruları bağlamında incelendi. Verilerin ve yazılı kaynakların incelenmesine ek olarak, İstanbul'da düzenlenen deneyim paylaşımı toplantısında öğretmenlerin ve okul idarecilerinin uygulamalara ilişkin görüşleri alındı. Eğitim alanından farklı paydaşların katılımıyla Ankara'da düzenlenen danışma toplantısı aracılığıyla taslak rapor tartışmaya açıldı. Paydaşların görüşlerini sözlü ve yazılı olarak sunmalarının ardından raporun hazırlık süreci tamamlandı.

Eğitim alanında yaşanan başlıca gelişmeler, raporda yönetim ve finansman, öğrenci, öğretmen, eğitimin içeriği ve öğrenme ortamları başlıkları altında değerlendiriliyor. Bu başlıklar altında ayrıntılı olarak ele alınan konular arasında eğitim ve öğretim desteği; dersanelerin dönüşüm süreci; öğrencilerin okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretime erişim düzeyleri; Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitime erişimleri; 2014 yılında öğretmen atamaları, yer değiştirmeleri ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi sonuçları; din ve eğitim alanındaki gelişmeler; öğrencilerin ortaöğretimde program türlerine göre dağılımı; eğitim ortamlarına ilişkin güncel sayısal bilgiler; okullardaki rehberlik hizmetleri, okul kantinleri ve okul güvenliğine ilişkin mevcut durum yer alıyor.

Eğitim, çocukların hem günümüzdeki hem de gelecekteki yaşam koşullarını iyileştirmede kritik bir rol oynar. İdeal koşullarda nitelikli bir eğitim sistemi, en dezavantajlı durumdakiler dahil, tüm çocuklara eşit olanaklar sunar ve var olan eşitsizlikleri giderme potansiyeli taşır. Peki, bu bağlamda Türkiye eğitim sistemi ne durumda? Çocukların ne kadarı eğitime erişebiliyor? Hangi çocuklar eğitim sisteminin dışında kalıyor? Çocuklara ne kadar nitelikli bir eğitim sunabiliyoruz?

Türkiye'de on yıl öncesine kıyasla eğitime erişimde önemli gelişmeler kaydedildi. Okullulaşma oranlarının her kademe yükseldiğini, özellikle ilköğretim düzeyinde 2007'den bu yana % 95'in üzerinde olduğunu görüyoruz. Yine de biliyoruz ki bu gelişmelere rağmen belirli gruplardan çocuklar, eğitim sistemi dışında kalıyor veya okula kayıtlı olsalar da düzenli devam edemiyorlar. Örneğin özel gereksinimli çocukların, Suriyeli sığınmacıların, çalışan veya mevsimlik tarım göçünü deneyimleyen çocukların önemli bir bölümü okula gidemiyor veya okula kayıtlı olsa da düzenli devam edemiyor.

2014-15 eğitim-öğretim yılında okulöncesi eğitimde 1.935, ilköğretimde 215.400, ortaöğretim düzeyinde ise yalnızca 41.770 çocuk özel eğitim hizmetlerinden yararlandı. Özel gereksinimli

çocukların özellikle okulöncesi eğitime ve ortaöğretime erişimlerinin sınırlı olduğunu görüyoruz. *Nüfus ve Konut Araştırması 2011*'e göre 3-9 ve 15-19 yaş grubunun % 2,3'ünün en az bir engeli bulunuyor. Buna göre okulöncesi çağda 70.000, lise çağında ise 120.000 civarında çocuğun en az bir engeli bulunuyor. Dolayısıyla, engeli olan çocukların yaklaşık yalnızca % 2,7'si okulöncesi eğitime erişebiliyor. Okulöncesi eğitimin özel gereksinimli çocuklar için zorunlu eğitim kapsamında olduğu, erken tanılama ve müdahale için kritik önemi göz önünde bulundurularak bu alanda daha kapsamlı çalışmalar yapılması gerekiyor.

İlköğretimde örgün eğitime devam edebilen engelli çocuklar, liseye geldiklerinde örgün eğitim dışında kalıyorlar.

Ortaöğretim çağındaki engelli çocukların % 35'i örgün ortaöğretime erişebiliyor. İlkokulda ve ortaokulda 100-120 bin civarında özel eğitim öğrencisi varken bu sayı ortaöğretimde 41 bine düşüyor. Bu da demek oluyor ki ilköğretimde örgün eğitime devam edebilen çocuklar, liseye geldiklerinde örgün eğitim dışında kalıyorlar. Örgün ortaöğretime devam edebilen özel gereksinimli öğrenciler arasında kaynaştırma öğrencilerinin oranı ilköğretime göre çok daha düşük. Ortaöğretime geçişte kaynaştırmadan yararlanan öğrenci sayısında fazla artış görülmezken özel eğitim kurumu öğrencilerinin sayısı artıyor. Bu durum, ortaöğretim kurumlarının kaynaştırma eğitimine hazır olmadığına işaret ediyor.

Türkiye'deki Suriyeli çocukların çoğu, temel hakları olan eğitime erişemiyor. T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı'nın (AFAD) son verilerine göre Türkiye'deki Suriyeli sığınmacı sayısı 1,7 milyonu geçti¹ ve Suriyeli sığınmacıların yaklaşık yarısını çocuklar oluşturuyor.² Okul çağındaki çocukların % 70'inin okula devam edemediği tahmin ediliyor.³

Eğitime erişimde sorun yaşayan bir grup da çalışan çocuklar. 2012 itibarıyla 6-17 yaş grubundaki çocukların % 2,9'u, yani yaklaşık 450 bin çocuk, hem ekonomik bir işte çalışıyor, hem de okula devam ediyor. Bu yaş grubundaki çocukların yaklaşık yarısı (7 milyon çocuk), okula devam ederken aynı zamanda ev işlerine destek oluyor.

Çalışan çocuklar, akranlarına göre daha fazla dezavantajla karşı karşıya. Bu alandaki araştırmalar, çalışan çocukların okula düzenli devam edemediğini, iş yükleri nedeniyle derslerine ve sosyal etkinliklere diğer akranları kadar zaman ayıramadıklarını, okulu terk etme olasılıklarının daha yüksek ve okuldaki başarılarının çalışmayan akranlarına göre daha düşük olduğunu gösteriyor. Ayrıca sadece ekonomik işler değil, ev işlerine ayrılan zaman da okula devamı ve akademik başarıyı olumsuz etkiliyor.

Bu konuda bir örnek de mevsimlik tarım göçüne katılan ailelerin çocukları. Bu çocukların eğitim yaşamları mevsimlik göç sürecinden fazlasıyla etkileniyor. Güncel bir araştırmaya⁴ göre, görüşme yapılan çocuklardan tarlada çalışan 18 yaş ve altı çocukların % 50'si eğitimlerini terk etmiş, eğitimine devam eden çocukların % 57'si ise okula düzenli devam edemiyor. Çocuklar tarlada çalışmasalar da eğitimleri aksıyor. Tarlada çalışmayan çocuklar için eğitimi terk oranı % 21, okula düzenli devam etmeme oranı ise % 43. Çocukların yaşları arttıkça eğitimi terk etme olasılıkları yükseliyor. Ayrıca bu oran, kız çocuklar için her yaş grubunda oğlan çocuklara kıyasla daha yüksek.

1 <https://www.afad.gov.tr/TR/IcerikDetay1.aspx?ID=16&IcerikID=747>

2 AFAD (2013). *Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar, 2013 saha araştırması sonuçları*. Ankara: AFAD.

3 OCHA, UNDP ve UNHCR (2014). *Regional refugee and resilience plan 2015-16 Turkey*.

4 Uyan Semerci, P., Erdoğan, E. ve Kavak, S. (2014). *Mevsimlik tarım işçiliği 2014: Araştırma raporu*. İstanbul: Hayata Destek Derneği.

Türkiye’de çocukların eğitime erişim düzeyleri büyük ölçüde okullulaşma oranları üzerinden izleniyor, ancak bu göstergenin eğitime erişimi anlamada tek başına yeterli olmadığını akılda tutmak gerekiyor.

2014-15 eğitim-öğretim yılında okulöncesi eğitime erişim yükselişte. Bununla birlikte, ilkokul okullulaşma oranlarında % 3,3’lük, ortaokulda % 0,2’lik gerileme görülüyor. Ortaöğretimde ise net okullulaşma oranı % 76,7’den % 79,4’e yükseldi. Okullulaşma oranlarındaki gelişmeleri izlemek önemli, ancak bu göstergenin eğitime erişimi anlamada tek başına yeterli olmadığını akılda tutmak gerekiyor. Eğitime erişimi okula kayıtlı öğrenci oranlarının ötesinde analiz edebilmek için bu alana ilişkin ayrıntılı verilerin kamuoyuyla paylaşılması gerekiyor. Örneğin okula devam oranları, okulu terk oranları, açıköğretimde yaş ayrımında aktif öğrenci sayısı, TEOG ve ortaöğretime yerleşim sonuçları, kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencilerin engel grubu ayrımında sayıları, şartlı eğitim yardımından yararlanan öğrenci sayısı vb. bilgiler okullulaşma oranlarını tamamlayıcı niteliktedir. Bu verilerin kamuoyuyla paylaşılması, Türkiye’de sunulan eğitimin niteliğine ve geliştirilen politikaların etkilerine ilişkin daha ayrıntılı çıkarımlar yapma olanağı sunacaktır.

“4+4+4”e geçişle birlikte sekteye uğrayan okulöncesi eğitimde, düzenlemenin üçüncü yılı itibarıyla öğrenci sayısı ve okullulaşma oranları 2011-12 eğitim-öğretim yılındaki rakamlara yeniden yaklaşıyor. Buna karşın, MEB’in okulöncesi eğitimde okullulaşma hedefini küçülttüğü görülüyor.

2014-15 eğitim-öğretim yılı itibarıyla, 4-5 yaş grubunda net okullulaşma oranı % 41,6’ya ulaştı. Kasım 2014’te yayımlanan MEB 2015 Mali Yılı Performans Programı’nda, 2014-15 eğitim-öğretim yılında 4-5 yaş grubunda % 43 net okullulaşma hedeflendiği belirtiliyor. MEB’in bu düzeyde daha önceki hedefi 2014 yılında % 70’e erişilmesiydi. Ancak bu hedef “4+4+4” düzenlemesi yaşama geçmeden ve okula başlama yaşı 66 aya çekilmeden önce belirlenmişti; bu nedenle güncellenmesi gerekiyordu. Yeni belirlenen hedef (% 43) mevcut erişim düzeylerine daha yakın ve gerçekçi gibi görünse de 2013 yılında, dolayısıyla “4+4+4” sistemine geçiş sonrasında yayımlanan Onuncu Kalkınma Planı’nda belirlenen hedefin (% 70) gerisinde kalıyor. Ayrıca hedefin geriye çekilmesi, okulöncesi eğitimin MEB için önceliğini yitirdiğine işaret ediyor.

Okulöncesi eğitimde ve ortaöğretimde öğrenci sayıları artıyor. Bu artışta özel okullara giden öğrencilerin etkisi var. Giderek daha fazla aile özel öğretim kurumlarına yöneliyor. Bunun bir açıklaması, eğitim sistemine güvenin azalması ve maddi imkânı olan ailelerin çocuklarını özel kurumlara göndermeyi tercih etmesi olabilir.

2013 yazında yapılan yönetmelik değişikliği, 60-68 aylık çocukların okulöncesine kayıt olmalarını kolaylaştırdı. 2013-14 ve 2014-15 eğitim-öğretim yıllarında bu düzenlemenin olumlu etkileri gözlemleniyor. Son iki yıldır 5 yaş grubundaki çocuklar ağırlıklı olarak okulöncesi eğitime yönelmeye başladı ve okulöncesi eğitimde öğrenci sayısı önemli ölçüde arttı.

Bu konuda dikkat çeken bir nokta, okulöncesi eğitimde öğrenci artışının özel ve resmi kurumlar arasındaki dağılımı. Özel okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenci sayısı bir yılda % 26 oranında arttı, resmi kurumlarda ise öğrenci artış oranı yalnızca % 7’dir. Benzer biçimde, ortaöğretimde

de özel okullara yönelme söz konusu. Genel ortaöğretimde özel okullara devam eden öğrenci sayısı % 17 oranında artarken resmi kurumlarda bu sayı % 9 oranında azaldı. Mesleki ve teknik ortaöğretimde özel kurumlardaki öğrenci sayısı % 35 oranında arttı, ancak bu oran resmi kurumlarda yalnızca % 8'dir.

2014-15 eğitim-öğretim yılından başlayarak tüm özel okulları kapsayacak eğitim ve öğretim desteği uygulaması başladı. Dolayısıyla, güncel politikaların ve uygulamaların da özel okullara yönelmeyi desteklediğini söylemek yanlış olmaz. 2014-15'te bu uygulama için 528,6 milyon TL ayrıldı.

Destek verilecek öğrencilerin saptanmasında kullanılan puanlama sistemi, düşük gelir grubundaki öğrenciler için avantajlı olsa da uygulama bu öğrencilerin özel okula gitmesini sağlamaya elverişli değil. Çünkü verilen destek tutarı, Türkiye'deki ortalama özel okul ücretlerinin oldukça altında. İlk ve ortaöğretimde 3.000-3.500 TL arasında destek veriliyor, ancak Eylül 2014 itibarıyla ortalama özel ilköğretim okulu fiyatı 13.219 TL, ortalama özel lise fiyatı ise 15.979 TL. Aileler destekten yararlı olsa bile, özel okul ücretlerinin önemli bölümünü kendileri ödüyorlar. Bu durumda, uygulamanın en dezavantajlı kesime destek olduğunu söylemek mümkün değil. Desteğin sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklar için de kullanılabilir olması uygulamanın yeniden tasarlanmasıyla mümkün olabilir.

Joksul ailelerden gelen çocuklar, niteliği daha düşük okullarda yoğunlaşıyor. Eğitim sistemimiz, toplumda var olan eşitsizlikleri gideremiyor, daha da derinleştiriyor.

Sosyoekonomik durum, yalnızca özel okullara gidebilmeyi değil, gidilen okul türünü de etkiliyor. Ortaöğretimde, yoksul ailelerden gelen çocuklar devlet okulları içinde de meslek liselerinde yoğunlaşıyor. En yüksek sosyoekonomik dilimden olan çocuklar ise ağırlıklı olarak fen liseleri ve Anadolu liselerine gidiyor.⁵ PISA⁶ 2012 sonuçları, ortaöğretim programlarının akademik başarı açısından aynı nitelikte eğitim sunmadığını gösteriyor. Fen liseleri ve Anadolu liselerinde üst düzey yeterlik gösteren öğrenciler yoğunlaşıyor. Öte yandan, meslek liselerindeki öğrencilerin % 90'ı en alt iki düzeyde yeterlik gösterebiliyor. Başka bir deyişle, yoksul ailelerden gelen çocukların performans ve kalite anlamında düşük düzeyde kabul edilen okullara girme olasılıkları daha yüksek. Böylelikle, toplumdaki eşitsizlik ve yoksulluk döngüsünün kırılması zorlaşıyor.

PISA 2012 sonuçlarına göre kalite anlamında düşük olarak nitelendirilen mesleki eğitim kurumları, eğitim sisteminin küçük bir parçasını oluşturuyor. Aksine, mesleki ve teknik eğitime devam eden öğrencilerin ortaöğretim geneline oranı her yıl artıyor. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı liselerin payı 2014-15 itibarıyla % 40,7'den % 42,9'a yükseldi. 1.810.990 öğrencinin devam ettiği bu okullardaki eğitimin niteliğinin geliştirilmesi konusunda MEB'in önemli adımlar attığını görüyoruz. *Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)*, 2014 yılında Yüksek Planlama Kurulu tarafından kabul edildi. Bu belge, mesleki ve teknik eğitimin niteliğinin iyileştirmesi için gerekli yol haritasını sunuyor. Belgede ortaya konulan adımların yaşama geçirilmesi önem taşıyor.

⁵ Oral, I. ve McGivney, E. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı: Araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: ERG.

⁶ *Program for International Student Assessment* (Uluslararası Öğrenci Başarı Değerlendirme Programı).

2014-15 eğitim gündeminde yer alan bir diğer konu da din ve eğitimi. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, 2007 tarihli Hasan ve Eylem Zengin kararından sonra Türkiye'nin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi nedeniyle Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni ihlal ettiğine 2014'te bir kez daha karar verdi.

2007'den bu yana Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) müfredatında yapılan değişikliklere rağmen, dersin güncel hali hâlâ "din eğitimi" yaklaşımından unsurlar barındırıyor. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi kararı sonrasında, Türkiye'nin DKAB dersine ilişkin hiç kimseyi inancını açıklamaya zorlamayan bir muafiyet mekanizmasını yaşama geçirmesi gerekiyor. Dersin, "din eğitimi" yerine çoğulcu, nesnel ve eleştirel bir içerikle "dinler hakkında eğitim" olarak kurgulanması ve inançsızlık da dahil olmak üzere farklı mezhepler, dinler ve inançların birlikte karşılıklı anlayış ve saygı temelinde yaşamasına katkıda bulunabilecek seçmeli bir derse dönüştürülmesi de başka bir seçenek.⁷

Çocukların öğrenmek ve gelişmek için akademik desteğe olduğu kadar, güvenli ve donanımlı okul ortamlarına da gereksinimleri var.

Her yıl milyonlarca çocuk, genç ve yetişkin, zamanlarının büyük bir bölümünü okulda geçiriyor. Türkiye'de okulların sahip olması gereken fiziksel koşulları belirleyen standartlar belirli. Ancak bazen bu standartların çok altında durumlarla karşılaşılması öğrencileri olumsuz yönde etkiliyor. Örneğin Türkiye genelinde derslik başına düşen öğrenci sayısı kayda değer biçimde azalsa da bazı bölgelerde derslikler Türkiye ortalamasından daha kalabalık. Ortaokul düzeyinde, Türkiye genelinde bu oran 34, ancak Güneydoğu Anadolu'da 42'ye ve İstanbul'da 44'e yükseliyor. Geçen yıl bu oranlar sırasıyla 62 ve 54'tü; bu da MEB'in derslik sayısını artırmak için önemli çaba gösterdiğine işaret ediyor. Ortaokul düzeyinde okul sayısı azalırken derslik sayısının artmış olması, okullardaki farklı tesislerin (depo, öğretmen odası, müzik odası vb.) altyapı gereksinimini karşılamak için dersliğe dönüştürülmüş olabileceğini akla getiriyor.

Artan öğrenci sayısı karşısında derslik sayılarının yetersiz kalmasına bir çözüm olarak, "4+4+4" düzenlemesiyle birlikte birçok okulda tam gün uygulamasından ikili öğretime geçildiği de biliniyor. Bu durum, okuldaki kaynakların daha fazla öğrenci arasında paylaşılmasını gerektiriyor. Ayrıca ikili öğretim, çocukların okula geliş ve okuldan dönüş saatleri ile teneffüs sürelerini olumsuz etkiliyor. Güncel tarihli iki araştırma,⁸ ikili öğretimin farklı konularda olumsuz etkileri olabileceğine işaret ediyor. Örneğin ikili öğretim uygulanan okullarda derslerin sabah erken saatte başlaması, öğrencilerin ilk dersleri kaçırmalarına ve devamsızlık yapmalarına neden olabiliyor.⁹ Okul saatlerindeki değişiklik sonucunda daha fazla sabahçı öğrenci kahvaltı yapamadığını ve daha fazla öğrenci öğle yemeği yiyemediğini ifade ediyor.¹⁰

⁷ Tüzün, I. (2014, 27 Eylül). Zorunlu din dersi ve AİHM kararı. *Al Jazeera Türk*.

⁸ Gürkan, G., Koyuncu, F., Şaşmaz, A. ve Dinçer, M. A. (2014). *Temel eğitimin kademelendirilmesi sürecinin izlenmesi*. İstanbul: ERG; Köse, A., Üçkardeşler, E. ve Dinçer M. A. (2014). *Devam Oranlarının Artırılması Teknik Destek Projesi: Şanlıurfa-Mardin-Van-Muş illerinde devamsızlık durum analizi*. MEB İlköğretime Devam Oranlarının Artırılması Teknik Destek Projesi kapsamında hazırlanmış, yayımlanmamış durum analizi raporu.

⁹ Köse vd., 2014.

¹⁰ Gürkan vd., 2014.

Özel öğretim kurumlarının fiziksel koşullarını da göz ardı etmemek gerekiyor. Örneğin, 2014-15 itibarıyla bu kurumların sınırlı bir bölümünü oluştursa da, dershanelerin dönüşüm sürecinde ortaya çıkan "temel liseler"de eğitim ortamları nasıl olacak?

Düzenlemeye göre temel liseler ikili öğretim yapabilecek. Dönüşüm programına alınan kurumlar, okul binalarını 2018-19 eğitim-öğretim yılının sonuna dek MEB tarafından belirlenen ölçütlere uygun hale getirecekler. Ancak bu ölçütleri taşımayan binalarda 2018-19'a kadar faaliyet göstermeleri önünde bir engel yok. Bu kurumların öğretmenler odası, beden eğitimi salonu ve kütüphane gibi alanları 2018-19'a kadar diğer özel okullardan daha küçük olabilecek. Diğer özel okullar için geçerli olan en az 250 m²'lik oyun bahçesine sahip olma zorunluluğu, dönüşüm kapsamına alınan kurumlar için 2018-19'a kadar geçerli değil. Benzer biçimde, bu kurumlar, yönergede yer alan merdiven genişliği, engelli rampası, asansör, tavan yüksekliği, koridor genişliği ve su deposuna ilişkin koşulları yerine getirmekten de muaf. Bahçe zorunluluğunun bulunmaması ve okulun pek çok bölümünün standartların altında olması, ikili öğretimle birleştiğinde temel liselerdeki öğrencilerin okuldaki sosyal olanaklarını önemli ölçüde sınırlayacaktır. Bu da dershanelerin dönüşüm sürecinde, çocuklara sunulan eğitim ortamlarının kalitesinden ödün verildiğini gösteriyor.

Rehberlik saatlerinin ve kaynaklarının yetersizliği de eğitim sistemindeki sorun alanlarından biri olarak öne çıkıyor. Bazı okullarda hiç rehber olmadığı, bazılarında ise bir rehber öğretmene çok sayıda öğrenci düştüğü görülüyor. Kasım 2014 itibarıyla Türkiye'de 27.798 rehber öğretmen görev yapıyor.¹¹ Örgün eğitimde toplam 17,3 milyon civarı öğrenci bulunduğu düşünülürse, Türkiye'de rehber öğretmen başına 650'ye yakın öğrenci düşüyor. Sağlıklı bir rehberlik ve danışma hizmeti için sayının 200-250 civarında olması gerekiyor. Rehber öğretmen gereksinimin MEB de farkında. 2014 yılındaki öğretmen atamalarının önemli bölümü Rehber Öğretmen alanında yapıldı. Buna rağmen, rehber öğretmen açığı devam ediyor ve bu konudaki çabaların sürdürülmesi büyük önem taşıyor.

Türkiye'nin eğitim gündemindeki en önemli konulardan biri öğretmen niteliği. Nitelikli öğretmenler öğrencilerin akademik başarısında kritik rol oynuyor. Aynı zamanda olumlu öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğrencilerin okula bağlılığını pekiştiriyor. Geçtiğimiz yıllarda Türkiye'de, politika yapımcıların ve uygulayıcıların öğretmen niteliği ve eğitimin kalitesi arasındaki güçlü ilişkiye dair farkındalıkları arttı. Buna karşın, öğretmen politikalarında ilerleme sağlanmasına yönelik adımların atılması gecikiyor.

OECD¹² ülkeleri genelinde müdürlerin % 10'u okuma, % 15'i matematik ve % 3'ü fen alanında nitelikli öğretmen açığının okullarında eğitimin ve öğretimin çok aksamasına neden olduğunu belirtiyor. Türkiye'de ise bu oranlar sırasıyla % 27, % 31 ve % 28. Buna göre, Türkiye'de her üç veya dört okuldan birinde nitelikli öğretmen açığı eğitimi ve öğretimi önemli ölçüde aksatıyor. Nitelikli öğretmen açığı azımsanmayacak bir eğitim politikası sorunu teşkil ediyor.

¹¹ Aktaş Salman, U. (2014, 14 Kasım). Öğrencinin rehberi yok. *Al Jazeera Türk*.

¹² Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü).

2013 Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'nde (ÖABT) olduğu gibi, 2014 ÖABT'de de tüm alanlarda ortalama net doğru sayıları kaygı verici ölçüde düşük. Ortalama net sayısı hiçbir alanda 50 soruda 32'yi aşmıyor. Türkçe, Rehber Öğretmen, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanlarındaki öğretmen adayları sınavdaki soruların en azından yarısını doğru olarak yanıtlayabilmiş. Diğer tüm alanlarda ortalama net doğru sayısı 25'in de altında. Matematik (lise), Fizik, Almanca, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji alanlarında öğretmen adayları 50 sorunun yalnızca üçte birini doğru yanıtlamış.

2014 yılı içinde Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi yayımlanmadı, Öğretmen Yeterlikleri ve Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) modeli yaşama geçirilmedi. Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi'nin yayımlanması, öğretmen politikalarının geleceğine ilişkin yol haritasının belirmesi anlamına gelecek. Öğretmen Yeterlikleri ve OTMG'nin yaşama geçmesiyle öğretmen niteliğinin asgari standartlarının belirlenmesini ve mesleki gelişimin bu standartlara yönelik işlenmesini sağlayacak. Önümüzdeki dönemde Türkiye'de öğretmen niteliğinin eğitim politikası gündeminde öncelikli bir sorun alanı olarak değerlendirilmesi ve paydaşların üzerinde büyük ölçüde uzlaştığı politika adımlarının bir an önce atılması gerekiyor.

MEB'in insan kaynakları yönetimini rasyonalize etme çalışmalarına karşın 2014'te hem öğretmen arz ve talebindeki dengesizlik hem de yüksek öğretmen devinimi sürdü. Ayrıca MEB, düzenli olarak öğretmenlerin bölgelere dağılımını dengelemeye çalışsa da bölgeler arasındaki farklar yıllardır azalmıyor.

Haziran 2015'teki genel seçimlerin öncesinde, 50 bine yakın ilk atamanın yapıldığı 2014'te, 200 bini aşkın aday devlet okullarına atanabilmek için ÖABT'ye girdi. MEB'in öğretmen açığı azalırken hizmetöncesi öğretmen yetiştirme programlarının kontenjanları sabit tutulacak olursa ilerleyen dönemde öğretmen arz ve talebi arasındaki dengesizliğin şiddetlenme riski bulunuyor. Başka bir deyişle, Türkiye'de öğretmenlik mesleğine girme beklentisiyle üniversite eğitimi alan bireylerin sayısı sabit kalırken MEB'in öğretmen talebinin düzenli biçimde azalması, öğretmen yetiştirme ve istihdam yapısının mevcut sorunlarını daha da derinleştirecek.

Öğretmen açığı Türkiye genelinde azalsa da belirli bölgelerde sürüyor. Bölgeler arasındaki bu farkı kapatmak amacıyla ilk atamaların önemli çoğunluğu açığın yüksek olduğu doğu bölgelerine yapılıyor. Buna rağmen, öğretmen yer değiştirmelerinin de büyük bölümü bu bölgelerden diğer bölgelere doğru gerçekleşiyor. Buna bağlı olarak doğu bölgelerinde öğretmenler kısa süre görev yapıyor ve sıklıkla farklı bölgelere doğru yer değiştiriyor. Öğretmen devinimi, çocukların akademik başarılarını ve okula bağlılıklarını da dolaylı olarak etkiliyor. Mardin, Muş, Şanlıurfa ve Van illerinde yapılan güncel bir araştırmaya göre,¹³ öğretmenlerin ortalama hizmet süresinin 0-4 yıl arasında olduğu ilkokullardaki ortalama öğrenci devamsızlığı, hizmet süresi 5-8 yıl arasında olanlara göre % 40 daha yüksek. Ortaokul düzeyinde ise öğretmenlerin ortalama hizmet süresinin daha az olması öğrencilerin devamsızlık riskini iki kat artırıyor.¹⁴

13 Köse vd., 2014.

14 A.g.e.

Özetle, 2014-15 eğitim-öğretim yılında eğitime erişimde gelişme görülüyor, ancak bu gelişme tüm çocukları kapsamıyor. Dezavantajlı grupların eğitime düzenli erişimlerinde sorunlar sürüyor. Yoksul ailelerden gelen çocukların akranlarıyla eşit kalitede eğitim aldıklarını söylemek zor. Maddi olanakları uygun olan aileler giderek daha fazla özel okullara yöneliyor. Eğitim sistemimiz, toplumdaki eşitsizlikleri gidermek yerine daha da belirginleştiriyor.

MEB'in eğitim sistemindeki sorun alanlarını belirleme ve çözüm üretme konusunda önemli girişimleri var. Mesleki ve Teknik Eğitim Stratejisi'nin yayımlanması ve Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi'nin başlatılması 2014-15'te öne çıkan önemli çalışmalar arasında. Bununla birlikte, yoğun emekler sonucunda hazırlanan Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi'nin bu yıl da yayımlanmadığı, Öğretmen Yeterlikleri ve OTMG modelinin yaşama geçmediği de göze çarpıyor. MEB'in bu çalışmalardaki iradesini sürdürmesi büyük önem taşıyor.

EĞİTİM İZLEME RAPORU 2014-15

YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN

EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: ÖĞRENCİ

EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: ÖĞRETMEN

EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: EĞİTİMİN İÇERİĞİ

EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: ÖĞRENME ORTAMLARI



YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN

Eğitim İzleme Raporu 2014-15'in bu bölümü, Türkiye'de eğitimin yönetişimine ve finansmanına ilişkin gelişmeleri kapsamaktadır. İlk altbölümde 2014 yılında 19. kez toplanan Millî Eğitim Şûrası, ikinci altbölümde müdür atamaları, üçüncü altbölümde özel öğretim kurumlarına ilişkin düzenlemeler, son altbölümde eğitimin finansmanına ilişkin gelişmeler değerlendirilecektir.

19. MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRASI

Millî Eğitim Şûrası, ilgili yönetmeliğe¹ göre Millî Eğitim Bakanlığı'nın en yüksek danışma kuruludur ve Türkiye'de eğitim sistemini geliştirmek ve eğitimin niteliğini yükseltmek için eğitim ile öğretime ilişkin konuları incelemekten ve öneri niteliğinde kararlar almaktan sorumludur. Şûra, 1939'dan bu yana eğitim sistemimizde varlığını sürdüren köklü bir gelenektir. Bu bölümde, 2-6 Aralık 2014 tarihlerinde toplanan 19. Millî Eğitim Şûrası incelenecektir.

19. Şûra'ya ve öncesinde çeşitli illerde düzenlenen hazırlık toplantılarına katılım, eğitim alanındaki farklı paydaşları dengeli biçimde yansıtamamıştır. Şûra'ya kimlerin katıldığı ve bu katılımcıların seçiminde hangi ölçütlerin gözetildiği kamuoyuyla saydam bir biçimde paylaşılmamıştır. Şûra'ya katılanlar arasında kadınlar sayıca azdır ve tartışılan konularla yakından ilişkili kesimler de yeterince temsil edilmemiştir. Örneğin eğitim fakültelerinin niteliğinin tartışıldığı komisyonda hiçbir eğitim fakültesi öğrencisi bulunmamıştır.²

Şûra'da dört ayrı ihtisas komisyonu oluşturulmuştur: 1) Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgeleri, 2) Öğretmen Niteliğinin Artırılması, 3) Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Artırılması, 4) Okul Güvenliği. Şûra öncesinde, yine bu başlıklar altında 11 ilde yapılan toplantılar sonucunda, Şûra Genel Kurulu'na yol göstermek üzere bir hazırlık raporu yazılmıştır. 2-5 Aralık 2014 tarihlerinde, her biri 100'ü aşkın katılımcıdan oluşan Şûra çalışma gruplarının hazırladığı bu raporlar 6 Aralık 2014 günü toplanan Genel Kurul'a sunulmuştur. Ancak bu raporların yeterince bütüncül ve kapsayıcı olduğunu ileri sürmek güçtür. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) tarafından yayımlanan değerlendirme notunda belirtildiği gibi, "19. Millî Eğitim Şûrası Hazırlık Raporu'nda 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına duyulan gereksinime yapılan vurguya karşın yaratıcılık, yenilikçilik, eleştirel düşünme, küresel yurttaşlık gibi küresel eğitim politikası gündeminin ana başlıklarına ilişkin Şûra'da herhangi bir karar alınmamıştır."³ Şûra'da eğitimin niteliğine ilişkin pek çok konunun tartışılmamış olmasının yanı sıra, içermeci eğitim, eğitim teknolojilerinin kullanımı, yabancı dil eğitimi gibi konularda herhangi bir karar alınmamış olması da önemli bir eksikliklerdir.

Şûra'da alınan kararlardan birkaçı kamuoyunda tartışma konusu olmuştur. Okulöncesinde değerler eğitimi verilmesi ve ilkokul 1-3. sınıflara zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin getirilmesi, bu tartışmalı kararlar arasındadır. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin (AİHM) 2007 tarihli Hasan ve Eylem Zengin kararından sonra, Türkiye'nin DKAB dersi nedeniyle Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni (AİHS) ihlal ettiğine 2014'te bir kez daha karar verdiği

1 8 Temmuz 2014 tarihli ve 29054 sayılı *Resmî Gazete*'de yayımlanan "Millî Eğitim Şûrası Yönetmeliği".

2 Dinçer, 2014.

3 ERG, 2014.

göz önüne alındığında,⁴ bu dersin ilkokulun ilk üç sınıfında da verilmesi yerinde bir tavsiye değildir. Okulöncesinde değerler eğitimi kararı da bilimsel alanyazında yaygın olarak kabul gören, çocukların 11 yaşından önce din gibi soyut kavramları anlamlandıramayacağı bilgisiyle çelişir.⁵ Şûra kararları öneri niteliğinde olsa da, geçmişte “4+4+4” sistemine geçilmesi gibi önemli değişikliklerde bu kararlar politika yapımcılar tarafından dayanak olarak sunulmuştur. Bu nedenle, Şûra’da alınan kararların Türkiye’nin insan hakları yükümlülükleriyle ters düşmeyecek, eğitimin kalitesini ve eğitimde eşitliği geliştirecek nitelikte olması gerekirdi. Buna ek olarak, Şûra kararlarının eğitim politikalarına yön veren *Millî Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı, Onuncu Kalkınma Planı* gibi strateji belgelerindeki hedeflerle de örtüşmesi beklenirdi.

Sonuç olarak, 19. Millî Eğitim Şûrası’nın katılımcı, saydam ve kanıt temelli biçimde işlemediği söylenebilir. Bu nedenle, eğitim alanındaki farklı paydaşların karar verme sürecine yeterince katılıp katılmadığını anlamak güçtür. Tavsiye kararlarının uluslararası sözleşmelerde tanınan haklarla çelişmemesi ve kanıt temelli tartışmalar sonucunda alınması yerinde olur. Şûra’da alınan kararların eğitimin niteliğinin yükseltilmesine katkısı da yeterince açık değildir; eğitim teknolojilerinin kullanımı, eleştirel düşünme, yabancı dil eğitimi gibi pek çok konu tavsiye kararlarının dışındadır.

MÜDÜR ATAMALARI

DÖRT YILLIK GÖREV SÜRESİ DOLAN MÜDÜRLERİN GÖREVDEN ALINMASI

10 Haziran 2014 tarihli Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik ile okul müdürü atama ve yer değiştirme usulleri yeniden düzenlenmiştir.⁶ Yeni yönetmelikle hem mevcut okul müdürlerini hem de okul müdürü adaylarını ilgilendiren önemli düzenlemeler yapılmıştır. Yönetmelikle gelen düzenlemeler tüm okul yöneticilerini (müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı) etkilese de burada özel olarak okul müdürleri üzerinde durulacaktır.

Yeni düzenlemeye göre, görev yaptığı süre dört yıla ulaşan okul müdürleri yeniden değerlendirmeye alınmaktadır. Değerlendirme sonucunda başarılı bulunan müdürler görevlerine devam etmekte, başarılı bulunmayanların ise görevlerine son verilmektedir. Bu uygulama, Mart 2014 itibarıyla görev süresi dört yılı bulanları da kapsamış, basında yer alan bilgilere göre 2013-14 eğitim-öğretim yılının bitiminde Türkiye genelinde, dört yıllık görev süresini dolduran 8 bin 403 okul müdürü görevden alınmıştır.⁷ Görevden alınan müdürler, kendi tercihlerine ve norm kadro durumuna göre buldukları okula ya da öncelik buldukları ilçedeki okullara verilmek üzere aynı ilde başka bir okula öğretmen olarak atanmışlardır.

Okul müdürlerinin göreve devam etmeleri konusunda hem okul içi hem de okul dışı paydaşların katıldığı bir değerlendirme süreci yaşanmıştır. Değerlendirmeye katılan okul içi paydaşlar, kıdemi en yüksek ile en düşük olan iki öğretmen, öğretmenler kurulu tarafından seçilen iki öğretmen, okul aile birliği başkanı ile başkan yardımcısı ve öğrenci meclisi başkanından oluşmaktadır. Toplam değerlendirme puanının % 40’ı bu gruptan gelmektedir. Okul dışı paydaşlar ise ilçe millî eğitim müdürü, insan kaynaklarından sorumlu ilçe millî eğitim şube müdürü ve değerlendirilecek eğitim kurumundan sorumlu ilçe millî eğitim şube müdürüdür. Bu grubun değerlendirmesi, toplam

4 Tüzün, 2014.

5 AÇEV ve ERG, yakında yayımlanacak.

6 Bu yönetmelikle 28728 sayılı *Resmî Gazete*’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği yürürlükten kaldırılmıştır.

7 T24, 2015.

değerlendirme puanının % 60'ını oluşturur. 120 soruluk bir formun⁸ doldurulması yoluyla yapılan değerlendirme sonunda 100 üzerinden 75 ve üzeri puan alanlar, il millî eğitim müdürünün teklifi ve valinin onayıyla görevlerine devam ederler. Puanın % 60'ının okul dışı paydaşlardan gelmesi, okul içi paydaşların değerlendirme sonucuna etkisini önemli ölçüde sınırlamaktadır.⁹

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA) ve ERG tarafından yaşama geçirilen güncel bir projede, okul müdürlerinin değerlendirilme süreci çocuk katılımı açısından ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Proje kapsamında yayımlanan *Türkiye’de Okullarda Çocuk Katılımı: Durum Analizi* adlı raporda, müdürlerin değerlendirilmesi sürecine öğrencilerin dahil edilmesinin olumlu bir gelişme olduğu, ancak uygulamanın çocuk katılımını sağlamakta yetersiz kaldığı ve çeşitli riskler barındırdığı vurgulanmıştır. Okuldaki tüm öğrencilerin görüşlerinin alınacağı bir yöntemin kurgulanmamış olması, yalnızca öğrenci meclisi başkanının görüşlerinin alınması çocuk katılımını sınırlamıştır. Uygulamanın okullar kapanmak üzereyken yaşama geçmesi de çocukların uygulamayla ilgili yeterince bilgilenebilmesine engel olmuştur. Okul müdürlerini değerlendirmekte kullanılan ölçütlerin yetişkinler tarafından, çocuk katılımı olmadan hazırlanmış olması da raporda vurgulanan sınırlayıcı yaklaşımlardan biridir. Raporda, çocukların okul müdürlerini değerlendirirken görüşlerini özgürce paylaşmalarını güvence altına alacak düzenlemelerin gerekliliği de vurgulanmıştır.¹⁰

Okul müdürlerinin performanslarının değerlendirilmesi, başarılı olan müdürlerin göreve devam edip başarısız olanların da görevi bırakması, okullardaki eğitimin niteliğinin iyileşmesi için yararlı görülebilir. Ancak yürürlükteki değerlendirme yönteminin geliştirilmeye açık olduğu görülmektedir. Güvenilir bir değerlendirme sistemi için kullanılan ölçütlerin nesnel ve somut olması son derece önemlidir. Var olan değerlendirme ölçütleri arasında ise “gereksiz ve yersiz tartışmalardan uzak durarak dikkatini korur”, “demokratik bir toplumda kabul edilmiş etik standartlarla eğitimin gerektirdiği rolü yerine getirir”, “kurumda ast-üst ilişkisinin saygınlığını korur” gibi öznel ve soyut yargılar yer almaktadır.

Okul müdürlerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler, görevden alma işlemlerinin yargıya taşınmasına da neden olmuştur. Görevden almalara ilişkin açılan davalar sonucunda çok sayıda yürütmeyi durdurma kararı çıkmıştır. Kayseri 1. İdare Mahkemesi’nde açılan dava sonucunda, “Davacının başarısızlığına ve yetersizliğine ilişkin değerlendirmeler yapılmasına karşılık bu değerlendirmenin nesnel, somut ölçme ve değerlendirme kriterlerine uygun olmadığı ve bu haliyle objektiflikten uzak, soyut ve dayanaksız olduğu sonucuna varıldığından tesis edilen işlemlerde hukuka uyarlık görülmediği” gerekçe gösterilerek görevden alma işleminin iptaline karar verilmiştir.¹¹ Adana, Aydın, Çanakkale, Gaziantep, Kocaeli, Şanlıurfa, Zonguldak illerinde de benzer davalar yürütmeyi durdurma kararlarıyla sonuçlanmıştır.¹² Gaziantep’te, görevden alınan 287 okul müdürünü ilgilendiren sözlü sınavların tümüne karşı yürütmeyi durdurma kararı verilmiştir. Böylece müdürler, eski okullarına “geçici görevlendirme” ile dönmüşlerdir.¹³ ERG’nin okul yöneticileriyle yaptığı görüşmelerde, davayı kazanan kişilerin aynı ölçütlerle

8 İlgili forma, Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik’in ekinde ulaşılabilir.

9 Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (Eğitim Sen), okul müdürlerinin görevden alınmalarında sendika üyeliğine göre ayrımcılık yapıldığını savunmaktadır; Ankara şubasının yayımladığı sayılara göre, Ankara’da değerlendirmeye giren Eğitim Sen üyesi 68 okul müdürünün 52’si elemiştir. http://www.egitimsenankara4.org/index.php?option=com_content&view=article&id=206:mudur&catid=84:hukuk

10 Tüzün ve Samşık, 2015.

11 Memurlar.net, 2014.

12 A.g.e.

13 Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2015.

tekrar değerlendirilmeye alındığı belirtilmiştir.¹⁴ Değerlendirme ölçütlerinin nesnellikten uzak, dayanaksız ve soyut olduğu gerekçesiyle yürütmeyi durdurma kararlarının alındığı göz önünde bulundurulduğunda, aynı ölçütlerle tekrar değerlendirme yapılması anlamlı değildir.

İdare Mahkemeleri tarafından alınan yürütmeyi durdurma kararlarının yanı sıra, Türk Eğitim-Sen de düzenlemenin dayanağını oluşturan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik'in belirli fıkralarının iptali için dava açmıştır. Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu'nun (DİDDK) Haziran 2015 tarihli kararıyla okul müdürlerinin kendileri ile altı aydan daha az süre birlikte çalışmış olan ilçe millî eğitim müdürü, eğitim kurumundan sorumlu şube müdürü ve insan kaynaklarından sorumlu şube müdürü tarafından değerlendirilmeleri eksik bir düzenleme olarak kabul edilmiştir. DİDDK, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı atamasını belirleyen yönetmelik hükmünü de atama için herhangi bir ölçüt içermediği için hukuka aykırı bulmuştur.¹⁵ Kararın açıklanmasının ardından, çeşitli sendika temsilcileri, görevden alınan okul yöneticilerinin görevlerine geri dönmelerini bekledikleri yönünde açıklamalar yapmıştır.¹⁶ Ancak 9 Temmuz 2015 itibarıyla bu konuda atılmış ve kamuoyuyla paylaşılmış bir adım bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, Haziran 2014'te yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik uyarınca gerçekleştirilen görevden almalar, pek çok yürütmeyi durdurma kararının da gösterdiği gibi hukuken nesnellikten uzak ve dayanaksız bulunmuştur. Bundan sonraki süreçte, müdür görevlendirmelerinin aynı ölçütlerle ve yöntemle tekrar edilmesi durumunda, işlemlerle ilgili yeniden davalar açılabilir ve bu konudaki açmaz sürebilir. Okul yöneticisi görevlendirmelerine ilişkin düzenlemeler yapılırken müdür deviniminin okullar üzerindeki etkisinin göz önünde bulundurulması ve okullarda müdür değişiminden kaynaklanan aksaklıklara karşı önlemler alınması da önemlidir.

YENİ OKUL YÖNETİCİSİ ATAMA YÖNTEMİ

Yeni yönetmeliğe göre, ilk defa okul yöneticisi olarak atanacak kişiler yazılı sınava girmemektedir. Bunun yerine, adaylar bir form üzerinden değerlendirilmekte ve yeterli puanı alanlar sözlü sınava alınmaktadır. Okul müdürü olarak ilk defa veya yeniden görevlendirilmek üzere başvuran kişilerin değerlendirilmesinde birinci aşamada meslekleri boyunca hangi unvanlarda ve ne kadar süreyle görev yaptıkları, yüksek lisans ve doktora dereceleri, aldıkları ödüller ve cezalar göz önünde bulundurulmaktadır. Birinci aşamada aldıkları puana göre sözlü sınava giren adaylar, Tablo 1.1'deki ölçütlere göre değerlendirilmektedir. Sözlü sınavdan en az 70 puan alan adaylar müdür olarak atanabilmektedir. Değerlendirme komisyonu, il millî eğitim müdürünün veya görevlendireceği bir il millî eğitim müdür yardımcısının başkanlığında il millî eğitim müdürünce belirlenen iki ilçe millî eğitim müdürü ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde görev yapan iki şube müdüründen oluşmaktadır.

Yeni yönetmelikle sözlü sınavda kullanılan değerlendirme ölçütlerinde de değişikliğe gidilmiştir. Geçmişte 100 üzerinden 20 puan olan mevzuat bilgisi bölümü, yeni düzenlemede 50 puan değerindedir (Tablo 1.1).¹⁷ "Davranış ve tepkilerinin yapacağı işe uygunluğu" ile "yeniliklere ve teknolojik gelişmelere hâkimiyet" ölçütleri değerlendirmeden çıkarılmıştır.

¹⁴ ERG tarafından öğretmenler ve okul yöneticileriyle yapılan deneyim paylaşımı toplantısı.

¹⁵ Türk Eğitim-Sen, 2015.

¹⁶ A.g.e.; Eğitim Sen, 2015.

¹⁷ ERG tarafından düzenlenen ve MEB temsilcilerinin de katıldığı danışma toplantısında, mevzuat bilgisine ayrılan puandaki artışın yazılı sınavın kaldırılmasıyla ilişkili olabileceği belirtilmiştir.

Okul yöneticilerinin çalışma süreleri de yeniden düzenlenmiştir. Okul yöneticilerinin geçmişte altı yıl olan görev süresi dört yıla inmiştir ve yöneticiler aynı unvan ile aynı eğitim kurumunda sekiz yıldan daha uzun süre görev yapamayacaklardır.

TABLO 1.1: OKUL MÜDÜRLÜĞÜ SÖZLÜ SINAVI DEĞERLENDİRME FORMU

SÖZLÜ SINAV KONULARI	PUAN DEĞERİ
MEVZUAT	50
ANALİTİK DÜŞÜNME VE ANALİZ YAPMA KABİLİYETİ	10
TEMSİL KABİLİYETİ VE LİYAKAT DÜZEYİ	10
MUHAKEME GÜCÜ VE KAVRAYIŞ DÜZEYİ	10
İLETİŞİM BECERİLERİ, ÖZGÜVENİ VE İKNA KABİLİYETİ	10
GENEL KÜLTÜR	10
TOPLAM	100

Kaynak: *Resmî Gazete*, 2014.

Sonuç olarak, geçtiğimiz yıl yaşama geçen okul yöneticilerine ilişkin düzenlemeler, değerlendirme sürecinin nesnelliği ve farklı paydaşların sürece katılımı açısından gözden geçirilmelidir. Müdürlerin görevden alınmalarıyla ilgili yürütmeyi durdurma kararlarının da gösterdiği gibi, okul yöneticisi seçim ve değerlendirme ölçütleri yeterince nesnel ve somut değildir. Okul yöneticilerinin performansının değerlendirilmesi önemli bir gereksinimdir, ancak bunun farklı paydaşların görüşleri de alınarak daha katılımcı bir yöntemle, somut ve nesnel ölçütlerle yapılması gerekmektedir.

ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINA İLİŞKİN DÜZENLEMELER

Dershanelerin özel okula dönüşüm süreci ve 2014-15 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan eğitim-öğretim desteğinin inceleneceği bu alt bölümde, özel öğretim kurumlarına ilişkin düzenlemelerin eğitimin niteliğini ve eğitim eşitliğini ne yönde etkileyeceği de tartışılacaktır.

DERSHANELERİN DÖNÜŞÜMÜ

2012 yılından bu yana tartışılmakta olan dershanelerin özel okula dönüştürülme, dönüşümü gerçekleşmeyen dershanelerin ise kapatılma süreci 2014 yılında başlatılmıştır. 2014 yılında gerçekleştirilen mevzuat değişiklikleriyle “dershane” hem Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nun 2. maddesinde tanımlanan kurumlar arasından hem de Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 4. maddesinden çıkarılmıştır.¹⁸

Haziran 2014-Ağustos 2015 arası kapsayan başvuru döneminin devam ettiği 18 Temmuz 2015 itibarıyla 2.260 dershane dönüşüm kapsamına alınmıştır.¹⁹ Bu sayı, MEB 2013-14 istatistiklerine göre

¹⁸ Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) üyesi 124 milletvekili, dershanelerin dönüşümünü düzenleyen 1 Mart 2014 tarihli ve 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun’un belirli maddelerinin iptali için Nisan 2014’te Anayasa Mahkemesi’ne (AYM) başvurmuştur. AYM Temmuz 2015’te gerekçeli kararını açıklayarak dershanelerin kapatılmasına ilişkin düzenlemeyi hem eğitim ve öğretim hakkı hem de girişim özgürlüğü bakımından Anayasa’ya aykırı bularak iptal etmiştir. MEB’in AYM kararından sonra benimseyeceği yeni yol haritası, bu raporun hazırlandığı dönemde açıklanmadığı için bu bölümde değerlendirilememiştir.

¹⁹ MEB, 2015a.

Türkiye’de bulunan 3.579 dershanenin yaklaşık % 63’ünü oluşturmaktadır. Ancak bir dershanenin dönüşüm kapsamına alınmış olması, özel okula dönüşmesinin kesinleştiği anlamına gelmemektedir.

MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü (ÖÖKGM) tarafından yayımlanan kılavuzda, dönüşüm programına alınan kurumların 2018-19 eğitim-öğretim yılının sonuna dek okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademlerinde faaliyet gösterebilecekleri belirtilmektedir. Dönüşüm programına alınan kurumlar okul binalarını, 2018-19 eğitim-öğretim yılı sonuna dek ÖÖKGM tarafından belirlenen ölçütlere uygun duruma getirmek veya bu ölçütlere uygun başka bir binaya taşımak zorundadır. Dönüşümünü belirlenen süre içinde tamamlamayan kurumların izinleri iptal edilecektir.

Öte yandan, dönüşüm programına alınan kurumların belirlenen ölçütleri taşımayan binalarda 2018-19’a kadar faaliyet göstermesinin önü açıktır. Özel Öğretim Kurumları Standartları Yönergesi, dönüşüm programına alınan kurumların öğretmenler odası, beden eğitimi salonu ve kütüphane gibi alanlarının 2018-19’a kadar aynı düzeyde eğitim veren diğer özel okullardan daha küçük olmasına izin vermektedir. Diğer özel okullar için geçerli olan en az 250 m²’lik oyun bahçesine sahip olma zorunluluğu, dönüşüm kapsamına alınan kurumlar için 2018-19’a kadar geçerli değildir. Benzer biçimde, dönüşüm kapsamındaki kurumlar, yönergede yer alan merdiven genişliği, engelli rampası, asansör, tavan yüksekliği, koridor genişliği ve su deposuna ilişkin koşulları yerine getirmekten de muaftır. Tanınan bir başka önemli ayrıcalık ise temel liselerin ikili öğretim yapabilecek olmasıdır. Bahçe zorunluluğu olmaması ve okulun pek çok bölümünün standartların altında olması, ikili öğretimle birleştiğinde temel liselerdeki öğrencilerin okuldaki sosyal olanaklarını önemli ölçüde sınırlayacaktır. MEB tarafından yayımlanan veriye göre, Temmuz 2015 itibarıyla Türkiye genelinde kurum açma izni almış ve öğrenci kabul edebilen 902 temel lise bulunmaktadır.²⁰ Bu liselerin bir bölümünde “dershane” tabelasının yer almaya devam ettiği ve okul binalarının alt katlarında çeşitli işyerlerinin bulunduğu basında yer almıştır.²¹

Dershanelerin dönüşümüyle kurulan temel liselerin, üniversiteye hazırlık temalı tanıtım yapmaları, bu okulların dershane anlayışıyla çalışmayı sürdürmek istediklerine işaret etmektedir. Bu tür tanıtımlar, Şubat 2015’te yayımlanan 2243911 sayılı Özel Okul İşlemleri genelgesiyle yasaklanmıştır. İlgili genelgede “Valiliklerce, özel okulların öğrenci ve velileri yanıltıcı, gerçeğe aykırı reklam ve ilanlarına (‘Üniversiteye Hazırlık Koleji’, ‘Sınavlara Hazırlık Lisesi’, ‘Hem Dershane Hem Okul’ vb.) izin verilmeyecektir” denilmektedir.²² Ancak reklamların yasaklanması, uygulamada temel liselerin sınavlara hazırlık odaklı çalışıp çalışmayacaklarını düzenlemekte yeterli değildir.

Dershanelerin kapatılması tartışmalarının başlangıcından bu yana kamuoyunda geniş biçimde tartışılan konulardan biri, dershanelerin kapanmasının üniversiteye geçişte eşitsizliği artırıp artırmayacağıdır. Bu soru hâlâ güncelliğini korumaktadır. ERG tarafından Kasım 2013’te yayımlanan bilgi notunda, Tansel ve Bircan tarafından yapılan dershanelere ilişkin bir çalışmaya dayanılarak dershanelerin “yüksek motivasyona sahip ve okul başarıları yüksek, ancak düşük sosyoekonomik konuma sahip ailelerden gelen öğrenciler” için fırsat eşitliğini güçlendiren bir yönü olduğuna dikkat çekilmiştir.²³ Dolayısıyla, özellikle yoksul ailelerden gelen bireylerin üniversiteye geçişlerinin, dershanelerin kapanmasından nasıl etkileneceğinin izlenmesi gerekir.

Temel liselerin sınavlara hazırlıkta dershanenin yerini alacağı algısının özellikle önümüzdeki yıl üniversite sınavına girecek öğrencilerin okul değiştirmelerine neden olduğu, temel liselere

²⁰ MEB ÖÖKGM, 2015a.

²¹ Aktaş Salman, 2014.

²² MEB ÖÖKGM, 2015b.

²³ Tansel ve Bircan, 2005’ten aktaran ERG, 2013.

kaydolanlar arasında resmi lise öğrencilerinin önemli yer tuttuğu ve diğer özel okulların temel liselerle rekabet edebilmek için cumartesi günleri kurs düzenlemeye ağırlık verdiği ERG'nin okul yöneticileriyle yaptığı görüşmelerde dile getirilmiştir. Devlet okullarında da hafta sonu kurs açılabilir. ²⁴ Basında yer alan bir görüşmeye göre, İstanbul Millî Eğitim Müdürü Muammer Yıldız, sınavlara hazırlık için ayrıca halk eğitim merkezlerinde kurslar düzenleneceğini belirtmiştir. Bu kursların liseyi geçmiş yıllarda bitiren ve üniversiteye hazırlanmaya devam eden öğrenciler için de bir seçenek yaratması beklenmektedir. ²⁵ Öte yandan devlet okullarındaki ve halk eğitim merkezlerindeki kursların öğrenciler tarafından ne ölçüde tercih edileceğini ve yüksek bir talep oluşursa bunu karşılayıp karşılayamayacağını kestirmek güçtür.

EĞİTİM VE ÖĞRETİM DESTEĞİ

Eğitim politikası alanında “kupon” olarak bilinen uygulama, yani devletin özel okullardan hizmet satın alması, Türkiye’de ilk kez 2000’li yılların başında gündeme gelmiştir. 2012-13 eğitim-öğretim yılından itibaren, devlet tarafından yalnızca özel mesleki ve teknik eğitim okullarını kapsayacak biçimde eğitim ve öğretim desteği verilmiştir. ²⁶ Eğitim ve öğretim desteğinin tüm özel okulları kapsamına yönelik ilk somut adımlar 2014 yılı içerisinde atılmış, gerekli yasal düzenleme tamamlanarak uygulama 2014-15 eğitim-öğretim yılı için yaşama geçirilmiştir.

2014-15 eğitim-öğretim yılında 250.000 öğrenci için öğrenci başına anaokulu düzeyinde yıllık 2.500 TL, ilkökul düzeyinde 3.000 TL, ortaokul ve lise düzeylerinde 3.500 TL, temel liseler ²⁷ için ise 3.000 TL destek sağlanması planlanmış ve toplam 166.300 öğrenci destekten yararlanmaya hak kazanmıştır. Destek verilen öğrencilerin kademelere göre dağılımı Tablo 1.2’de görülebilir. Ödenecek toplam tutar, destekten yararlanacak öğrencilerin kademelere göre dağılımı göz önüne alınarak hesaplandığında 528.647.500 TL’dir. Ödemeler, MEB’e eğitim ve öğretim desteği için ayrılan bütçeden, destekten yararlanan öğrencilerin kayıt oldukları okullara üç taksitle yapılmıştır.

Özel eğitim ve öğretim desteği kontenjanının % 66,5’inin dağıtılabildiği, tüm kademeler içerisinde yalnızca ilkökul düzeyinde kontenjanın tamamına yakın sayıda öğrenci için destek verildiği görülmektedir. Desteğe hak kazanan öğrenciler ve kurumlar 1 Eylül 2014’te açıklanmıştır. Başlangıçta, tek başvuru dönemi planlanmış olmasına rağmen, 4 Eylül 2014’te Bakanlık’tan il millî eğitim müdürlüklerine gönderilen bir yazıyla ikinci başvuru süreci başlatılmıştır. İkinci başvuru dönemine göre yerleştirme sonuçları okulların açılmasından sonra, 24 Eylül 2014’te açıklanmıştır. İki kez başvuru alınmasına rağmen, kontenjanların dolmamasında pek çok etmen rol oynamış olabilir. Örneğin, başvuru takviminin yeterince geniş tutulmaması, başvuruların yalnızca öğrencinin kayıtlı bulunduğu okuldan yapılabilmesi gibi etmenler başvuru sayısını sınırlamış olabilir. Desteğe hak kazanan öğrenciler ile destekten yararlanacak olan özel okulların aynı gün duyurulması da öğrenciler ve veliler açısından, istedikleri okula başvurup başvuramayacakları konusunda belirsizlik yaratmıştır. Ayrıca bu destek, tüm sosyoekonomik düzeylerdeki aileler için aynı oranda çekici olamamıştır.

²⁴ Okullarda açılan hafta sonu kurslarında ders veren öğretmenlere ödenen ek ders ücreti, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nda 27 Mart 2015’te yapılan değişiklikle iki katına çıkarılarak 18 TL olmuştur.

²⁵ Anadolu Ajansı, 2015.

²⁶ Özel mesleki ve teknik eğitim okullarında okuyan öğrenciler için verilen eğitim ve öğretim desteğinin Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’yle güvence altına alınan önemli bir özelliği, desteğin öğrenim ücretinin tamamını kapsamıdır.

²⁷ Dershanelerin dönüşümüyle kurulan liselere “temel lise” ismi verilmiştir.

TABLO 1.2: KADEMELER AYRIMINDA EĞİTİM VE ÖĞRETİM DESTEĞİNDEN YARARLANAN ÖĞRENCİ SAYISI, 2014

EĞİTİM KADEMESİ	EĞİTİM VE ÖĞRETİM DESTEĞİNDEN YARARLANAN ÖĞRENCİ SAYISI	KONTENJAN	YARARLANAN ÖĞRENCİLERİN KONTENJANA ORANI (%)	ÖĞRENCİ BAŞINA DESTEK (TL)	TOPLAM DESTEK (TL)
OKULÖNCESİ	27.938	50.000	55,9	2.500	69.845.000
İLKOKUL	47.627	50.000	95,3	3.000	142.881.000
ORTAOKUL	54.908	75.000	73,2	3.500	192.178.000
ORTAÖĞRETİM (TEMEL LİSE HARİÇ)	32.525	75.000	47,8	3.500	113.837.500
TEMEL LİSE	3.302			3.000	9.906.000
TOPLAM	166.300	250.000	66,5	-	528.647.500

Kaynak: MEB, 2014c; MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2014.

Eğitim ve öğretim desteğinin bir devlet okulunda kayıtlı olup özel okula geçen veya ilk kez okula kaydolacak olup bir özel okula başlayan öğrenciler için verilmesi, bu destekle devlet okullarındaki yükün azaltılmasının amaçlandığını göstermektedir. Öte yandan, özel okul öğrencileri de kayıtlarını bir devlet okuluna aldıklarında destekten yararlanabilmektedir.²⁸ ÖÖKGM tarafından 31 Temmuz 2015 tarihinde yayımlanan 2015-2016 Öğretim Yılı Eğitim ve Öğretim Desteği Başvuru ve Yerleştirme e-Kılavuzu konulu yazıya göre, 2015-16 eğitim-öğretim yılı itibarıyla, özel okula devam eden öğrenciler de destek için başvurabileceklerdir.²⁹

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre, Eylül 2014 itibarıyla ortalama özel ilköğretim okulu ücreti 13.219 TL, ortalama özel lise ücreti 5.979 TL'dir. Bu verilere göre değerlendirildiğinde öğrenci başına verilen destek tutarı, Türkiye'deki ortalama özel okul ücretlerinin çok altındadır. Aileler, destekten yararlansalar bile, özel okul ücretlerinin önemli bölümünü kendileri ödemek zorundadır. Bu nedenle, destek verilecek öğrencilerin saptanmasında kullanılan puanlama sistemi, ailesi düşük gelir grubunda yer alan öğrenciler için avantajlı olsa da, uygulama bu öğrencilerin özel okula gitmesini sağlamaya elverişli değildir. Desteğin sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklar için de kullanılabilir olması uygulamanın yeniden tasarlanmasıyla mümkün olabilir. Örneğin, 250.000 öğrenci için 2.500 TL ile 3.500 TL arası destek yerine, daha az sayıda öğrenci için öğrenim ücretinin tümünü karşılayacak bir tutarın verilmesi, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların destekten yararlanma şansını artıracak bir çözüm olabilir.

Destekten yararlanacak öğrencilerin belirlenmesinde akademik başarının en yüksek puanı sağlayan ölçüt olması, desteğin öncelikle devlet okulunda okuyan akademik başarıları yüksek öğrencileri hedeflediğini göstermektedir. 2014-15 eğitim ve öğretim yılında öğretim desteği için ayrılan kontenjanın dolmaması, akademik başarıya göre bir eleme yapılmasının önüne geçmiştir. Ancak gelecek yıllarda başvuru sayısı artarsa ve aynı ölçütlere göre puanlama yapılırsa, akademik başarıları yüksek öğrencilerin özel okula geçmesi özendirilmiş olacaktır. Bu durum ise özel okullar ile devlet okulları arasındaki akademik başarı farkının daha da belirginleşmesi riskini doğurabilir.³⁰

²⁸ Destekten yararlanmak isteyen öğrencilerin kayıtlarını almak, daha sonra da nakillerini gerçekleştirmek devlet okullarındaki yöneticilerin sorumluluğundadır. Bu durum, devlet okullarının idarecileri üzerinde okulun gereksinimlerinin karşılanmasıyla ilgisi olmayan bir iş yükü oluşturmuştur. 2014-15 eğitim-öğretim yılı için özel okula kayıtlı olan öğrencilerin destekten yararlanmaları konusunda MEB tarafından verilen bilgiler için bkz. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/egitim_ve_ogretim_odenegi.pdf.

²⁹ MEB ÖÖKGM, 2015c.

³⁰ Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde 23 Temmuz 2015'te yapılan değişiklikle eğitim ve öğretim desteği verilecek öğrencilerin seçiminde akademik başarının bir ölçütü olarak kullanılmasından vazgeçilmiştir.

TABLO 1.3: EĞİTİM VE ÖĞRETİM DESTEĞİ VERİLECEK ÖĞRENCİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTÜ		PUAN DEĞERİ
ÖĞRENCİNİN BİR ÖNCEKİ YILDAKİ BAŞARI DURUMU	85-100	20
	70-84	10
	55-69	5
ÖĞRENCİNİN YARIŞMA BAŞARILARI	ÜLKEMİZİ ULUSLARARASI OLİMPİYATLARDA TEMSİL ETMESİ	15
	ULUSAL DÜZEYDE YAPILAN YARIŞMALARDA ALDIĞI BAŞARI (BİRİNCİ, İKİNCİ, ÜÇÜNCÜ)	10
	İL GENELİNDE YAPILAN YARIŞMALARDA ALDIĞI BAŞARI (BİRİNCİ, İKİNCİ, ÜÇÜNCÜ)	5
AİLENİN AYLIK TOPLAM GELİRİ	750 TL'DEN DAHA AZ	10
	751 TL VEYA 1.500 TL ARASI	9
	1.501 TL VEYA 2.500 TL ARASI	8
	2.501 TL VEYA 3.500 TL ARASI	7
	3.501 TL VEYA 4.500 TL ARASI	6
	4.501 TL VEYA 6.000 TL ARASI	5
	6.001 TL VEYA 7.500 TL ARASI	4
	7.501 TL VEYA 9.000 TL ARASI	3
	9.001 TL VEYA 10.500 TL ARASI	2
	10.501 TL VE DAHA FAZLA	1
AİLEDE ÖĞRENİM GÖREN DİĞER ÇOCUKLAR	YOK	0
	HER BİR OKULÖNCESİ EĞİTİM VE İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİSİ İÇİN (EN FAZLA İKİ KARDEŞ İÇİN VE HER BİRİ İÇİN 2 PUAN)	4
	HER BİR ORTAÖĞRETİM OKULU ÖĞRENCİSİ İÇİN (EN FAZLA İKİ KARDEŞ İÇİN VE HER BİRİ İÇİN 4 PUAN)	8
	HER BİR ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİSİ İÇİN (EN FAZLA İKİ KARDEŞ İÇİN VE HER BİRİ İÇİN 5 PUAN)	10
ANNE VE BABANIN DURUMU	HEM ANNE HEM DE BABA ÖLÜ İSE	10
	ANNE VEYA BABA ÖLÜ İSE	5
	ANNE VE BABA AYRI İSE	3
DİĞER	ÖĞRENCİNİN ALDIĞI DİSİPLİN CEZALARI	-10
	KANUNUN 13'ÜNCÜ MADDESİNDE BELİRTİLEN HARP VEYA VAZİFE MALULÜ SAYILANLARIN İLKÖĞRENİM VE ORTAÖĞRENİM ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLARI İLE HAKLARINDA KORUMA, BAKIM VEYA BARINMA KARARI VERİLEN ÇOCUKLAR	10

Kaynak: MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2014.

Hangi özel okullar için destek verileceği de belirli kurallara bağlanmıştır. Öncelikle destekten yararlanmak isteyen özel okulların başvuru yapması gerekmektedir. Başvuran okulların değerlendirilmesinde okulun kaçınıcı teşvik bölgesinde bulunduğu,³¹ sınıf mevcudu, bağlı olduğu ilçedeki devlet okullarında derslik başına düşen öğrenci sayısı gibi ölçütler kullanılmıştır (Tablo 1.4). MEB tarafından yayımlanan yerleştirme sonuçlarına göre 3.725 kurum destekten yararlanmıştır.³²

31 Bakanlar Kurulu'nun 2012/3305 sayılı Yatırımlarda Devlet Yardımları Hakkında Karar'ıyla Türkiye'deki tüm iller, sosyoekonomik gelişmişlik düzeyleri dikkate alınarak altı teşvik bölgesine ayrılmıştır. İllerin teşvik bölgelerine göre dağılımı, ilgili kararın ekinde açıklanmıştır.

32 MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü tarafından il temelinde yayımlanan veriler kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

TABLO 1.4: EĞİTİM VE ÖĞRETİM DESTEĞİ VERİLECEK OKULLARI DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTÜ	PUAN DEĞERİ	
OKULUN BULUNDUĞU İLİN TEŞVİK BÖLGESİ	1. BÖLGE	1
	2. BÖLGE	2
	3. BÖLGE	4
	4. BÖLGE	6
	5. BÖLGE	8
	6. BÖLGE	10
DÖNÜŞÜM PROGRAMI DEĞERLENDİRME PUANI	201 VE ÜZERİ	6
	101-200	4
	100'E KADAR	3
ÖĞRENCİ PUAN ORTALAMASI	85-100	5
	70-84	2
	55-69	1
5580 SAYILI KANUN'UN 13. MADDESİNE GÖRE ÜCRETSİZ ÖĞRENİM GÖREN HARP VEYA VAZİFE MALULÜ KİŞİLERİN ÇOCUKLARI	11 VE FAZLASI	3
	6-10	2
	0-5	1
OKULUN SINIFLARINDAKİ ORTALAMA KAYITLI ÖĞRENCİ SAYISI (SINIFTA KAYITLI EN AZ 12 ÖĞRENCİ BULUNMASI GEREKİR.)	12-15	10
	16-19	8
	20 VE ÜZERİ	6
BİR ÖNCEKİ EĞİTİM ÖĞRETİM YILINDA OKULUN BULUNDUĞU İLÇEDEKİ RESMİ OKULLARDA DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	41 VE ÜZERİ	15
	31-40	10
	21-30	5
	0-20	1
İLÇEDEKİ ÖZEL OKUL SAYISI	1-3	5
	4-10	4
	11-15	3
	16-20	2
	21 VE ÜZERİ	1
İLÇEDEKİ RESMİ OKULLARDA ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	12-18	1
	19-24	3
	25-35	5
	36 VE ÜZERİ	10
OKULDAKİ ÖĞRETMEN SAYISI (KADROLU)	% 70 VE ÜZERİ	10
	% 50-69 ARASI	6
	% 35-49	4
BİNA KONTENJANI	301 VE ÜZERİ	6
	151-300	4
	76-150	3
	0-75	2
OKULUN GRUBU	A GRUBU	20
	B GRUBU	15
	C GRUBU	10
	D GRUBU	5

Kaynak: MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2014.

Sonuç olarak, yürürlükteki eğitim ve öğretim desteği uygulaması, hem akademik başarısı hem de ailesinin gelir düzeyi görece yüksek öğrencilerin özel okula geçmesini özendirerek biçimde tasarlanmıştır. Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların akademik başarıları yüksek olsa bile destekten yararlanmaları olası değildir. Destek uygulamasının devlet okullarının üzerindeki yükü azaltmak ve eğitimin niteliğini yükseltmek için yararlı olduğunu söylemek güçtür. Eğitim ve öğretim desteği için ayrılan 528,6 milyon TL'lik kaynağın daha işlevsel biçimde kullanılıp kullanılmayacağına irdelenmesi gerekir. Bu bağlamda etkileri ve yararları izlenerek, farklı seçenekler göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretim desteği uygulaması gözden geçirilmelidir.

EĞİTİMİN FİNANSMANI

Türkiye'de eğitime ayrılan finansal kaynakların tümüne ilişkin veri toplanmamaktadır. Dolayısıyla hanehalkları ve diğer özel kaynaklar tarafından yapılan eğitim harcamalarına ilişkin yeterli veri de elde edilememektedir. Ancak kamu kesimi tarafından yapılan eğitim harcamalarını Maliye Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın yayımladığı verilerden yararlanarak izlemek olanaklıdır. Bu bölümde, merkezi yönetim, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu (SYDTF) ve yerel yönetim kaynaklarıyla yapılan eğitim harcamaları incelenecektir.³³

OECD³⁴ tarafından yayımlanan, ülkelerin eğitim harcamalarının tüm kamu harcamaları içindeki oranına ilişkin en güncel veri 2011 yılına aittir. Bu veriye göre, OECD'ye üye olan 34 ülke için tüm kamu harcamaları içerisinde okulöncesi eğitime ayrılan pay ortalama % 1,1'dir. İlköğretim ve ortaöğretime ayrılan pay da ortalama % 8,4'tür. Türkiye'de ise bu oranlar sırasıyla % 0,4 ve % 6,3'tür. Benzer bir hesaplama eğitim harcamalarının Gayri Safi Yurtiçi Hasıla'ya (GSYH) oranına göre yapıldığında da Türkiye'nin harcamalarının OECD ortalamasının altında kaldığı görülür. Bu bakımdan Türkiye, eğitime en az kamu harcaması yapan OECD ülkeleri arasındadır.

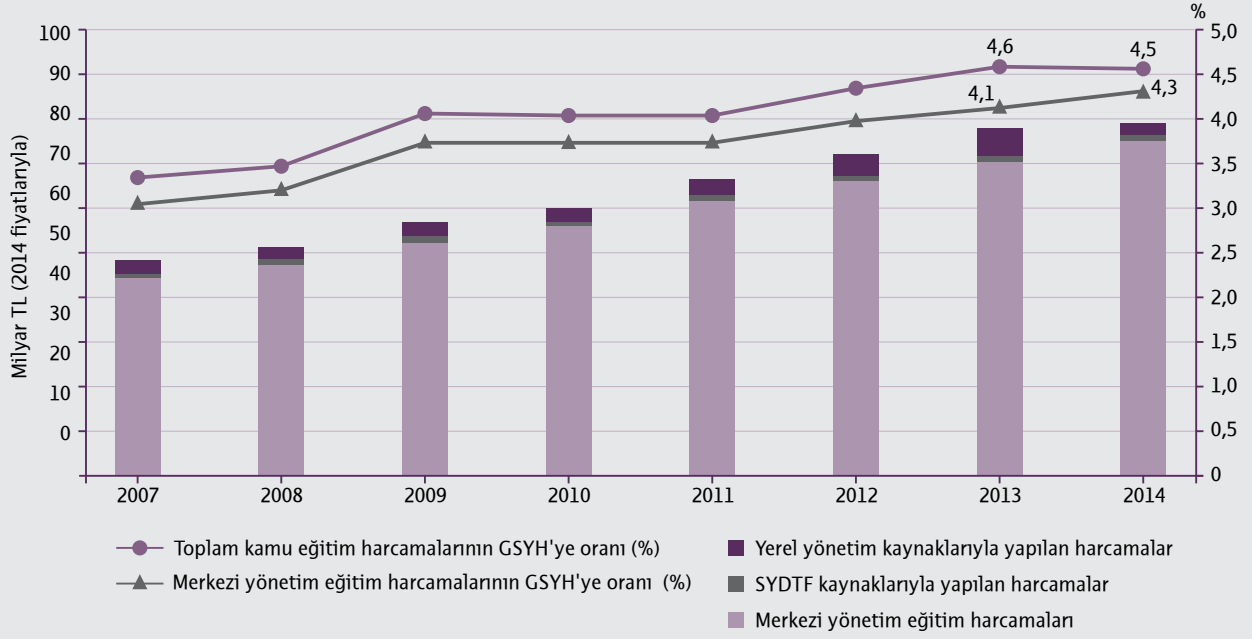
Türkiye'de kamu eğitim harcamalarının yıllar içindeki gelişimine bakıldığında artış eğilimi gözlemlenmektedir. Kamu eğitim harcamaları içerisinde en büyük paya sahip olan merkezi yönetim eğitim harcamaları 2013 yılında (2014 fiyatlarıyla) 70,6 milyar TL'dir ve 2014 yılında % 7,2'lik artışla 75,7 milyar TL olmuştur. Merkezi yönetim eğitim harcamalarının GSYH'ye oranı da % 4,1'den % 4,3'e çıkmıştır.³⁵ 2015 yılı için merkezi yönetim eğitim harcamalarına ayrılan başlangıç ödeneği ise 81,7 milyar TL'dir.

³³ Merkezi yönetim ve yerel yönetim kaynaklarıyla gerçekleştirilen eğitim harcamalarına ilişkin veriler Maliye Bakanlığı Muhasebat Genel Müdürlüğünden, SYDTF kaynaklarıyla gerçekleştirilen eğitim harcamalarına ilişkin veriler ise Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın faaliyet raporlarından alınmıştır.

³⁴ Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü).

³⁵ Bu harcamalar, merkezi bütçe tarafından yapılan yükseköğretim harcamalarını da kapsamaktadır. 2014 yılı merkezi yönetim eğitim harcamaları içerisinde yükseköğretim hizmetleri için yapılan harcamaların payı yaklaşık % 23'tür.

GRAFİK 1.1: KAMU KESİMİ EĞİTİM HARCAMALARININ GELİŞİMİ, 2007-2014³⁶



Kaynak: Maliye Bakanlığı Muhasebat Genel Müdürlüğü, 2014; ASPB 2012; ASPB, 2013; ASPB, 2014.

2014 yılında yerel yönetim kaynaklarıyla yapılan eğitim harcamalarındaki düşüşün nedeni, aynı yılın Mart ayında yapılan yerel seçimlerin ardından, 6360 sayılı Kanun gereği 30 il özel idaresi ve 627 mahalli idare birliğinin kapatılmasıdır.³⁷

Merkezi yönetim eğitim harcamalarının önemli bölümünü personel maaşları oluşturmaktadır. Personel maaşlarına yapılan harcama 2012'den 2013'e % 4,7 artmış, 2013'ten 2014'e bu oran % 7,3'e çıkmıştır. Bu artış, büyük oranda 2014 yılında personel maaşlarına yapılan zamlarla ilişkilidir.³⁸ Önceki yıla göre % 6,1 oranında artış gösteren mal ve hizmet alımları kalemindeki harcamaların büyük bölümünü (yaklaşık % 71) "hizmet alımı" oluşturmaktadır. Temizlik hizmeti ve taşınabilir eğitim harcamaları bu grupta yer almaktadır.³⁹ Yeni okul ve derslik yapımı ve onarımı için yapılan harcamaları kapsayan sermaye giderleri, ikili öğretimin sona ermesi için daha fazla okul ve derslik gereksinimine karşın, 2014'te son iki yıldaki harcamaların altında gerçekleşmiştir. Toplu Konut İdaresi Başkanlığı (TOKİ) tarafından yapılan okullara ilişkin harcamalar ve yurtdışı kapsayan sermaye transferleri harcamalarında, 2013 yılında % 31,5 oranında artış yaşanmışken, 2014 yılında artış % 4,4 düzeyinde kalmıştır.

³⁶ Kamu kesimi eğitim harcamaları yükseköğretim harcamalarını da kapsar.

³⁷ İçişleri Bakanlığı MİGM, 2014.

³⁸ MEB 2014b.

³⁹ A.g.e.

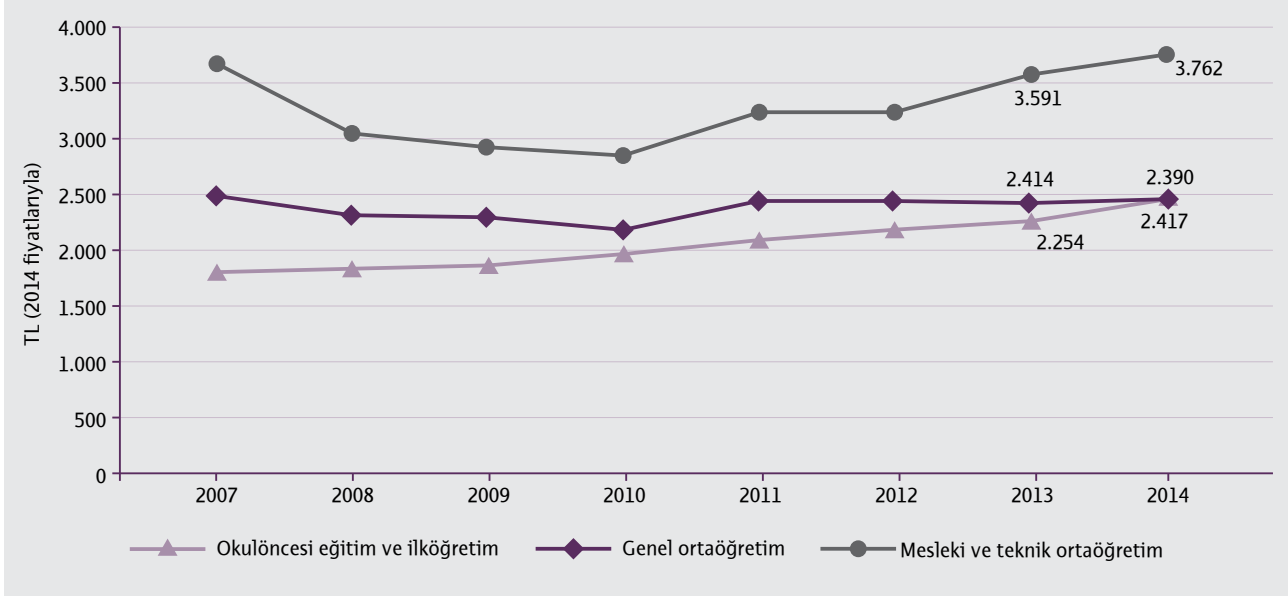
TABLO 1.5: MERKEZİ YÖNETİM EĞİTİM HARCAMALARININ EKONOMİK KODLARA DAĞILIMI, 2012-2014⁴⁰

	2012 (BİN TL, 2014 FİYATLARIYLA)	2013 (BİN TL, 2014 FİYATLARIYLA)	2012-2013 DEĞİŞİMİ (%)	2014 (BİN TL, 2014 FİYATLARIYLA)	2013-2014 DEĞİŞİMİ (%)
PERSONEL GİDERLERİ	34.051.563	35.637.714	4,7	38.239.813	7,3
SOSYAL GÜVENLİK KURUMLARINA ÖDEMELER	5.401.204	5.626.349	4,2	6.093.665	8,3
MAL VE HİZMET ALIMLARI	4.285.434	4.955.382	15,6	5.259.897	6,1
CARİ TRANSFERLER	1.453.969	1.461.241	0,5	1.488.594	1,9
SERMAYE GİDERLERİ	3.159.090	4.255.363	34,7	2.833.841	-33,4
SERMAYE TRANSFERLERİ	31.272	41.115	31,5	42.930	4,4
TOPLAM	48.382.532	51.977.165	7,4	53.958.739	3,8

Kaynak: MEB, 2014a; MEB, 2015b.

Eğitim harcamalarının okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde okuyan yaklaşık 17,6 milyon öğrencinin gereksinimlerini ne ölçüde karşıladığıyla ilgili fikir edinmenin bir yolu da öğrenci başına düşen eğitim harcamasına bakmaktır. Merkezi yönetim bütçesinden yapılan öğrenci başına eğitim harcaması, 2014 yılında bir önceki yıla göre ilköğretimde % 8, mesleki ve teknik ortaöğretimde % 5 artarken okulöncesinde % 4, genel ortaöğretimde ise % 1 oranında azalmıştır.⁴¹

GRAFİK 1.2: ÖĞRENCİ BAŞINA YAPILAN MERKEZİ BÜTÇE EĞİTİM HARCAMALARI, 2007-2014



Kaynak: Maliye Bakanlığı Muhasebat Genel Müdürlüğü, 2014.

⁴⁰ Merkezi bütçe tarafından yapılan yükseköğretim harcamalarını kapsamamaktadır.

⁴¹ Yıllar arasında karşılaştırma yapılırken önceki yıla ait harcamalar 2014 rakamlarına dönüştürülmüştür.

MEB ödeneğinin hizmet birimlerine dağılımı incelendiğinde, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'ne ayrılan ödeneğin yaklaşık dört katına çıktığı görülmektedir. Tüm birimler içerisinde en yüksek paya sahip olan Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne ayrılan ödenek 2014'te % 9,2'lik düşüş göstermiştir, ancak Maliye Bakanlığı tarafından yapılan ek ödenek aktarımlarıyla yapılan harcama sabit kalmıştır. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne ayrılan ödenek de 2014 yılında bir önceki yıla göre % 23,1 oranında düşmüştür, ancak yapılan harcamalar % 29,8 artmıştır. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü için ise tersi söz konusudur; 2014 ödeneği, bir önceki yıla göre % 46,7 arttığı halde, yapılan harcamalar % 3,2 azalmıştır. MEB'in 2014 yılında 2013 yılına göre harcamalarını en fazla düşürdüğü birim ise Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'dır.

TABLO 1.6: MEB ÖDENEK DAĞILIMI, 2013-2014

	2013 (BİN TL, 2014 FİYATLARIYLA)		2014 (BİN TL, 2014 FİYATLARIYLA)		2013-2014 DEĞİŞİM (%)	
	YIL SONU GERÇEKLEŞEN ÖDENEK	HARCAMA	YIL SONU GERÇEKLEŞEN ÖDENEK	HARCAMA	YIL SONU GERÇEKLEŞEN ÖDENEK	HARCAMA
ÖZEL KALEM MÜDÜRLÜĞÜ	5.644	10.398	7.307	10.912	29,5	4,9
REHBERLİK VE DENETİM BAŞKANLIĞI	28.394	28.230	10.265	10.250	-63,8	-63,7
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI	7.290	7.111	13.906	13.506	90,8	89,9
DESTEK HİZMETLERİ GM	989.477	972.473	1.043.118	1.026.678	5,4	5,6
İNSAN KAYNAKLARI GM	20.137	22.205	20.827	23.623	3,4	6,4
BİLGİ İŞLEM DAİRESİ BAŞKANLIĞI	5.169	6.479	8.861	9.928	71,4	53,2
İNŞAAT VE EMLAK DAİRESİ BAŞKANLIĞI	258.014	257.194	312.870	299.373	21,3	16,4
STRATEJİ GELİŞTİRME BAŞKANLIĞI	5.338	6.566	4.150	6.606	-22,3	0,6
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ	4.855	5.720	4.187	6.356	-13,8	11,1
BASIN VE HALKLA İLİŞKİLER MÜŞAVİRLİĞİ	560	700	766	799	36,7	14,2
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜKLERİ	3.335.488	4.002.824	3.215.865	4.256.968	-3,6	6,3
TEMEL EĞİTİM GM	23.231.036	27.135.046	21.076.088	27.173.597	-9,3	0,1
ORTAÖĞRETİM GM	4.653.062	6.687.083	6.827.992	6.473.492	46,7	-3,2
MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM GM	4.551.089	6.969.599	5.163.979	7.339.823	13,5	5,3
ÖĞRETİM YETİŞTİRME VE GELİŞTİRME GM	13.690	13.186	15.698	14.528	14,7	10,2
DİN ÖĞRETİMİ GM	1.490.960	2.122.196	1.146.557	2.753.812	-23,1	29,8
HAYATBOYU ÖĞRENME GM	1.284.647	1.299.003	1.171.326	1.303.288	-8,8	0,3
AB VE DIŞ İLİŞKİLER GM	33.154	33.064	40.697	42.968	22,8	30
ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI GM	1.538.440	1.536.098	1.800.293	1.797.043	17	17
ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ GM	606.718	718.504	619.991	766.416	2,2	6,7
YENİLİK VE EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ GM	166.861	143.488	803.068	628.774	381,3	338,2
TOPLAM	42.230.024	51.977.165	43.307.810	53.958.739	2,6	3,8

Kaynak: MEB, 2015b.

Sonuç olarak, Türkiye’de eğitime ayrılan kamu kaynaklarının artırılması, kaynakların etkili ve verimli biçimde kullanılmasını sağlayan politikalara hız verilmesi gerekmektedir. Bütçesinin GSYH’ye oranı 2014 yılı için % 3,2 olan MEB, bu oranın 2015 yılında da aynı kalacağını tahmin etmektedir.⁴² Bu durum, ikili öğretimin sonlanması için daha fazla okul ve derslik yapılması, okulların altyapı ve donanım gereksinimlerinin giderilmesi, okulöncesi eğitimin yaygınlaşması gibi yatırım gerektiren alanlarda beklentilerin karşılanmasında güçlükler yaşanabileceğinin işaretini vermektedir.

KAYNAKLAR

AÇEV ve ERG (yakında yayımlanacak). *Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*.

Aktaş Salman, U. (2014, 11 Eylül). Altı bakkal üstü lise. *Al Jazeera Türk*. Temmuz 2015’te şuradan erişildi: <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/alti-bakkal-ustu-lise>

Anadolu Ajansı (2015, 30 Mart). Dershane yerine okullara destek kursu [İnternet Haberi]. Nisan 2015’te şuradan erişildi: <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/28595064.asp>

ASPB (2013). *2012 yılı faaliyet raporu*. Temmuz 2015’te şuradan erişildi: http://sgb.aile.gov.tr/data/5434f307369dc31d48e42dc5/aile_ve_sosyal_politikalar_bakanligi_2012_fr_film_SON_2.swf

ASPB (2014). *2013 yılı faaliyet raporu*. Temmuz 2015’te şuradan erişildi: http://sgb.aile.gov.tr/data/5434f307369dc31d48e42dc5/2013_idare_faaliyet_raporu.pdf

ASPB (2015). *2014 yılı faaliyet raporu*. Temmuz 2015’te şuradan erişildi: http://sgb.aile.gov.tr/data/5434f307369dc31d48e42dc5/2014_idare_faaliyet_raporu.pdf

Diñer, M. A. (2014, 27 Aralık). Millî Eğitim Şûrası’nın ıskaladıkları. *Al Jazeera Türk*. Mart 2015’te şuradan erişildi: <http://www.aljazeera.com.tr/gorus/milli-egitim-surasinin-iskaladiklari>

Diñer, M. A. ve Düşkün, Y. (2014, 13 Eylül). Özel okul desteği devlet okullarını nasıl etkileyecek? Mart 2015’te şuradan erişildi: <http://haber.star.com.tr/acikgorus/ozel-okul-destegi-devlet-okullarini-nasil-etkileyecek/haber-939618>

Eğitim Sen (2014). Eğitimde kıyım müdürlerden başladı. Mart 2015’te şuradan erişildi: http://www.egitimsenankara4.org/index.php?option=com_content&view=article&id=206:mudur&catid=84:hukuk

Eğitim Sen (2015). Yüksek yargıdan MEB’in hukuksuz müdür atamalarıyla ilgili büyük bir tokat! Temmuz 2015’te şuradan erişildi: http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=23567#.VZ5Ti_mqqko

ERG (2013). *Dershanelerin kapatılması eğitimde kaliteyi ve fırsat eşitliğini sağlar mı?* Mart 2015’te şuradan erişildi: http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG_PN_Dershaneler_221113.pdf

ERG (2014). *19. Millî Eğitim Şûrası’na ilişkin değerlendirme*. Temmuz 2015’te şuradan erişildi: http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/19.Milli.Egitim.Surasina.Iliskin.Degerlendirme_BN_28012015.pdf

Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü (2015). Bölge idare mahkemesi kararıyla yürütmesi durdurulan müdür atamaları hakkında basın açıklaması. Nisan 2015’te şuradan erişildi: <http://gaziantep.meb.gov.tr/www/bolge-idare-mahkemesi-karariyla-yurutmesi-durdurulan-mudur-atamaları-hakkında-basin-aciklamasi/icerik/1119>

İçişleri Bakanlığı MİGM (2014). *2014 yılı mahalli idareler genel faaliyet raporu*. Temmuz 2015’te şuradan erişildi: http://www.migm.gov.tr/Dokumanlar/2014_Faaliyet_Raporu.pdf

Maliye Bakanlığı Muhasebat Genel Müdürlüğü (2015). *Genel yönetim mali istatistikleri, 2007-2014*. Temmuz 2015’te şuradan erişildi: www.muhasabat.gov.tr

MEB (2014a). *2013 faaliyet raporu*. Nisan 2015’te şuradan erişildi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_04/30032306_meb_2013_idare_faaliyet_raporu.pdf

MEB (2014b). *2014 yılı kurumsal mali durum ve beklentiler raporu*. Temmuz 2015’te şuradan erişildi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_11/13101537_kurumsalmalidurumbeklentileraporu.pdf

MEB (2014c). *2015 yılı bütçe sunuşu TBMM genel kurulu*. Temmuz 2015’te şuradan erişildi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_12/23031518_btusunuu.pdf

42 MEB, 2015c.

- MEB (2014d). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 28239, 20.03.2014.
- MEB (2014e). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik. *Resmî Gazete*, 29026, 10.06.2014.
- MEB (2014f). Millî Eğitim Şûrası Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 29054, 08.07.2014.
- MEB (2015a, 18 Temmuz). Bakan Avcı ile TRT Haber’de özel röportaj. Temmuz 2015’te şuradan erişildi: <http://www.meb.gov.tr/bakan-avci-ile-trt-haberde-ozel-roportaj/haber/9204/tr>
- MEB (2015b). *Faaliyet raporu 2014*. Nisan 2015’te şuradan erişildi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_03/05123201_2014darefaalyetraporu.pdf
- MEB (2015c). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2014-2015*. Ankara: MEB.
- MEB ÖÖKGM (2014). *5580 sayılı Kanun kapsamındaki özel okullarda öğrenim göreceğ öğrenciler için verilecek eğitim ve öğretim desteği uygulama e-kılavuzu*. Mart 2015’te şuradan erişildi: http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_08/25031903_eitimveretimdestei_klavuz25082014.pdf
- MEB ÖÖKGM (2015a). Duyuru. Temmuz 2015’te şuradan erişildi: <http://ookgm.meb.gov.tr/>
- MEB ÖÖKGM (2015b). Özel Okul İşlemleri konulu genelge. 2243911, 28.02.2015.
- MEB ÖÖKGM (2015c). 2015-2016 Öğretim Yılı Eğitim ve Öğretim Desteği Başvuru ve Yerleştirme e-Kılavuzu konulu yazı. 7693023, 31.07.2015. Ağustos 2015’te şuradan erişildi: http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/31053059_ekilavuz.pdf
- Memurlar.net (2014, 1 Aralık). MEB, yönetici değerlendirmede davaları kaybediyor. Nisan 2015’te şuradan erişildi: <http://www.memurlar.net/haber/491779/>
- T24 (2015, 11 Haziran). Danıştay görevden alınan 8 bin 403 okul müdürünün görevine dönmesinin kapısını açtı. Temmuz 2015’te şuradan erişildi: <http://t24.com.tr/haber/danistay-gorevden-alinan-8-bin-403-okul-mudurunun-gorevine-donmesinin-kapisini-acti,299382>
- Tansel, A. ve Bircan, F. (2005). *Effect of supplementary education on university entrance examination performance in Turkey*. Kahire: Economic Research Forum Çalışma Raporu, sayı 0407 ile Bonn: IZA Çalışma Raporu, sayı 1609.
- Türk Eğitim-Sen (2015, 10 Haziran). Genel başkan MEB yönetici atama yönetmeliğine karşı açtığımız davanın sonucunu paylaştı. Temmuz 2015’te şuradan erişildi: http://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=10070
- Tüzün, I. (2014, 27 Eylül) Zorunlu din dersi ve AİHM karar. *Al Jazeera Türk*. Mart 2015’te şuradan erişildi: <http://www.aljazeera.com.tr/gorus/zorunlu-din-dersi-ve-aihm-karari>
- Tüzün, I. ve Sarıışık, Y. (2015). *Türkiye’de okullarda çocuk katılımı: Durum analizi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, ERG.

EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: ÖĞRENCİ

Eğitim İzleme Raporu 2014-15'in bu bölümünde, Türkiye'de çocukların eğitime erişimine ilişkin güncel bilgiler ele alınacaktır. İlk olarak okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretimde okullulaşma oranları değerlendirilecektir. Sonrasında, ilköğretimde okula devama ilişkin güncel bir araştırmanın bulguları paylaşılacaktır. Ardından, çalışan çocukların ve mevsimlik tarım göçüne katılan ailelerin çocuklarının eğitime erişimlerine değinilecektir. Son olarak eğitimden erken ayrılmaya ilişkin mevcut durum aktarılacaktır.

OKULÖNCESİ EĞİTİME ERİŞİM

PISA¹ 2012 yılı sonuçlarına göre, Türkiye'de 15 yaş öğrenci örnekleminde okulöncesi eğitim alan çocukların oranı diğer ülkelere göre oldukça düşüktür. Değerlendirmeye katılan 65 ülke içinde, hiç okulöncesi eğitim almamış olan öğrencilerin oranının en yüksek olduğu ülke % 70,1 ile Türkiye'dir. Türkiye aynı zamanda, % 8,6 ile bir yıldan fazla okulöncesi eğitim almış olan öğrencilerin oranının en düşük olduğu ülkedir.

Okulöncesi eğitim, çocukların ilerleyen yıllardaki gelişimlerinde ve akademik başarılarında önemli bir rol oynar. PISA 2012 değerlendirmesi sonuçları da öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarındaki performanslarının okulöncesi eğitim almış olmalarıyla ilişkili olduğuna işaret eder. Grafik 2.1'de görüleceği gibi, Türkiye'de ve OECD² ülkeleri genelinde, öğrencilerin puanları okulöncesi eğitim alma düzeylerine göre farklılık gösterir. Örneğin okulöncesi eğitimi bir yıldan fazla almış ve hiç almamış çocukların matematik puanları arasında OECD ülkelerinde ortalama 53 puan, Türkiye'de ise 62 puan fark görülür. Öğrenciler arasındaki sosyoekonomik durum farkları istatistiksel modelde kontrol edildiğinde, bu fark OECD ülkelerinde 31, Türkiye'de 22'dir.³ Buna göre, okulöncesi eğitim almış olmak ve öğrencinin 15 yaşındaki akademik performansı arasında sosyoekonomik durumdan bağımsız güçlü bir ilişki vardır.⁴

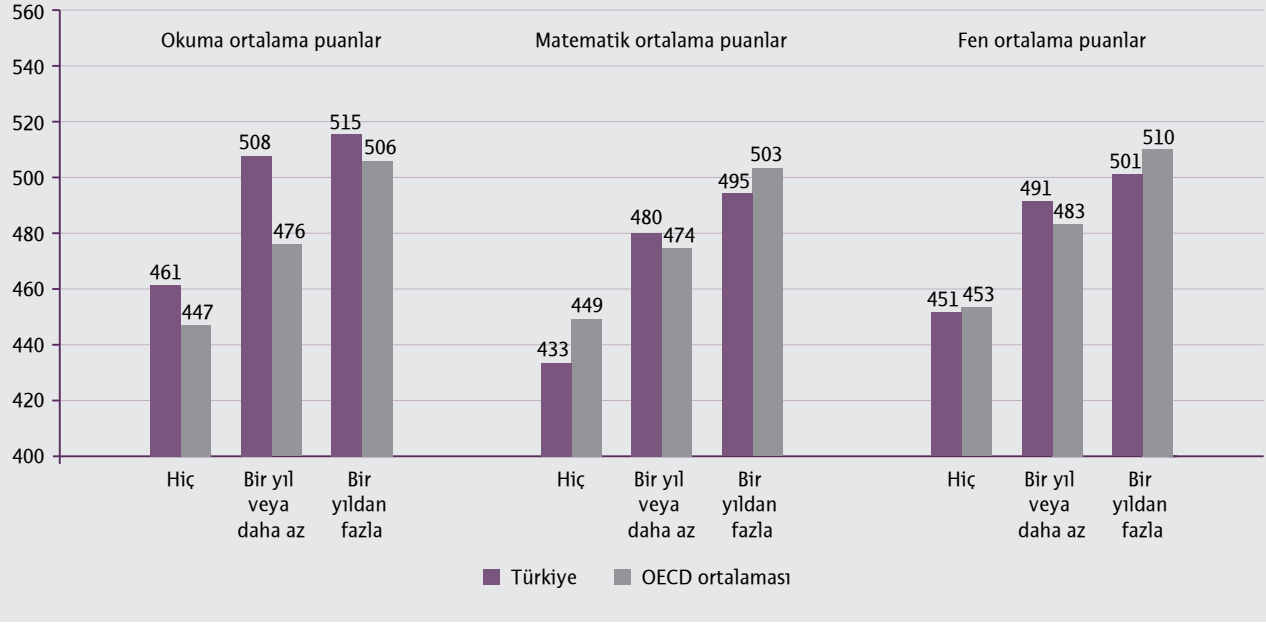
1 Program for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı).

2 Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü).

3 OECD, 2013.

4 A.g.e.

GRAFİK 2.1: OKULÖNCESİ EĞİTİM ALMA SÜRESİNİN PISA 2012 PUANLARINA YANSIMALARI



Kaynak: OECD PISA 2012 veritabanı kullanılarak ERG tarafından hazırlanmıştır.

Öte yandan, ailenin sosyoekonomik düzeyi öğrencilerin gerek gelecekteki akademik başarıları gerekse sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi için kritik olan okulöncesi eğitime erişimde belirleyicidir. Dünya genelinde gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocukları, gelir düzeyi daha yüksek olan akranlarına göre dezavantajlı konumdadır.⁵ Türkiye’de “gelir düzeyi yüksek ailelerin, çocuklarından en az birini anaokuluna kaydettirme olasılığı gelir düzeyi düşük ailelere oranla 60 kat daha fazladır.”⁶ Bu bağlamda, şartlı eğitim yardımı (ŞEY) uygulamasının okulöncesi öğrencileri kapsayacak biçimde düzenlenmiş olması önemli bir gelişmedir. 2014-15 eğitim-öğretim yılından başlayarak okulöncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların ailelerine kız öğrenciler için aylık 40 TL, oğlan öğrenciler için 35 TL destek verilmektedir. 2014-15 eğitim-öğretim yılında ŞEY’den yararlanan okulöncesi çağıdaki öğrenci sayısı Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB) tarafından açıklanmamıştır. Bu bilgi ilerleyen yıllarda ayrıntılı olarak paylaşılırsa, ŞEY’in okulöncesi eğitime erişimde ne ölçüde etkili olduğu izlenebilir.

2012-13 eğitim-öğretim yılında ilkokula başlama yaşında yapılan değişikliğe bağlı olarak erken çocukluk eğitiminde 4-5 yaş grubu öncelikli konuma gelmiştir. 2014-15 eğitim-öğretim yılı itibarıyla, bu yaş grubunda net okullulaşma oranı % 41,6’ya ulaşmıştır. İller temelinde incelendiğinde, aynı yaş grubunda net okullulaşma oranı Tunceli’de % 65,3, Nevşehir’de % 60,2 iken İstanbul’da % 34,2’ye ve Hakkâri’de % 28,7’ye kadar düşebilmektedir.

Türkiye genelinde, önceki yıla (% 37,5) göre net okullulaşma oranında artış görülse de eğitime erişim düzeyi Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) 2014 yılı için belirlediği % 70 hedefinin oldukça uzağındadır.⁷ Kasım 2014’te yayımlanan *MEB 2015 Mali Yılı Performans Programı*’nda, 2014-15 eğitim-öğretim yılında 4-5 yaş grubunda % 43 net okullulaşma hedeflendiği belirtilmiştir.

⁵ UNESCO, 2010, 2015.

⁶ Aran vd. (2009) kaynağından aktaran ERG ve AÇEV, 2013, s. 12.

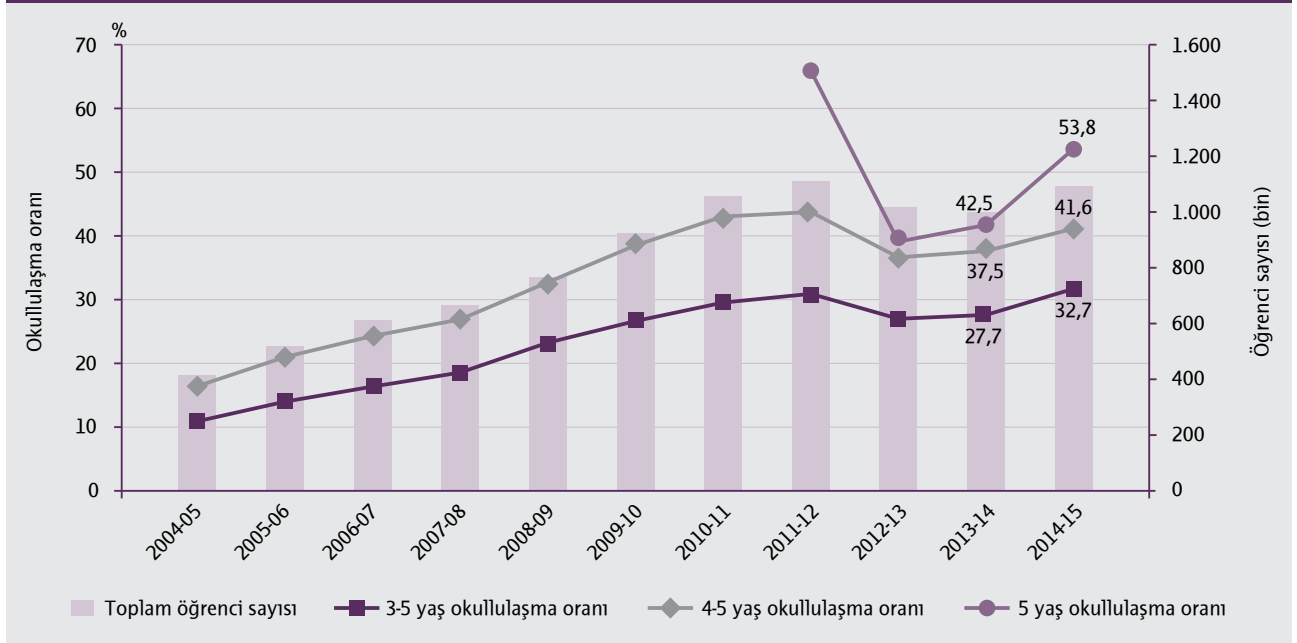
⁷ MEB SGB, 2009.

MEB'in önceki hedeflerinin "4+4+4" düzenlemesi yaşama geçmeden ve okula başlama yaşı 66 aya çekilmeden önce belirlendiği göz önünde bulundurulduğunda, hedefi güncelleme gereksinimi doğmuştur. Yeni belirlenen hedef (% 43) mevcut erişim düzeylerine daha yakın ve gerçekçidir. Ancak bu hedefin 2013 yılında, dolayısıyla "4+4+4" sistemine geçiş sonrasında yayımlanan *Onuncu Kalkınma Planı*'nda belirlenen hedefin gerisinde olduğu göze çarpmaktadır.

4-5 yaş grubundaki çocukların bir kısmı, 2015-16 eğitim-öğretim yılında da okulöncesi eğitim çağında kalacak, ancak 5 yaş grubundaki okulöncesi çağdakiler⁸ 2015-16'da zorunlu ilkököl çağında olacaktır. Bu ay/yaş grubunda, okulöncesinde net okullulaşma oranı % 53,8'dir. Dolayısıyla bu gruptaki her on çocuktan dördü, yani yaklaşık 360.000 çocuk,⁹ 2015-16 eğitim-öğretim yılında okulöncesi eğitim almamış olarak ilkökula başlayacaktır. Bölgelere ve yerleşim yerine göre farklılıklar okulöncesi çağdaki 5 yaş grubu için de geçerlidir. Bu grupta okulöncesi net okullulaşma oranı Nevşehir'de % 76,3, Burdur'da % 75,8 iken Şırnak'ta % 28,7 ve Hakkâri'de % 28,1'dir.

Okulöncesi eğitimde özel gereksinimli çocuklara ilişkin veriler ve sunulan hizmetler oldukça sınırlıdır. MEB verilerine göre özel eğitim okulları bünyesindeki anasınıfında 1.631 çocuk eğitim almakta ve okulöncesi düzeyde yalnızca 304 çocuk kaynaştırma eğitiminden yararlanmaktadır.¹⁰ 2011 tarihli Nüfus ve Konut Araştırması'na göre, en az bir engeli olan bireyler 3-9 yaş nüfusunun % 2,3'ünü oluşturur. Bu orana göre tahminen, Türkiye'de 3-5 yaş arası okulöncesi çağda en az bir engeli olan 70.000 civarında çocuk bulunur. Bu durumda 3-5 yaş grubunda özel eğitim hizmetlerinden yararlanan çocuk oranı % 2,7 civarındadır. Okulöncesi eğitimin özel gereksinimli çocuklar için zorunlu eğitim kapsamında olduğu, erken tanı ve müdahaleye olanak tanıdığı göz önünde bulundurularak bu alanda daha kapsamlı çalışmalar yapılması gereklidir.

GRAFİK 2.2: OKULÖNCESİ NET OKULLULAŞMA ORANLARI VE TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI, 2004-05 VE 2014-15 YILLARI ARASI



Kaynak: MEB *Millî Eğitim İstatistikleri* kullanılarak ERG tarafından hazırlanmıştır.

⁸ 2009 yılının Nisan-Aralık aylarında doğmuş, 2014 yılının Eylül ayı itibarıyla 66 ayı doldurmamış olan çocuklar.

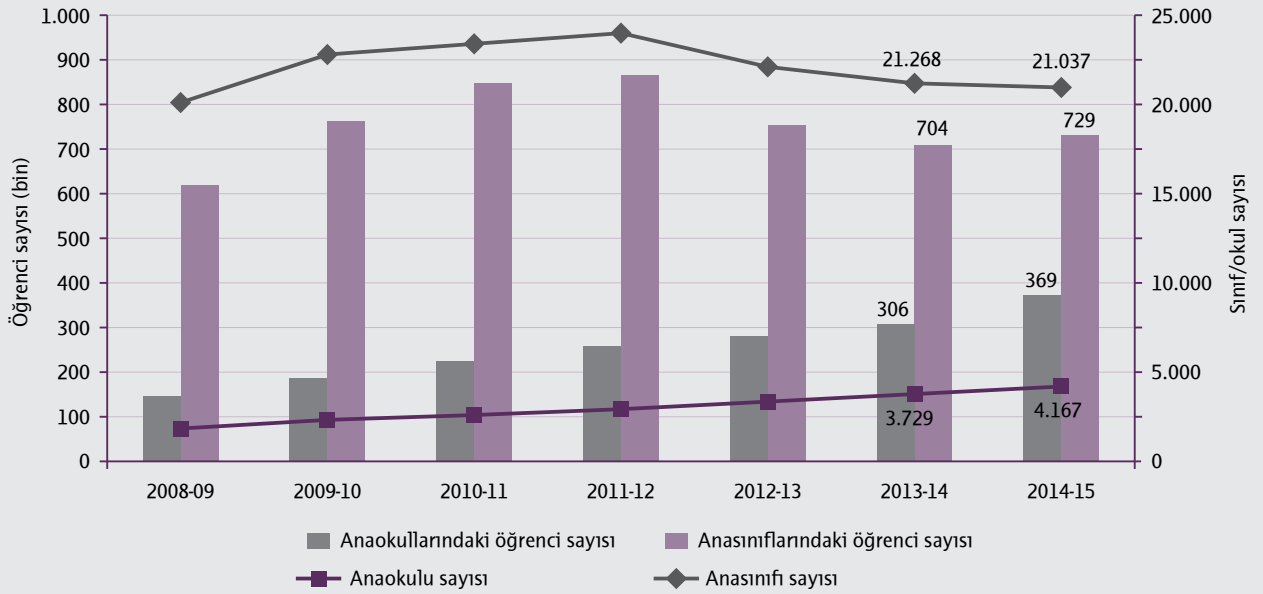
⁹ Bu hesaplamada, 2014-15 eğitim-öğretim yılında okulöncesi çağda olmasına rağmen velilerinin isteğiyle ilkökula devam eden 74.141 çocuk dikkate alınmıştır.

¹⁰ Özel eğitim anaokullarında okuyan öğrencilere ilişkin veriler MEB istatistiklerine dahil edilmemiştir. Buna ek olarak MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü yetkilileri, anasınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin de istatistiklere dahil edilmediğini belirtmiştir.

Okulöncesi eğitimde son on yıllık eğilimler, 2010-11'e dek önemli ölçüde gelişme yaşandığını, fakat 2010-11 ve 2011-12 eğitim-öğretim yılları arasında duraksama olduğunu gösterir (Grafik 2.2). 2012-13'te öğrenci sayısında ve okullulaşma oranlarında önemli bir düşüş yaşanmıştır. Özellikle 5 yaş grubundaki düşüş dikkat çekmektedir. Bu düşüş, ilkokula başlama yaşındaki değişikliğin okulöncesi eğitime yansımaları olarak düşünülebilir. Okulöncesi çağıdaki öğrencilerin bir bölümü ilkokula dahil olmuş, diğer bir bölümüyse veli isteğiyle ilkokula erken başlamıştır. 2013-14'te öğrenci sayısı ve okullulaşma oranları artmaya başlamış, 2014-15'te ise bu artış hızlanmıştır.

Öğrenci sayılarına paralel olarak derslik ve kurum sayılarında da değişiklikler gözlemlenmiştir. Grafik 2.3'te görüleceği gibi, 2012-13'ten bu yana anasınıflarının sayısı ve anasınıflarına giden öğrenci sayısı azalmıştır. Anaokullarının sayısı ve öğrenci sayısı ise giderek artmaktadır. Anaokullarına öncelik verilmesi nitelik bakımından olumlu bir yaklaşımdır. Ancak anasınıfı öğrencilerindeki azalmanın anaokulu öğrencilerindeki artışa denk olmaması, okullulaşma oranlarının düşmesine neden olmaktadır. Bu durum, anasınıflarının, ilkokul ve ortaokul dersliklerine dönüştürülüyor olabileceğini düşündürür. Bir diğer neden de bu gruptaki öğrencilerin anaokulu yerine ilkokula yönelmesi olabilir.

GRAFİK 2.3: ANAOKULU, ANASINIFI VE ÖĞRENCİ SAYILARI (ÖZEL VE RESMİ TOPLAM), 2008-09 VE 2014-15 YILLARI ARASI



Kaynak: MEB Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak ERG tarafından hazırlanmıştır.

İLK VE ORTAÖĞRETİME ERİŞİM

İlkokul düzeyinde net okullulaşma oranı, 2013-14 eğitim-öğretim yılında % 99,6 iken 2014-15'te % 96,3'e düşmüştür. Bu düşüşün temel nedeni büyük olasılıkla 5 yaş grubu ilkokul çağındaki çocukların ailelerinin okulöncesi eğitimi seçmeleridir. 2014-15'te 5 yaş grubu ilkokul çağındaki olan 138.439 öğrenci, okulöncesi eğitime devam etmiştir. Eğer bu öğrencilerin tümü ilkokula devam etseydi, ilkokulda net okullulaşma oranı % 98,8 olacaktı.

MEB'in sunduğu açıklamalara göre, bu düşüşün bir diğer nedeni, hesaplamalarda kullanılan verilerin temizlenmesidir: "2014-15 eğitim öğretim yılından itibaren aktif-pasif öğrencilerin ayrıştırılmasına gidilmiş olup; sistem üzerindeki pasif duruma düşen öğrenciler (yurt dışına

çıkan, vefat eden, açık öğretime geçiş yapan öğrenciler) okullaşma oranlarının hesabında kullanılan öğrenci sayılarına dahil edilmemiştir.”¹¹ Hesaplamalardaki bu değişiklik sonucunda ilkokulda yaklaşık bir yüzde puanlık bir gerileme gerçekleşmiş ortaokulda ise belirgin bir fark görülmemektedir. Ortaokulda net okullulaşma oranı yalnızca 0,2 yüzde puanlık düşüşle % 94,4’e gerilemiştir.

İlkokul ve ortaokul net okullulaşma oranlarında bölgeler ayrımında az da olsa farklılıklar görülmektedir; bu oranlar Tablo 2.1’de sunulmuştur. İl ayrımında incelendiğinde, ilkokulda net okullulaşmanın en yüksek olduğu iller Mardin, Ağrı ve Van’dır (% 99,0). Bu oran Çankırı’da % 88,6’ya, Gümüşhane’de % 80,3’e düşmektedir. Ortaokulda net okullulaşma oranı 40 ilde % 95 ve üzerinde, bazı illerde ise % 85’in altındadır; örneğin Hakkâri’de % 81,9 ve Gümüşhane’de % 78,0’dır.

TABLO 2.1: CİNSİYET VE BÖLGELER AYRIMINDA İLKOKUL VE ORTAOKULDA NET OKULLULAŞMA ORANLARI, 2014-15

BÖLGE	İLKOKUL (%)			ORTAOKUL (%)		
	ERKEK	KADIN	TOPLAM	ERKEK	KADIN	TOPLAM
İSTANBUL	97	97,4	97,2	95,9	95,7	95,8
BATI MARMARA	94,6	95,1	94,8	95,5	95,5	95,5
EGE	94,6	95,3	94,9	95,6	96	95,8
DOĞU MARMARA	95,3	96	95,7	96,2	96,2	96,2
BATI ANADOLU	95,3	96	95,6	96	96,3	96,1
AKDENİZ	94,7	95,4	95,1	93,9	94,3	94,1
ORTA ANADOLU	94,8	95,4	95,1	94,4	94,3	94,3
BATI KARADENİZ	94,9	95,5	95,2	95,6	95,6	95,6
DOĞU KARADENİZ	94,3	94,9	94,6	95,5	95,1	95,3
KUZEYDOĞU ANADOLU	98	98,2	98,1	91,3	90,9	91,1
ORTADOĞU ANADOLU	97,8	98	97,9	90,5	89,7	90,1
GÜNEYDOĞU ANADOLU	98,3	98,5	98,4	91,8	91,2	91,5
TÜRKİYE	96	96,6	96,3	94,4	94,3	94,4

Kaynak: TÜİK, (t.y.).

2014-15 eğitim-öğretim yılında ortaöğretimde net okullulaşma oranı % 76,7’den % 79,4’e yükselmiştir. MEB, ortaöğretimde devamsızlık oranlarına ilişkin güncel veri paylaşmamıştır. 2011-12 yılı verilerine göre ortaöğretim genelinde okulu terk oranı % 2,5’tir ve bu oran 9. sınıflarda % 5,6’dır.¹² 2014-15’te 9. sınıfta okulu terk oranı % 4’e gerilemiştir.¹³

Ortaöğretimde okullulaşma oranı, Türkiye genelinde cinsiyet ayrımında önemli ölçüde farklılaşmamaktadır; kadınlarda % 79,3, erkeklerde % 79,5’tir. Ancak Ortadoğu, Kuzeydoğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde okullulaşma oranının cinsiyetler arasındaki farkı artmaktadır (Grafik 2.4). Bu bölgelerde aynı zamanda okullulaşma oranları diğer bölgelere göre daha düşüktür. MEB verileri iller ayrımında incelendiğinde, net okullulaşma oranının Rize’de % 100, Trabzon’da % 96,3 iken Ağrı’da % 51,5’e ve Muş’ta % 49,9’a düştüğü görülür (Harita 2.1).

¹¹ MEB, 2015b, s. XVI.

¹² Polat vd., 2013.

¹³ MEB, 2015a.

Ortaöğretim düzeyinde ise toplam 41.770 çocuk özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Bu çocukların 20.935'i kaynaştırma öğrencisidir, 20.835'i ise özel eğitim kurumlarına devam etmektedir. *Nüfus ve Konut Araştırması 2011*'e göre 15-19 yaş grubunun % 2,3'ünün en az bir engeli vardır; buna göre lise çağında en az bir engeli olan 120 bin civarında çocuk olduğu tahmin edilebilir. Bu durumda engeli olan çocukların yaklaşık % 35'i örgün ortaöğretime erişebilmektedir. İlkokulda ve ortaokulda 100 bini aşan öğrenci sayılarına karşın, özel gereksinimli öğrenciler örgün ortaöğretime devam edememektedir.

TABLO 2.2: ÖRGÜN İLKÖĞRETİMDE ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİNDEN YARARLANAN ÖĞRENCİ SAYISI, 2014-15¹⁴

	KAYNAŞTIRMA	ÖZEL EĞİTİM SINIFI	ÖZEL EĞİTİM OKULU	TOPLAM
İLKOKUL	72.095	16.322	10.063	98.480
ERKEK	44.646	10.146	6.305	61.097
KADIN	27.449	6.176	3.758	37.383
ORTAOKUL	89.887	15.943	11.267	117.016
ERKEK	55.053	9.854	7.147	72.054
KADIN	34.834	6.089	4.120	45.043
ORTAÖĞRETİM	20.935	-	20.835	41.770
ERKEK	12.848	-	13.628	26.476
KADIN	8.087	-	7.207	15.294
TOPLAM	182.917	32.265	42.165	257.266

Kaynak: MEB, 2015b.

İlköğretim düzeyinde özel eğitimden yararlanan çocukların % 75'i kaynaştırma öğrencisidir. MEB, kaynaştırma öğrencilerinin engel türlerine ilişkin ayrıntılı veri paylaşmamıştır. Bu veriler, farklı engel gruplarının eğitime erişim düzeylerine ilişkin analiz yapılmasını sağlayacaktır. ERG ve UNICEF¹⁵ işbirliğiyle yürütülen güncel araştırmada otizmli, öğrenme güçlüğü, işitme engeli ve çoklu engeli olan çocukların eğitime erişimde daha dezavantajlı olabildiğine işaret edilmektedir;¹⁶ ancak durumu daha iyi irdeleyebilmek için Türkiye geneline ilişkin daha kapsamlı verilere gereksinim vardır. Ayrıca engeli olan çocukların okula düzenli devam etmelerinde de sorunlar yaşanabilmektedir. Gerek okulların fiziksel koşulları veya tesislerin erişilebilirlik ilkelerine göre tasarlanmamış olması, gerekse okul idarecilerinin ve öğretmenlerin engeli olan çocukları okullarında/sınıflarında istememeleri gibi sorunlar nedeniyle çocuklar okula kayıtlı görünseler de gerçek anlamda eğitime erişemeyebilmektedir.¹⁷

Örgün ortaöğretime devam edebilen özel gereksinimli öğrenciler arasında kaynaştırma öğrencilerinin oranı ilköğretime göre daha düşüktür. Kaynaştırmadan yararlanan öğrenci sayısında fazla artış görülmezken özel eğitim kurumu öğrencilerinin sayısı artmaktadır. Bu durum, ortaöğretim kurumlarının kaynaştırma eğitimine hazır olmadığına, öğrencilerin bir olasılık açıköğretime yönlendiğine işaret eder. Özellikle ilköğretim düzeyinde özel eğitim okullarında

¹⁴ Özel özel eğitim okulları da rakamlara dahil edilmiştir.

¹⁵ United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu).

¹⁶ Sart vd. tarafından yürütülen ve raporu yakında yayımlanacak olan araştırmada, İstanbul ve Diyarbakır illerinde öğretmenler, okul idarecileri, engeli olan çocuklar ve velilerinin dahil olduğu 92 kişinin katılımıyla odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

¹⁷ Köse vd., 2015; Sart vd., yakında yayımlanacak.

TÜRKİYE'DEKİ SURIYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİME ERİŞİMİNE İLİŞKİN GÜNCEL DURUM

T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı'nın (AFAD) son verilerine göre Türkiye'deki Suriyeli sığınmacı sayısı 1,7 milyonu geçmiştir.¹⁸ Suriyeli sığınmacıların yaklaşık yarısını çocuklar (0-18 yaş) oluşturmaktadır.¹⁹ Bu çocukların % 65'inin temel eğitim (6-17 yaş), % 15'inin ise okulöncesi eğitim çağında (3-5 yaş) olduğu tahmin edilmektedir.²⁰

MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2014 yılında Suriyeli çocukların eğitimine ilişkin bir genelge yayımlamıştır.²¹ Bu genelgeye göre, Suriyeli sığınmacılar, örgün eğitim kurumlarında ya da kamplarda ve şehirlerde kurulmuş geçici eğitim merkezlerinde öğrenim görebilirler. Geçici eğitim merkezlerinde Suriye müfredatının değiştirilmiş bir versiyonu Arapça olarak takip edilmektedir. 2013-14 eğitim-öğretim yılı sonunda kamplarda eğitim gören çocukların sayısı 65 bin, geçici eğitim merkezlerinde eğitim görenlerin sayısı 45 bin, Türkiye eğitim sistemindeki okullarda eğitim görenlerin sayısı ise 7.500'dür; okul çağındaki çocukların % 70'inin okula devam etmediği tahmin edilmektedir.²² Millî Eğitim Bakanı Nabi Avcı, Ocak 2015'te yaptığı açıklamada Türkiye'de 170 bin Suriyeli çocuğa eğitim verildiğini, 250 bin civarında çocuğun ise hâlâ eğitime gereksinim duyduğunu belirtmiştir.²³ AFAD'ın paylaştığı güncel verilere göre ise geçici barınma merkezleri dışında yaşayan ve okula gitmeyen 400 binin üzerinde çocuk bulunmaktadır.²⁴

İlköğretim düzeyinde Suriyeli çocukların okullulaşma oranları görece daha yüksekken, 10-12. sınıf okullulaşma oranlarında keskin bir düşüş görülür.²⁵ Okullulaşma oranının düşük olmasının farklı nedenleri vardır. Bunlardan en önemlisi talebi karşılayacak sayıda okul bulunmamasıdır. Aynı zamanda fiziksel olarak okullara ulaşım ile ilgili zorluklar yaşanmaktadır. Ailenin eğitime kaynak ayıramaması, eğitim dilini anlama ve konuşma sorunları, akademik destek olanaklarının kısıtlılığı ve idari zorluklar Suriyeli çocukların Türkiye'de okula devam etmesinin önündeki diğer engellerdir. Özel eğitim gereksinimli çocukların ve azınlık gruplarından olan çocukların eğitimden dışlanma riski daha yüksektir. Okullulaşma oranları cinsiyete göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Kadınların okulu terk etme nedenlerinden biri erken evliliklerken, erkeklerde bunun en yaygın nedeni maddi olarak ailelerini desteklemek için çalışmalarıdır.²⁶

Suriyeli sığınmacı çocukların bir diğer temel sorunu ise aldıkları eğitimin niteliğidir. Geçici eğitim merkezlerinde Suriyeli öğretmenlerin sayıca az olması, çok düşük ücretlerle ya da ücretsiz çalışmaları, gönüllü çalışan öğretmenlerin profesyonel yeterliklere ve öğretme kaynaklarına sahip olmamaları bu konudaki zorlukları artırmaktadır.²⁷

¹⁸ <https://www.afad.gov.tr/TR/IcerikDetay1.aspx?ID=16&IcerikID=747>

¹⁹ AFAD, 2013.

²⁰ UNHCR, 2014.

²¹ MEB TEGM, 2014.

²² OCHA, UNDP ve UNHCR, 2014.

²³ Hürriyet, 2015.

²⁴ AFAD, 2015.

²⁵ OCHA, UNDP & UNHCR, 2014.

²⁶ UNHCR, 2014.

²⁷ A.g.e.

Suriyeli sığınmacıların yaklaşık % 80'inin, yani 1,4 milyondan fazla insanın kamplar dışında yaşadığı,²⁸ kamp dışındaki okullulaşma oranının kamplara göre çok düşük olduğu göz önünde bulundurularak Güneydoğu Anadolu bölgesi dışında sığınmacıların yoğunlaştığı bölgelere öncelikli olarak eğitim sağlanması önemlidir. Ayrıca gönüllü Suriyeli öğretmenlere maddi destek sağlanması, sığınmacı çocukların öğrenme gereksinimleri belirlenerek öğretmenlere farklı öğrenme yöntemlerine ilişkin bilgi verilmesi, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminin talep doğrultusunda yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi, atılması gereken adımlardan yalnızca birkaçıdır.²⁹

öğrenim gören görme veya işitme engelli çocuklar, lisede kaynaştırma eğitimine geçtiklerinde uyum sorunları yaşayabilmektedir.³⁰ Ortaöğretim düzeyinde okulların, idarecilerin ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin daha donanımlı olmalarına yönelik çalışmalar yürütülmesi gerekmektedir.

İLKÖĞRETİMDE DEVAMSIZLIK³¹

Eğitime erişimin önemli bir göstergesi de okula devam oranlarıdır. 2013-14 eğitim-öğretim yılında, mazeretsiz 21 gün veya üzeri devamsızlık yapan öğrencilerin oranı % 4,0'dır. Bu oran ilkokulda % 2,5, ortaokulda % 5,5 ve yatılı bölge ortaokullarında (YBO) % 13,5'tir.³²

TABLO 2.3: İLKOKUL VE ORTAOKULDA DEVAMSIZLIK ORANLARI, 2012-13 VE 2013-14

	İLKOKUL		ORTAOKUL		YATILI BÖLGE ORTAOKULU		TOPLAM	
	2012-13	2013-14	2012-13	2013-14	2012-13	2013-14	2012-13	2013-14
10-20 GÜN	2,9	2,6	5,6	7,8	7,9	9,7	4,2	5,0
21 GÜN VE ÜZERİ	2,6	2,5	3,7	5,5	14,7	13,5	3,3	4,0

Kaynak: Urman Lyons, 2015.

MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2013 yılından bu yana Avrupa Birliği desteğiyle İlköğretimde Devam Oranlarının Artırılması Projesi'ni (İDAP) yürütmektedir. İlköğretimde okula devam oranlarının artırılmasını amaçlayan projenin temel çıktılarından biri, öğrenci devamını izlemeye yönelik Okula Devamı İzleme ve Destek Sistemi'nin geliştirilmesidir. "Öğrencilerin okula devamını izlemek, risk altında olduğu belirlenen öğrencilere bu risklerin etkilerini azaltacak veya riskleri ortadan kaldıracak müdahaleler uygulamak amacıyla oluşturulan"³³ bu sistem, daha önce Aşamalı Devamsızlık Yönetimi (ADEY) olarak bilinen uygulamanın yerini alacaktır. 12 pilot il olan Ağrı, Batman, Bingöl, Bitlis, Diyarbakır, Hakkâri, Mardin, Muş, Siirt, Şanlıurfa, Şırnak ve Van'da sürdürülen projenin 2015 yılında tamamlanması planlanmaktadır.³⁴

²⁸ A.g.e.

²⁹ OCHA, UNDP ve UNHCR, 2014.

³⁰ Sart vd., yakında yayımlanacak.

³¹ Bu bölüm, Köse vd. (2014) tarafından hazırlanan rapordan derlenmiştir. Ek kaynak belirtilmedikçe bu bölümdeki bilgiler söz konusu rapordan aktarılmıştır.

³² Urman Lyons, 2015.

³³ İlgili haber için bkz. MEB (2015, 29 Haziran). Okula Devamı İzleme ve Destek Sistemi (ODİDES) Çalışma Grubu toplantısı başladı. Ağustos 2015'te şuradan erişildi: <http://mebidap.meb.gov.tr/?p=1260>

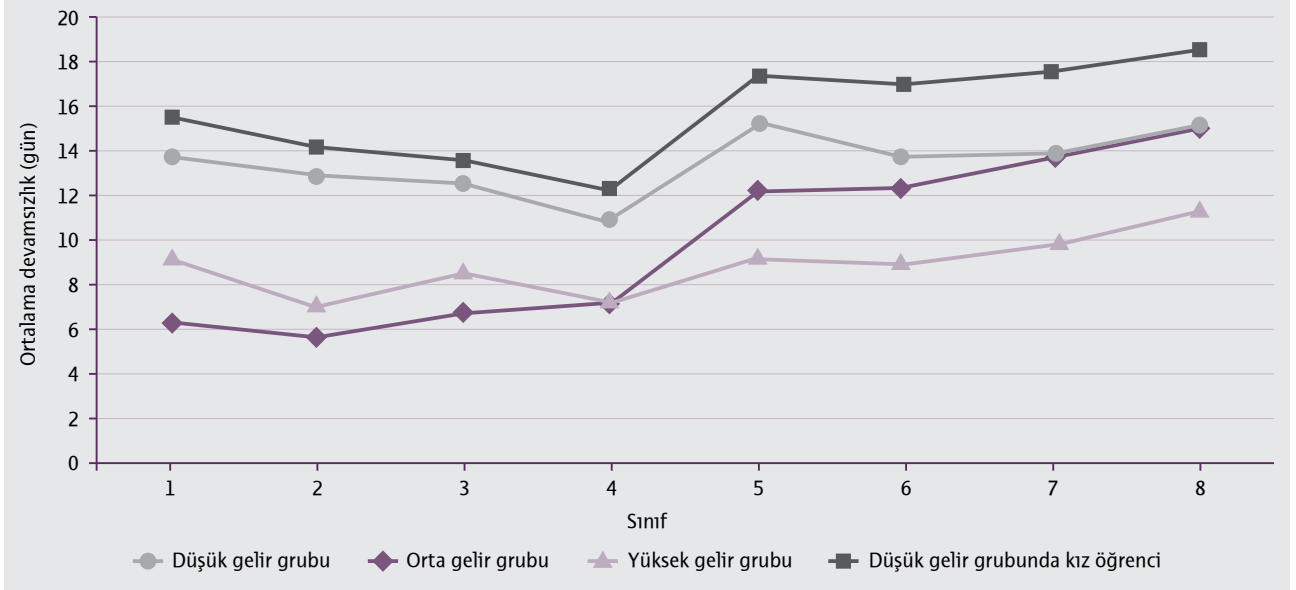
³⁴ Proje etkinliklerine ve güncel gelişmelere ilişkin ayrıntılı bilgi için bkz. <http://mebidap.meb.gov.tr/>

2014 yılında, İDAP kapsamında projenin pilot illeri arasında devamsızlık sorununun en yoğun olarak görüldüğü Mardin, Muş, Şanlıurfa ve Van illerinde durum analizi araştırması yapılmıştır.³⁵ Araştırmanın nitel ayağında eğitim yöneticileri, okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler, öğrenci velileri ve sivil toplum temsilcileriyle derinlemesine görüşmeler ve odak grup çalışmaları yürütülmüş, 122 görüşmede yaklaşık 160 paydaştan ve öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmanın nicel ayağında ise 40 okulda 967 öğrenciye anket uygulanmış, buna ek olarak dört ilde bulunan toplam 21 ilkokula ve ortaokula ait idari veriler incelenmiştir. Durum analizi, söz konusu illerde okula devama ilişkin mevcut durum ve devamsızlığa neden olan etmenlerle ilgili önemli bilgiler sunmaktadır. Araştırmanın temel bulguları üzerinden devamsızlığa neden olan etmenler ve bu doğrultuda sunulan politika önerileri aşağıdaki bölümlerde özetlenecektir.

DEVAMSIZLIĞA NEDEN OLAN TEMEL ETMENLER

Sosyoekonomik durum ve iş gücüne katılma: Okula devamın temel belirleyicilerinden biri ailenin ekonomik durumudur. Araştırmada e-Okul verileri üzerinden yapılan inceleme, ilkokul düzeyinde düşük gelir grubundaki ailelerin çocuklarının, orta ve yüksek gelir gruplarına kıyasla daha fazla devamsızlık yaptığını işaret etmiştir. Ortaokul düzeyinde hem düşük hem de orta gelir grubunda devamsızlık ilkokula göre daha fazladır. Ek olarak, düşük gelir grubundaki kız öğrencilerin devamsızlık riski oğlanlara göre daha fazladır (Grafik 2.5).

GRAFİK 2.5: AİLENİN GELİR DÜZEYİ İLE DEVAMSIZLIK ARASINDAKİ İLİŞKİ



Kaynak: Köse vd., 2014.

Ailenin ekonomik durumuna bağlı olarak çocukların çalışması da okula devamı olumsuz etkilemektedir. Devamsızlık ortaokula geçişle ivme kazanmaktadır; bunun nedenlerinden biri öğrencilerin iş gücüne katkı yapabilecek olgunluğa erişmeleridir. Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin % 25'i ev işlerine yardım etme, evde kardeşlerine veya başka birine bakma, tarlada veya başka bir işte ücretli/yevmiyeli çalışma nedeniyle devamsızlık yaptığını belirtmiştir. Bu oran kız öğrenciler için % 28, oğlan öğrenciler için % 22'dir. Çalışma türlerine göre incelendiğinde, gerek oğlan gerekse kız öğrenciler, ağırlıklı olarak ev işleri nedeniyle devamsızlık yapmaktadır. Ancak 8. sınıftaki oğlan öğrencilerin % 23'ü ev işleri nedeniyle devamsızlık yaparken, bu oran kız

³⁵ Köse vd., 2014.

öğrencilerde % 35'e çıkmaktadır. Tarla işlerinde veya ücretli/yevmiyeli olarak başka bir işte çalışma nedeniyle devamsızlık daha çok oğlan öğrencilerde gözlemlenmektedir.

Araştırmanın yapıldığı Mardin, Muş, Şanlıurfa ve Van illerinde, çocuklar mevsimlik gezici tarım göçünden de etkilenmektedir. Mevsimlik göçlerin başlamasıyla, okullardaki öğrenci sayısı Mart ayından itibaren giderek azalmaktadır.

Ana dili, cinsiyet ve engel durumu: Eğitimcilerle yapılan görüşmeler, oğlanların devamsızlık riskinin daha yüksek olduğuna işaret etmiştir. Buna karşın e-Okul verileri, kızların oğlanlara göre daha fazla devamsızlık yaptığını göstermektedir. Ayrıca kız öğrencilerin okuldan alınma ve sürekli devamsızlık risklerinin daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. Öğrencinin evinde konuşulan dilin Türkçeden farklı olması, öğrencinin on günden fazla devamsızlık yapma olasılığını artıran bir etmendir.

Okul ortamlarının görme, işitme ve ortopedik engeli olan öğrencilerin gereksinimlerine uygun biçimde tasarlanmamasından kaynaklı devamsızlıklar söz konusudur. Kaynaştırma öğrencileri için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının gerektiği gibi uygulanmadığı, buna bağlı olarak devamsızlık sorunlarının geliştiği saptanmıştır. Zihinsel engeli olan öğrenciler, en fazla sürekli devamsızlık riski bulunan gruptur.

Akademik başarı ve başarı algısı: Akademik başarı ve devam arasında güçlü ve iki yönlü nedensel bir ilişki bulunur. Bu ilişki, ortaokulda ilkokula göre daha güçlüdür. Buna ek olarak, devamsızlık yalnızca karne notları ya da Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavında başarı gibi ölçütlerle değil, öğrencinin kendi başarı algısıyla da ilişkilidir. Kendini başarısız olarak tanımlayan öğrencilerin devamsızlık oranları, kendini başarılı veya "ne başarılı ne de başarısız" olarak tanımlayan öğrencilere göre belirgin olarak daha yüksektir (Tablo 2.4).

TABLO 2.4: BAŞARI ALGISI VE DEVAMSIZLIK				
OKULDAKİ BAŞARI DURUMUNU NASIL DEĞERLENDİRİRSİN?	İLKOKUL		ORTAOKUL	
	ORTALAMA DEVAMSIZLIK	10 GÜNDEN FAZLA DEVAMSIZLIK (%)	ORTALAMA DEVAMSIZLIK	10 GÜNDEN FAZLA DEVAMSIZLIK (%)
"BAŞARILIYIM"	2,5	4,0	3,6	9,7
"NE BAŞARILIYIM NE DE BAŞARISIZIM"	6,2	15,4	4,9	14,1
"BAŞARISIZIM"	3,5	12,5	7,8	44,4

Kaynak: Köse vd., 2015.

Okulun fiziksel koşulları: Araştırma kapsamında görüşülen eğitimcilere göre okullarda konferans salonu, spor salonu, bahçe alanı, kütüphane, laboratuvar gibi olanakların yetersiz olması devamsızlığın temel nedenleri arasındadır. Okulu çocuklar için cazip kılacak olanaklar ve etkinlikler sunulmaması, çocukların okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır. Sınıfların kalabalık olması da okula devamı olumsuz etkilemektedir. 30 kişilik sınıfta okuyan bir öğrencinin bir dönemde on günden fazla devamsızlık yapma riski 20 kişilik sınıfta okuyana göre % 44 daha yüksektir. Ayrıca okul binalarının uygun tasarlanmamış olması, engeli olan öğrencilerin okula devamını güçleştirmektedir.

İkili öğretim: İkili öğretim uygulanan okullarda derslerin sabah erken saatte başlaması, öğrencilerin ilk dersleri kaçırmalarına neden olmaktadır. 4. sınıf öğrencilerinin % 24'ü, 8. sınıf öğrencilerinin ise % 35'i sabah erken uyanamadıkları için devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan,

ikili öğretim yapan okullarda teneffüs sürelerinin kısa olması da öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltabilmektedir.

Öğrenci-öğretmen ilişkileri ve öğretmen devinimi: Öğretmen-öğrenci arasında kurulan yapıcı bağlar, devamsızlığın önlenmesinde kilit rol oynar. Buna karşın aralarındaki olumsuz ilişki devamsızlığa neden olabilmektedir. Öğrencilerin % 25'i öğretmenleri sert davrandığı, alay ettiği veya sevmediği için o öğretmenin dersinin olduğu günlerde devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden kaynaklı devamsızlıklar süreklilik kazanma eğilimindedir.

Öğretmen hareketliliği devamsızlığa dolaylı olarak katkıda bulunmaktadır. Çok sık öğretmen değiştiren çocuklar, sahip olmaları gereken temel becerilerden yoksun kalmakta, bu durumun yarattığı akademik başarısızlık da devamsızlık riskini artırmaktadır. Ortalama öğrenci devamsızlığı, öğretmenlerin ortalama hizmet süresinin 0-4 yıl arasında olduğu ilkokullarda, 5-8 yıl arasında olanlara göre % 40 daha yüksektir. Ortaokul düzeyinde ise öğretmenlerin ortalama hizmet süresinin daha az olması, yüksek olduğu okullara kıyasla devamsızlık riskini iki kat artırmaktadır.

Akran zorbalığı: Diğer etkenler kadar güçlü bir etkisi olmasa da akran zorbalığına bağlı devamsızlıklar da görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yandan fazlası, öğrencilerin en küçük anlaşmazlıkta birbirlerine bağırdıklarını ve fiziksel olarak zarar verdiklerini belirtmişlerdir. % 40'ından fazlası ise okulda ya da sınıfta kendilerini öğrenmelerine engel olacak kadar tedirgin eden bir ortamın bulunduğunu, öğrencilerin birbirlerinin görüşleriyle ve konuşmalarıyla alay ettiğini, bazı öğrencilerin diğer öğrencilerin eşyalarını izinsiz aldığını ifade etmiştir. 4. sınıftaki kız öğrencilerin % 19'u, oğlan öğrencilerin ise % 24'ü arkadaşları tarafından alay edildiği ve küçük düşürüldüğü için devamsızlık yaptığını belirtmiştir. Bu oran, fiziksel şiddet söz konusu olduğunda kızlarda % 13, oğlanlarda ise % 20'dir. 8. sınıflarda akran zorbalığı nedeniyle devamsızlık yapma oranı, 4. sınıflara kıyasla daha düşüktür.

DEVAMSIZLIĞA İLİŞKİN POLİTİKA ÖNERİLERİ

Okula devamsızlık sorunu, ancak ulusal ve yerel düzeydeki kurum, kuruluş ve aktörlerin işbirliğiyle ve kapsamlı politikalar geliştirilerek çözülebilir. Bu konuya ilişkin durum analizi araştırmasının bulgularından hareketle geliştirilen somut öneriler aşağıda özetlenmektedir.

- Ailelere çocuklarının devamsızlığı nedeniyle para cezası verilmesini öngören düzenlemenin, ziyaret edilen illerin hiçbirinde uygulanmadığı ve caydırıcı bir mekanizma olarak işlemediği gözlemlenmiştir. Bu uygulama değiştirilerek para cezası yerine aile seminerlerine katılmaya ilişkin bir yaptırım kurgulanabilir.
- Devamsızlık sorununa ilişkin merkezîyetçi yaklaşımla geliştirilen çözümler, devamsızlığa neden olan ve bölgesel olarak farklılık gösterebilen etkenlerin giderilmesinde her zaman etkili olmayabilir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler ve analizler, merkezî bir öğrenci izleme sistemi yerine, yereldeki sorunları çözmeye odaklanan farklılaştırılmış politikalar ve müdahaleler geliştirilmesi gerektiğine işaret eder.
- Okulların fiziksel koşullarını iyileştirmek, sınıf mevcutlarını azaltmak, öğrencilerin ders dışı etkinlikleri için alanlar oluşturmak, öğrenci sağlığını olumsuz yönde etkileyecek kötü koşulları ve özellikle okul tuvaletlerini iyileştirmek gibi girişimler öğrencilerin okula devamını artırabilir.
- İkili öğretim okula devamı olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle yeni okul ve derslik yatırımlarına öncelik verilmelidir. Kırsalda eğitimi yaygınlaştırmak için birleştirilmiş sınıf uygulamasının güçlendirilmesi, taşıma merkezî okullarda tam gün öğretime geçilmesi ve haftalık ders programının beşten dört güne indirilmesi gibi seçenekler değerlendirilebilir.

- Bölgedeki öğretmenlerin, “devininin yüksek olduğu bölgelere atanmasına yardımcı olacak teşvik politikalarının geliştirilmesi devamsızlığın azaltılmasında etkili olabilir (...) Öğretmen devinimini azaltmak için etkili olabilecek diğer bir adım öğretmen deviniminin yüksek olduğu bölgelerde ders saat ücretlerini yükseltmek olabilir.”³⁶
- Devamsızlık 4. sınıftan 5. sınıfa geçişte yükselmektedir; “ilkokuldan ortaokula geçiş sürecinin okullar tarafından çok iyi biçimde yönetilmesi; aile ve öğrencilere geçiş sürecinde gereksinim duyacakları desteğin ve bilgilendirmenin sağlanması büyük önem taşımaktadır (...) Öğrencilerin 4 ve 5. sınıfta gerçekleştirilecek oryantasyon programları ile okul değişikliği, branş öğretmenleri ile tanışma ve seçmeli dersler gibi önemli değişikliklere hazırlanmaları, geçiş sürecinde yükselen devamsızlığın azaltılmasını kolaylaştıracaktır. 2014-15 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflar için böyle bir programın pilotlanması öngörülmesi çok olumlu bir adımdır.”³⁷
- Okul iklimi öğrenci devamsızlığı üzerinde belirleyicidir. Bu nedenle okul yönetimleri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki iletişimi ve etkileşimi güçlendirecek önemlerin alınması önerilmektedir.

ÇALIŞAN ÇOCUKLAR

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) Çalışan Çocuklar 2012 araştırması, Türkiye'deki çalışan çocuklara ve çocukların eğitime erişim düzeylerine ilişkin önemli bilgiler sunar. Araştırmaya göre, 6-17 yaş arasındaki 15.247.000 çocuğun, 893 bini ekonomik faaliyetlerde, 7.503.000'i ev işlerinde çalışmaktadır.

2006 yılı verilerine kıyasla ekonomik faaliyetlerde çalışan çocuk oranında artış yoktur; ancak ev işlerine yardımcı olan çocuk oranı yükselmiştir. 2012 itibarıyla çocukların yaklaşık yarısı ev işlerine destek olmaktadır. Okula devam eden çocuklar içinde kızların % 56,7'si, oğlanların ise % 44,0'ı ev işlerinde çalışmaktadır. Okula devam etmeyen çocuklar içinde, kızların yarısından fazlası (% 60,5) ve oğlanların yalnızca % 15,6'sı ev işlerinde çalışmaktadır.

2012 itibarıyla 6-17 yaş grubundaki çocukların % 8,5'i herhangi bir eğitim kurumuna devam etmemektedir (1.297.000 çocuk). Çocukların % 2,9'u (445.000 çocuk) hem ekonomik bir işte çalışmakta hem de okula devam etmektedir; % 45,9'u ise (7 milyon çocuk) okula devam ederken aynı zamanda ev işlerine destek olmaktadır. 2006'dan bu yana, hem okula devam edip hem de ekonomik işlerde çalışan çocuk oranında artış görülmektedir.

Çalışan çocuklar, akranlarına göre daha fazla dezavantajla karşı karşıyadır. Bu alandaki araştırmalar, çalışan çocukların okula düzenli devam edemediğini, iş yükleri nedeniyle derslerine ve sosyal etkinliklere diğer akranları kadar zaman ayıramadıklarını, okulu terk etme olasılıklarının daha yüksek ve okuldaki başarılarının çalışmayan akranlarına göre daha düşük olduğunu gösterir.³⁸ Ayrıca sadece ekonomik işler değil, ev işlerine ayrılan zaman da okula devamı ve akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir.³⁹

³⁶ A.g.e., s. 66.

³⁷ A.g.e., s. 68.

³⁸ Blanco Allais ve Hagemann, 2008; Guarcello vd., 2005; Gunnarson vd., 2006; Orazem ve Gunnarsson, 2003.

³⁹ Guarcello vd., 2007; 2008.

TABLO 2.5: OKULA DEVAM, CİNSİYET, YAŞ GRUBU VE ÇALIŞMA DURUMUNA GÖRE ÇALIŞAN ÇOCUKLAR, 2006 VE 2012

			TOPLAM			ERKEK			KADIN		
			TOPLAM	6-14 YAŞ	15-17 YAŞ	TOPLAM	6-14 YAŞ	15-17 YAŞ	TOPLAM	6-14 YAŞ	15-17 YAŞ
TÜM ÇOCUKLAR	EKONOMİK İŞLERDE ÇALIŞANLAR (%)	2006	5,9	2,5	16,6	7,8	3,3	22,0	3,9	1,7	10,9
		2012	5,9	2,6	15,6	7,9	3,2	21,7	3,7	1,9	9,1
	EV İŞLERİNDE FAALİYET GÖSTERENLER (%)	2006	43,5	39,6	55,8	33,7	32,1	38,8	53,7	47,4	73,7
		2012	49,2	46,5	57,3	41,7	41,4	42,5	57,0	51,7	73,0
	ÇALIŞMAYANLAR (%)	2006	50,6	57,9	27,6	58,4	64,6	39,2	42,3	50,9	15,4
		2012	44,9	51,0	27,1	50,4	55,4	35,8	39,2	46,4	17,9
OKULA DEVAM ETMEYEN ÇOCUKLAR İÇİNDEKİ DAĞILIM	EKONOMİK İŞLERDE ÇALIŞANLAR (%)	2006	26,7	13,4	34,5	40,5	19,4	51,9	16,5	9,3	21,0
		2012	34,5	16,6	40,4	49,5	18,0	58,0	20,3	15,6	22,4
	EV İŞLERİNDE FAALİYET GÖSTERENLER (%)	2006	44,2	34,1	50,2	18,3	11,0	22,3	63,3	49,3	72,1
		2012	38,8	35,1	40,0	15,6	15,8	15,6	60,5	48,9	65,0
	ÇALIŞMAYANLAR (%)	2006	29,1	52,6	15,3	41,1	69,6	25,7	20,2	41,2	7,0
		2012	26,7	48,6	19,6	34,9	66,9	26,5	19,0	35,5	12,6
OKULA DEVAM EDEN ÇOCUKLAR İÇİNDEKİ DAĞILIM	EKONOMİK İŞLERDE ÇALIŞANLAR (%)	2006	2,1	1,6	4,7	3,0	2,3	6,5	1,1	0,9	2,4
		2012	3,2	2,2	7,1	4,2	2,8	9,6	2,1	1,5	4,6
	EV İŞLERİNDE FAALİYET GÖSTERENLER (%)	2006	43,4	40,0	59,6	36,0	33,4	47,4	51,6	47,2	75,1
		2012	50,2	46,8	63,2	44,0	42,0	51,5	56,7	51,8	75,7
	ÇALIŞMAYANLAR (%)	2006	54,5	58,4	35,8	61,0	64,3	46,2	47,2	51,9	22,5
		2012	46,6	51,0	29,6	51,7	55,1	39,0	41,2	46,8	19,8

Kaynak: TÜİK (2013a) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

Ev dışında bir işte veya ev işlerinde çalışma, çocukların okula düzenli devam etmesini olumsuz etkileyen bir etmendir. Yukarıda, "İlk ve Ortaöğretime Erişim" alt başlığında ayrıntılı olarak ele alınan, İDAP kapsamında gerçekleştirilen durum analizi araştırması,⁴⁰ 8. sınıf öğrencilerinin % 25'inin evde kardeşlerine ya da başka birine bakmak, evdekilere yardım etmek, tarla işlerine gitmek, başka bir işte yevmiyeli, ücretli veya çırak olarak çalışmak gibi nedenlerden dolayı devamsızlık yaptıklarını göstermiştir. Çalışma türü ve devamsızlık birlikte incelendiğinde, hem kız hem de oğlan çocukların öncelikli olarak ev işleri nedeniyle devamsızlık yaptıkları görülür. Ev işleri nedeniyle devamsızlık yapma oranı 8. sınıftaki kız öğrenciler için % 35, oğlan öğrenciler için ise % 23'tür. Tarla işlerinde ya da yevmiyeli olarak çalışma ise oğlanlarda kızlara oranla daha yaygındır.

MEVSİMLİK GEZİCİ VE GEÇİCİ TARIM İŞÇİLİĞİNİN EĞİTİME ETKİLERİ

TÜİK'in Çalışan Çocuklar 2012 araştırmasına göre, 6-17 yaş grubunda ekonomik faaliyetlerde çalışan çocukların % 44,7'si tarım alanında çalışmaktadır. 2006 yılından bu yana, bu yaş grubunda çalışan çocuk sayısının arttığı tek alan tarım işçiliğidir. 2012 yılı itibarıyla Türkiye genelinde tarım alanında çalışan 399 bin çocuğun % 84,5'i ücretsiz aile işçisidir.⁴¹

Türkiye'de 2013 itibarıyla yaklaşık 6,5 milyon olduğu düşünülen tarım işgücünün yarıya yakını mevsimlik gezici tarım işçilerinin oluşturduğu tahmin edilmektedir.⁴² Mevsimlik tarım göçüne katılan ailelerin çocuklarının eğitim yaşamları, mevsimlik göç sürecinden fazlasıyla

40 Köse vd., 2014.

41 TÜİK, 2013a.

42 Topsak, 2015; Uyan Semerci vd., 2014.

etkilenmektedir. Hayata Destek Derneği tarafından yayımlanan güncel bir araştırma raporu,⁴³ mevsimlik gezici tarım işçiliği yapan ailelerin çocuklarının eğitime erişimlerine ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır; araştırmanın bu konudaki temel bulguları aşağıda aktarılacaktır.⁴⁴

Araştırma kapsamında görüşme yapılan ailelerin çocuklarının büyük bölümü, aileleriyle birlikte tarlada çalışmaktadır. 5-11 yaş grubundaki çocukların % 35'i, 12-15 yaş grubundaki çocukların % 78'i, 16-18 yaş grubundaki çocukların ise % 85'i tarlada çalışmaktadır. Yaş gruplarının hemen hepsinde, tarlada çalışma oranı cinsiyete göre farklılık göstermemekte, tarla işlerinde kız ve oğlan çocukların emeğinden aynı düzeyde yararlanılmaktadır. Tarla işlerine ek olarak, çocukların önemli bir bölümü yemek yapmak, su veya odun taşımak, ekmek pişirmek, çadır temizliği vb. işlerde de ailelerine yardımcı olmaktadır. Tarlada çalışma oranında cinsiyet farkı görülmezken, ev işlerine katkı konusunda kız çocukların çok daha fazla iş yükü olduğu gözlemlenir.

Mevsimlik tarım göçüne katılan çocukların çoğunun eğitim yaşamı, tarlada çalışmaları dahi kesintiye uğramaktadır. Bununla birlikte, tarlada çalışan çocuklar için okulu terk veya okula düzenli devam etmeme riski, tarlada çalışmayanlara göre daha yüksektir. Tarlada çalışan 18 yaş ve altı çocukların % 50'si eğitimlerini terk etmişlerdir; eğitimine devam eden çocukların % 57'si ise okula düzenli devam edememektedir. Buna karşın, tarlada çalışmayan çocuklar için eğitimi terk oranı % 21, okula düzenli devam etmeme oranı % 43'tür.

Çocukların yaşları arttıkça eğitimi terk etme olasılıkları yükselmektedir. 5-11 yaş grubunda hiç eğitim almamış veya eğitimini terk etmiş olan çocukların oranı % 13'tür. 12-15 yaş grubundaki çocukların % 64'ü eğitimlerine devam ederken % 36'sı eğitimini terk etmiştir. Eğitimi terk etme oranı 16-18 yaş grubunda % 71'e, 19-25 yaş grubundaysa % 90'a kadar yükselmektedir. Bu oran, kız çocuklar için her yaş grubunda oğlan çocuklara kıyasla daha yüksektir. Örneğin, 5-11 yaş grubunda eğitimi terk etme oranı oğlan çocuklarda % 7, kız çocuklarda % 19'dur. Bu oranlar 16-18 yaş grubundaki kız çocuklarda % 79'a, oğlan çocuklarda ise % 61'e yükselmektedir. Dolayısıyla, gerek eğitime erişim gerekse tarladaki ve evdeki iş yükü bakımından kız çocuklar oğlan çocuklara göre daha dezavantajlı konumdadır.

Eğitimi terk etmeyen çocukların da okula devamları aksamaktadır. Okula düzenli olarak devam eden çocukların oranı 5-11 yaş grubunda % 35, 12-15 yaş grubunda % 44, 16-18 yaş grubunda ise % 56'dır. Bu oranın yaşla birlikte artması, okula düzenli devam edemeyen çocukların zaman içinde eğitimden tamamen ayrılmış olmalarıyla açıklanabilir. Her yaş grubu için oğlanların kızlara oranla okullarına daha düzenli devam ettikleri saptanmıştır. Bu durumun da kız çocukların evdeki iş yüküyle bağlantılı olduğu düşünülebilir.

Yukarıda, "İlköğretimde Devamsızlık" alt başlığında bulgular aktarılan İDAP durum analizinin⁴⁵ saha araştırması kapsamında ziyaret edilen Şanlıurfa ve Mardin'de mevsimlik gezici tarım işçiliği oldukça yaygındır ve bu illerde okula devamı olumsuz etkileyen en temel etmenlerden biridir. Araştırma sırasında görüşme yapılan okul idarecileri ve öğretmenler, Mart ayından başlayarak okullardaki öğrenci sayısının giderek azaldığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, Mayıs ayında tarım işçiliği yapan çocukların çoğunun okula gelmemesinin etkisiyle diğer öğrencilerin de devamsızlığının arttığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada altı çizilen bir diğer nokta, çocukların tarım işçisi olarak çalışmalarından bağımsız olarak mevsimlik göç sürecindeki yaşam koşullarından olumsuz etkilenmeleridir. Çocuklar

⁴³ Uyan Semerci vd. (2014) tarafından Mart-Aralık 2014 tarihlerinde gerçekleştirilen araştırma kapsamında, yaygın olarak mevsimlik tarım işçisi alan 11 ilde (Adana, Afyonkarahisar, Aksaray, Düzce, İzmir, Konya, Nevşehir, Ordu, Samsun, Şanlıurfa ve Yozgat) çiftçiler ve yerel yetkililerin de dahil olduğu 85 kişiyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bunlara ek olarak kadınlarla sekiz, çocuklarla üç odak grup görüşmesi yürütülmüştür. Araştırmanın nicel ayağında 168 haneden anket aracılığıyla veri toplanmıştır. Mevsimlik gezici tarım işçisi olan veya göçten doğrudan etkilenen, 703'ü çocuk toplam 1.353 kişinin verisine erişilmiştir.

⁴⁴ Bu bölümdeki bilgiler, farklı bir kaynak belirtilmedikçe Uyan Semerci vd. (2014) araştırmasından alınmıştır.

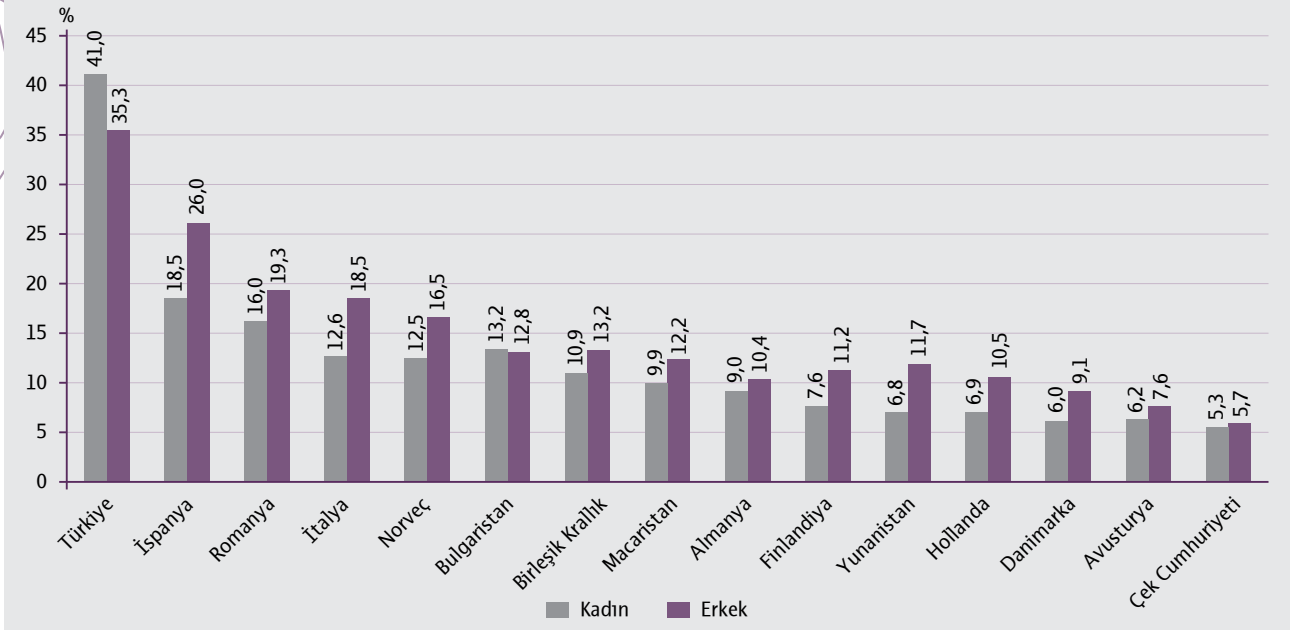
⁴⁵ Köse vd., 2014.

aileleriyle birlikte tarlada çalışmasalar bile, yeni eğitim-öğretim yılına yorgun olarak başlamakta, okula akranlarından geç başladıkları için uyum sorunları yaşayabilmektedirler.

EĞİTİMDEN ERKEN AYRILMA

Eğitime erişim düzeyinin önemli göstergelerinden biri eğitimden erken ayrılma oranıdır. Eğitimden erken ayrılma oranı, 18-24 yaş arasında ortaöğretimi tamamlamadan eğitim sisteminden ayrılan gençlerin oranı olarak tanımlanabilir. Avrupa Birliği (AB) ülkeleri, 2020 yılına dek eğitimden erken ayrılma oranını % 10'un altına çekmeyi hedeflemektedir. 2014 yılı itibarıyla eğitimden erken ayrılanların oranı Türkiye'de % 38'dir, AB ülkelerinde ise % 11'dir.⁴⁶ Avrupa genelinde, çoğunlukla dezavantajlı gruplardan olan bireyler ve genç erkekler eğitimden erken ayrılmaya eğilimlidir.⁴⁷

GRAFİK 2.6: SEÇİLMİŞ ÜLKELERDE CİNSİYET AYRIMINDA EĞİTİMDEN ERKEN AYRILMA ORANLARI, 2014



Kaynak: Eurostat (2015) kullanılarak ERG tarafından hazırlanmıştır.⁴⁸

Buna karşın, Türkiye'de eğitimden erken ayrılma oranının genç kadınlarda daha yüksek olduğu görülür. 2014 itibarıyla genç erkeklerin % 35'i, genç kadınların % 41'i ortaöğretimi tamamlamadan eğitimden ayrılmıştır (Grafik 2.6).

Engeli olan bireyler için eğitimden erken ayrılma oranı akranlarına göre daha yüksektir.

2011 verilerine göre AB genelinde eğitimden erken ayrılma oranı % 13 iken görme, işitme, yürüme, konuşma gibi temel işlevlerden en az birinde güçlük çektiğini ifade eden bireyler için bu oran % 25'e çıkmaktadır.⁴⁹ Aynı yılın verilerine göre, Türkiye'de eğitimden erken ayrılanların oranı % 42'dir, temel işlevlerde güçlük çeken bireyler için ise bu oran % 62'dir.

Türkiye'nin de dahil olduğu güncel tarihli bir araştırma,⁵⁰ ülkelerin mevcut durumlarının yanı sıra, başarılı politikaları ve uygulamaları da ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre, nitelikli okulöncesi

⁴⁶ Eurostat, 2015.

⁴⁷ EACEA, Eurydice ve Cedefop, 2014, s. 8.

⁴⁸ Eurostat, 2015.

⁴⁹ Eurostat (2014) tarafından paylaşılan verilerde kullanılan engellilik tanımı.

⁵⁰ EACEA, Eurydice ve Cedefop, 2014.

eğitim olanakları, ilkokuldan ortaokula ve ortaokuldan ortaöğretime geçişlerde iyi yapılandırılmış geçiş süreçleri, ortaöğretimde programlar arası geçiş olanakları ve okul özerkliği, eğitimden erken ayrılmayı engelleyen veya azaltan etkenler arasında yer almaktadır.⁵¹ Bu farklı uygulamaların temelinde yatan ortak nokta, eğitim sistemlerinin öğrencilerin gereksinimlerini merkeze alacak biçimde tasarlanması ve onları yaşama daha iyi hazırlayacak nitelikte olmasıdır.

KAYNAKLAR

- AFAD (2013). *Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar, 2013 saha araştırması sonuçları*. Ankara: AFAD.
- AFAD (2015). *AFAD ve UNICEF'in Suriye acil yardım programı işbirliği*. Sektörlerarası Çocuk Kurulu Toplantısı, 27 Mayıs 2015, Ankara.
- Aran, M., Llanos, M., Can, R. ve Uraz, A. (2009). *Inequality of opportunities and early childhood development policy in Turkey*. Yayınlanmamış rapor. Ankara: Dünya Bankası Ankara Ofisi.
- ASPB (2015). *2014 yılı faaliyet raporu*. Mayıs 2015'te şuradan erişildi: <http://sgb.aile.gov.tr/data/54f1fc41369dc5920c515f67/aspb-faaliyetraporu2014.pdf>
- Blanco Allais, F. ve Hagemann, F. (2008). *Child labour and education: Evidence from SIMPOC surveys*. Cenevre: ILO.
- Dorman, Stephanie (2014). *Educational needs assessment for urban Syrian refugees in Turkey*. İstanbul: YUVA Derneği.
- EACEA, Eurydice ve Cedefop (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, policies and measures*. Mayıs 2015'te şuradan erişildi: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175EN.pdf
- ERG ve AÇEV (2013). Erken çocukluk eğitimi ve "4+4+4" düzenlemesi. İstanbul: ERG ve AÇEV.
- ERG ve AÇEV (yakında yayımlanacak). *Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*.
- Eurostat (2014). Early leavers from education and training (age group 18-24) by type of disability, sex and labour status. Mayıs 2015'te şuradan erişildi: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=hlth_de010&lang=en
- Eurostat (2015). Early leavers from education and training by sex and labour status. Mayıs 2015'te şuradan erişildi: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_14&lang=en
- Guarcello, L., Lyon, S. ve Rosati, F. C. (2005). *Impact of children's work on school attendance and performance: A review of school survey evidence from five countries*. UCW-SIMPOC working paper. ILO, UNICEF, World Bank.
- Guarcello, L., Lyon, S. ve Rosati, F. C. (2008). *Child labour and education for all: An issue paper*. UCW working paper. Cenevre: ILO.
- Guarcello, L., Lyon, S., Rosati, F. C. ve Valdivia, C. A. (2007). *Children's non-market activities and child labour measurement: A discussion based on household survey data*. UCW working paper. Cenevre: ILO.
- Gunnarsson, V., Orazem, P. F. ve Sánchez, M. A. (2006). Child labor and school achievement in Latin America. *World Bank Economic Review*, 20(1), 31-54.
- Hürriyet (2015, Ocak 20). Bakan Nabi Avcı: Suriyeli çocuklar iki dil bilerek mezun olacak. *Hürriyet*. Mart 2015'te şuradan erişildi: www.hurriyet.com.tr/egitim/28010212.asp
- Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu kalkınma planı*. Mayıs 2015'te şuradan erişildi: <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1.pdf>
- Köse, A., Üçkardeşler, E. ve Dinçer M. A. (2014). *Devam Oranlarının Artırılması Teknik Destek Projesi: Şanlıurfa-Mardin-Van-Muş illerinde devamsızlık durum analizi*. MEB İlköğretime Devam Oranlarının Artırılması Teknik Destek Projesi kapsamında hazırlanmış, yayımlanmamış durum analizi raporu.
- MEB (2015a). *Faaliyet raporu 2014*. Ankara: MEB.
- MEB (2015b). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2014-2015*. Ankara: MEB.
- MEB (2015c, 29 Haziran). Okula Devamı İzleme ve Destek Sistemi (ODİDES) Çalışma Grubu toplantısı başladı. Ağustos 2015'te şuradan erişildi: <http://mebidap.meb.gov.tr/?p=1260>
- MEB SGB (2009). *Millî Eğitim Bakanlığı 2010-2014 stratejik planı*. Ankara: MEB.

51 A.g.e., s. 9, 15.

- MEB SGB (2014). *2015 mali yılı performans programı*. Ankara: MEB.
- MEB TEGM (2014). Yabancılarla Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri konulu genelge. 2014/21, 23.09.2014. Ağustos 2015'te şuradan erişildi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html
- OCHA, UNDP ve UNHCR (2014). *Regional refugee and resilience plan 2015-16 Turkey*. Mart 2015'te şuradan erişildi: <http://www.3rpsyriacrisis.org/wp-content/uploads/2015/01/3RP-Report-Turkey-A4-low-res.pdf>
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through equity (volume II): Giving every student the chance to succeed*. Mayıs 2015'te şuradan erişildi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-9-en>
- OECD (t.y.). PISA 2012: The PISA international database. Mayıs 2015'te şuradan erişildi: <http://pisa2012.acer.edu.au/>
- Orazem, P. F. ve Gunnarsson, V. (2003). *Child labour, school attendance and academic performance: A review*. ILO/ IPEC working paper. Cenevre: ILO.
- Polat, S., Özoğlu, M., Yıldız, R. ve Canbolat, Y. (2013). *Ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu 2013*. Ankara: MEB.
- Sart, Z. H., Barış, S., Düşkün, Y. ve Samışık, Y. (yakında yayımlanacak). *Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişimi: Mevcut durum ve öneriler*. İstanbul: ERG ve UNICEF.
- Topsak, F. (2015). *Mevsimlik tarım işçileri*. Ankara: TBMM Araştırma Merkezi.
- TÜİK (2007). *Çalışan çocuklar 2006*. Ankara: TÜİK.
- TÜİK (2013a). *Çalışan çocuklar 2012*. Ankara: TÜİK.
- TÜİK (2013b). *Nüfus ve konut araştırması 2011*. Ankara: TÜİK.
- TÜİK (2014) *Hanelhalkı işgücü anketi 2013*. Ankara: TÜİK.
- TÜİK (t. y.). Bölgesel istatistikler. Mayıs 2015'te şuradan erişildi: <http://tuikapp.tuik.gov.tr/Bolgesel/menuAction.do>
- UNESCO (2010). *EFA global monitoring report 2010: Reaching the marginalized*. Oxford: Oxford University Press. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *EFA global monitoring report 2015: Education for all 2000-2015 - Achievements and challenges*. Paris: UNESCO.
- UNHCR (2014). *Syria regional response plan, Turkey*. Mart 2015'te şuradan erişildi: <http://www.unhcr.org/syriarrp6/docs/syria-rrp6-turkey-response-plan.pdf>
- UNICEF (2014). *No lost generation: Protecting the futures of children affected by the crisis in Syria, strategic overview*. Şubat 2015'te şuradan erişildi: http://www.unicef.org/appeals/files/No_Lost_Generation_Strategic_Overview_January_2014.pdf
- Urman Lyons, N. (2015). *İlköğretim Kurumlarına Devam Oranlarının Artırılması Projesi*. MEB İlköğretim Kurumlarında Devam Oranlarının Artırılması Projesi Yürütme Kurulu toplantısı, 27.03.2015, Ankara.
- Uyan Semerci, P., Erdoğan, E. ve Kavak, S. (2014). *Mevsimlik tarım işçiliği 2014: Araştırma raporu*. İstanbul: Hayata Destek Derneği.

EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: ÖĞRETMEN

Geçtiğimiz yıllarda Türkiye’de, politika yapıcı ve uygulayıcıların öğretmen niteliği ve eğitimin kalitesi arasındaki güçlü ilişkiye ilişkin farkındalıklarının artmış olmasına karşın, öğretmen politikalarında ilerleme sağlanmasına yönelik adımların atılması gecikmektedir. Bu bölümde ilk olarak, 19. Millî Eğitim Şûrası’nda öğretmen politikalarına ilişkin alınan kararlar Ulusal Öğretmen Stratejisi’yle ve Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) modeliyle bağlantılı olarak incelenecektir. Bu inceleme öğretmen politikasının paydaşlarının ne ölçüde uzlaşa içinde bulduklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. İkinci olarak 2014 Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi, 2013’le karşılaştırmalı olarak ele alınacak ve hizmetöncesi öğretmen yetiştirme programlarının niteliği değerlendirilecektir. Üçüncü olarak öğretmen yer değiştirmelerinin bölgesel dağılımına, ilk atamalarının ise bölgesel ve alanlara göre dağılımına ilişkin veriler sunulacak ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) insan kaynakları yönetimindeki darboğazlar ele alınacaktır. Son olarak 2014’ten 2015’e geçerken öğretmen politikalarında geciken dönüşümün ortaya çıkarttığı riskler vurgulanacaktır.

ÖĞRETMEN POLİTİKALARININ ÖNCELİKLENDİRİLMESİ

2011 yılının sonunda Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi’nin ilk taslağının hazırlanışından beri öğretmen politikalarında önemli değişikliklerin yaşama geçirilmesi beklenmektedir. Ancak Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi tamamlanmış olmasına karşın 2014’te de yayımlanmamıştır. Buna ek olarak, 2014’te ne Öğretmen Yeterlikleri tamamlanmış ne de OTMG ülke genelinde yaşama geçirilebilmiştir. Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi’nin yayımlanması, öğretmen politikalarının geleceğine ilişkin yol haritasının ortaya konması anlamına gelecektir. Öğretmen Yeterlikleri ve OTMG’nin yaşama geçmesiyle öğretmen niteliğinin en temel düzeyde standartlarının belirlenmesini ve mesleki gelişimin bu standartlara yönelik işlenmesini sağlayacaktır. Bu nedenle, öğretmen politikalarında kapsamlı bir dönüşüme ve öğretmen niteliğinin yükselmesine destek olacak söz konusu üç çalışmanın en kısa sürede yaşama geçmesi gerekmektedir.

MEB, hizmet birimlerinin taleplerini ve geçmiş Millî Eğitim Şûralarında görüşülen konuları da dikkate alarak öğretmen niteliğinin artırılmasını 19. Millî Eğitim Şûrası’nın dört ana temasından biri olarak belirlemiştir. Şûra Genel Kurulu’nun bu temaya ilişkin aldığı kararların önemli bir bölümü Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi, Öğretmen Yeterlikleri ve OTMG’yle yakından ilişkilidir. Şûra Genel Kurulu, hizmetöncesi öğretmen yetiştirme programlarında uygulama derslerinin oranının % 50’ye yükseltilmesinin ve fakülte-okul işbirliklerine işlerlik kazandırılmasının önemini vurgulamıştır. Ayrıca eğitim fakültesi dışında öğretmenlik atamasına kaynak oluşturan programların (pedagojik formasyon) en az iki yıllık olacak biçimde yeniden düzenlenmesi önerilmiştir. Pedagojik formasyon programı, eğitim fakültelerinden lisans düzeyinde mezun olmanın yanında, öğretmenlik mesleğine girmek için izlenebilecek diğer yoldur. Fen ve edebiyat fakültelerinde ilgili alan düzeyinde lisans derecesi olanlar, bu programı tamamlamaları durumunda öğretmen olarak atanabilecek yeterliğe sahip olurlar. Pedagojik formasyon programlarının içeriğini Yükseköğretim Kurulu (YÖK) belirlemektedir. YÖK, yakın geçmişte pedagojik formasyonun iki veya üç dönemlik tezsiz yüksek lisans programı olarak verilmesine izin verirken, 2010’da yaptığı bir değişiklikle bu programları sertifika eğitimlerine dönüştürmüştür. Halihazırda bu sertifika eğitimleri toplam 25 krediden

oluşmaktadır.¹ Diğer taraftan, örneğin eğitim fakültelerinin lisans düzeyinde sunduğu öğretmen yetiştirme programları 150 ve 160 kredi arasında değişmektedir.²

Şûra Genel Kurulu, eğitim fakültelerinin niteliğinin yükseltilmesini kalite güvencesinin sağlanmasıyla ilişkili olarak değerlendirmektedir. Bu çerçevede; 1) eğitim fakültelerinin kontenjanlarının azaltılması yoluyla öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının azaltılması, 2) öğretim elemanlarının yeterliklerinin yükselmesi için tedbirler alınması,³ 3) hizmetöncesi öğretmen yetiştirme programlarının Öğretmen Yeterlikleri ve zorunlu 12 yıllık eğitim-öğretim sistemi doğrultusunda ulusal ve uluslararası akreditasyon modelleri temelinde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Şûra Genel Kurulu ayrıca yeni eğitim fakültelerinin veya mevcut eğitim fakültelerinde yeni programlar açılmasının akreditasyon kuralları temelinde gerçekleştirilmesi üzerinde durmuştur.

Mesleki gelişimle ilişkili olarak Şûra Genel Kurulu, OTMG'ye danışman öğretmen (mentorluk) sisteminin eklenmesini ve yaygınlaştırılmasını önermiştir. Ayrıca sürekli mesleki gelişim, MEB'in kariyer geliştirme sisteminin parçası olarak ele alınmış ve öğretmenlik mesleğinin bir kariyer sistemine bağlanması stratejik bir öncelik olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Öğretmen Yeterlikleri ile OTMG arasındaki bağlantıya vurgu yapılarak Öğretmen Yeterlikleri temelinde mevcut öğretmen nüfusunun büyüklüğünü, ülke içindeki dağılımını ve yaşam boyu öğrenme ilkelerini dikkate alan bir mesleki-kişisel gelişim modeline gereksinim duyulduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki yeterlikler doğrultusunda kariyer basamaklarında yükselmesinin sınav dışında, örneğin lisansüstü eğitim, bilimsel, sosyal, ulusal ve uluslararası projeler, mesleki gelişim programları, öz ve akran değerlendirmesi, OTMG, öğrenci-veli geribildirimleri gibi boyutlarda değerlendirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Şûra Genel Kurulu'nun genel hatlarıyla betimlediği bu politika önerileri çok daha ayrıntılı biçimde Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi, Öğretmen Yeterlikleri ve OTMG'de tanımlanmıştı, ayrıca her bir önerinin gerçekleştirilmesi için somut adımlar belirlenmişti. Bu adımların gerçekleştirilmesi için sorumlu kurumlar belirlenmiş ve ilgili her etkinlik için takvim oluşturulmuştu. Bu açıdan öğretmen politikalarına ilişkin politika belgeleri ve Şûra Genel Kurulu'nun kararları önemli ölçüde paralellik göstermektedir. Bu da öğretmen niteliğinin yükseltilmesi için izlenmesi beklenen politikalar konusunda paydaşlar arasında genel anlamıyla bir oydaşma olduğuna işaret etmektedir. Tüm bunlara karşın ilerleme sağlanamaması, öğretmen niteliğinin eğitim politikası gündeminde öncelikli bir sorun alanı olarak değerlendirilmediğini düşündürmektedir.

ÖĞRETMEN POLİTİKALARINDA DÖNÜŞÜMÜN ÖNEMİ

Nitelikli öğretmenin kim olduğu, etkili öğretimin nasıl yapıldığı gibi sorular araştırmacılar tarafından yıllardır yanıtlan aranan önemli sorulardır.⁴ Nitelikli öğretmenliğin önemli göstergelerinden biri öğrencilerin akademik başarılarındaki artıştır. Elbette nitelikli öğretmenlik, öğrencilerin akademik başarılarındaki artışla sınırlanamaz, ama niteliği yüksek öğretmenlerin niteliği yüksek olmayanlara kıyasla öğrencilerin akademik başarılarını daha çok artırdıkları bilinmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) gerçekleştirilen araştırmalar, katma değer yaratan öğretmenlerin birkaç yıl içinde öğrenci başarısını önemli ölçüde ve olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.⁵ Örneğin öğretmenleri geçmişte öğrenmede ne kadar katma değer

1 http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BISfYRx/10279/7052802

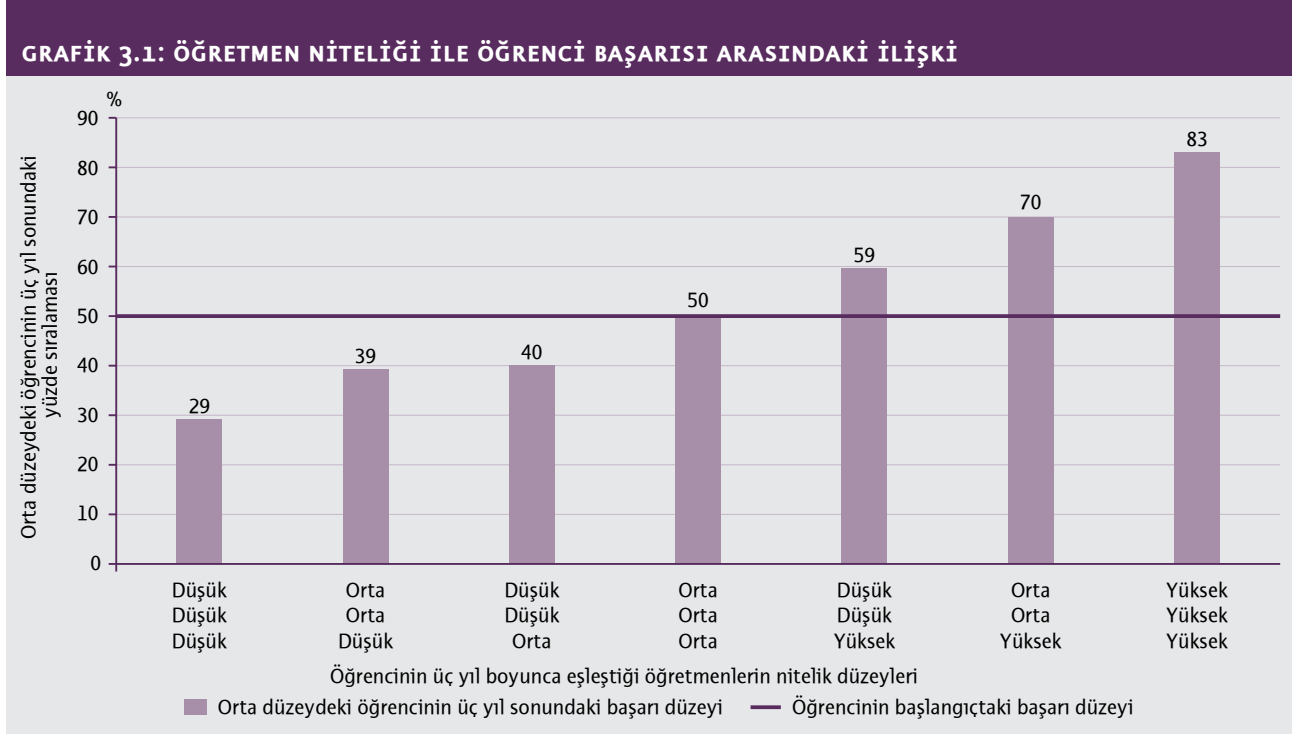
2 http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BISfYRx/10279/49875

3 Öğretim elemanı yetiştirmek üzere mevcut olan yurtiçi ve yurtdışı doktora ve araştırma burslarının gereksinim duyulan alanlarda çeşitlendirilmesi, artırılması vb.

4 Bu konuda kapsamlı bir değerlendirme için bkz. Darling-Hammond (2000).

5 Öğrenmede katma değer yaratmak, öğrenci başarısında zaman içinde ortaya çıkan yükselişin öğretmenle ilişkilendirilmesi anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle öğrenci başarısının zaman içindeki değişimi, öğretmen niteliğinin temel göstergesi olarak kabul edilmektedir.

yarattıklarına göre düşük, orta ve yüksek olarak üç gruba ayıran Sanders ve Rivers, üç sene boyunca bu öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarılarını izlemiştir.⁶ Bu araştırmamın bulgularına göre, orta nitelikli bir öğretmenin orta düzey başarı gösteren bir öğrencisinin başarı sıralaması, üç sene düşük nitelikli bir öğretmenden eğitim alırsa 50. yüzde dilimden 29. yüzde dilime gerilemekte, ancak yüksek nitelikli öğretmenden eğitim alırsa 83. yüzde dilime yükselmektedir (Grafik 3.1).⁷



Kaynak: Sanders ve Rivers, 1996.

Öğretmenlerin öğrenci başarısına ne kadar katkı sağladığına ilişkin somut veriler olmadan Türkiye’deki öğretmenlerin nitelik düzeyine ilişkin yorum yapmak güçtür. Ancak ABD’de gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar,⁸ müdürlerin öğretmen niteliğine ilişkin öznel değerlendirmelerinin öğretmenlerin öğrenci başarısına ne kadar katkı sağladığıyla çok yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. PISA’nın⁹ 2012 yılı değerlendirmesine katılan okulların müdürlerine okullarındaki nitelikli öğretmen açığının eğitimi ve öğretimi ne ölçüde aksattığı sorulmuştur. OECD¹⁰ ülkeleri genelinde müdürlerin % 10’u okuma, % 15’i matematik ve % 3’ü fen alanında nitelikli öğretmen açığının okullarında eğitimin ve öğretimin çok aksamasına neden olduğunu belirtmiştir. Türkiye’deyse bu oranlar sırasıyla % 27, % 31 ve % 28’dir (Grafik 3.2). Bu durum Türkiye’de her üç veya dört okuldan birinde nitelikli öğretmen açığının eğitimi ve öğretimi önemli ölçüde aksattığını ve nitelikli öğretmen açığının azımsanamayacak bir eğitim politikası sorunu olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm bu nedenlerle önümüzdeki dönemde Türkiye’de öğretmen niteliğinin eğitim politikası gündeminde öncelikli bir sorun alanı olarak değerlendirilmesi ve paydaşların üzerinde büyük ölçüde uzlaştığı politika adımlarının atılması büyük önem taşımaktadır.

6 Sanders ve Rivers, 1996.

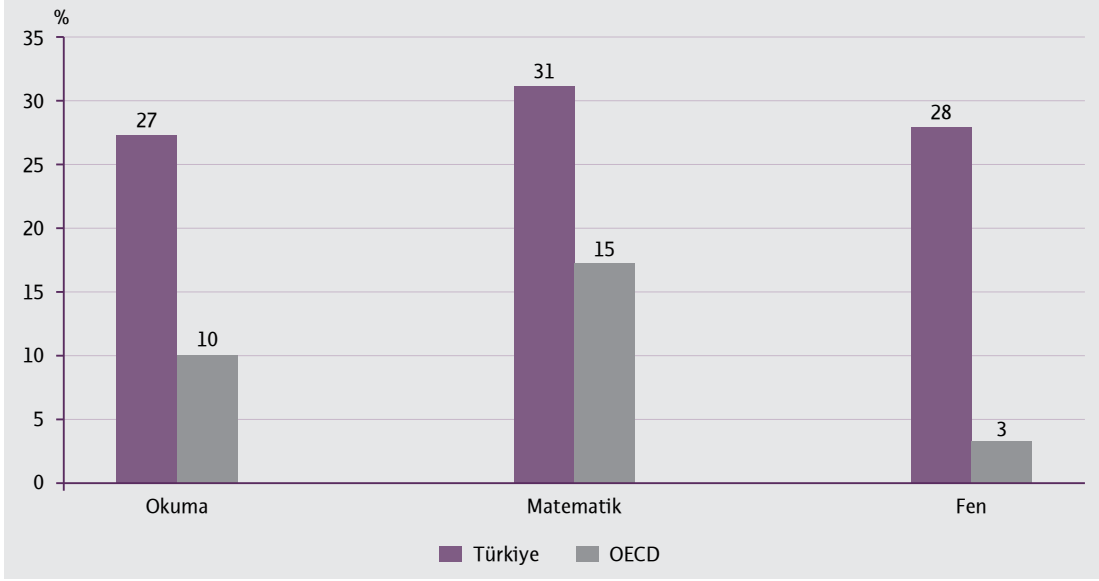
7 Araştırmada ABD’nin Tennessee eyaletindeki en büyük iki metropolitan bölgedeki üç, dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin buldukları sınıf düzeyi içindeki yüzdeler dilimleri bildirilmektedir.

8 Jacob ve Lefgren, 2008; Rockoff ve Speroni, 2010.

9 Program for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı).

10 Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü).

GRAFİK 3.2: OKULUNUZDA NİTELİKLİ ÖĞRETMEN AÇIĞI EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ NE KADAR AKSATIYOR? (MÜDÜRLERİN YANITLARI, ÇOK AKSATIYOR)



Kaynak: PISA 2012 mikro veri seti kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

ÖĞRETMEN GÖZÜYLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

TEDMEM, 2014 yılında öğretmenlerin meslekleriyle ilgili algılarını, beklentilerini ve gereksinimlerini irdeleyen bir araştırma yürütmüştür.¹¹ Ankara ilinde görev yapan 1.701 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma, öğretmenlerin mesleki algıları, iş doyumları ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin güncel bilgiler sunmaktadır.¹² Raporda öne çıkan bazı bulgular aşağıda özetlenmiştir.

- Mesleği tercih etme nedenleri bağlamında, öğretmenlerin % 60'ı devlet güvenceli bir iş olması, % 54'ü toplumda saygın bir yerinin olması, % 30'u ailelerinin teşvik etmesi ve % 27'si üniversiteye giriş puanının öğretmenliğe yetmesi nedeniyle öğretmenliği tercih ettiğini ifade etmişlerdir. Türkiye genelinde 2.007 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen 2009 tarihli bir araştırmaya¹³ göre ise öğretmenlerin % 29'u idealindeki meslek olduğu için, % 22'si iş garantisi yüksek bir meslek olduğu için, % 15'i saygın bir meslek olduğu için, % 9'u ailesi istediği için, % 4'ü başka iş bulamadığı için öğretmenlik mesleğini seçmiştir.
- Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki algıları, devlet okullarındaki öğretmenlere kıyasla daha olumludur. Okulöncesi kurumlarda ve ilkökullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki algıları, diğer kademelerdeki öğretmenlere göre daha olumludur.
- Meslek liselerinde görev yapan öğretmenler, diğer kurumlardaki öğretmenlere kıyasla, öğretmenliğin toplumsal değerinin daha olumsuz olduğunu düşünmektedir. 1-15 yıldır meslekte olan öğretmenler, 25 yıl ve daha fazla süredir meslekte olanlara kıyasla mesleklerinin toplumda daha olumsuz algılandığını düşünmektedir.
- Öğretmenlerin % 63'ü hizmetiçi eğitimlerin sayıca yetersiz olduğunu düşünürken % 74'ü de içerik yönünden zayıf bulmaktadır.

¹¹ TEDMEM, 2014.

¹² Araştırmayla ilgili ayrıntılı bilgiye ve raporun tamamına şuradan erişilebilir: <http://www.tedmem.org/yayin/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi>

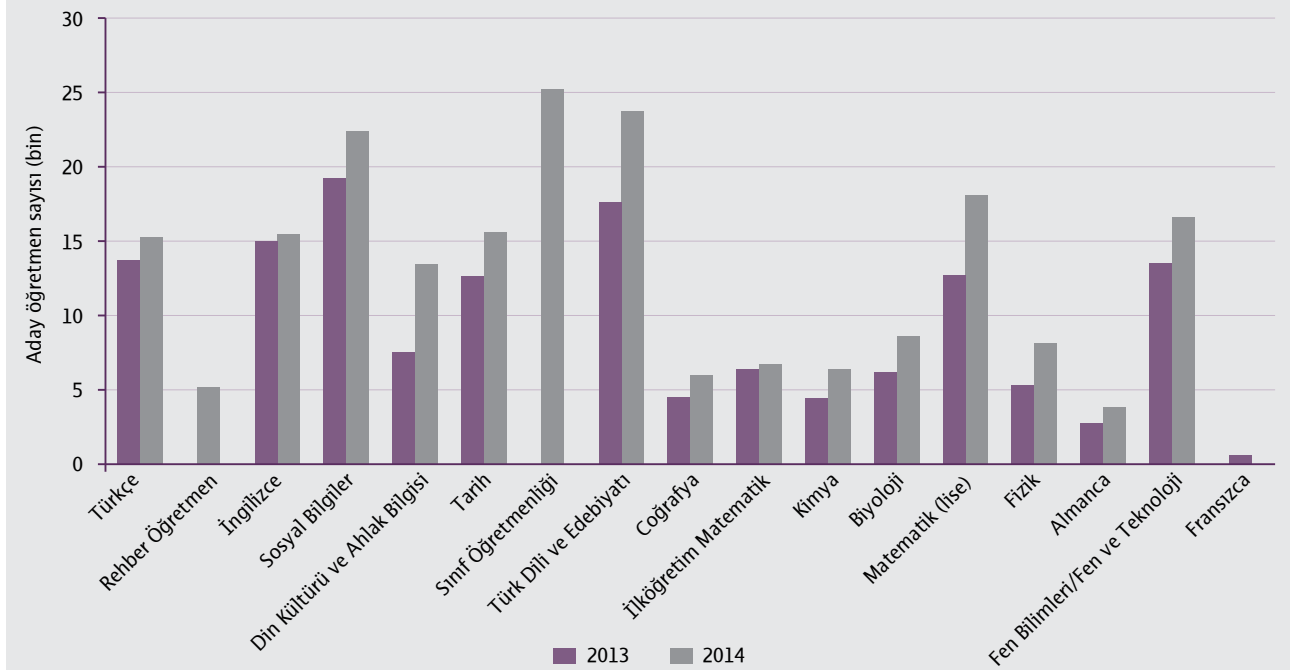
¹³ Türk Eğitim Derneği, 2009.

ÖĞRETMENLİK ALAN BİLGİSİ TESTİ 2014

2013'te yaşama geçirilen Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'nin (ÖABT) ikincisi 20 Temmuz 2014'te gerçekleştirilmiştir. 2014'te ÖABT Türkçe, Rehber Öğretmen, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Sınıf Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya, İlköğretim Matematik, Kimya, Biyoloji, Matematik (lise), Fizik, Almanca, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji alanlarında uygulanmıştır. Sınıf Öğretmenliği ve Rehber Öğretmen alanlarında ÖABT, 2014'te ilk kez yapılırken 2013'ün aksine 2014'te Fransızca alanında test yapılmamıştır.

2014'te ÖABT'ye 210 bine yakın aday girmiştir ve bu sayı 2013'e göre % 47 daha yüksektir. Her alanda sınava giren adayların sayısı artmıştır. Ancak sınava giren aday sayısında gözlemlenen artışın önemli bir bölümü Sınıf Öğretmenliği için ÖABT'nin ilk kez 2014'te yapılmasından kaynaklanmaktadır. Bu alanda 25 bini aşkın aday sınava girmiştir ve tüm alanlar arasında sınıf öğretmenliği en çok adayın olduğu alandır. 2013'ten 2014'e aday sayısında dikkat çekici artış görülen diğer bir alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'dir. Bu alanda sınava giren aday sayısı % 80'e yakın artış göstererek 2013'te 7.572'den 2014'te 13.381'e ulaşmıştır (Grafik 3.3). Sınıf Öğretmenliği dışarda bırakıldığında bile ÖABT'ye giren aday sayısındaki hızlı artış Türkiye'de öğretmen adayının yükselmeye devam ettiğini göstermektedir. Bu durum öğretmen işgücü piyasasında yıllardır süregelen arz ve talep uyumsuzluğunun 2014'te derinleştiğine işaret etmektedir.

GRAFİK 3.3: ALANLARA GÖRE ÖABT'YE GİREN ADAY SAYISI, 2013 VE 2014

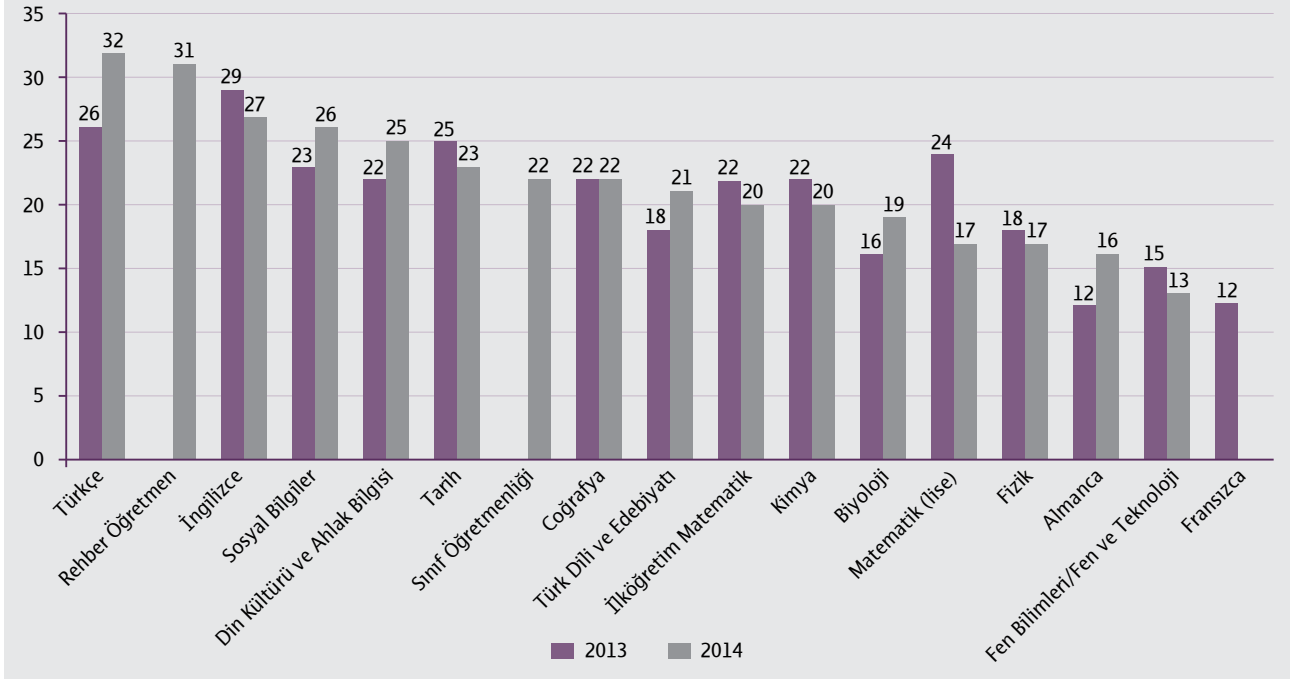


Kaynak: ÖSYM, 2013 ve 2014.

ÖABT 2013 ve 2014'te öğretmen adaylarının alanlara göre ortalama net doğru sayıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göze çarpmamaktadır. 2013'te gözlemlenen başarı düzeyinin öğretmen adayları sınava hazırlıksız yakalandığı için düşük olduğunu düşünebilir, ancak 2013 ve 2014 adaylarının net doğruları arasında anlamlı bir fark olmaması bunun aksine işaret etmektedir. 2013'e kıyasla 2014'te öğretmen adayları ÖABT'ye hazırlanmak için daha fazla zamana ve kaynağa (örnek sorular) sahip olmuşlardır. Buna karşın ÖABT'de öğretmen adaylarının ortalama net doğru sayısında anlamlı herhangi bir değişiklik olmaması, 2014 sonuçlarının geçmişteki

değerlendirmelerle benzer olduğunu göstermektedir. 2013 ÖABT’de olduğu gibi 2014 ÖABT’de de tüm alanlarda ortalama net doğru sayılan kaygı verici ölçüde düşüktür (Grafik 3.4). Öğretmen adayları, sadece Türkçe, Rehber Öğretmen, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanlarında sınavın en azından yansını doğru olarak yanıtlayabilmişlerdir. Diğer tüm alanlarda ortalama net doğru sayısı 25’in altındadır. Matematik (lise), Fizik, Almanca, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji alanlarında ise öğretmen adayları 50 sorunun üçte birini doğru yanıtlayabilmişlerdir. Bu haliyle ÖABT sonuçları, hizmetöncesi öğretmen yetiştirme programlarında sunulan eğitimin niteliğinin yükseltilmesine olan gereksinimi gösterir.

GRAFİK 3.4: ALANLARA GÖRE ÖABT’DE ORTALAMA NET DOĞRU SAYILARI, 2013 VE 2014



Kaynak: ÖSYM, 2013 ve 2014.

ÖABT’ye giren adayların çoğunluğunu fen edebiyat fakültesi mezunları oluşturmaktadır¹⁴ ve ÖABT’deki ortalama net doğruların düşük olmasına fen edebiyat fakültesi mezunlarının düşük performansının neden olduğu ileri sürülebilir. Ancak fen edebiyat ve eğitim fakültesi mezunlarının ÖABT başarılarını karşılaştıran bir çalışma, bu iki mezun grubunun başarıları arasında ciddi farklılıklar olmadığını, hatta bazı alanlarda fen edebiyat fakültesi mezunlarının daha başarılı olduğunu bulgulamıştır.¹⁵ Buna ek olarak, bu iki fakülteden mezun öğretmenlerin, öğrencilerinin fen başarılarını TIMSS¹⁶ 2011 Türkiye veri setini kullanarak inceleyen başka bir araştırmada, Türkiye’deki fen edebiyat fakültesi mezunu fen öğretmenlerinin öğrencilerinin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrencilerine göre daha başarılı olduğu belirtilmiştir.¹⁷ Bu nedenle ÖABT ve TIMSS temelinde gerçekleştirilen araştırmalar, mezun olunan fakülte ve öğretmen niteliği arasında doğrudan bir bağlantı kurmanın olanaklı olmadığını gösterir.

¹⁴ Safran vd., 2014.

¹⁵ A.g.e.

¹⁶ *Trends in International Mathematics and Science Study* (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Çalışması).

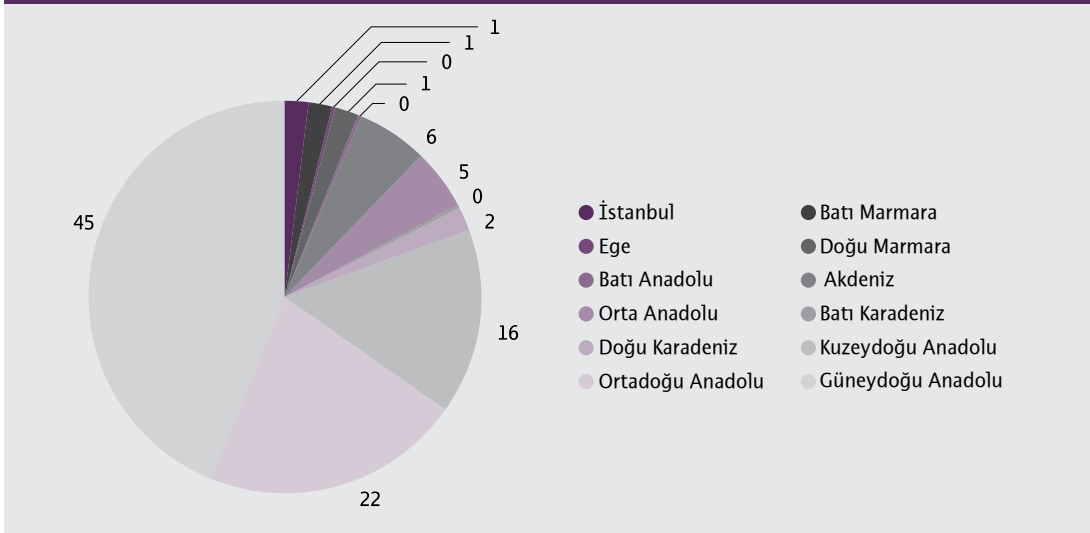
¹⁷ Atar, 2014.

2014 YILI ÖĞRETMEN ATAMALARI

MEB, iki yıllık ÖABT sonuçları doğrultusunda 6 Şubat, 19 Eylül ve 8 Aralık'ta toplam 49.002 ilk atama gerçekleştirmiştir. MEB, ilk atamaların bölgelere göre dağılımına ilişkin veriyi 6 Şubat ve 19 Eylül dönemleri için MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü'nün (MEB İKGM) internet sayfasında paylaşmıştır.¹⁸ İlk atamaların bölgesel dağılımı incelendiğinde, 6 Şubat dönemindekilerin % 83'ünün ve 19 Eylül dönemindekilerin % 73'ünün doğu bölgelerine yapıldığı dikkat çekmektedir.

6 Şubat döneminde 9.375 öğretmenin ilk ataması gerçekleştirilmiştir. Adayların 4.208'i Güneydoğu Anadolu'ya, 2.073'ü Ortadoğu Anadolu'ya ve 1.492'si Kuzeydoğu Anadolu'ya atanmıştır (Grafik 3.5). Diğer taraftan bu atama döneminde Ege ve Batı Karadeniz bölgelerine sırasıyla sadece 17 ve 13 öğretmenin ilk ataması yapılmıştır.

GRAFİK 3.5: 6 ŞUBAT 2014 TARİHLİ İLK ATAMALARIN BÖLGELERE GÖRE DAĞILIMI (%)

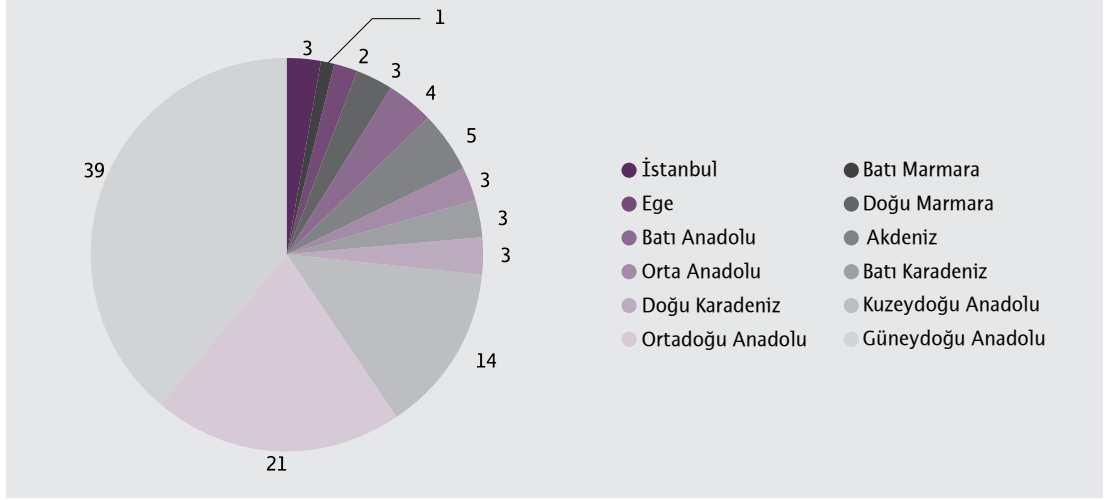


Kaynak: MEB İKGM, 2014.

19 Eylül döneminde 39.269 öğretmenin ilk ataması gerçekleştirilmiştir. Adayların 15.123'ü Güneydoğu Anadolu'da, 8.186'sı Ortadoğu Anadolu'da ve 5.356'sı Kuzeydoğu Anadolu'da görevlendirilmiştir (Grafik 3.6). Diğer taraftan bu atama döneminde MEB diğer bölgelere sınırlı sayıda yeni öğretmen göndermiştir. Örneğin Ege'ye 907 ve Batı Marmara'ya 556 ilk atama yapılmıştır. MEB, ilk atamaları gerçekleştirirken Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik'i temel almaktadır. Bu yönetmelik ilk atamaları nesnel öğretmen açığı ölçütleriyle ilişkilendirdiği için bunların önemli çoğunluğu düzenli olarak öğretmen açığının yüksek olduğu doğu bölgelerine, öğretmen fazlasının bulunduğu batı bölgelerine ise çok sınırlı sayıda ilk atama yapılmıştır.

¹⁸ 8 Aralık 2014'te 358 öğretmenin ilk ataması gerçekleştirilmiştir. Ancak internet üzerinden paylaşılan veriyle bu atamaların bölgesel dağılımını incelemek mümkün değildir.

GRAFİK 3.6: 19 EYLÜL 2014 TARİHLİ İLK ATAMALARIN BÖLGELERE GÖRE DAĞILIMI (%)



Kaynak: MEB İKGM, 2014.

2014 EYLÜL İLK ATAMASININ ALANLARA GÖRE İNCELENMESİ

19 Eylül'de 39.269 öğretmen adayının % 70'i ÖABT alanlarından atanmıştır. En çok atama Sınıf Öğretmenliği, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehber Öğretmen alanlarında olmuştur. Diğer taraftan Fizik, Tarih, Coğrafya ve Almanca alanlarında görece düşük sayıda atama yapılmıştır.

TABLO 3.1: 2014 EYLÜL İLK ATAMASI VE 2014 ÖABT'NİN ALANLARA GÖRE DAĞILIMI

ALAN	ATAMA	ADAY	ORAN (%)
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ	6.098	25.074	24
İNGİLİZCE	3.897	15.500	25
DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	3.376	13.381	25
REHBER ÖĞRETMEN	2.876	5.092	56
İLKÖĞRETİM MATEMATİK	2.405	6.614	36
TÜRKÇE	1.757	15.207	12
FEN BİLİMLERİ/FEN VE TEKNOLOJİ	1.363	16.484	8
MATEMATİK (LİSE)	1.279	17.919	7
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	1.115	23.640	5
BİYOLOJİ	969	8.543	11
SOSYAL BİLGİLER	727	22.267	3
KİMYA	525	6.473	8
FİZİK	462	8.088	6
TARİH	339	15.547	2
COĞRAFYA	322	6.065	5
ALMANCA	252	3.880	6
TOPLAM	27.762	20.9774	13

Kaynak: MEB İKGM, 2014 ve ÖSYM, 2014.

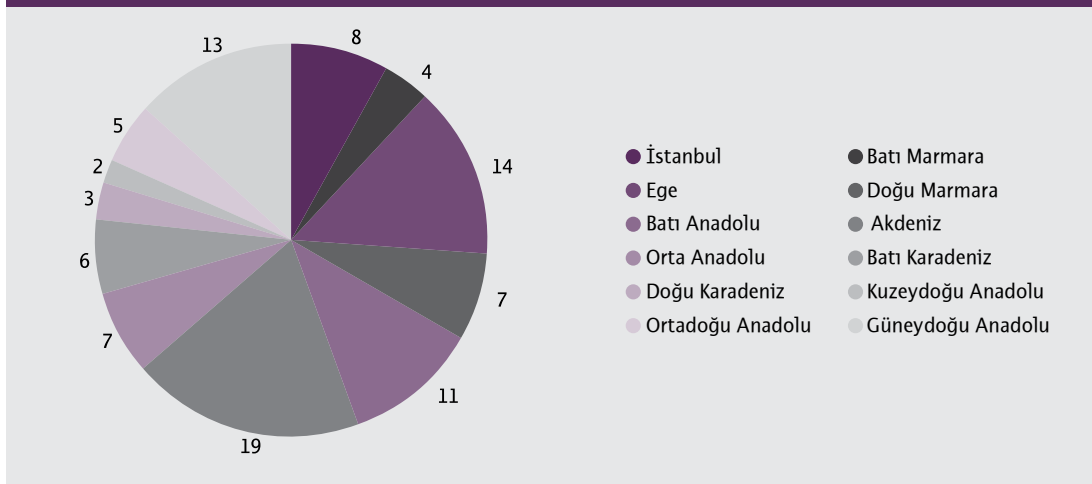
2014'te ÖABT'ye giren aday ve Eylül 2014'te gerçekleşen atama sayılarının alanlara göre karşılaştırması, öğretmen olmak için hangi alanlarda rekabetin daha yüksek olduğunu gösterir. Buna göre Rehber Öğretmen alanında Temmuz 2014'te ÖABT'ye 5.092 aday girmiştir ve Eylül 2014'te 2.876 öğretmenin bu alanda ilk ataması yapılmıştır. Bu durum ÖABT sınavına giren rehber öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün Eylül 2014'te atamasının yapıldığını ortaya koyar. Benzer biçimde İlköğretim Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce alanlarında ilk atama sayılarının ÖABT'ye giren aday sayısına oranı görece olarak yüksektir. Atamaların bu alanlarda yoğunlaşması MEB'in ortaokul düzeyinde verilmeye başlanan seçmeli dersler için halen ek öğretmene gereksinim duyduğuna işaret eder. Diğer taraftan bu alanlardaki rekabet diğerlerine oranla daha düşüktür. Bu durumun öğretmen niteliği üzerindeki etkisinin izlenmesi önemlidir. Tarih, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı gibi alanlardaysa rekabet çok yüksektir. Ancak atama ile aday oranlarının bu alanlarda % 5'i bile bulmaması eğitim fakülteleri ve pedagojik formasyon programlarında bu alanlarda öğretmen olmak için eğitim gören adayların önemli bir bölümünün yatırımlarının boşa gideceği anlamına gelebilir.

2014 YILI ÖĞRETMEN YER DEĞİŞTİRMELERİ

İlk atamalara ek olarak Türkiye'de öğretmenlerin bölgelere göre dağılımını etkileyen önemli bir etken öğretmenlerin özür durumuna ve isteğe bağlı olarak yer değiştirmeleridir. Bu çerçevede 2014 Ocak'ta 12.772, Haziran'da 17.884 ve Eylül'de 9.332 olmak üzere toplam 39.988 öğretmen farklı bir eğitim kurumu veya MEB biriminde görevlendirilmiştir.

İlk atamaların aksine yer değiştirmeler ağırlıklı olarak batı bölgelerine, Orta Anadolu'ya veya Karadeniz'e doğru gerçekleşmiştir. Yer değiştirmelerin Ocak döneminde % 80'i, Haziran döneminde % 84'ü ve Eylül döneminde % 86'sı batı bölgelerine, Orta Anadolu'ya ve Karadeniz'e doğrudur. Bu bölgeler arasında ağırlık İstanbul, Ege ve Akdeniz'dedir. Üç dönemde de yaklaşık iki yer değiştirmeden biri bu bölgelere doğrudur.

GRAFİK 3.7: OCAK DÖNEMİ YER DEĞİŞTİRMELERİNİN BÖLGELERE GÖRE DAĞILIMI (%)

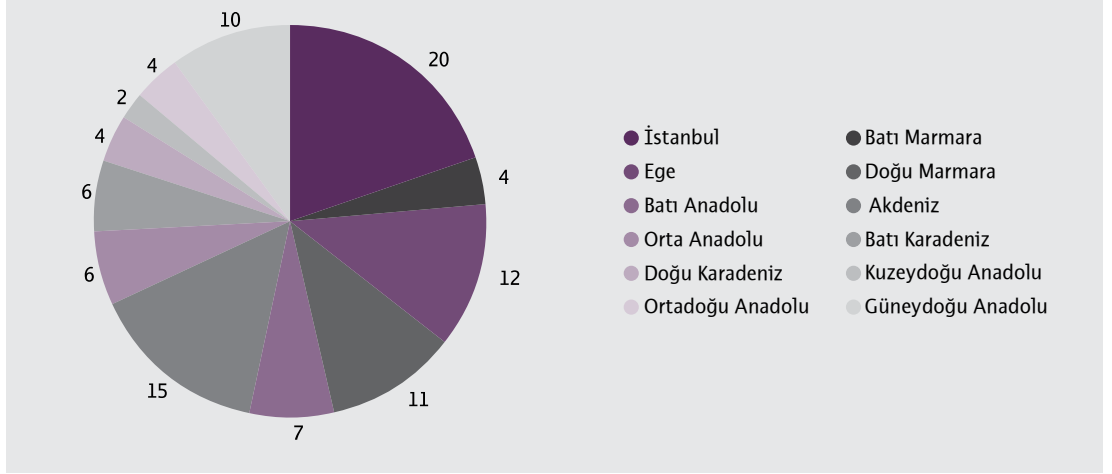


Kaynak: MEB İKGM, 2014.

Ocak döneminde 12.772 öğretmen yer değiştirmiştir. Bu dönemde yer değiştiren öğretmenlerin 2.484'ü Akdeniz'e (% 19), 1.794'ü Ege'ye (% 14) ve 1.424'ü Batı Anadolu'ya (% 11) gitmiştir (Grafik 3.7). Diğer taraftan, bu dönemde Kuzeydoğu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerine doğru sırasıyla 318 (% 2) ve 597 (% 5) öğretmen yer değiştirmiştir. Ancak Güneydoğu Anadolu'ya

doğru yer değiştirmeler Kuzeydoğu ve Ortadoğu Anadolu b6lgelele kadar sınırlı kalmamıştır; yer değiştirmelerin % 13'ü G6neydoğu Anadolu'ya doğru ger6ekleşmiştir.

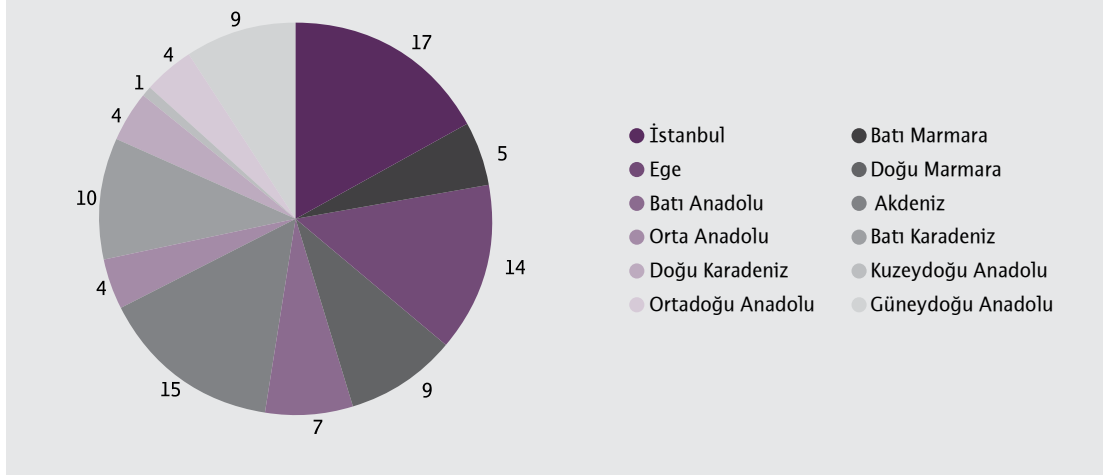
GRAFİK 3.8: HAZİRAN DÖNEMİ YER DEĞİŞTİRMELERİNİN BÖLGELELE GÖRE DAĞILIMI (%)



Kaynak: MEB İKGM, 2014.

Haziran döneminde ise toplam 17.884 öğretmen yer değiştirmiştir. Bu dönemde yer değiştiren öğretmenlerin 3.579'u İstanbul'a (% 20), 2.631'i Akdeniz'e (% 15) ve 2.089'u Ege'ye (% 12) gitmiştir (Grafik 3.8). Bu dönemde doğu b6lgelelelele doğru yer değiştirme daha sınırlı kalmıştır. Örneğin Kuzeydoğu Anadolu'ya doğru 385 (% 2) ve Ortadoğu Anadolu'ya doğru 640 (% 4) öğretmen yer değiştirmiştir.

GRAFİK 3.9: EYLÜL DÖNEMİ YER DEĞİŞTİRMELERİNİN BÖLGELELE GÖRE DAĞILIMI (%)

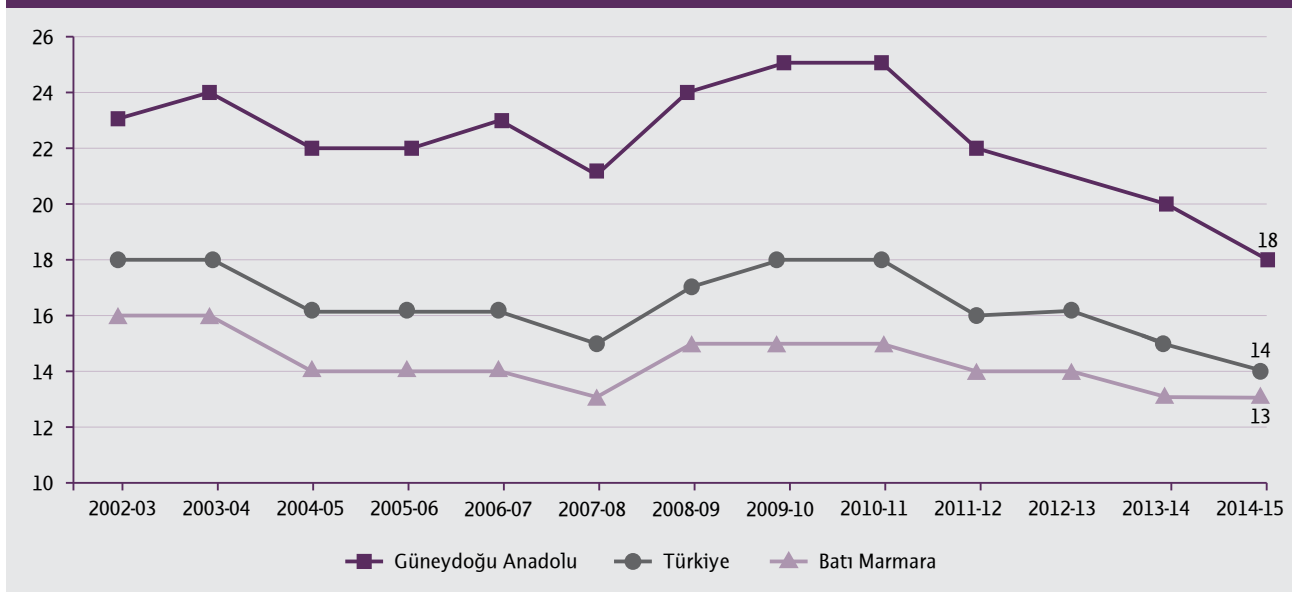


Kaynak: MEB İKGM, 2014.

Eylöl dönemindeki yer değiştirmelerin b6lgelelelele göre dağılımlı, Haziran dönemiyle büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Eylül döneminde toplam 8.952 öğretmen yer değiştirmiştir. Öğretmenlerin 1.530'u İstanbul'a (% 17), 1.332'si Akdeniz'e (% 15) ve 1.256'sı Ege'ye (% 14) gitmiştir (Grafik 3.9). Buna karşın Kuzeydoğu Anadolu'ya doğru 110 (% 1) ve Ortadoğu Anadolu'ya doğru 402 (% 4) öğretmen yer değiştirmiştir.

MEB bünyesinde istihdam edilen öğretmenlerin yer değiştirmesine ilişkin esasları düzenleyen Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, öğretmenlerin yer değiştirmesini öğretmen açığına ilişkin herhangi bir nesnel göstergelerle ilişkilendirmemektedir. Bu önemli eksikliğin sonucunda, MEB bünyesindeki öğretmenler bölgeler arasındaki öğretmen açığı farklarını daha da derinleştirebilecek biçimde yer değiştirebilmektedir. Dolayısıyla bu yönetmelik ile Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik öğretmenlerin bölgesel dağılımına ilişkin birbirinden farklı ve zıt sonuçlara yol açacak biçimde işlemektedir. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik'in amacı öğretmenlerin dağılımındaki dengesizliği düzeltmektir.¹⁹ Yönetmelik, 2000 yılında uygulamaya girdiğinden beri sistematik olarak öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının görece olarak yüksek olduğu (Güneydoğu Anadolu gibi) bölgelere daha fazla öğretmen ataması yapılmaktadır. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği çerçevesinde öğretmenlerin yer değiştirmesi bölgeler arasındaki öğretmen açığının kapanmasının önüne geçmektedir. Nitekim 2002'den bu yana ortaöğretim düzeyinde Güneydoğu Anadolu ve Batı Marmara arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı arasındaki fark azalmamıştır (Grafik 3.10).

GRAFİK 3.10: ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYILARI, 2002-03 VE 2014-15 YILLARI ARASI



Kaynak: TÜİK Bölgesel İstatistikler.

2014'TEN 2015'E ÖĞRETMEN POLİTİKALARI

2014'te Türkiye'de öğretmen politikasının ana sorunlarını çözmeye yönelik adımlar atılmamıştır. MEB'in insan kaynakları yönetimini rasyonelize etme çalışmalarına karşın 2014'te hem öğretmen arz ve talebindeki dengesizlik hem de yüksek öğretmen devinimi sürmüştür. Haziran 2015'teki genel seçimlerin öncesinde, 50 bine yakın ilk atanmanın yapıldığı 2014'te 200 bini aşkın aday devlet okullarına atanabilmek için ÖABT'ye girmiştir. MEB'in öğretmen açığı azalırken hizmetöncesi öğretmen yetiştirme programlarının kontenjanları sabit tutulacak olursa ilerleyen dönemde öğretmen arz ve talebi arasındaki dengesizliğin şiddetlenme riski göz ardı edilmemelidir. Başka bir

¹⁹ MEB, 1999.

deyişle, Türkiye’de öğretmenlik mesleğine girme beklentisiyle üniversite eğitimi alan bireylerin sayısı sabit kalırken MEB’in öğretmen talebinin düzenli biçimde azalması, öğretmen yetiştirme ve istihdam yapısının mevcut sorunlarını daha da derinleştirecektir. Ayrıca MEB düzenli olarak öğretmenlerin bölgelere dağılımını dengelemeye çalışsa da bölgeler arasındaki farklar yıllardır azalmamaktadır.

Bu bölümün başlangıcında da belirtildiği gibi, 2014 yılı içinde Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi yayımlanmamış, Öğretmen Yeterlikleri ve OTMG yaşama geçirilmemiştir. Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi’nin yayımlanması, öğretmen politikalarının geleceğine ilişkin yol haritasının belirmesi anlamına gelecektir. Öğretmen Yeterlikleri ve OTMG’nin yaşama geçmesiyle öğretmen niteliğinin asgari standartlarının belirlenmesini ve mesleki gelişimin bu standartlara yönelik işlemlerini sağlayacaktır. 19. Millî Eğitim Şûrası Genel Kurulu’nda öğretmen politikalarına ilişkin Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi taslağında belirtilen yol haritasına paralel tavsiye kararları alınmıştır. Bu durum öğretmen politikası alanının paydaşları arasında pek çok konuda fikir birliği bulunduğuna işaret eder. Bu nedenle 2015’teki genel seçimler sonrasında Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi’nin yayımlanması ve öğretmen politikalarında beklenen dönüşümün yaşama geçirilmesi olasıdır. Öğretmen politikasında 2015’te anlamlı adımların atılmaması mevcut sorunları derinleştirecektir.

KAYNAKLAR

- Atar, H. Y. (2014). Öğretmen niteliklerinin TIMSS 2011 fen başarısına çok düzeyli etkileri. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 39(172), 121-137.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), n1.
- Jacob, B. A. ve Lefgren, L. (2008). Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. *Journal of Labor Economics*, 26(1), 101-136.
- MEB (1999). Norm kadro uygulama kılavuzu. Mayıs 2015’te şuradan erişildi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/92.html>
- MEB İKGM (2014). 2014 Yılı Sayısal Verileri. Mayıs 2015’te şuradan erişildi: http://personel.meb.gov.tr/sayisal_veriler.asp?ID=207
- ÖSYM (2013). 2013 Kamu Personeli Seçme Sınavı A Grubu ve Öğretmenlik Sonuçları. Mayıs 2015’te şuradan erişildi: <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/KPSS1/2013-KPSS%20A%20GRUBU%20ve%20%C3%96%C4%9ERETMENL%C4%B0K.pdf>
- ÖSYM (2014). 2014-Kamu Personeli Seçme Sınavı Öğretmenlik Alan Bilgisi (ÖABT) Sonuçları. Mayıs 2015’te şuradan erişildi: <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/KPSS/OABT-SORUYANIT/KPSS-2014-OABTsayisal25072014.pdf>
- Rockoff, J. E. ve Speroni, C. (2010). Subjective and objective evaluations of teacher effectiveness. *The American Economic Review*, 261-266.
- Safran, M., Kan, A., Üstündağ, M. T., Birbudak, T. S. ve Yıldırım, O. (2014). 2013 KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre incelenmesi. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 39(171), 13-25.
- Sanders, W. L. ve Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Ağustos 2015’te şuradan erişildi: http://www.cgp.upenn.edu/pdf/Sanders_Rivers-TVASS_teacher%20effects.pdf
- TEDMEM (2014). Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği. Ankara: TEDMEM.
- Türk Eğitim Derneği (2009). Öğretmen yeterlikleri. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: EĞİTİMİN İÇERİĞİ

Eğitim İzleme Raporu 2014-15'in bu bölümünde eğitimin içeriği konusunda 2014-15 eğitim-öğretim yılında öne çıkan gelişmeler ele alınacaktır. Bu kapsamda öncelikle ilköğretim ve ortaöğretimdeki seçmeli ders uygulamalarına ilişkin bir değerlendirme sunulacaktır. Sonra, öğretim programlarındaki değişikliklere yer verilecektir. Ayrıca, din ve eğitim alanındaki gelişmeler başlığı altında son bir yılda zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersiyle ilgili yaşanan gelişmelere değinilecek ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavında din dersi sorularına yer verilmesinin eşit olmayan bir duruma yol açabileceği tartışılacaktır. Ortaöğretimde okul türlerinin azaltılması ve öğrencilerin program türlerine dağılımı bu bölümde incelenecek konular arasındadır. *Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)* belgesi de kapsamlı bir biçimde değerlendirilecektir. Mesleki ve teknik eğitimdeki gelişmelere ek olarak bu yıl, mesleki eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin güncel bir araştırmanın bulguları ele alınacaktır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yürütmekte olduğu Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Projesi (DVİHE) ile Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Teknik Destek Projesi'nde yaşanan güncel gelişmelere de içerik bölümünde yer verilecektir.

SEÇMELİ DERS UYGULAMALARI

2014-15 eğitim-öğretim yılında, ortaokulda altı alanda toplam 21, ortaöğretimde ise sekiz alanda toplam 41 ders seçeneği sunulmaktadır (Tablo 4.1, Tablo 4.2). Son iki yılda seçmeli derslere ilişkin yapılan değişiklikler sonucunda 2012-13 eğitim-öğretim yılında ortaöğretimde dokuz alanda toplam 44 ders seçeneği sunulurken 2014-15 eğitim-öğretim yılında Matematik ve Fen Bilimleri alanlarının birleşmesiyle sekiz alandaki toplam ders seçeneği 40'a düşmüştür. 2014-15 eğitim-öğretim yılında ortaöğretimde uygulamada olmayan seçmeli dersler Türkçe, Temel Spor Eğitimi, Çağdaş Dünya Sanatı ve Estetik'tir. Ayrıca, Seçmeli Geometri dersi yerine Temel Matematik dersi eklenmiştir.

TABLO 4.1: ORTAOKULDA SUNULAN SEÇMELİ DERSLER

DERSLER		ORTAOKUL			
		5	6	7	8
DİN, AHLAK VE DEĞERLER	KUR'AN-I KERİM				
	HZ. MUHAMMED'İN HAYATI				
	TEMEL DİNİ BİLGİLER				
DİL VE ANLATIM	OKUMA BECERİLERİ				
	YAZARLIK VE YAZMA BECERİLERİ				
	YAŞAYAN DİLLER VE LEHÇELER				
	İLETİŞİM VE SUNUM BECERİLERİ				
YABANCI DİL	YABANCI DİL (BAKANLAR KURULU KARARI İLE KABUL EDİLEN DİLLER.)				
FEN BİLİMLERİ VE MATEMATİK	BİLİM UYGULAMALARI				
	MATEMATİK UYGULAMALARI				
	ÇEVRE VE BİLİM				
	BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ VE YAZILIM				
SANAT VE SPOR	GÖRSEL SANATLAR (RESİM, GELENEKSEL SANATLAR, PLASTİK SANATLAR VS.)				
	MÜZİK				
	SPOR VE FİZİKİ ETKİNLİKLER (ALANLARA GÖRE MODÜLLER OLUŞTURULACAKTIR.)				
	DRAMA				
	ZEKÂ OYUNLARI				
SOSYAL BİLİMLER	HALK KÜLTÜRÜ				
	MEDYA OKURYAZARLIĞI				
	HUKUK VE ADALET				
	DÜŞÜNME EĞİTİMİ				

Kaynak: MEB TTKB, 2012.

TABLO 4.2: ORTAÖĞRETİMDE SUNULAN SEÇMELİ DERSLER

DİL VE ANLATIM	SEÇMELİ DİL VE ANLATIM
	SEÇMELİ TÜRK EDEBİYATI
	DİKSİYON VE HİTABET
	OSMANLI TÜRKÇESİ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ	TEMEL MATEMATİK
	İLERİ MATEMATİK
	İLERİ FİZİK
	İLERİ KİMYA
	İLERİ BİYOLOJİ
	ASTRONOMİ VE UZAY BİLİMLERİ
SOSYAL BİLİMLER	SEÇMELİ TARİH
	ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ
	SEÇMELİ COĞRAFYA
	PSİKOLOJİ
	SOSYOLOJİ
	MANTIK
	BİLGİ KURAMI
	SEÇMELİ FELSEFE
	DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI
	İŞLETME
	EKONOMİ
	GİRİŞİMCİLİK
	YÖNETİM BİLİMİ
	ULUSLARARASI İLİŞKİLER
DİN, AHLAK VE DEĞERLER	KURAN-I KERİM
	HZ. MUHAMMED'İN HAYATI
	TEMEL DİNİ BİLGİLER
YABANCI DİLLER VE EDEBİYATI	SEÇMELİ 1. YABANCI DİL
	SEÇMELİ 2. YABANCI DİL
	ALMAN EDEBİYATI
	İNGİLİZ EDEBİYATI
	FRANSIZ EDEBİYATI
SPOR VE SOSYAL ETKİNLİK	SEÇMELİ BEDEN EĞİTİMİ
	SOSYAL ETKİNLİK
GÜZEL SANATLAR	SEÇMELİ GÖRSEL SANATLAR
	SEÇMELİ MÜZİK
	SANAT TARİHİ
	DRAMA
BİLİŞİM	BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİSİ
	PROJE HAZIRLAMA

Kaynak: MEB TTKB, 2014a.

MEB'in açıkladığı verilere göre, 2014-15 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde, ortaokul düzeyinde en çok seçilen seçmeli ders 5, 6 ve 7. sınıflar için Matematik Uygulamaları, 8. sınıflar içinse Medya Okuryazarlığı'dır. Ortaöğretimdeyse en çok seçilen seçmeli ders 9 ve 10. sınıflarda Hz. Muhammed'in Hayatı'yken 11 ve 12. sınıflarda Matematik'tir. 9 ve 10. sınıflarda Demokrasi ve İnsan Hakları en çok seçilen dersler arasında yer alırken 11 ve 12. sınıflarda sırasıyla Matematik, Geometri ve Coğrafya dersleri seçilmiştir.¹

Ortaokul düzeyinde Matematik Uygulamaları dersi 5, 6 ve 7. sınıflar için en çok seçilen seçmeli dersken 8. sınıflarda sosyal bilimlere yönelik dersler (Medya Okuryazarlığı, Halk Kültürü, Düşünme Eğitimi) daha çok seçilmiştir. Seçmeli Yabancı Dil dersi ise 5, 6 ve 7. sınıfların ikinci sırada seçtiği derstir.² Tablo 4.3'te öğrenciler tarafından en çok seçilen üç seçmeli ders sıralanmıştır.

TABLO 4.3: ORTAOKUL VE ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDE EN ÇOK SEÇİLEN SEÇMELİ DERSLER³

	SEÇMELİ DERSLER	DERSİ ALAN ÖĞRENCİ SAYISI
5. SINIF	MATEMATİK UYGULAMALARI	643.749
	YABANCI DİL	578.024
	KUR'AN-I KERİM	415.724
6. SINIF	MATEMATİK UYGULAMALARI	632.339
	YABANCI DİL	515.344
	SPOR VE FİZİKİ ETKİNLİKLER	444.546
7. SINIF	MATEMATİK UYGULAMALARI	602.326
	YABANCI DİL	456.188
	SPOR VE FİZİKİ ETKİNLİKLER	448.013
8. SINIF	MEDYA OKURYAZARLIĞI	351.000
	HALK KÜLTÜRÜ	148.000
	DÜŞÜNCE EĞİTİMİ	142.841
9. SINIF	HZ. MUHAMMED'İN HAYATI	312.913
	SOSYAL ETKİNLİKLER	294.478
	DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI	268.369
10. SINIF	HZ. MUHAMMED'İN HAYATI	160.818
	DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI	137.465
	TEMEL DİNİ BİLGİLER	132.754
11. SINIF	MATEMATİK	684.658
	GEOMETRİ	513.542
	COĞRAFYA	383.526
12. SINIF	MATEMATİK	591.099
	GEOMETRİ	449.123
	COĞRAFYA	364.185

Kaynak: MEB, 2015a.

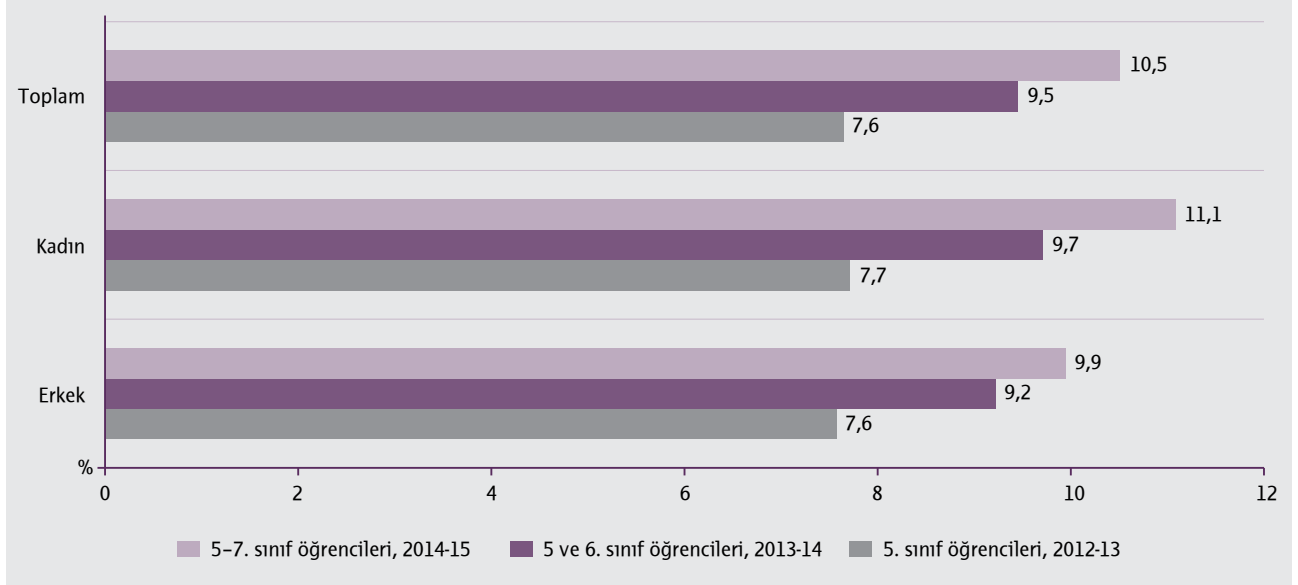
1 MEB tarafından paylaşılan veri yeterince ayrıntılı olmadığından seçmeli ders gruplamalarına ilişkin açıklama yapmak yararlı olacaktır. Ortaöğretim kurumlarında uygulanan seçmeli dersler üç gruba ayrılmaktadır. Birinci gruptakiler, alan uygulamalarının yerine geçen ve çoğunlukla okullarda önceden uygulanan alanlara benzeyen seçmeli derslerdir. İkinci gruptakiler ise "diğer seçmeli dersler" olarak tanımlananlardır. Üçüncü grup seçmeli dersler ise her iki grupta da yer almayan güzel sanatlar ve spor liselerine ait dersler ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının alan derslerinden oluşmaktadır. Tablo 4.2'de sunulan seçmeli dersler ikinci gruba aittir. Dolayısıyla bunlar arasında Coğrafya ve Geometri derslerine yer verilmemiştir.

2 MEB, 2015a.

3 Tablo, MEB'in yayımladığı veriler doğrultusunda hazırlanmıştır. MEB, en çok seçilen seçmeli dersleri sıralarken hangi veriyi kullandığını açıklamamıştır.

İmam-hatip ortaokullarının haftalık ders çizelgelerinde 8. sınıf düzeyinde bir önceki yılda bir saat olan zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 2014-15 eğitim-öğretim yılında iki saate çıkarılmıştır. Zorunlu ders saati 35'e çıktığından 8. sınıfların seçebilecekleri ders sayısı bir saate düşmüştür. İmam-hatip ortaokulları haftalık ders çizelgelerindeki bir diğer gelişme ise seçmeli derslere Din, Ahlak ve Değerler alanının eklenmesi ve bu kapsamda Seçmeli Kur'an-ı Kerim dersinin sunulacak olmasıdır.⁴ Burada, 5-8. sınıflarda ikişer saat zorunlu dersler arasında yer alan Kur'an-ı Kerim dersine ek olarak aynı dersin seçmeli olarak yeniden eklenmiş olması da dikkat çekicidir.

GRAFİK 4.1: İMAM-HATİP ORTAOKULU ÖĞRENCİLERİNİN AYNI SINIFA DEVAM EDEN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE ORANI, 2012-13 (5. SINIFLAR), 2013-14 (5 VE 6. SINIFLAR) VE 2014-15 (5, 6 VE 7. SINIFLAR)



Not: Açıköğretim ortaokulu hesaplama dahil edilmemiştir.

Ortaokul 5-7. sınıflarda zorunlu ders saati 29, seçmeli ders saati ise altıdır. Aynı sınıflar için imam-hatip ortaokullarına baktığımızda zorunlu ders saatinin 35, seçmeli ders saatinin ise sadece bir saat olduğu görülür. Seçmeli ders uygulamasında imam-hatip ortaokullarında okuyan öğrencilerin akranlarıyla aralarında ciddi bir fark vardır. Burada öğrencileri merkeze alan seçmeli ders uygulamasının etkili bir biçimde yaşama geçmediği anlaşılmaktadır.

2012-13 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 5. sınıfa öğrenci almaya başlayan imam-hatip ortaokullarının öğrenci sayısı yıllar içinde artmıştır. Grafik 4.1'de imam-hatip ortaokullarına devam eden öğrencilerin toplam ortaokul öğrencileri içindeki oranı bir yıl içinde % 9,45'ten % 10,49'a yükselmiştir. Ayrıca genç kadınların sayısının, genç erkeklere oranla her sene daha fazla artış göstermesi dikkat çekicidir.

Önceki yıllarda, ortaokuldaki seçmeli ders uygulamalarında öğrenci ve öğretmen devamsızlığı sorunları yaşanmıştır.⁵ 2014-15'ten itibaren ortaokul düzeyindeki seçmeli dersler notlandırılacaktır; bunun seçmeli derslerdeki devamsızlık sorunu için geliştirilen bir çözüm olduğu düşünülebilir. Temmuz 2014'te yayımlanan MEB Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi bölümünde, ilköğretim 4. sınıf ile ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında öğrencilere her dönemde seçmeli olanlar dahil tüm derslerden en fazla beş defa

⁴ MEB TTKB, 2014b.

⁵ ERG, 2014; Gürkan vd., 2014.

ders etkinliklerine katılım puanı verileceği belirtilmiştir. Ancak değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin ayrıntılı bir bilgiye yer verilmemiştir. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün (TEGM) yayımladığı bir yazıyla seçmeli derslerin puanla değerlendirilmesi için yazılı sınavın yapılması gerektiği belirtilmiştir.⁶ Bazı öğretmenler ve idareciler, seçmeli derslerin notlandırılmasıyla birlikte derslere devam zorunluluğunun daha çok dikkate alındığını ve öğrencilerin dersleri daha fazla ciddiye aldıklarını belirtmişlerdir.⁷ Bununla birlikte, farklı ilgi, gereksinim ve becerilere sahip öğrencilere çeşitli ders seçeneklerinin sunulduğu, onların gelişimini destekleyen seçmeli ders uygulaması için⁸ notlandırma en uygun yaklaşım olmayabilir. Dersin notlandırılması, öğrencinin kendi ilgi ve becerilerine uygun olarak ders seçimi yapabilmesi ilkesine dayanan seçmeli ders mantığıyla uyumsuzdur.

Ders çeşitliliği öğrencilerin yeni ilgi ve beceri alanlarıyla karşılaşabilmeleri için önemli bir uygulamadır. Ancak öğrencilerin bu çeşitlilikten tam olarak yararlanabilmeleri için öğretmen niteliği ve uzmanlığı da son derece önemlidir. Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG) deneyim paylaşımı toplantısına katılan öğretmenler, bazı durumlarda, seçmeli derslere alan dışı öğretmenlerin girebildiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla okullara seçmeli dersler için alanında uzman öğretmenleri istihdam edebilmeleri için gerekli zaman ve kaynak sağlanmalıdır.

GÜNCELLENEN ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE İZLEME ÇALIŞMALARI

2013-14 eğitim-öğretim yılından bu yana ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğretim programlarının gözden geçirilmesine ilişkin çalışmalar devam etmektedir. 2014 yılında, Görsel Sanatlar dersinin (1-8. sınıf) öğretim programında değişiklik yapılmıştır. Ortaokul ve imam-hatip ortaokulu Medya Okuryazarlığı dersi⁹ ile ortaokul ve imam-hatip ortaokulu Yaşayan Diller ve Lehçeler Gürcüce (5-8. sınıf) dersinin¹⁰ öğretim programlarındaki değişiklikler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından yayımlanmıştır. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na (TÜBİTAK) hazırlattırılan ortaöğretim İngilizce (9-12. sınıflar) dersinin öğretim programı ise 2015-16 eğitim-öğretim yılından itibaren başlayacaktır. Ayrıca Türk Edeyatı, Dil ve Anlatım, Coğrafya, Tarih, İleri Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerinin öğretim programlarının da yeniden güncelleme çalışmaları sürmektedir.¹¹

MEB TEGM, Atatürk Araştırma Merkezi ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin (8. sınıf) öğretim programı ve öğretim materyallerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara devam etmiştir.¹² Ortaokul düzeyinde öğretim programı hazırlıkları tamamlanan Hukuk ve Adalet dersi için materyal geliştirmek amacıyla Mart 2015'te 81 ilden birer Sosyal Bilimler öğretmenin katıldığı hizmetçi eğitimler gerçekleştirilmiştir.¹³

Program geliştirme ve güncelleme çalışmalarına ek olarak, öğretim programlarına uygun elektronik materyallerin geliştirilmesi ve desteklenmesi de önemlidir. FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi kapsamında, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin teknolojiyi en uygun biçimde kullanmalarını sağlamak amacıyla Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) Ankara ili ölçeğinde pilot uygulamalar gerçekleştirmiştir. Pilot uygulama sonuçlarına

6 MEB TEGM, 2014.

7 ERG tarafından Mart 2015'te yapılan deneyim paylaşımı toplantısı.

8 Karagözoğlu, 2015.

9 MEB TTKB, 2014c.

10 MEB TTKB, 2014d.

11 MEB SGB, 2015.

12 A.g.e.

13 MEB TEGM, 2015.

göre, özel eğitimden yararlanan öğrencilerin ve engelli öğretmenlerin etkileşimli tahta ile tablet bilgisayar kullanımına yönelik çalışmalara devam edilecektir. Bu kapsamda teknolojik araç, materyal ve e-içeriklerin oluşturulmasına ilişkin çalışmaların sürdürülmesi önemlidir.¹⁴

Millî Eğitim Bakanlığı 2014 Yılı Kurumsal Mali Durum ve Beklentiler Raporu, öğretim programlarına ve materyallerine ilişkin izleme ve değerlendirme çalışmaları konusunda güncel bilgiler sunmaktadır. Rapora göre, Biyoloji (9. sınıf), Matematik (9. sınıf), Kimya (9. sınıf) ve Matematik (5. sınıf) ders kitaplarını değerlendirmek amacıyla öğretmenlerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Ayrıca İngilizce (2 ve 5. sınıflar), Fen Bilimleri (5. sınıf), Matematik (5 ve 9. sınıflar), Fizik (9. sınıf), Kimya (9. sınıf) ve Biyoloji (9. sınıf) ders kitaplarının değerlendirilmesine ilişkin 25 ilde, ilgili dersi okutan öğretmenlerle komisyonlar oluşturulmuş ve materyal değerlendirme çalışmaları yürütülmüştür. Bu çalışmalarla ilgili raporlar hazırlanmış, TTKB ile paylaşılmıştır. Öğretim programları ve materyallerin değerlendirilmesi için öğretmenlerin sürece dahil edilmesi son derece önemlidir. Hazırlanan raporların TTKB dışındaki, eğitim alanında çalışan akademisyenler, uzmanlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla paylaşılması, program değerlendirme ve materyal geliştirme süreçlerinin katılımcı bir biçimde ilerlemesi gelecekteki izleme ve değerlendirme çalışmaları için yararlı olacaktır.

DEMOKRASİ KUŞAĞI:

DEMOKRATİK VATANDAŞLIK VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ PROJESİ

Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (DVİHE) Projesi, MEB TTKB tarafından, Avrupa Konseyi teknik desteği ve Avrupa Birliği mali desteğiyle yürütülmektedir. Haziran 2011’de başlatılan ve 36 ay sürmesi planlanan projenin genel bütçesi 9,1 milyon avro olarak belirlenmiştir. 2014 yılında, proje çalışmalarının daha fazla okulda yaygınlaştırılabilmesi, 4. sınıf çizelgelerine eklenen İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi programının oluşturulması ve daha fazla öğretmene eğitim verilmesi gibi nedenlerden projenin 12 ay daha uzatılmasına karar verilmiştir. Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi’nin 2015 yılında son bulması planlanmaktadır.

Proje kapsamında Edirne, Elazığ, İstanbul, Konya, Manisa, Mardin, Mersin, Sakarya, Samsun ve Yozgat olmak üzere on pilot ilde, 22 pilot okulda uygulamalar gerçekleştirilmiş, 2014-15 eğitim-öğretim yılında ise pilot okul sayısı 102’ye çıkartılmıştır.¹⁵ Amacı ilköğretim kurumlarında demokratik okul kültürünün oluşturulması ve yaygınlaştırılması olan projenin temel etkinlik alanları, demokratik yurttaşlık ve insan hakları konularına ilişkin yeni öğretim programlarının ve materyallerin geliştirilmesi ile söz konusu dersleri verecek öğretmenlere eğitimler sunulmasıdır. Ayrıca okulöncesi ortaöğretimin sonuna kadar demokratik okul kültürünün geliştirilmesi kapsamında pilot okullarda okul temelli çeşitli uygulamalar da gerçekleştirilmiştir.

Projenin çıktılar arasında seçmeli ders programlarının ve materyallerinin geliştirilmesi de yer almaktadır. 2011-12 eğitim-öğretim yılında Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi tüm 8. sınıf öğrencilerine zorunlu olarak verilmiştir. 2012’de yapılan ders çizelge değişiklikleri kapsamında 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin kaldırılmasına ve 4. sınıf çizelgelerine İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin zorunlu olarak uygulanmasına karar verilmiştir. 2013-14 eğitim-öğretim yılı itibarıyla lise öğrencileri, proje kapsamında geliştirilen Demokrasi ve İnsan Hakları dersini seçmeli olarak alabilmektedir. 2014-15 eğitim-öğretim yılında ise Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi 8. sınıf öğrencilerine son kez zorunlu olmuştur.

¹⁴ MEB SGB, 2015.

¹⁵ Proje Yürütme Kurulu toplantısında paylaşılan projeye ilişkin belgeler ve sunuşlar.

2015-16 eğitim-öğretim yılında 8. sınıflara sunulan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi kaldırılacak, yerine 4. sınıf öğrencilerine zorunlu olarak İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi verilmeye başlanacaktır. Proje kapsamında, projenin deneyimlerinden yararlanılarak 4. sınıf ders çizelgelerine eklenen yeni dersin programı oluşturulmuş, öğretmenlere bu konuda eğitimler verilmiş, proje süresince kullanılan materyaller bir araya getirilerek eğitim seti hazırlanmıştır. Projenin Nisan 2015'te yayımlanan *Kapanış Bülteni*'nde öğretim programlarının ve materyallerin hazırlık aşamasında program geliştirme ekipleri ile programı uygulayacak öğretmenler arasında katılımcı bir süreç izlendiği vurgulanmıştır. Özellikle programı uygulayan öğretmenlerin hazırlık sürecine dahil olmaları programın içeriğinin gelişmesi açısından olumlu bir adımdır. Ayrıca yeni dersin proje deneyimlerinden beslenerek hazırlanmış olması, şüphesiz dersin niteliğini olumlu yönde etkileyecektir. Demokratik yurttaşlık ve insan hakları konularının öğretim programlarında yer bulması ve öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi önemlidir. Diğer yandan, çizelge değişikliğiyle birlikte lisede sunulan Demokrasi ve İnsan Hakları dersini seçmeyen öğrencilerin, söz konusu konular çerçevesinde herhangi başka bir ders almadan eğitimlerini tamamlayacak olmaları MEB'in bu konudaki hassasiyetini göstermektedir.¹⁶

Özetle, ERG'nin yürüttüğü çalışmalarda da belirtildiği üzere,¹⁷ demokratik yurttaşlık ve insan hakları eğitimleriyle aktarılan konuların içselleştirilmesine ve insan haklarına saygılı demokratik bir ortamın oluşmasına yönelik bu ve benzeri projelerin belirlenen proje süresinin ötesinde sürdürülebilir özelliğe sahip olması okullarda demokratik kültürün yaygınlaşması için elzemdir. Bu anlamda, öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme süreçlerindeki ve ortamlarındaki deneyimlerinin bu doğrultuda dönüşmeye başladığını gözlemleyebilmek de projenin amacına başarıyla ulaştığını gösterecektir. Bu nedenle 2015-16 eğitim-öğretim yılında 4. sınıf öğrencilerine zorunlu olan İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin ve projenin çıktılarının özellikle öğrenciler üzerindeki bütüncül etkisini görebilmek için önümüzdeki dönemde yeni dersin izlenmesi gereklidir.

DİN VE EĞİTİM ALANINDAKİ GELİŞMELER

Örgün eğitim kapsamındaki zorunlu dersler arasında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersiyle ilgili her tür değişikliğin yakından izlenmesi düşünce, vicdan ve din özgürlüğü alanında Türkiye'nin insan hakları yükümlülüklerini yerine getirebilmesi için son derece önemlidir. Son dönemde Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin (AİHM) Eylül 2014 tarihli kararıyla birlikte yeniden gündeme gelen zorunlu DKAB dersine ilişkin tartışmaların temelinde Alevilik ve İslam dışındaki dinlerin ve inançların öğretimi konusunda dersin kapsayıcı, çoğulcu ve nesnel olmayışı yer almaktadır. 2007 yılında, zorunlu DKAB dersinde Türkiye'de mevcut dinsel çeşitliliğin dikkate alınmadığı ve Alevi öğrencilerin eğitim haklarının ihlal edildiği gerekçesiyle Türkiye'nin, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni (AİHS) ihlal ettiğine karar verilmiştir. Kararda, kimseyi inancını açıklamaya zorlamayan bir muafiyet mekanizmasının oluşturulması konusunda Türkiye'nin gerekli önlemleri alması gerektiği belirtilmiştir.

Zorunlu DKAB dersi öğretim programları, önce 2007-08 ve ardından 2011-12 eğitim-öğretim yıllarında yenilenmiştir.¹⁸ 2011-12'de uygulamaya geçen yeni DKAB öğretim programında bir iyileşme görülsede ders, belirli bir dinin inanç esaslarını ve ibadetlerini benimsetmeye çalışan "din eğitimi" yaklaşımından unsurlar barındırmaya devam etmiştir.¹⁹ Öğretim programlarında

¹⁶ Tüzün ve Samşık, 2015.

¹⁷ A.g.e.

¹⁸ Yenilenen DKAB öğretim programına ilişkin gelişmelere *Eğitim İzleme Raporu 2011*'de; seçmeli din dersleriyle ilgili değerlendirmelere ise *Eğitim İzleme Raporu 2012*'de ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

¹⁹ Tüzün, 2014.

yapılan güncellemeler çoğulculuk kapsamında farklı inançlara ilişkin bilgileri ve uygulamaları içeriyor olsa da bu ders, çocuğun düşünce ve inanç özgürlüğünü yeterince güvence altına almamaktadır.²⁰ Bu durum hem ebeveynin hem de çocuğun düşünce, din veya inanç özgürlüğüne doğrudan bir müdahale olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle Bakanlık, öğrencilerin din veya inanç özgürlüğünü güvence altına almak amacıyla öğrenim programlarının ve derslerin içeriğinde gerekli düzenlemeleri yapmalıdır. Mevcut durumda ortaokul ve ortaöğretimde zorunlu olan DKAB'nin yanı sıra Hz. Muhammed'in Hayatı, Kuran-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler dersleri seçmeli olarak verilmektedir. MEB tarafından seçmeli olarak sunulan bu derslerin de eleştirel, nesnel ve çoğulcu bir içerikle "dinler hakkında eğitim" şeklinde kurgulanması gerekir.²¹

AİHS'de yer alan "[D]evlet, eğitim ve öğrenim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir" ifadesi nedeniyle 2014'ün Eylül ayında Türkiye, zorunlu DKAB dersinin bu ifadeyi ihlal ettiği gerekçesiyle yeniden yargılanmıştır.²² AİHM, zorunlu din dersi konusunda Türkiye'nin AİHS'in eğitim hakkıyla ilgili maddesini ihlal ettiğine ve mevcut içerikle zorunlu din dersinin uygulanamayacağına karar vermiştir. Türkiye hükümeti ise bu konuyla ilgili yaptığı temyiz başvurusunda, Türkiye'de "zorunlu din dersi olmadığı" ve "istenirse Alevilere de Alevilik öğretilbileceği" şeklinde ifadeler kullanarak kendisini savunmuştur.²³

AİHM 2014 kararında, Türkiye'de eğitim sisteminin ebeveynlerin dini ve felsefi inançlarını güvence altına almadığı da not edilmiştir. Mahkeme, çocukların ve ailelerin dini veya felsefi inançlarını açığa vurmaya mecbur bırakılmadan DKAB dersinden muaf tutulabilmelerine olanak sağlayacak bir sisteme geçilmesini istemiştir. Bu kararın ardından Türkiye hükümeti, zorunlu din dersinin herhangi bir mezhebin ya da dinin aşağılanması durumunda kaldırılabileceğini açıklamıştır.²⁴

Örgün eğitim kapsamında sunulan din veya inanca ilişkin derslerin niteliği, düşünce, din veya inanç özgürlüğü olmak üzere insan haklarıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle din ve eğitim alanında yapılan her türlü değişikliğin yakından izlenmesinde yarar vardır. Dolayısıyla DKAB ders içeriğinin AİHM hükümleri çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesi son derece önemlidir. Bu bağlamda, AİHS çerçevesinde belirlenecek, tüm din ve inançlara eşit mesafede olan bir müfredat değişikliğinin acil olarak uygulamaya geçmesi gerekmektedir. Bu anlamda "Türkiye'nin izleyeceği yollardan biri, inançsızlık da dahil olmak üzere farklı mezhepler, dinler ve inançların birlikte karşılıklı anlayış ve saygı temelinde yaşamasına katkıda bulunabilecek bir dersin okullarda sunulmasıdır."²⁵ Bu nedenle, zorunlu olan DKAB dersi isteğe bağlı olarak çoğulcu, nesnel ve eleştirel bir içerikle yeniden kurgulanmalıdır. Dersin isteğe bağlı olarak uygulanması ve içeriğinin eşitlikçi bir yaklaşımla sunulması AİHM kararı çerçevesinde yeniden değerlendirilebilir. Atılması gereken bir başka önemli adım ise DKAB dersinden muafiyet hakkının tüm öğrenciler için geçerli olmasını sağlamaktır. Musevi ve Hıristiyan ailelerin çocuklarının DKAB dersinden muaf olduğu bilinmektedir. Ancak muafiyet hakkının kullanılabilmesi için ebeveynler ve öğrenciler inancını açıklama gerekçesiyle kimliklerindeki din hanesini okul idaresine göstermek zorunda kalmaktadır.²⁶ Oysa ki ailelerin ve çocukların din dersini seçme veya seçmeme konusunda tam anlamıyla özgür olmaları

²⁰ ERG, 2012a.

²¹ A.g.e.

²² Tüzün, 2014.

²³ Karaca, 2014.

²⁴ Diken, 2014.

²⁵ Tüzün, 2014.

²⁶ NHC:İÖG, 2014. s. 31.

önemlidir. Bu nedenle Türkiye, sadece Musevilere ve Hıristiyanlara tanınan muafiyet hakkının herkese tanınması ve kişinin inancını açıklamayı gerektirmemesi için adımlar atmaktadır.²⁷

Din konusunun eğitim sisteminde nasıl ele alınması gerektiği uzun yıllardır tartışma konusudur. Türkiye’de din ve eğitim alanındaki tartışmaların çoğulculuk, farklılıklara saygı ve nesnellik ilkeleriyle değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca çocuk hakları göz önünde bulundurularak çocuğun kendi kararıyla ve isteğiyle din eğitimi almasına olanak sağlayacak bir eğitim ortamının yaratılması da bu alanda gözetilmesi gereken başlıklar arasındadır.

TEOG’DA DKAB SORULARI

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanlarındaki altı farklı dersin sorularını kapsar. Bu dersler arasında bulunan DKAB’nin ağırlık katsayısı Yabancı Dil ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleriyle aynıdır. MEB, azınlık okullarındaki öğrenciler için kendi müfredatlarına uygun din sorusu hazırlanması konusunda Rum, Ermeni ve Musevi okullarının kurucularıyla ve yöneticileriyle görüşmüştür. Örneğin Özel Ulus Musevi Okulları, MEB’den kendi müfredatlarına göre sorular hazırlanmasını talep etmiş ve MEB, bu okulun 8. sınıf müfredatına uygun Museviliğe ilişkin sorular hazırlamıştır. 2014 yılının Kasım ayındaki sınavda bu okulun öğrencilerine DKAB testinde Musevilik üzerine sorular sorulmuştur. Devlet ve özel okullarda öğrenim gören Musevi öğrenciler ise bu dersin testinden muaf tutulmuştur.²⁸ Ermeni okullarında ise DKAB, ağırlıklı olarak İslamiyet üzerine ve Ermenice okutulmaktadır. Bu okulların yöneticileri Bakanlık’ın Ermenice soru hazırlanmasını istemiş, ancak TEOG’da Ermenice sorulara yer verilmemiştir.²⁹ Türkiye genelinde Hıristiyanların zorunlu DKAB dersi aldıkları bilinmektedir. 2014 tarihli bir haberde, Hıristiyan nüfusunun yoğun olduğu Mardin’in Midyat ilçesinde, 8. sınıfta zorunlu DKAB dersi alan Süryani öğrencilerin derslere girmemeleri durumunda notlarının düşürüldüğü ve bu durumun not ortalamalarını etkilediği belirtilmiştir.³⁰ Rum okullarında ise durum daha farklıdır. Bu okullarda DKAB’nin yanı sıra diğer dersler de Rumca okutulmaktadır ve okul yöneticileri, öğrencilerin sınavda Fen ve Teknoloji, Matematik ve DKAB sorularından muaf tutulmasını istemişlerdir. Ancak bu istek Bakanlık tarafından kabul edilmemiştir.³¹ Benzer biçimde, azınlık okullarında okumayan ve din dersinden muaf olmayan Alevi öğrencilere yönelik TEOG’un uygulanışında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Görüldüğü üzere DKAB dersiyle ilgili farklı uygulamalar söz konusudur. Bu durum, TEOG sınavına da yansımış ve gayrimüslim öğrenciler üzerinde eşit olmayan bir yaklaşımın benimsenmesine neden olmuştur.

Musevi okullarında okuyan iki öğrenci, Türkiye Hahambaşlığı ve Türk Musevi Cemaati aracılığıyla TEOG sınavındaki sorulara ilişkin Mayıs 2014’te Kamu Denetçiliği Kurumu’na (KDK) başvurmuştur. Şikayet dilekçesinde Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanı’nın hesaplanma yönteminin DKAB dersinden muaf olan öğrenciler için olumsuz sonuçlar doğuracağı, dersten muaf olan ve olmayan öğrencilerin katsayı hesaplamalarına bağlı olarak öğrencilerin puanları arasında adil bir dağılımın olmayacağı, dini inançlarından ötürü DKAB dersi almayan öğrencilerin bu soruları çözmesini beklemenin eşitsiz bir eğitim ortamını pekiştireceği belirtilmiştir. Kararda, mevcut uygulamanın hem Anayasa hem de AİHS tarafından güvence altına alınan yasa önünde eşitlik, din ve vicdan

²⁷ Tüzün, 2014.

²⁸ Aktaş Salman, 2014.

²⁹ Gültekin, 2014.

³⁰ Sur, 2014.

³¹ Gültekin, 2014.

özgürlüğüne aykırı olduğu, dolayısıyla insan hakları ihlaline neden olduğu vurgulanmıştır.³² KDK'nın paylaştığı bilgiler çerçevesinde, DKAB dersinden muaf olan öğrenciler ile olmayanlar karşılaştırıldığında, muaf olmayanların diğer tüm derslerden eşit puan almaları durumunda ortalama sınav puanlarında yaklaşık beş puanlık bir farkın olduğu ve muaf olan öğrencilerin daha düşük puan aldığı görülür.³³ Bu durum, AİHS'de yer alan eşitlik ile din ve vicdan özgürlüğüne ilişkin maddelere aykırıdır. TEOG sınavının yarattığı sorun alanlarını inceleyen KDK, 2 Ekim 2014 tarihli tavsiye kararında, TEOG uygulamasının gayrimüslim öğrenciler için dezavantajlı bir duruma yol açtığını ve sistemin değiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu değerlendirmelerden hareketle, MEB'in 2013-14 eğitim-öğretim yılında uyguladığı TEOG sınav puanlarının adil olarak hesaplanmadığı söylenebilir. Önümüzdeki yıllarda gerçekleşecek TEOG sınavına ilişkin "katsayıların sınavla girecek tüm öğrenciler için aynı olması, soru sayılarının ders saatlerine uygun olması, testleri cevaplama sürelerinin her öğrenci için aynı olması ve DKAB testinden muaf olanlar için farklı alanlardan denk sorular hazırlanması"³⁴ önerilebilir.

ORTAÖĞRETİMDE GENEL EĞİTİM VE MESLEKİ EĞİTİM DENGESİ

Türkiye'de çeşitli üst politika belgelerinde ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimin payının artırılmasına yönelik hedeflerin yer aldığı görülür. 10. Kalkınma Planı'nda dile getirilen eğitimin kalitesinin artırılması amacıyla bölgeler ve okul türleri arasındaki farklar nedeniyle oluşan eşitsiz ortamın giderilmesi ve *MEB 2014 Faaliyet Raporu*'nda belirtilen ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitimde program bütünlüğünü sağlayacak ve nitelikli işgücünün yetişmesini olanaklı hale getirecek uygulamalı eğitime önem verilmesi gibi başlıklar, politika belgelerinde yer alan hedeflerden sadece bazılarıdır. Bu bağlamda, MEB tarafından genel ve mesleki eğitim arasındaki niteliğe bağlı eşitsizliği gidermeye yönelik önemli adımların atıldığı söylenebilir. Ancak her öğrencinin kaliteli eğitime erişimini destekleyecek adımların atılması için ortaöğretimde genel ve mesleki eğitim dengesine daha bütüncül yaklaşılmalıdır.

Genel olarak ortaöğretimde ve özel olarak da mesleki ve teknik eğitimde yaşanan dönüşüm sürecini izleme çalışmaları *Eğitim İzleme Raporları*'nda ayrıntılı olarak incelendiği için bu bölümde ortaöğretimde genel ve mesleki teknik eğitim programları dengesine ilişkin 2014-15 eğitim-öğretim yılındaki gelişmelere odaklanılacaktır. İlk olarak ortaöğretimde okul türlerinin azaltılmasıyla yaşanan değişikliklere ve öğrencilerin farklı program türlerine göre dağılımı ele alınacaktır. Ardından *Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı*'na (2014-2018) ilişkin kapsamlı bir değerlendirme sunulacaktır. Son olarak, mesleki ve teknik eğitimin niteliği, toplumsal cinsiyet eşitliği açısından güncel bir araştırmanın bulguları çerçevesinde değerlendirilecektir.

³² KDK, 2014.

³³ KDK'ya yapılan başvurunun ardından Ombudsman Nihat Ömeroğlu, Hacettepe, Gazi ve Ankara Üniversitelerinden oluşturduğu bir heyetle yapılan puan hesaplamalarına ilişkin bir rapor hazırlamıştır. Bu raporda, DKAB dersi dışındaki derslerden aynı puanı alan öğrencilerin ağırlıklanmış sınav puanlarının, DKAB puanı 87 ve üstü olduğu durumda dersten "muaf olanlar" aleyhinde, 86 ve altı puan olduğunda ise dersten "muaf olmayanlar" aleyhinde olduğunu saptamıştır (Kozok, 2014).

³⁴ KDK, 2014.

ORTAÖĞRETİMDE OKUL TÜRLERİNİN AZALTILMASI VE ÖĞRENCİLERİN PROGRAM TÜRLERİNE DAĞILIMI

Uzun süredir MEB'in gündeminde olan ortaöğretimde okul türlerinin azaltılması ve farklı programlar arasında geçişlerin kolaylaştırılmasına yönelik çalışmalar devam etmektedir. 2013-14 yılında okul çeşitliliğinin azaltılmasına ilişkin çalışmalar hız kazanmış ve genel liselerin dönüşüm süreci tamamlanmıştır. Genel liselerin 2013-14'teki hızlı dönüşümüyle birlikte mesleki ve teknik liseler, Anadolu liseleri ve imam-hatip liselerinin sayısı düzenli olarak artmıştır.³⁵ 2014-15 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim alanında birçok önemli gelişme olmuştur. Mesleki ve teknik eğitim alanında öğrencilerin farklı okul türleri ve programlara dağılımında değişiklikler yapılmış, genel ve mesleki ortaöğretimde okul çeşitliliğinin azaltılmasına yönelik çalışmalar sürmüştür ve son olarak, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM) tarafından *Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)* yayımlanmıştır. Tüm bu başlıkların bütüncül biçimde değerlendirilmesi önemlidir.

MEB'in ortaöğretimde kalite ve verimliliğin artırılması ve okul çeşitliliğinin azaltılması amacıyla Anadolu öğretmen liseleri 2014-15 eğitim-öğretim yılından itibaren fen, sosyal bilimler ve Anadolu liselerine dönüşmüştür. Güzel sanatlar ve spor liseleri de ayrılarak Anadolu güzel sanatlar liseleri ile Anadolu spor liseleri olarak yeniden düzenlenmiştir.³⁶ Din Eğitimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı Anadolu imam-hatip lisesi ile imam-hatip lisesi ise Anadolu imam-hatip lisesi adıyla birleştirilmiştir.

2014/8 sayılı genelge ile MTEGM'ye bağlı 22 okul türü ikiye düşürülerek mesleki ve teknik Anadolu lisesi ile çok programlı Anadolu lisesi adı altında yeniden yapılandırılmıştır. Ayrıca mesleki ve teknik eğitim merkezi de üçüncü kurum türü olarak yapılanma sürecine dahil edilmiştir. Böylece ortaöğretimde farklı okul türleri yerine program türünü esas alan bir sisteme geçilmiştir. Bu doğrultuda *MEB 2014 Faaliyet Raporu'*nda da ifade edildiği gibi dönüşüm, yatay geçişlere olanak sağlayan bir rehberlik ve yönlendirme hizmetini içeren esnek bir yapının oluşmasına katkı sağlayacaktır. Düzenlemeyle birlikte meslek lisesi ile Anadolu meslek lisesi programlarında bulunan mevcut alan ve dallar Anadolu meslek programı alan ve dallarına, teknik lise ile Anadolu teknik lisesi programlarında bulunan mevcut alan ve dallar Anadolu teknik programı alan ve dallarına, Anadolu teknik lisesi ve teknik lise program türünde bulunan alanlar ise Anadolu meslek program türüne dönüştürülmüştür.³⁷

Geçtiğimiz yıllarda olduğu gibi genel liselerde okuyan öğrenci sayısında düşüş devam etmektedir. Ortaöğretimde okul/program türlerine göre dağılımda son beş yıllık eğilimler Grafik 4.2'de gösterilmiştir. 2009-10 ve 2013-14 yılları arasında tamamlanan genel liselerin dönüşüm sürecine bağlı olarak genel lise öğrencilerinin payı bir önceki yıl % 16,7 iken, bu yıl % 7,7'ye düşmüştür. Buna paralel biçimde Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı akademik seçicilik uygulayan liselerdeki öğrenci sayısı artışı sürdürmüştür ve geçtiğimiz yıl % 23,3 olan oran bu yıl % 28,3'e kadar yükselmiştir. Gözlemlenen bu değişimin genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi süreciyle uyumlu olduğu söylenebilir. 2014-15 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 299 Anadolu öğretmen lisesinden 170'i Anadolu lisesi, 77'si fen lisesi ve 52'si de sosyal bilimler lisesine dönüştürülmüştür. Anadolu öğretmen liselerinden yedisi kapatılarak Din Eğitimi Genel Müdürlüğü'ne devredilmiştir.³⁸ Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı liselerin payı son dört yıl

³⁵ Okul türlerinin azaltılması ve genel liselerin dönüşümüne ilişkin ayrıntılı değerlendirme için *Eğitim İzleme Raporu 2013'*e bakabilirsiniz.

³⁶ Aktaş, 2014.

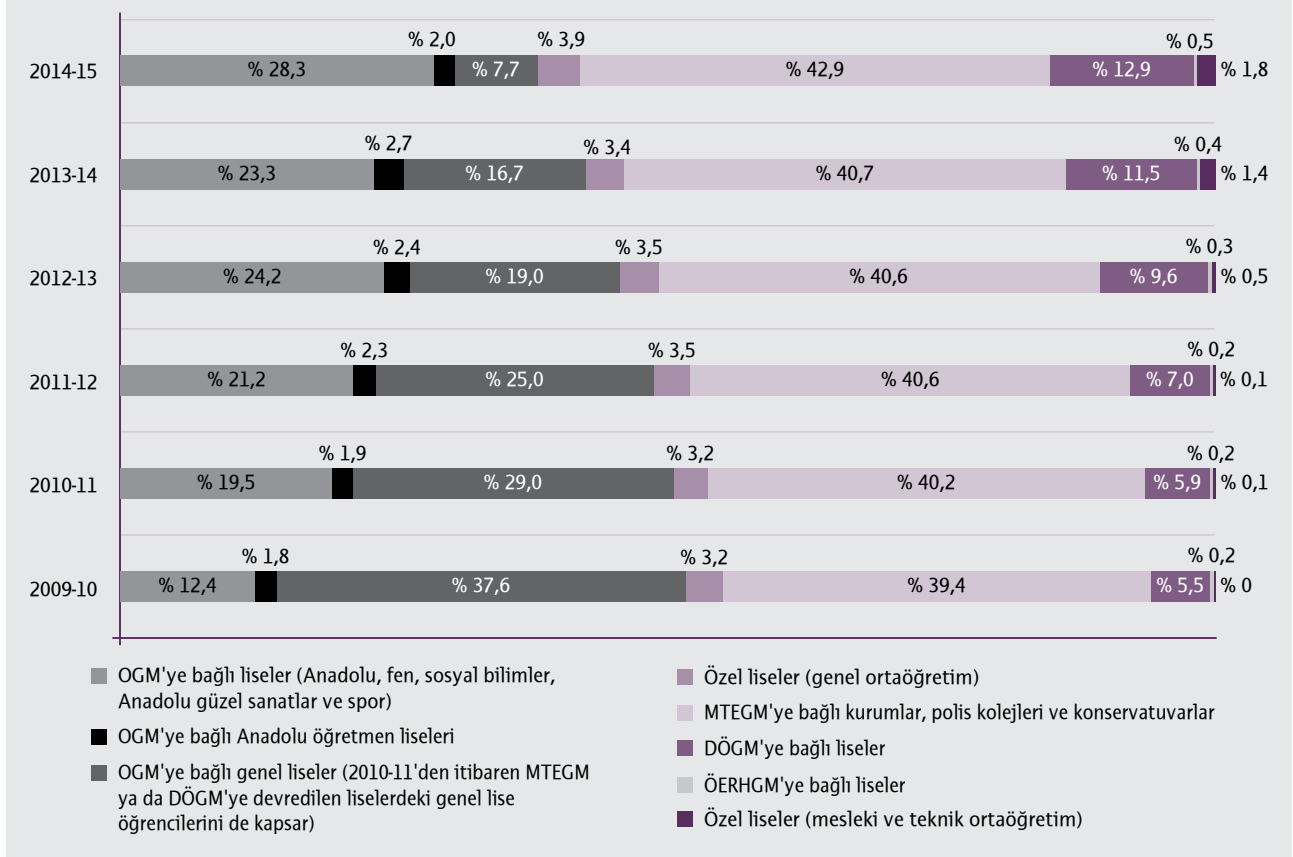
³⁷ A.g.e.

³⁸ MEB OGM, 2014.

boyunca sabit oranda ilerlerken 2014-15 itibarıyla % 40,7'den % 42,9'a ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı liselerin payı ise % 11,5'ten % 12,9'a yükselmiştir.

Mesleki ve teknik eğitim veren özel kurumlardaki öğrenci payındaki artış da sürmektedir. 2014-15 itibarıyla bu liselere devam eden öğrencilerin oranı % 1,4'ten % 1,8'e çıkmıştır. Genel ortaöğretim kapsamındaki özel liselerin payında sınırlı da olsa artış görülmektedir. Önümüzdeki yıllarda, dershanelerin temel liseye dönüşüm süreciyle bağlantılı olarak bu payın giderek artması beklenebilir. Özel liseler içinde temel liselerin payının ve bu kurumlarda sunulan eğitimin niteliğinin uzun vadede izlenmesi gerekmektedir. Burada altı çizilmesi gereken bir konu da dönüştürülen okul sayısı kadar söz konusu okulların alt yapı yeterliği ve öğretmen gereksinimiyle ilgili önlemlerin alınmasıdır.

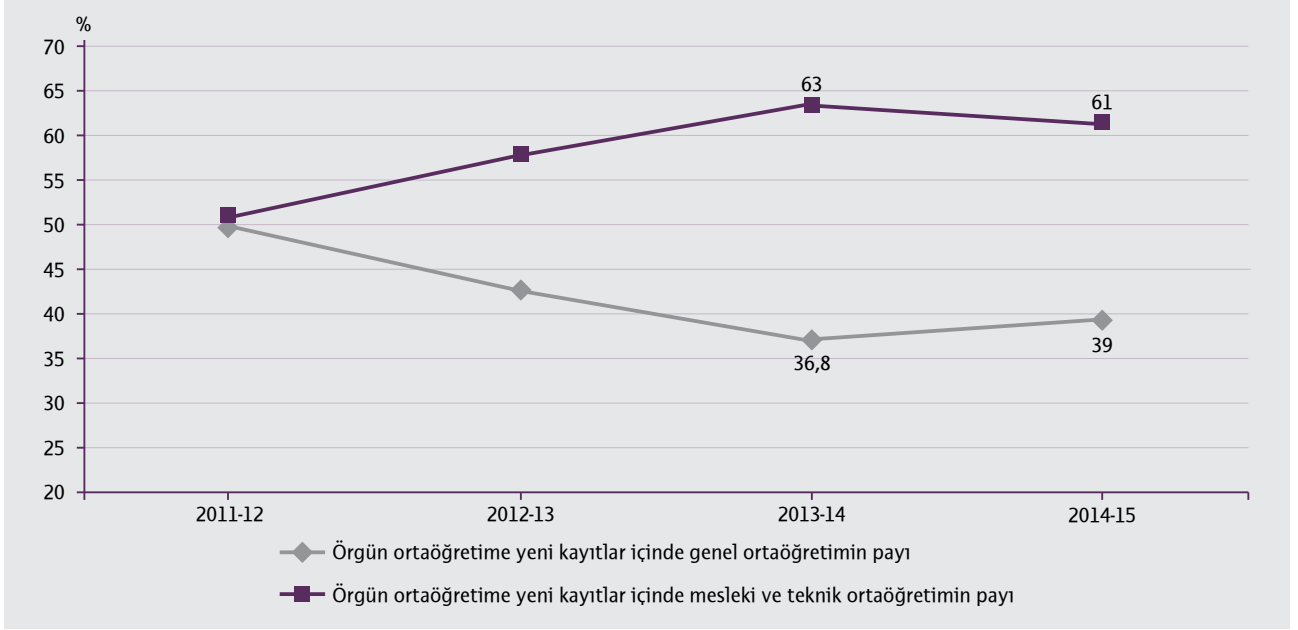
GRAFİK 4.2: ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİN PROGRAM TÜRLERİNE GÖRE DAĞILIMI, 2009-10 VE 2014-15 YILLARI ARASI



Kaynak: MEB Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak ERG tarafından hazırlanmıştır.

MEB tarafından yayımlanan yeni kayıt verilerine göre, mesleki ve teknik ortaöğretim kayıtlarında geçen yıla göre azalma olduğu gözlemlenmiştir. Mesleki ve teknik ortaöğretim programlarına kayıt yaptıran öğrencilerin oranı 2013-14 eğitim-öğretim yılında % 63,2 iken 2014-15'te % 61'e düşmüştür. Yeni kayıtlar içinde genel ortaöğretime tercih eden öğrencilerin oranı ise 2013-14 eğitim-öğretim yılında % 36,8 iken 2014-15 yılında % 39'a çıkmıştır (Grafik 4.3).

GRAFİK 4.3: ÖRGÜN ORTAÖĞRETİME YENİ KAYITLAR İÇİNDE ÖĞRENCİLERİN FARKLI PROGRAM TÜRLERİNE GÖRE DAĞILIMI, 2011-12 VE 2014-15 YILLARI ARASI

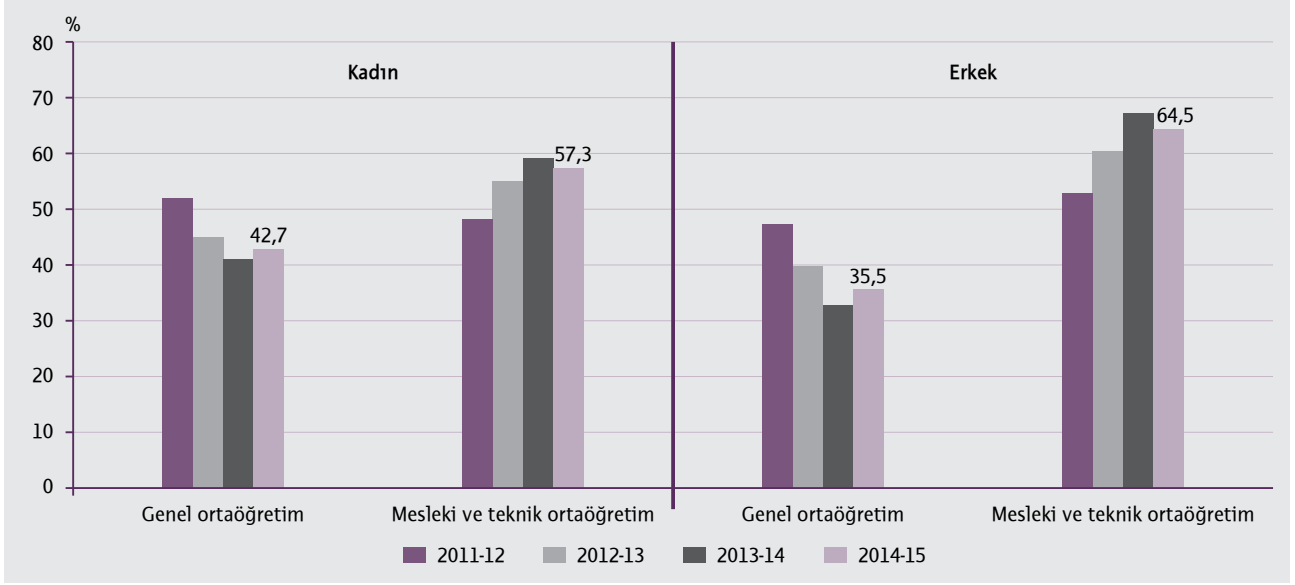


Kaynak: MEB, 2012; MEB, 2013; MEB, 2014; MEB, 2015b.

Örgün ortaöğretime yeni kayıtlar kadın-erkek ayrımında incelendiğinde önemli bir fark açığa çıkar. 2014-15 yılında örgün ortaöğretime yeni kayıt yaptıran genç kadınların % 57,3'ünün, genç erkeklerin de % 64,5'inin mesleki ve teknik programlara yöneldiği görülür. Son üç eğitim-öğretim yılıyla karşılaştırma yapıldığında sürekli artış gösteren mesleki ve teknik programlara yeni kayıt yaptıran genç kadınların ve erkeklerin sayısı 2014-15 yılında azalmıştır (Grafik 4.4). Strateji belgesinde mesleki ve teknik eğitimin tüm ortaöğretim içindeki payının artırılacağı, ayrıca özel politika gerektiren gruplar arasında yer alan genç kadınların mesleki ve teknik eğitime erişim olanaklarının artırılması için de gerekli çalışmaların yapılacağı vurgulanmıştır. Ancak 2014-15 eğitim-öğretim yılında mesleki ve teknik eğitime kayıt yaptıran kadınların oranı 2013-14 eğitim-öğretim yılına göre düşmüştür.

Genel olarak mesleki ve teknik eğitimin önceliği bu kurumlara devam eden öğrenci sayısını artırmaktansa bu öğrencileri mezun olduktan sonra kendi ilgi ve becerilerine uygun alanlarda istihdam edebilme olanağı yaratmak olmalıdır. İlerleyen bölümlerde, hazırlanan politika belgeleri çerçevesinde mesleki ve teknik eğitimin niteliği tartışılacaktır.

GRAFİK 4.4: ÖRGÜN ORTAÖĞRETİME YENİ KAYITLAR İÇİNDE ÖĞRENCİLERİN CİNSİYET AYRIMINDA FARKLI PROGRAM TÜRLERİNE DAĞILIMI, 2011-12 VE 2014-15 YILLARI ARASI



Kaynak: MEB, 2012; MEB, 2013; MEB, 2014; MEB, 2015b.

TÜRKİYE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM STRATEJİ BELGESİ VE EYLEM PLANI (2014-2018)

Mesleki ve teknik eğitimin niteliğinin ve statüsünün geliştirilmesi için mesleki eğitimi pek çok farklı boyutta ve çeşitli politika eksenleri çerçevesinde ele alan temel bir stratejiye gereksinim duyulmaktadır. Bu alanda bütüncül bir stratejinin gerekli olduğunu geçmiş çalışmalarında vurgulayan ERG, mesleki eğitimin tüm öğrencilerin temel beceri ve yeterlikleri edinebileceği, hayat boyu öğrenmeyi destekleyen bir yapıda ele alınmasını savunmaktadır.³⁹

Bu bağlamda, 6 Mayıs 2014 tarihinde Yüksek Planlama Kurulu'nca kabul edilen *Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)*, mesleki ve teknik eğitimdeki mevcut sorun alanlarının iyileştirilmesine yönelik önemli bir adımdır. Belgede mesleki ve teknik eğitim sistemi, erişim, kapasite ve istihdam başlıkları altında ele alınmaktadır. Bu bölümde, söz konusu başlıklar ERG'nin mesleki ve teknik eğitimin niteliğinin geliştirilmesine ilişkin yol gösterici olmak amacıyla 2012 yılında hazırladığı *Mesleki ve Teknik Eğitimde Kalite: Strateji Belgesi* bağlamında değerlendirilecektir. ERG, bu belgede dört temel hedefe yer vermiş ve bunları gerçekleştirmek için kamuya, özel sektöre, meslek kuruluşlarına ve sivil toplum aktörlerine yönelik çeşitli öneriler sunmuştur:

- Ortaöğretim düzeyindeki tüm öğrencilerin temel becerilere sahip hale gelmesi
- Mesleki ve teknik eğitimin niteliğinin artırılması
- Mesleki ve teknik eğitim sistemine yönelik destek mekanizmalarının kurulması ve güçlendirilmesi
- Mesleki ve teknik eğitimin toplumsal statüsünün iyileştirilmesi

³⁹ ERG, 2012a, 2012b.

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM STRATEJİ BELGESİ TEMEL POLİTİKA EKSENLERİ, 2014-2018

Politika Eksen 1: Mesleki ve Teknik Eğitime Erişim

Öncelik: Mesleki ve teknik eğitime erişim olanakları geliştirilecektir.

Politika Eksen 2: Mesleki ve Teknik Eğitimde Kapasite

Öncelik 1: Mesleki ve teknik öğretim programları geliştirilecek ve yeterlilik sistemi güçlendirilecektir.

Öncelik 2: Mesleki ve teknik eğitimde mesleki rehberlik ve kariyer gelişimi güçlendirilecektir.

Öncelik 3: Mesleki ve teknik eğitimde etkin ve verimli bir yönetim sistemi oluşturulacaktır.

Öncelik 4: Mesleki ve teknik eğitimde etkin ve sürdürülebilir bir finansman yönetimi sağlanarak okul ve kurumların eğitim ortamları geliştirilecektir.

Öncelik 5: Mesleki ve teknik eğitimde kalite güvence sistemi kurulacaktır.

Politika Eksen 3: Mesleki ve Teknik Eğitim ile İstihdam

Öncelik 1: Mesleki ve teknik eğitim okul ve kurum öğrencileri ve mezunlarının iş piyasasına geçişleri desteklenecektir.

Öncelik 2: Mesleki ve teknik eğitim okul ve kurum öğrenci ve mezunlarının ulusal ve uluslararası hareketliliği etkinleştirilecektir.

Kaynak: MEB MTEGM, 2014.

Türkiye mesleki ve teknik eğitimin etkililiği açısından olması gereken yerde değildir, ancak bu konuda somut ve yararlı adımlar atılmaya başlanmıştır. Strateji belgesinde mesleki ve teknik eğitimin temel sorun alanları erişim, kapasite ve istihdam başlıkları altında ele alınmıştır. Bu başlıklar bağlamında analiz edilen mesleki ve teknik eğitimin güçlü ve eksik yanları belirlenmiş, hazırlanan eylem planında da iyileştirme gereken alanlar için politika önerileri geliştirilmiştir.

Mesleki ve teknik eğitim, bireye herhangi bir mesleği yerine getirmek için gerekli olan bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle nitelikli bir mesleki ve teknik eğitim için öğretim programları hazırlanırken meslek standartlarının dikkate alınması, mesleki yeterliliğe dayalı belgeleme anlayışının yerleşmesi, mesleki yönlendirme ve rehberliğin sağlanması, okul-işletme işbirliğinin güçlendirilmesi, nitelikli staj olanaklarının sağlanması, öğrencilerin uygulama deneyimine sahip olmaları gibi etkenlerin temel alınması gerekmektedir.⁴⁰ 2014 yılında yayımlanan *Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı*, mesleki ve teknik eğitime ilişkin önemli bir gelişmedir.

Belgede mesleki ve teknik eğitimin kapasitesinin artırılmasına yönelik öğretim programlarının uluslararası standartlara uyumu dikkate alınarak hazırlanacağı belirtilmiştir. Mesleki ve teknik eğitimde öğretim programlarında yenilenme sürecine girilmesi olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir, ancak sonucunun başarılı olması için "eğitim-meslek-belge" bağlantısının güçlü bir biçimde kurulması gerekir.⁴¹ Bu bağlantının kurulabilmesi için öncelikle "meslek standartları ve yeterlikleri" hazırlanmalıdır. Strateji belgesi için hazırlanan durum analizinde mesleki yeterlik

⁴⁰ ERG, 2012b.

⁴¹ A.g.e.

sisteminin güçlü olduğu vurgulansa da sistemin yeterli düzeyde olmadığı bilinmektedir. Ayrıca öğretim programlarının ulusal meslek standartlarına ve yeterliklerine uygun olarak geliştirilmesi için ilgili sektörlerdeki paydaşlarla işbirliği yapılması, sistemin gelişen ve değişen teknolojiye uyum sağlayabilmesi için son derece önemlidir. Öte yandan belgede, yabancı dil eğitiminin önemine vurgu yapılmış ve yabancı dilin mesleki ve teknik eğitimde etkili hale getirilmesi öncelikler arasına alınmıştır. Ayrıca mesleki ve teknik eğitimin kapasitesine ilişkin, okul türlerinin azaltılarak yerine program türünü esas alan bir yapının oluşturulmasına ve yeni bir okul yönetim modelinin hazırlanmasına yönelik gelişmelere de yer verilmiştir.

Belgede ele alınan diğer bir nokta ise yönetici ve öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesine yönelik destekleyici mekanizmaların yetersizliğiyle ilgilidir. Bu konuda hizmetiçi eğitimlerin verilmesi gerektiği açıklamalar arasında yer alır. Bilindiği gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim düzeyleri, deneyimleri, değişimleri takip edebilme kapasiteleri sadece mesleki ve teknik eğitimde değil, eğitimin tüm kademelerinde niteliği iyileştiren bir etkidir. Bu nedenle öğretmenlerin ve idarecilerin yenilenen öğretim programlarına uyum sağlayabilecek mesleki beceri ve yeterliklerini geliştirmelerine yönelik hizmetiçi eğitimlerin verilmesi oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlere ve okul yöneticilerine her açıdan yararlı olacak “okul temelli, yaygın ve etkili bir hizmetiçi eğitime” gereksinim vardır. Özellikle meslek dersi öğretmenlerinin kendi alanlarındaki gelişmeleri ve teknolojiyi yakından takip edebilmelerini olanaklı kılan, yenilenen öğretim programlarında öğretmenlerin niteliğini geliştirecek hizmetiçi eğitimlere yer verilmesi olumlu bir gelişmedir. Meslek dersleri öğretmenlerine yönelik hizmetiçi eğitimlerin ilgili sektörlerle işbirliği içinde sistematik olarak gerçekleştirilmesinde yarar vardır.⁴²

Öte yandan, öğrencilerin ilgi ve becerilerine uygun mesleki ve teknik eğitim programlarına yönelmelerini destekleyen rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetlerinin güçlendirilmesi gerektiği belgede yeterince vurgulanmayan, fakat önemli bir konudur. Etkin rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin öğrencilerin kendine güvenlerini, karar verme ve iletişim gibi becerilerini olumlu yönde geliştirdiği bilinmektedir. Türkiye’de bu hizmetlere yönelik çalışmalar, öğrencileri mesleğe yönlendirme temel işlevinden oldukça uzaktır. Oysa mesleki rehberlik bütüncül bir yaklaşımla okulöncesinden başlayarak eğitimin tüm kademelerinde etkili olacak biçimde sunulmalıdır.⁴³ Böylece öğrencilerin ilgi, beceri ve yetenekleri saptanarak ilgili oldukları alanlara yönlendirilmeleri çok daha erken yaşta başlayacak, bireylerin sahip oldukları niteliklere uygun işler bulması kolaylaşacaktır.

Mesleki ve teknik eğitimin kalitesini etkileyen önemli etkenlerden bir diğeri de eğitim kurumlarının ve staj yapılan işletmelerin güncel teknolojik donanıma sahip olmasıdır. Belgede de okul-işletme işbirliklerinin yeterince güçlü olmadığı, işletmelerde mesleki eğitimin ve stajın niteliğinin yetersizliği, okuldaki donanımın eski olması nedeniyle öğrencilerin yeni teknolojilerle buluşamaması gibi başlıklar mesleki ve teknik eğitimin niteliği açısından eksik bırakılan alanlar olarak vurgulanmıştır. Bu türden eğitim veren kurumlarla ilgili sektördeki aktörler arasında sistematik bir ilişkinin kurulamadığı bilinmektedir. Öğrencilerin mezun olduktan sonra mesleki ve kişisel becerilerine uygun alanlarda, nitelikli koşullarda istihdam edilebilmesi için bu okulların sektörün ilgili bölümleriyle işbirliği geliştirmesi çok önemlidir. Bu nedenle işletmelerdeki staj uygulamaları, öğrencilerin teknik ve mesleki becerilerinin gelişmesinin yanı sıra sektöre hazırlanmalarına da olanak sağlamaktadır. ERG tarafından 2012 yılında yayımlanan *Meslek Eğitiminde Ne Çalışıyor, Neden Çalışıyor?* adlı raporda okul-işletme işbirliklerinin güçlendirilmesine

42 ERG, 2012b.

43 A.g.e.

dikey olarak da yükseköğretime geçiş olanağı sağlayacak nitelikte kurumlarla karşılaşması, bu okul türünün tercih edilmesini kolaylaştıran bir etken olacaktır.⁴⁵ Eylem planında, mesleki ve teknik eğitime yönelik toplumdaki algının iyileştirilmesi ve öğrencilerin meslek liselerine katılımını artıracak çeşitli etkinliklerin düzenlenmesine yönelik hedefler belirlenmiştir. Bu hedefler arasında toplumun algısının olumlu yönde değiştirilmesi için iletişim kampanyalarının düzenleneceği, mesleki eğitime yönelik etkinliklerin artırılacağı belirtilmiştir. Öte yandan, eğitim kurumlarının tür ve kademeleri arasında yatay ve dikey geçişlerde esnek ve geçirgen bir yapının oluşturulması öncelikler arasına alınmış ve geçişlerin yapılmasına olanak sağlayacak mevzuat düzenlemelerinin yapılacağı belirtilmiştir. Toplumsal algının iyileştirilmesiyle ilgili hedefler arasında, özel politika gerektiren gruplar arasında tanımlanan engellilerin ve kadınların mesleki ve teknik eğitime erişim olanaklarının artırılması için gerekli çalışmaların yapılacağı ve kadınların işgücüne katılımının ve mesleki beceri kazanma fırsatlarının artırılacağı da vurgulanmıştır. Kadınların mesleki becerilerini geliştirmek ve sahip oldukları becerilere uygun alanlarda istihdam edilmelerini sağlamak, mesleki ve teknik eğitimin içermeci bir yaklaşıma sahip olması açısından olumlu bir adımdır. Ancak çözüm olarak mesleki ve teknik eğitimi tercih eden genç kadın sayısını artırmak tek başına yeterli değildir. Genç kadınların kazandığı mesleki becerilerin işgücü piyasasında da desteklenmesi önemlidir.

Son olarak istihdam alanına bakıldığında, mesleki ve teknik eğitimde öğrencilere temel mesleki becerilerin yanı sıra, sosyal becerilerin de yeterince kazandırılmadığı, sektörün talep ettiği işgücüne uygun nitelikte eğitim verilmediği belgede iyileştirilmesi gereken alanlar olarak belirtilmiştir. Benzer biçimde mesleki ve teknik eğitimin kalitesini değerlendirmeye yardımcı olabilecek mezunların izlenmesine yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı da ifade edilmiştir. Mezunların eğitimlerini aldıkları alanda istihdam edilip edilmediği ve hangi koşullar altında çalıştıkları bilgisine ulaşılabilecek düzenli bir verinin olmayışı bu yönde izleme çalışmalarının yapılabilmesinin önünde engeldir. Bu nedenle Eylem Planı'nda bahsedildiği gibi mezun takip çalışmalarına hızla başlanması gerekir.

Strateji belgesinin etkin bir biçimde uygulanabilmesi ve belgede belirtilen hedeflere ulaşılabilmesi için izleme ve değerlendirme çalışmasının yapılması son derece önemlidir. Bu amaçla, MTEGM tarafından İzleme ve Değerlendirme Kurulu oluşturulacaktır. 33 üyesi olması planlanan kurulda MEB, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı gibi bakanlık müsteşarlarının yanı sıra Yüksek Öğretim Kurumu, Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, Türkiye İş Kurumu gibi kurumlardan da katılımcılar yer alacaktır. Ayrıca işçi ve kamu görevlileri sendikalarından da üyelerin kurulda bulunacak olması izleme ve değerlendirmenin daha katılımcı bir süreçle yapılacağını göstermektedir.⁴⁶ Ancak akademi ve sivil toplumdaki katılımın yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir, izleme sürecinin daha saydam ve bütüncül olarak yapılabilmesi için MEB tarafından yürütülen tüm çalışmalarda bu türden katılımların artırılması gerekmektedir.

Meslek eğitiminin pek çok farklı boyutuna ilişkin hedef ve önerilerde bulunan *Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı*'nın⁴⁷ yayımlanmış olması son derece olumlu bir gelişmedir. Ayrıca belgenin, ERG'nin geçmiş dönemde mesleki ve teknik eğitimin niteliğine ilişkin yayımladığı rapora referans verilerek hazırlanmış olması da oldukça önemlidir.

⁴⁵ ERG, 2012b.

⁴⁶ İzleme ve Değerlendirme Kurulu üyelerinin görev ve yetkileri *Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı*'nda ayrıntılı olarak verilmiştir.

⁴⁷ *Torino Reports 2014 Turkey* raporunda, Türkiye'nin 2023 hedefleri arasında mesleki ve teknik eğitim stratejisinin hazırlanması, mesleki eğitimin niteliğinin geliştirilmesi açısından atılmış somut bir adım olarak değerlendirilmiştir. Raporda, Türkiye'deki mevcut durumda, mesleki ve teknik eğitimde kazanılan yetkinliklerin işgücü piyasasıyla örtüşmediği vurgulanmış ve eğitimin bireylere bu tür becerileri de kazandırması gerektiği belirtilmiştir (ETF, 2015).

Ancak 2014-15 eğitim-öğretim yılı için belgede altı çizilen pek çok konunun henüz uygulamaya geçmediği görülmektedir. Örneğin ortaöğretimi bitiren öğrencilerin temel becerilere sahip olması hedefi doğrultusunda, mesleki ve teknik eğitim programlarının temel becerileri geliştirecek biçimde yeniden düzenlenmesi ve halen 9. sınıflar için süren ortak program uygulamasının iki yıla çıkarılması acil olarak uygulanması gereken öneriler arasındadır. Önümüzdeki dönemde, stratejinin ne ölçüde yaşama geçeceği de izlenmelidir.

MESLEKİ VE TEKNİK LİSELERDE TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ TEMELLİ BİR DEĞERLENDİRME

Mesleki ve teknik liselerde eğitimin niteliğinin geliştirilmesine yönelik politikaların toplumsal cinsiyet eşitliği ekseninde yakından izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda ERG, Çelikel Eğitim Vakfı işbirliğiyle mesleki ve teknik liselerde okuyan genç kadınların mesleki eğitim ve istihdam edilme süreçlerindeki deneyimlerine odaklanan bir araştırma gerçekleştirmiştir.⁴⁸ Araştırma, 2013-14 eğitim-öğretim yılında, ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimin niteliğini ve konumunu, İstanbul'daki iki devlet okulu özelinde ve toplumsal cinsiyet eşitliği ekseninde tartışmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada, mesleki ve teknik liselerde okuyan genç kadınların, mesleki yönelim ve beceri kazanma süreçlerini destekleyen ve engelleyen etmenler incelenmiş ve bu liselerde sunulan eğitim toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısıyla değerlendirilmiştir.⁴⁹ Ek olarak, mesleki becerilerini geliştirmek amacıyla mesleki ve teknik liselere kayıt yaptıran genç kadınların eğitimlerine devam ettikleri süre boyunca ayrımcılığa maruz kalmalarını önlemeye yönelik önerilerin kamuoyuyla paylaşılması da araştırmanın hedefleri arasında yer almıştır.

Genel ve kesin çıkarımlar yapmak yerine çeşitli sorun alanlarını saptayarak bunları tartışmaya açmayı hedefleyen çalışmanın sonuç önerileri arasında özellikle öne çıkan başlıklar şunlardır:

- Mesleki ve teknik liselerdeki öğretim programları ve sınıf içi uygulamalar toplumsal cinsiyet eşitliği açısından incelenmelidir.
- Öğretmenlerin ve idarecilerin mesleki gelişim etkinlikleri, okul ve sınıf içinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin geliştirilmesine katkı sağlayacak biçimde yeniden düzenlenmelidir.
- Okullarda giderek azalan rehberlik saatlerinin önemi ve işlevi artırılarak özellikle genç kadınların mesleki gelişim ve istihdam alanlarında rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi gerekmektedir.
- Mesleki ve teknik liselerde öğrenci motivasyonlarının artmasına ilişkin daha çok sosyal etkinliğin uygulamaya geçmesi ve bu etkinliklerin toplumsal cinsiyet farkındalığını kazandıracak içeriklere sahip olması, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması açısından önemli bir adım olacaktır.
- Mesleki ve teknik liselerin, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ve akademik başarısı düşük öğrencilere ve daha çok genç erkeklere uygun okullar olduğu yönündeki algıların ve bu algıların besleyen politikaların değişmesi gerekmektedir.
- Mesleki ve teknik liselerde sunulan mesleki stajların niteliğinin ve etkililiğinin incelenmesi son derece önemlidir.
- Genç kadınların kazandığı mesleki becerilerin işgücü piyasasında kullanılabilmesi desteklenmelidir.

⁴⁸ Meslek Liselerinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği: Ümraniye ve Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Örneği başlıklı araştırma raporunda, kadınların mesleki eğitimi ve okullulaşmasıyla ilgili nicel veriler ile İstanbul'da iki mesleki ve teknik Anadolu lisesinden rasgele seçilmiş genç kadınların ve erkeklerin yanı sıra bu okullardaki öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerine ait bulguların analizi temel alınmıştır. Bu amaçla dört ayrı grupta toplam 24 genç kadınla, iki ayrı grupta toplam 14 genç erkekle ve iki ayrı grupta toplam dokuz öğretmenle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

⁴⁹ Taşıtman, 2015.

Araştırma, İstanbul özelinde iki okulla sınırlı olduğu için bu yönde daha kapsamlı araştırmaların yapılması gerekmektedir. Ayrıca araştırma bulgularının mesleki ve teknik eğitimin niteliğinin geliştirilmesine ilişkin yapılacak yeni değerlendirmeler açısından dikkate alınması yararlı olacaktır. Araştırmanın bulguları arasında, odak grup görüşmelerine katılan mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin bir kısmının bu liseleri ailelerinin ve çevrelerinin yönlendirmesi sonucu seçmek zorunda kaldıkları, diğer bir kısmının ise belirli bir meslek edinmek amacıyla mesleki ve teknik liseleri seçtiklerine ilişkin ifadeleri yer almıştır. Görüşmelerde mesleki beceri kazanmak başlıca tercih nedeni olarak dile getirilse de öğrenciler edinecekleri mesleki becerileri kullanabilecekleri alanlarda istihdam edilebileceklerine şüpheyle yaklaşmıştır.

Kadınlarla yapılan odak grup görüşmelerinde, kendi okullarındaki kültür derslerinin yetersizliği, mesleki derslerin içeriği ile işgücü piyasasının gereksinimleri arasındaki uyumsuzluk, mesleki staj uygulamalarının niteliği ve işletmedeki taleple ilişkisi gibi başlıklar eğitimin niteliğine ilişkin kadınların dile getirdiği başlıca sorun alanları olarak öne çıkmıştır. Eğitimin niteliğine ek olarak işlerin niteliği, ücretler ve işverenlerin benimsediği cinsiyetçi tutumlar mezun kadınların çalışma yaşamı deneyimlerini olumsuz etkileyen etmeler arasındadır.

Araştırmada mesleki ve teknik eğitimin geleneksel cinsiyet rollerine göre meslek programlarına ayrıştığı ve sunulan eğitimin toplumsal cinsiyet rollerini yeniden üretmek pekiştirdiğine ilişkin bulgulara da erişilmiştir. Görüşme yapılan öğrenciler Motorlu Araçlar Teknolojisi, İnşaat Teknolojisi, Makina Teknolojisi, Metal Teknolojisi gibi alanların genç kadınlara uygun meslek alanları olmadığını ifade etmişlerdir. Özellikle erkek öğrenciler Çocuk Gelişimi, Moda, Tasarım, İletişim, Sağlık gibi alanların kadınlar için uygun meslekler olduğunu belirtmiş ve okullarında böyle alanlar olmamasına rağmen kadın öğrencilerin neden bu okulları tercih ettiklerini sorgulamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin de bu doğrultuda yönlendirmelerinin olabileceği gözlemlenmiştir. Örneğin ortaöğretim kademesindeki okullara bir ilçe millî eğitim müdürlüğü tarafından gönderilen meslek seçimlerine ilişkin hazırlanmış bilgilendirme notunda, bu seçimleri etkileyen faktörler arasında cinsiyete de yer verildiği görülmüştür.⁵⁰ Sonuç olarak ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki mesleki tanıtım ve rehberlik programlarında öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğini güçlendirecek biçimde yönlendirilmelerinin önemli olacağı söylenebilir. Dolayısıyla bu tür yönlendirmelerin eğitimdeki yaygınlığı saptanarak rehberlik sürecinde yer alan her kurum ve kişinin toplumsal cinsiyet farkındalığının artırılması yönünde adımların atılması gerekmektedir.

Kadınların nitelikli bir eğitime ve çalışma yaşamına erişmelerinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin geliştirilmesi açısından mesleki ve teknik liselerin konumu tartışmalıdır. Araştırmanın bulguları toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığın meslek liselerinin önemli bir sorunu olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda, eşitlikçi ve içermeci bir eğitim sistemi için eğitimin tüm kademelerinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin içselleştirilmesi gereklidir.

⁵⁰ Bilgilendirme notunda kullanılan ifade şöyledir: "Kadın ve annelik rollerini aksatmayacak meslekler geleneksel olarak kadınlara önerilmelidir" (Taştıman, 2015, s. 17).

EĞİTİMDE TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ TEKNİK DESTEK PROJESİ⁵¹

Kadınların ve erkeklerin eğitim hakkından eşit olarak yararlanabilmesi için öncelikle eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve eğitimin bileşenlerinin bunu destekleyecek biçimde dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu anlamda yapılacak her tür düzenleme ve çalışma, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması yolunda önemli bir adımdır. Ancak eğitimde bu dönüşümün gerçekleşebilmesi için öncelikle mevcut yapıda iyileştirilmesi gereken alanlar saptanmalıdır. Böylece eğitim politikalarının ve öğrenme ortamlarının toplumsal cinsiyet eşitliği çerçevesinde yeniden yapılandırılmasının önündeki sorun alanlarını giderecek uygulamalar geliştirilebilir.⁵² Son dönemde, MEB tarafından toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin önemli adımlar atılmaya başlanmış, çeşitli projeler yürütülmüştür. Ancak söz konusu adımlar önemli olmakla birlikte bütüncül bir etki yaratabilmesi adına tek başına yeterli değildir.

Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Teknik Destek Projesi (ETCEP), MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından, British Council teknik desteği ve Avrupa Birliği mali desteğiyle yürütülmektedir. Eğitim sistemindeki tüm paydaşlara toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısını yerleştirmeyi ve uygulamayı amaçlayan proje Eylül 2014'te başlamıştır. Genel bütçesi 3.161.500 avro olan projenin 24 ay sürmesi planlanmaktadır. Okullarda kadın ve erkek öğrenciler için toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve tüm eğitimde eşitlikçi ve toplumsal cinsiyete duyarlı bir yaklaşımın yaygınlaşmasını hedefleyen ETCEP, öğrencilerin gereksinimlerini ve beklentilerini karşılayacak biçimde yeni eğitim araçlarının geliştirilmesine odaklanmaktadır. Bu amaçla proje süresince 1) eğitim mevzuatı ve politikaları, 2) eğitim ortamları ve süreçleri, 3) eğitim materyalleri ve eğitim çıktıları gibi başlıklar, toplumsal cinsiyet eşitliği bakışıyla değerlendirilecek ve gerekli düzenlemeler yapılacaktır. Bu kapsamda on pilot ilde (Batman, Erzurum, İzmir, Karaman, Malatya, Mardin, Samsun, Sivas, Şanlıurfa, Trabzon), 40 okulda uygulanacak ve Eylül 2016'da sona erecek olan projenin hedef grubu öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler (okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretimin tüm kademeleri), ebeveynler, politika yapıcılar, eğitim ve toplumsal cinsiyet alanında çalışan kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıdır.

Projenin ulaşmayı hedeflediği üç temel sonuç vardır. Bunlardan ilki, öğretmen ve yöneticiler için okullarda toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik bir kılavuz ve değerlendirme aracı geliştirip bu aracın kullanılmasını sağlamaktır. Bu alanda bir çalışma grubu oluşturulacak, 40 pilot okulda başlangıç araştırması yapılacak, başlangıç araştırmasının ve ihtiyaç analizinin sonuçları tartışılacaktır. Bu çalışmalar sonucunda geliştirilen araç, tüm pilot illerde uygulanacaktır. Projede hedeflendiği şekliyle çalışma grubu oluşturulmuş ve ERG'nin de içinde yer aldığı grup, toplantılarını gerçekleştirmiştir. Çalışma grubunun amacı, okullarda toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin mevcut yargıları giderme konusunda öğretmen ve idarecilerin mesleki becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacak bir aracın geliştirilmesidir. Bu çerçevede, Okullarda Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Takip Aracı (OTCETA) geliştirilecek ve aracın uygulanabilmesi için de OTCETA Kullanım Kılavuzu ile Eğitici Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi El Kitapları hazırlanacaktır.⁵³ Çalışma grubunun öğrenme ortamlarında ve okul yönetiminde olmak üzere iki ayrı başlıkta toplumsal cinsiyet eşitliğine odaklanacağı vurgulanmıştır. Ayrıca projede yer alan 40 rehber öğretmene

⁵¹ Bu bölüm farklı bir kaynak belirtilmedikçe ETCEP Yönetim Kurulu ve ETCEP OTCETA Çalışma Grubu toplantılarında paylaşılan belgelerden ve sunuşlardan yararlanılarak hazırlanmıştır.

⁵² ERG, 2008.

⁵³ Eğitici eğitimleri 40 rehber öğretmene, öğretmen eğitimleri de her pilot okulda 50 katılımcı olmak üzere toplamda 2.000 kişiye verilecektir.

eğitici eğitimleri ve okul temelli eğitimler yapılarak geliştirilen aracın uygulanmasının izlenmesinde MEB'in kapasitesi desteklenecektir.

Projenin ulaşmayı hedeflediği ikinci sonuç, tüm eğitim kademelerinde eşitlikçi ve toplumsal cinsiyete duyarlı bir yaklaşımın yaygınlaştırılması konusunda MEB'in kapasitesinin geliştirilmesidir. Bu amaçla MEB'in mevcut mevzuatı ve politikaları toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısıyla incelenecektir. Bu kapsamda, 60.000 öğretmenin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda bilgilendirilmesi ve sınıf içi uygulamalarda toplumsal cinsiyet eşitliğini sergilemeleri beklenmektedir. Bunun yanında, MEB'de oluşturulacak Revizyon Komisyonu'yla okulöncesinden ortaöğretime tüm kademelerdeki mevcut on dersin öğretim programı ve 80 ders kitabı toplumsal cinsiyet eşitliği açısından incelenecek ve değerlendirilecektir. Ayrıca MEB personelinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda kapasitesini geliştirecek etkinlikler yapılacaktır. Bir program geliştirme ekibi kurulacak, öğretmen ve idarelere "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Sertifika Programı" uygulanacaktır. Liderlik becerilerini geliştirmek ve girişimciliği yaygınlaştırmak amacıyla düzenlenecek on eğitimle de 600 kadın öğretmenin öğrencilerine rol model olmaları sağlanacaktır. Son olarak, bu hedef doğrultusunda, MEB bünyesinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Politika Analizi Çalışma Grubu kurulacak ve bu grup, MEB mevzuatı ve politikalarını toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısıyla yeniden değerlendirerek eşitlik ilkesini tüm politikalara yerleştirmek için gerekli çalışmalara başlayacaktır.

Projenin ulaşmayı hedeflediği üçüncü sonuç ise merkezi ve yerel kampanyalar aracılığıyla öğrenci, ebeveyn, öğretmen ve yöneticilerin eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalıklarının artmasıdır. Bu kapsamda, seçilen on ilde eğitim konusunda çalışan sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapılarak Türkiye çapında bir iletişim kampanyası başlatılacaktır. Kampanyanın yanı sıra projenin sürdürülebilirliğinin sağlanması için okullara kampanyayı anlatan kılavuz ve posterler dağıtılacaktır. Hazırlanan iletişim materyalleriyle yerel düzeyde farkındalık artırıcı çalışmalar yürütülerek iyi örnekler belirlenecek ve nihai olarak geniş katılımlı bir konferans düzenlenecektir. Özetle, Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi ile eğitim sistemindeki tüm paydaşların toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık kazanmaları sağlanarak eğitimde eşitlikçi bir bakış açısının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda öğretmen eğitimlerinin, ders kitaplarının ve öğretim programlarının toplumsal cinsiyet bakış açısıyla incelenmesi gibi eğitimin içeriği ve niteliğine ilişkin öğrenme süreçlerinde etkili olan politika ve uygulamalarda bütüncül adımların atılacağı ön görülmektedir. Bu anlamda, özellikle ders kitaplarının toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığı pekiştirdiğiyle ilgili geçmiş yıllarda yapılan inceleme çalışmalarının MEB tarafından dikkate alındığı söylenebilir.⁵⁴ Ayrıca öğretmenlere verilen toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimleriyle konunun öğretmenler tarafından içselleştirilmesi desteklenecektir. Böylece öğrencilerin tutum ve davranışlarında dönüştürücü rollerin güçlendirilmesi sağlanacaktır. Son olarak, toplumsal cinsiyet eşitliğini temel alan projenin Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmesi, konuya ilişkin duyarlılığın ve verilen önemin arttığını göstermektedir. Dolayısıyla bu alanda yapılan çalışmalar, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik mevcut yapının iyileştirilmesine katkı sağlamaktadır.

54 Ders kitaplarının incelenmesine yönelik yapılan çalışmalar *Eğitim İzleme Raporu 2011*'de ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

KAYNAKLAR

- Aktaş, Y. (2014, 3 Mayıs). Mesleki eğitimde okul çeşitliliği azaltıldı. *Anadolu Ajansı*. Şubat 2015'te şuradan erişildi: <http://www.aa.com.tr/tr/s/322149-22-okul-turu-yeniden-yapilandirildi>
- Aktaş Salman, U. (2014, 28 Kasım). Moşe, Avram, Sara TEOG'da. *Al Jazeera Türk*. Şubat 2015'te şuradan erişildi: <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/mose-avraam-sara-teogda>
- Altın, H. M. ve Kalelioğlu, F. (2015). Fatih Projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Baskent University Journal of Education*, 2(1), 89-105.
- Diken (2014, 08 Kasım). Biz mezhebe, dine aşağılama yoksa zorunlu din dersinde de sakınca yok! *Diken*. Şubat 2015'te şuradan erişildi: <http://www.diken.com.tr/davutogluna-gore-alevilerin-din-dersinden-muaf-tutulmamasinda-bir-yanlislik-yok/>
- ERG (2008). *Eğitimde ve eğitimle toplumsal cinsiyet eşitliği*. İstanbul: ERG. Temmuz 2015'te şuradan erişildi: http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Egitimde%20ve%20Egitimle%20Toplumsal%20Cinsiyet%20Esitligi.ERG_20.10.08.pdf
- ERG (2012a). *Eğitim izleme raporu 2011*. İstanbul: ERG.
- ERG (2012b). *Mesleki ve teknik eğitimde kalite ve strateji belgesi*. İstanbul: Koç Holding ve ERG.
- ERG (2012c). *Meslek eğitiminde ne çalışıyor, neden çalışıyor? Okul-işletme işbirliklerine dair politika önerileri*. İstanbul: Koç Holding ve ERG.
- ERG (2014). *Eğitim izleme raporu 2013*. İstanbul: ERG.
- European Training Foundation (ETF) (2015). *Torino process 2014 Turkey*. ETF.
- Gültekin, U. (2014, 12 Kasım). TEOG krizi sürüyor, MEB adım atmıyor. *Agos*. Nisan 2015'te şuradan erişildi: <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/8446/teog-krizi-suruyor-meb-adim-atmiyor>
- Gürkan, G., Koyuncu, F., Şaşmaz, A. ve Dinçer, M. A. (2014). *Temel eğitimin kademelenmesi sürecinin izlenmesi*. İstanbul: ERG ve TEGV.
- Karaca, K. (2015, 17 Şubat). AİHM'den Türk hükümetine ret. *Deutsche Welle*. Mart 2015'te şuradan erişildi: <http://www.dw.de/aihmden-t%C3%BCrk-h%C3%BCk%C3%BCmetine-ret/a-18264605>
- Karagözoğlu, N. (2015). Ortaokul 5. sınıflarda tercih edilen seçmeli dersler ve tercih nedenlerinin öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 69-94. Ağustos 2015'te şuradan erişildi: <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.004>
- KDK (2014). Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavları (TEOG) konulu tavsiye karar. 2014/3164, 02.10.2014. Nisan 2015'te şuradan erişildi: <http://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/pdf/karar/2014-3164%20-%20TEOG%20KARARI.pdf>
- Kozok, F. (2014, 09 Kasım). Eğitimde eşitlik lafta kaldı. *Cumhuriyet*. Haziran 2015'te şuradan erişildi: http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/138669/Egitimde_esitlik_lafta_kaldi.html
- MEB (2012). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2011-2012*. Ankara: MEB.
- MEB (2013). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2012-2013*. Ankara: MEB.
- MEB (2014). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2013-2014*. Ankara: MEB.
- MEB (2015a, 31 Mart). Öğrencilerin gözde dersleri belli oldu. Nisan 2015'te şuradan erişildi: http://www.meb.gov.tr/ogrencilerin-gozde-dersleri-belli-oldu/haber/8377/meb_haberindex.php?dil=tr
- MEB (2015b). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2014-2015*. Ankara: MEB.
- MEB MTEGM (2014). Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018) konulu karar, karar tarihi: 07.05.2014, karar no: 1957. Şubat 2015'te şuradan erişildi: http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_08/13021358_mte_strateji_belgesi_eylem_plani_20142018.pdf
- MEB OGM (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü) (2014, Haziran). *Ortaöğretim e-bülten*, sayı 5, Ocak-Haziran 2014. Temmuz 2015'te şuradan erişildi: http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/02110344_eblten5.pdf
- MEB SGB (2015). *MEB faaliyet raporu 2014*. Ankara: MEB.
- MEB TEGM (2014a). Proje ve protokol genel destek. Nisan 2015'te şuradan erişildi: <http://mtegmprojeler.meb.gov.tr/index.php?pg=okulprotokoldetay&protokol=156>

MEB TEGM (2015, 09 Mart). Hukuk ve adalet dersi hizmetiçi eğitim kursu Ankara Başkent Öğretmenevi'nde gerçekleştirilmiştir. Mart 2015'te şuradan erişildi: <http://tegm.meb.gov.tr/www/hukuk-ve-adalet-dersi-hizmet-ici-egitim-kursu-ankara-baskent-ogretmenevi-nde-gerceklestirilmistir/icerik/260>

MEB TTKB (2012). İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi konulu karar. 69, 25.06.2012.

MEB TTKB (2014a). Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri konulu karar. 6, 27.01.2014.

MEB TTKB (2014b). İmam Hatip Ortaokulu Haftalık Ders Çizelgesi konulu karar. 86, 04.09.2014. *Tebliğler Dergisi*, 77(2684-EK, Eylül 2014).

MEB TTKB (2014c). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı konulu karar. 239, 11.12.2013. *Tebliğler Dergisi*, 77(2676-EK 2, Ocak 2014).

MEB TTKB (2014d). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi (Gürcüce; 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı konulu karar. 89, 17.09.2014. *Tebliğler Dergisi*, 77(2685, Ekim 2014).

MEB TTKB (2015). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi Öğretim Programı konulu karar. 18, 27.02.2015. *Tebliğler Dergisi*, 78(2691, Nisan 2015).

Norveç Helsinki Komitesi İnanç Özgürlüğü Girişimi (2014). *Türkiye'de inanç özgürlüğü hakkını izleme raporu*. İstanbul: Norveç Helsinki Komitesi İnanç Özgürlüğü Girişimi.

Sur, S. (2014, 12 Şubat). Süryani öğrencilere din dersi dayatması. *ANF*. Temmuz 2015'te şuradan erişildi: <http://www.suryaniler.com/haberler.asp?id=1098>

Taşıtman, A. (2015). *Meslek liselerinde toplumsal cinsiyet eşitliği: Ümraniye ve Şişli mesleki ve teknik Anadolu liseleri örneği*. İstanbul: ERG ve Çelikel Eğitim Vakfı.

Tüzün, I. (2014, 27 Eylül). Zorunlu din dersi ve AİHM kararı. *Al Jazeera Türk*. Mart 2015'te şuradan erişildi: <http://www.aljazeera.com.tr/gorus/zorunlu-din-dersi-ve-aihm-karari>

Tüzün, I. ve Sarıışık, Y. (2015). *Türkiye'de okullarda çocuk katılımı*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ: ÖĞRENME ORTAMLARI

Eğitim İzleme Raporu 2014-15'in bu bölümünde Türkiye'de eğitim ortamlarına ilişkin gelişmeler değerlendirilecektir. Her yıl milyonlarca çocuk, genç ve yetişkin, zamanlarının büyük bir bölümünü okulda geçirmektedir. Öğrencilerin öğrenmek ve gelişmek için akademik desteğe olduğu kadar, aynı zamanda tüm çocuklar için vazgeçilmez bir hak ve öğrencinin iyi olma halini doğrudan etkileme potansiyeline sahip olan güvenli ve donanımlı okul ortamlarına da gereksinimleri vardır. Ayrıntılı değerlendirmeye geçmeden önce, öğrencinin iyi olma halinin ne demek olduğu ve ders dışı olanakların bu kavramla nasıl bağdaştığını açıklamak yararlı olacaktır. Alanyazında "çocuğun iyi olma hali" olarak geçen kavram, çocukların yaşam kalitelerinin, mutluluk ve refah düzeylerinin izlenmesi ve artırılmasıyla ilişkilidir. Kalkınma Bakanlığı'nın UNICEF¹ Türkiye'yle birlikte gerçekleştirdiği 2013 tarihli bir çalışmada iyi olma hali yaklaşımıyla ilgili şöyle denir:

Çocukların yaşam koşullarına ve yoksunluğu nasıl yaşadıklarına ilişkin çok boyutlu bir yaklaşım geliştirilmesinde çocuğun iyi olma hali kavramı giderek daha yaygın biçimde kullanılmaktadır. Çocuğun iyi olma hali yaklaşımı nesnel yaşam koşulları –örneğin maddi koşullar, eğitim ve sağlık alanlarındaki fırsatlar gibi– ile çocukların kendi özel deneyimlerini –örneğin kendi koşullarını nasıl yorumlayıp değerlendirdikleri, mutluluk ve yoksunluklarını nasıl ifade ettikleri gibi– bir araya getirir. İyi olma hali kendini gerçekleştirmeyle, çocukların hâlihazırdaki ve gelecekteki yapabilirliklerini artırmayı sağlayacak koşulların yaratılmasıyla ilgilidir. Bunlar, evde, okulda ve mahallede olmak üzere çocukların yaşadıkları yerlerde gerçekleşir.²

Bu çerçeveden yola çıkarak, eğitim ortamlarında çocukların erişim sağlayabildiği olanakların, öğrencilerin iyi olma haline doğrudan etkisi olduğunu düşünmek doğru bir yaklaşım olacaktır. Bunun nedeni, çocuğun iyi olma halini belirleyen etmenlerin başında içinde bulunduğu ortamların gelmesi, ayrıca bu ortamlardaki olanakların çocuğa ne kadar destek sağladığı ve çocuğun refahını ne kadar yükselttiğinin önemli olmasıdır. Eğitim ortamları içinde çocukların gereksinim duydukları olanaklara erişimleri olması ve bu olanakların kâğıt üzerinde değil, uygulamada çocuğa yarar sağlaması kilit değerdedir. Bu bölümde eğitim ortamlarına ilişkin bütüncül bir bakış açısı sunmak adına, okul ortamlarının altyapısı ve niteliğine ilişkin sayısal bilgilerin yanı sıra, okulların fiziksel koşulları, okullarda fiziksel güvenlik, rehberlik servisi, beslenme ve ulaşım gibi konular öğrencinin iyi olma hali çerçevesinde ele alınacaktır.

TÜRKİYE'DE EĞİTİM ORTAMLARINA İLİŞKİN SAYISAL BİLGİLER

Temel eğitimin farklı düzeylerindeki derslik, okul, öğrenci ve öğretmen sayılarının yıllar içindeki değişimini izlemek, Türkiye gibi eğitim politikalarında sık değişiklik yaşanan ülkeler için yararlıdır. Bunun nedeni, eğitim sistemindeki aktörlerin ve bileşenlerin sayısını takip ederken aynı zamanda

¹ United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu).

² UNICEF, 2013.

eğitim ortamlarının gelişmelere nasıl ayak uydurduğunun, eğitim bütçesinin nasıl yönetildiğinin ve bu yönde hangi alanlara yatırım yapıldığının görülmemesinin önemidir. Buna ek olarak öğrencinin okulda nasıl bir ortamla karşılaştığı, mutluluğu ve başarısı için kilit öneme sahiptir. Tüm bu nedenlerle, eğitim ortamlarını oluşturan bileşenlere ilişkin sayısal bir analiz, eğitim politikalarını izlemenin önemli bir parçasıdır.

OKULÖNCESİ EĞİTİM

2014-15 eğitim-öğretim yılında, okulöncesi eğitimde okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayıları artmıştır. Bu artışlardan en belirginini öğrenci sayısında yaşanmıştır; anaokullarındaki öğrenci sayısının artış hızı bir önceki yıl % 11 iken 2014-15'te % 21'e yükselmiştir. Öğrenci artışının büyük bir bölümü özel anaokullarından kaynaklanmaktadır. Özel anaokulu sayısındaki artış % 16 iken resmi anaokulları % 8 oranında artmıştır. Bir önceki yıl anaokulu düzeyinde hiç artmamış olan öğretmen sayısının 2014-15 yılında 3 binin üzerinde yeni öğretmenle % 17'lik bir artış göstermiş olması kayda değerdir. Anaokullarında derslik sayısındaki artış oranı ise % 11'dir (Tablo 5.1). Derslik sayısının öğrenci sayısına göre daha az oranda artmış olması, derslik başına düşen anaokulu öğrencisi sayısının artmasına ve 2014-15 itibarıyla 24'e ulaşmasına neden olmuştur. Bu durum, öğrencilerin okul deneyimi açısından olumsuzluklara ve kaynak dağılımlarında yetersizliklere yol açabilir.

Anasınıflı bulunduran okul sayısında "4+4+4" düzenlemesi sonrası başlayan düşüş devam etmiştir. Bu düşüşün nedeni, özel okulların sayısı artsa da resmi okul sayısının azalmış olmasıdır. Anasınıflı bulunduran okullardaki dersliklerin 4+4+4 sonrası artan öğrenci sayısını karşılamada yetersiz kalması ve bazı okullarda anasınıflarının kapatılarak ilk ve ortaokul düzeylerinde dersliklere çevrilmesi anasınıflı bulunduran okul sayısının azalmasının nedenleri olabilir. Ayrıca 2013-14 eğitim-öğretim yılında % 6'lık bir düşüş yaşayan anasınıflı öğrenci sayısı, 2014-15'te % 4 artmıştır. Bu artışın büyük bir kısmı özel okullardan kaynaklanmaktadır. Özel anasınıflarındaki öğrenci sayısı artışı % 27, öğretmen sayısı artışı da % 20'dir; bu oranlar resmi okullar için sırasıyla % 3 ve % 1'dir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) ilkokula başlama yaşında 2014 yılında yeniden düzenleme yapmış olmasının hem anaokulu hem de anasınıflındaki öğrenci ve yatırım artışını etkilediği ileri sürülebilir.³ Yeni düzenleme sonrasında daha fazla öğrencinin ilkokul yerine okulöncesi eğitime yönelmiş ve okulöncesi eğitimde öğrenci sayısının önemli ölçüde artmış olduğu Tablo 5.1'de görülebilir. Ancak daha da önemlisi, okulöncesi düzeydeki öğrenci artışının özel ve resmi kurumlar arasındaki dağılımdır. Özel okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenci sayısı bir yılda % 26 oranında artmışken, resmi kurumlarda öğrenci artış oranı yalnızca % 7'dir. Her yıl daha fazla öğrencinin okulöncesi eğitimde özel kurumlara yönelmesinin nedenleri araştırılması gereken önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır.

3 2014-15 eğitim-öğretim yılının başında, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yayımlanan düzenlemeyle ilkokula başlama zorunluluğu 66 aydan 69 aya kaydırılmıştır. Düzenlemeye göre, ilkokulların 1. sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın Eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. İlkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar ilkokul 1. sınıfa kaydedilir. Okul müdürlükleri 66, 67 ve 68 aylık olanları velisinin vereceği dilekçeyle, 69, 70 ve 71 aylık olanları ise ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporuyla okulöncesi eğitime yönlendirebilir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilir. Ayrıntılar için bkz. 26 Temmuz 2014 tarihli, 29072 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.

TABLO 5.1: RESMİ VE ÖZEL ANAOKULU VE ANASINIFLARINDA OKUL, ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE DERSLİK SAYILARI, 2012-13 VE 2014-15 YILLARI ARASI

	OKUL SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI	DERSLİK SAYISI	DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI
ANAOKULLARI						
2012-13	3.287	275.777	18.407	12.916	21	15
2013-14	3.729	305.914	18.405	13.586	23	17
2014-15	4.167	369.173	21.559	15.071	24	17
ANASINIFLARI						
2012-13	22.179	750.343	36.904	31.165	24	20
2013-14	21.268	704.314	37.469	31.652	22	19
2014-15	21.037	729.426	38.340	31.881	23	19

Kaynak: MEB, 2013a; MEB, 2014a; MEB, 2015.

Derslik başına düşen öğrenci sayıları 2014-15 okul yılında, bir önceki yıla oranla hem anasınıfları hem anaokulu düzeyinde artmıştır. 2014-15 eğitim-öğretim yılında, okulöncesi eğitimde Akdeniz bölgesinde derslik başına 25 öğrenci düşerken, bu oran Batı, Kuzeydoğu ve Orta Anadolu'da 19'dur. İl düzeyinde daha da büyük farklar göze çarpar. Derslik başına düşen öğrenci sayısı Ardahan'da 12, Gümüşhane'de 14, Adana ve Hatay'da ise 28'dir. Okul ortamlarının niteliğine ilişkin bir diğer önemli gösterge öğretmen başına düşen öğrenci sayısıdır. Bu sayının hem anaokullarında hem de anasınıflarında son yıl içinde aynı kaldığı Tablo 5.1'de görülebilir.⁴ Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı resmi kurumlarda ortalama 19-20, özel kurumlarda ise 12-14 arasındadır. İllere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısında farklılıklar görülse de bu farklar önceki yıllardaki kadar yüksek değildir. Örneğin, "4+4+4"ün uygulamaya başlanmasından bir önceki yıl olan 2011-12'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Bayburt'ta 29, Şanlıurfa'da 35 ve Hatay'da 53'tür. Ancak 2014-15'te bu sayılar Bayburt'ta 15'e, Şanlıurfa'da 21'e, Hatay'da ise 26'ya düşmüştür. Bu büyük düşüşün nedeni, 2011-12'den sonra 4+4+4'ün başlamasıyla her üç ilde de okulöncesi çağda olan çocukların okulöncesi eğitim yerine ilkökula gitmeye başlaması ve bunun sonucunda okulöncesi düzeyde öğrenci sayısının yarıya inmesidir. Özellikle (ilkokuldan hemen önceki) 5-6 yaş grubunda okulöncesi eğitime devam eden öğrenci sayısının bu kadar azalması öğretmen başına düşen öğrenci oranını önemli oranda aşağı çekmiştir. Buna karşın, Türkiye'de okulöncesi öğretmen başına düşen öğrenci sayısı hâlâ OECD⁵ ortalaması olan 14'ün üzerindedir.⁶

İLKÖĞRETİM

2014-15 eğitim-öğretim yılında bir önceki yıla oranla ilköğretimde eğitim veren okul sayısı azalmıştır. Bu azalmanın çoğu ilkökul düzeyinde görülmüştür. Buna ek olarak, ilköğretimin genelinde öğrenci sayısı azalmış, derslik ve öğretmen sayıları ise artmıştır (Tablo 5.2). 4+4+4'ün ilk yılı olan 2012-13 eğitim-öğretim yılından bu yana ilkökul düzeyinde öğrenci sayısının azalmaya devam etmesinin nedenlerinden biri ailelerin çocuklarını ilkökul yerine okulöncesi eğitime göndermeyi tercih etmeleri olabilir. 2014-15 eğitim-öğretim yılında bir önceki yıla oranla ilköğretimde 22 bin fazladan öğretmen, 14 bine yakın fazladan derslik olduğu görülmektedir.

4 ERG tarafından MEB'in yayımladığı öğretmen ve öğrenci sayısına ilişkin veriler kullanılarak hesaplanmıştır.

5 Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü).

6 OECD, 2014b.

Öğretmen sayısı ortaokul başta olmak üzere her iki düzeyde de artarken, ilköğretimde derslik sayısındaki artış yalnızca ortaokul düzeyindeki artıştan kaynaklanmaktadır; ilkokul düzeyinde ise derslik sayısında düşüş görülmektedir (Tablo 5.2). Ortaokul düzeyinde okul sayısı azalırken derslik sayısının artmış olması okullardaki farklı tesislerin (depo, öğretmen odası, müzik odası vb.) altyapı gereksinimini karşılamak için dersliğe dönüştürülmüş olabileceğini akla getirmektedir.

Öğrenci sayısı resmi okullarda azalmış, özel okullarda artmıştır. Özel ilkokullarda öğrenci sayısı bir önceki yıla oranla % 10 oranında artarken, resmi ilkokullarda % 3 oranında azalmıştır. Ortaokul düzeyinde de özel kurumlarda öğrenci sayısı % 15 oranında artmış, resmi kumlarda ise % 5 oranında azalmıştır. Benzer biçimde okul sayıları da özel kurumlarda artmış ve bu artış özel ilkokullarda % 13, özel ortaokullarda % 14 olarak kaydedilmiştir. Resmi kurumlarda ise ilk ve ortaokul sayısı oranları sırasıyla % 4 ve % 1 azalmıştır. İlköğretimde özel okullar ve bu okullara giden öğrenci sayıları artarken resmi kurumlarda bu sayıların düşmesi, ailelerin ve öğrencilerin resmi okullar yerine özel okulları tercih ettiğinin bir göstergesidir. 4+4+4 sonrası okula başlama yaşının değişmesi, ilkokula başlama kararını etkileyen rapor alma zorunluluğu ve okulların daha küçük yaş gruplarına hazır olup olmadıkları etrafında gelişen tartışmalar da bu tercihin nedeni olabilir.

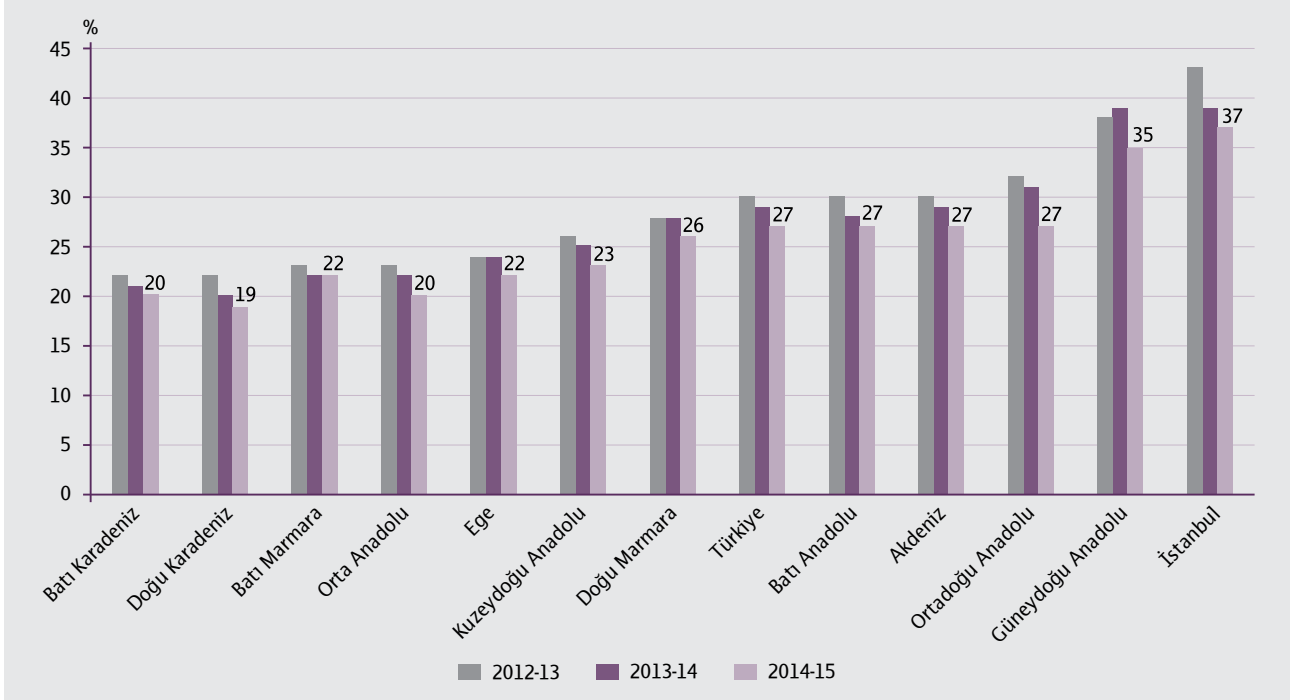
TABLO 5.2: İLKÖĞRETİMDE OKUL, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE DERSLİK SAYILARI, 2012-13 VE 2014-15 YILLARI ARASI

	OKUL SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI	DERSLİK SAYISI	DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI
İLKOKUL						
2012-13	29.169	5.593.910	282.043	234.920	30	20
2013-14	28.532	5.574.916	288.444	243.305	29	19
2014-15	27.544	5.434.150	295.252	237.760	27	18
ORTAOKUL						
2012-13	16.987	5.566.986	269.759	124.584	30	19
2013-14	17.019	5.478.399	280.804	128.551	29	18
2014-15	16.969	5.278.107	296.065	147.693	27	17

Kaynak: MEB, 2013a; MEB, 2014a; MEB, 2015.

Tablo 5.2’de görülebileceği gibi, Türkiye genelinde derslik başına düşen öğrenci sayısı, geçen yıla oranla hem ilkokul hem de ortaokul kademelerinde 27’ye düşmüş; öğretmen başına düşen öğrenci sayısı da benzer bir eğilimle her iki kademede de birer birim azalmıştır. Derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları coğrafi bölgelere göre farklılık gösterir. İstanbul ve Güneydoğu Anadolu, 2013-14 yılında olduğu gibi bu yıl da en kalabalık sınıflara sahip bölgelerdir. Doğu ve Batı Karadeniz ise sırasıyla derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının en düşük olduğu bölgelerdir. 2014-15 eğitim-öğretim yılında Batı Marmara dışındaki tüm bölgelerde derslik başına düşen öğrenci sayısı azalmış görünmektedir. En kalabalık dersliklerin bulunduğu İstanbul’da bu sayının 39’dan 37’ye, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde ise 39’dan 35’e düşmüş olması kayda değerdir (Grafik 5.1).

GRAFİK 5.1: COĞRAFİ BÖGELERE GÖRE İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDE DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYILARI, 2012-13 VE 2014-15 YILLARI ARASI



Kaynak: MEB, 2013a; MEB, 2014a; MEB, 2015.

Bu gelişmelere karşın, bölgeler ve iller arasındaki farklar hâlâ yüksektir. Örneğin derslik başına düşen öğrenci sayısı Gaziantep'te 38, Şanlıurfa, Diyarbakır ve İstanbul'da 37 iken Gümüşhane'de 13, Burdur ve Bayburt'ta 14'tür. Türkiye genelinde öğretmen başına düşen öğrenci oranı da ilköğretim düzeyinde 18, ortaokul düzeyinde 17 iken farklı coğrafi bölgeler arasında bu oran artabilmektedir. Örneğin öğretmen başına düşen öğrenci oranı İstanbul'da 23, Güneydoğu Anadolu bölgesinde 24'tür. Bu durum kaynak dağılımı ve öğretimin niteliği konusunda eşitsizlik olmasına ve eğitim ortamlarının Türkiye'deki her öğrenciye eşit öğrenme fırsatı tanıyacak biçimde kullanılmamasına yol açabilir.

ORTAÖĞRETİM

2014-15 eğitim-öğretim yılında ortaöğretimde olan sayısal değişiklikleri değerlendirmek üzere genel ortaöğretim, mesleki/teknik ortaöğretim ve din öğretimine bağlı ortaöğretim kurumlarına ayrı ayrı bakmak yararlı olacaktır. Tablo 5.3'te görülebileceği gibi bir önceki yıla göre, 2014-15'te okul sayılarındaki en önemli değişiklik mesleki ve teknik ortaöğretimde (MTO) yaşanmış; bu okulların sayısı 7.211'den 5.106'ya inerek % 29 oranında azalmıştır. Genel ortaöğretimde okul sayısı % 6 oranında, din öğretimine bağlı imam-hatip liselerinde ise % 19 oranında artmıştır. Öğrenci sayısı açısından bakıldığında, genel ortaöğretimde büyük bir değişiklik görülmemiş, ancak MTO'daki öğrenci sayısı % 11, imam-hatip liselerindeki öğrenci sayısı ise % 15 oranında artmıştır. Bu durumda, MTO'da okul sayısı önemli oranda azalırken öğrenci sayısının artması ve imam-hatip liselerinde hem okul hem de öğrenci artış hızının yükselmesi gibi iki eğilim ortaya çıkmaktadır. MTO'da okul sayısının azalmasının nedeni, bu ortaöğretim düzeyindeki okul türlerinin azaltılması olabilir. Öğrenci sayısının artmasının nedeni ise ortaöğretimde genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi sonrası ortaöğretime geçişte Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavından seçici akademik okulları (Anadolu, fen, sosyal bilimler liseleri vb.) kazanmaya yetecek puanı alamayan ve (artık olmayan) genel liseleri tercih edemeyen birçok öğrencinin mesleki ve teknik ortaöğretime yönlendirilmesi olarak özetlenebilir. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı

imam-hatip liselerinde ise derslik, okul, öğrenci ve öğretmen sayılarının arttığı Tablo 5.3'te görülebilir. Bu artışların hızı ise 2013-14 yılında görülenden daha yavaştır. Buna karşın ortaöğretimdeki en büyük artışlar bu düzeyde görülmektedir.

Özel ve resmi kurumlar ayrımındaki eğilim ise özel kurumlardaki okul, öğrenci ve öğretmen sayılarında önemli artış görülmesi, resmi kurumlarda ise artışın çok az olması ya da düşüş görülmesi biçimindedir. Örneğin genel ortaöğretimde özel okullara devam eden öğrenci sayısı % 17 oranında artmış, resmi kurumlarda ise bu sayı % 9 oranında azalmıştır. MTO'da özel kurumlardaki öğrenci sayısı % 35 oranında artmıştır, ancak bu oran resmi kurumlarda % 8'dir.

TABLO 5.3: ORTAÖĞRETİMDE OKUL, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE DERSLİK SAYILARI, 2012-13 VE 2014-15 YILLARI ARASI

		OKUL SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI	DERSLİK SAYISI	DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI
GENEL ORTAÖĞRETİM	2012-13	4.214	2.725.972	119.393	70.107	28	16
	2013-14	3.744	2.906.291	117.353	64.499	29	20
	2014-15	3.955	2.902.954	123.160	67.826	26	14
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	2012-13	6.204	2.269.651	135.502	59.459	34	15
	2013-14	7.211	2.513.887	161.288	76.061	29	14
	2014-15	5.106	2.788.117	175.218	83.835	29	14
DİN ÖĞRETİMİ (İMAM-HATİP LİSELERİ)	2012-13	708	380.771	21.043	12.903	30	18
	2013-14	854	474.096	29.556	16.845	28	16
	2014-15	1.017	546.443	35.844	20.708	26	15

Kaynak: MEB, 2013a; MEB, 2014a; MEB, 2015.

Türkiye genelinde derslik başına düşen öğrenci sayısı, genel ortaöğretimde bir önceki yıla oranla 29'dan 26'ya düşmüş, MTO'da değişmemiş, imam-hatip liselerinde ise 28'den 26'ya düşmüştür. Ortaöğretimde de derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı bölgelere göre değişmektedir. Genel ortaöğretimde öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısı açısından en kalabalık bölgeler Ortadoğu ve Güneydoğu Anadolu'dur. Derslik başına Güneydoğu Anadolu'da 33, Ortadoğu Anadolu'da ise 28 öğrenci düşmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimde, derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu yerler İstanbul ve Güneydoğu Anadolu'dur. İstanbul'da derslik başına 37, Güneydoğu Anadolu'da ise 34 öğrenci düşmektedir. Bu oranların en düşük olduğu bölge olan Doğu Karadeniz Bölgesi'nde 2014-15 eğitim-öğretim yılı itibarıyla mesleki eğitimde derslik başına düşen öğrenci sayısı 21'dir. Türkiye ortalamasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise özellikle genel ortaöğretimde önemli ölçüde düşmüş, 20'den 14'e inmiştir. Bu sayı daha kalabalık sınıflara sahip olan Güneydoğu Anadolu bölgesinde 19'a kadar düşmektedir. İmam-hatip liselerinde de öğretmen başına düşen öğrenci sayısının yıllar içinde düşüş eğiliminde olduğu gözlemlenmektedir.

Önceki alt bölümlerde açıklandığı gibi, derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları eğitim sisteminin genel verimi ve niteliğiyle ilgili ipuçları barındırır. Bu nedenle, köklü değişiklikler yaşanan ortaöğretim düzeyindeki altyapı yatırımlarına ve kaynak dağıtımlarına farklı bölgelerin gereksinimleri göz önüne alınarak devam edilmesi önemlidir.

OKULLARIN FİZİKSEL KOŞULLARINA İLİŞKİN STANDARTLAR VE SORUN ALANLARI

Eğitimin daha verimli ve nitelikli hale gelmesi için ortamların öğrencinin okul deneyimine olumlu etki potansiyeli olan standartlara uygun biçimde düzenlenmesi büyük önem taşır. Millî Eğitim Bakanlığı, okul mimarisine ilişkin birçok konuyu Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları 2013 Yılı Kılavuzu'nda ele almıştır. Kılavuza göre temel eğitimde okulların fiziksel koşullarına ilişkin standartlar özetle şunlardır:⁷

- Okulöncesi eğitimde derslikler en az 20, en çok 25 kişilik olmalı, diğer eğitim düzeylerinde derslikler de 30 öğrenci kapasitesine göre planlanmalıdır.
- Depo alanı hariç, kişi başına düşen alan ilkokullarda minimum 1,60 m² ortaokul ve liselerde minimum 1,90 m² olmalıdır. Her öğrencinin sınıf içinde veya koridorda dolabı bulunmalıdır.
- Müzik sınıflarında okul korosu veya bandosunun oturabileceği düzenek yer almalıdır. Resim sınıflarının resim sehpa, araç gereçli dolabı ve lavabolu tezgahı, ve biyoloji, fizik, kimya laboratuvarlarının dışarıya açılan acil çıkış kapısı ve havalandırma bacası olmalıdır.
- Kütüphane ses yalıtımlı, internet bağlantılı, genel okuma ve grup çalışma bölümlerine ayrılmış olmalı, genel öğrenci sayısının % 10'una aynı anda hizmet verecek biçimde tasarlanmalıdır. Çok amaçlı salonun içinde yeterli büyüklükte bir sahne, hareketli oturma donatıları ve acil çıkış kapısı bulunmalıdır. Spor sahası basketbol, voleybol gibi salon sporlarına uygun düzenlenmeli, üst yükseklik 7,5 metreden az olmamalıdır.
- Giriş holleri öğrencilerin yığılma olmadan çıkabilecekleri biçimde tasarlanmalıdır. Yangın merdivenlerine ek olarak acil durumlarda kullanılmak üzere kontrollü tali çıkış kapısı düzenlenmelidir. Engelli bireylerin ulaşım yolları, yapının her yerine doğrudan ulaşımın sağlayacak biçimde yapılmalıdır. Öğrenci sayılarına göre katlarda kız-erkek ve engelli öğrenci ve öğretmenler için ayrı tuvalet grupları olmalıdır.
- Okul bahçesi tüm okul arazisinin % 65'lik bölümünü oluşturmalıdır. Tören alanı zemini mümkün olduğunca doğal ve dayanıklı malzemeden yapılmalıdır. Okul bahçesinde en az bir basketbol/voleybol sahası olmalıdır.

Belirlenen standartların uygulanmasında sorunlar yaşandığı durumlar görülmektedir. İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinde dörder yıl eğitime geçilmesinden sonra artan öğrenci nüfusunu daha iyi yönetmek için okullarda altyapı ve derslik dönüşümlerine gidilmiş ve birçok yeni okul yapılmıştır. 2014 yılı içinde basında yer alan bir habere göre, aynı binada ya da aynı bahçe içinde daha kalabalık öğrenci gruplarıyla ilkokul ve ortaokulların bulunması, okulların giriş çıkışlarında ve bahçe kullanımlarında sorunlar yaşanmasına neden olmuştur. Kalabalık okullarda bu sorunları aşmak için zaman zaman okulu ve bahçeyi duvar ya da PVC kapılarla bölmek, bahçenin ortasına tel örgü çekmek gibi farklı yöntemler kullanılmıştır.⁸ Ancak bahçenin bölünmesi, alanın küçülmesine ve öğrencilerin bahçeyi yeterli düzeyde kullanamamasına neden olmaktadır. Yer yer okulların ikiye bölünmesiyle tuvalet, kütüphane, öğretmen odası, spor salonu, konferans salonu ve laboratuvar gibi ortak kullanılan alanların okulun bir tarafında kalması ve bunun sonucunda bazı öğrencilerin bu tesislerden yararlanamadıkları ya da yaşı küçük olan öğrencilerin yaşlarına uygun olmayan tuvaletleri kullanmak zorunda kaldıkları durumlara rastlanmıştır.⁹ 4+4+4 gibi önemli planlama ve

⁷ MEB, 2013b.

⁸ Aktaş Salman, 23 Şubat 2015.

⁹ A.g.e.

kapasite gerektiren bir sistem için zamanında tamamlanamayan altyapı değişiklikleri ve öğrenci nüfusunun artmasıyla yaygınlaşan ikili öğretim uygulaması bu sorunları daha da gözle görülür hale getirmiştir. Okullarda bu tür uygulamaların önlenmesi ve okulların fiziksel koşullarının MEB'in belirlediği standartlara uyumlu hale gelmesi önemlidir.

Okulların fiziksel koşullarının özellikle daha dezavantajlı yerlerdeki öğrencileri nasıl etkilediği bazı akademik çalışmalarda da yer almıştır. Türkiye'de 2012 yılında yapılan ve çocukluk üzerine nadir akademik araştırmalardan olan bir çalışmada¹⁰ İstanbul'da görüşülen alt-orta sınıftan çocukların % 69'u yeterince ısınmayan okullarda eğitim gördüklerini, % 28'i ise okullarındaki tuvaletlerin pis olduğunu söylemişlerdir. Bu öğrencilerin % 61'i rahat kullanabilecekleri bir spor salonları, % 80'i okullarının geniş bir bahçesi, % 86'sı okullarında kullanabilecekleri bir kütüphane, % 75'i kullanabilecekleri bilgisayarlar ve internet bağlantısı, % 48'i ise yararlanabildikleri faaliyet odaları olduğunu rapor etmiştir. Özellikle ilköğretim öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, okul koşullarının öğrencinin mutluluğunu etkilediğinin ortaya çıkmış olması önemlidir. Okul bahçesinin oynamaya uygun olmaması, okullarındaki bahçelerin çeşitli nedenlerle küçüldüğü durumların çocukları mutsuz ettiği çalışmada altı çizilen bulgulardandır. Çalışmanın sonuçlarına göre, ilköğretim öğrencileri tuvaletlerin temiz olmamasından da olumsuz etkilenmektedir. Bir önceki alt bölümde de belirtildiği gibi İstanbul'da sınıfların kalabalık olması, çalışmanın bulgularına göre ortaöğretimde öğrencilerin en temel şikâyetidir. Bazı öğrenciler 60 kişilik sınıflarda ders yaptıklarını belirtmişlerdir. 2014 yılında ilköğretimde devamsızlıkla ilişkili olarak Mardin, Muş, Şanlıurfa ve Van'da yapılan bir akademik çalışma da kalabalık sınıfların devamsızlık riskini artırdığını bulmuştur: "Sınıfların kalabalık olması, dersin kalitesini düşürdüğü gibi, disiplin problemlerine de sebep olmaktadır. Araştırmada yapılan ekonometrik tahminler sınıf mevcudu 30 olan bir öğrencinin sınıf mevcudu 20 olan bir öğrenciye kıyasla bir dönemde on günden fazla devamsızlık yapma riskinin yüzde 44 daha yüksek olduğunu göstermektedir."¹¹

Türkiye'de okulların sahip olması gereken fiziksel koşulları belirleyen standartlar belirlidir. Ancak bazen bu standartların çok altında durumlarla karşılaşılması öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, standartların uygulanmasının sağlanması ve zaman içinde takip edilmesi büyük önem taşımaktadır.

OKULLARDA RİSK VE GÜVENLİK

Okulların fiziksel koşulları kadar, okul ve çevresinin öğrenci için fiziksel ve sosyal açıdan güvenli ortamlar olması büyük önem taşır. Eğitim ortamındaki donanım ve bakım gereksinimleri nedeniyle öğrencilerin risk altında oldukları durumların, fiziksel ve psikolojik akran şiddetinin, öğretmen ve öğrenciler arasındaki şiddetin ve okullarda uyuşturucu madde kullanımının önüne geçilmesi daha güvenli bir okul deneyimi için gereklidir.

Son dönemde medyada yer alan bazı haberlerde, okulların öğrenciye uygunluğu ve bazı öğrencilerin okullarda yaşadığı kazalar, okullardaki fiziksel güvenlik konusunu da öne çıkarmıştır. Gündem: Çocuk! Derneği'nin 2015 yılında yayımladığı bir araştırmaya göre, Türkiye'de 2011-2014 yılları arasında en az 60 çocuğun okullardaki fiziksel eksiklikler nedeniyle yaşamını yitirdiği, 1.800 çocuğun ciddi ölüm tehlikesi geçirerek ağır yaralandığı ve 17.400 çocuğun da ölüm tehlikesi olmasa da hafif biçimde yaralandığı tahmin edilmektedir.¹² Bu konuda önemli bir adım atılmış, Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ile Gündem: Çocuk! Derneği

¹⁰ Uyan-Semerci vd., 2012.

¹¹ Dinçer vd., 2014.

¹² Gündem: Çocuk! Derneği, 2015.

arasında “Okullarda Fiziksel Güvenlik İşbirliği Protokolü” imzalanmıştır. Protokol kapsamında Gündem: Çocuk! Derneği’nin 2014 yılında başlattığı Okullarda Fiziksel Güvenlik Projesi’yle eğitim ortamlarındaki fiziksel özellikler ve donanım nedeniyle çocukların maddi ve manevi bütünlüklerinin zarar görmesinin, bedensel ve psikolojik yaralanmalarının ve yaşamlarını kaybetmelerinin önüne geçilmesi amaçlanmaktadır. Derneğin konuyla ilgili yayımladığı bilgi notunda, okullardaki kapılar, spor salonları, merdivenler, asansörler, çitler, duvarlar ve tesisatın nasıl risk etmenleri barındırdığı ve çeşitli kazalardan korunmak için altyapının nasıl planlanması, tamir edilmesi ve kullanılması gerektiğine ilişkin önemli öneriler bulunmaktadır. 2014 yılı içinde Gündem: Çocuk! Derneği, MEB ile birlikte çalışma yapılacak pilot okulları belirlemiş, proje için bir teknik komisyon oluşturmuş, kampanyanın daha fazla kişiye ulaşması için kaynak arayışına girmiş ve konuyla ilgili bilgi paylaşımı yapmaya başlamıştır. Önümüzdeki birkaç yıl içinde proje kapsamında MEB ile okullarda fiziksel güvenliğe ilişkin bir mevzuat çalışması yapılması, Türkiye’de farklı okulların fiziksel güvenlik kontrollerinin başlatılması ve kontrolden geçen okulların çocuklar için fiziksel olarak güvenli hale getirilmesi hedeflenmektedir. Ancak projenin kaynak bulmakta zorlanması, kaydedilebilecek ilerlemelerin önünde bir engel olmaya devam etmektedir.¹³

2014 yılında MEB, bu protokolden bağımsız olarak İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu’nu uygulamak üzere okullarda öğretmen, öğrenci ve çalışanların sağlık ve güvenliğinin sağlanması için okul ve kurumlara ait binaların ve eklentilerinin uygun fiziki koşulları taşıyıp taşımadığının incelenmesi ve okullarda iş güvenliği uzmanı bulundurulması amacıyla tüm illere genelge göndermiştir. Genelgeye göre, MEB merkez teşkilatında ve 81 il milli eğitim müdürlüklerinde en az bir İşyeri Sağlık ve Güvenlik Birimi (İSGB) oluşturulması, bu birimlerin sağlık ve güvenlik açısından gerekli tedbirlerin alınması için izleme ve değerlendirme çalışmaları yapması beklenmektedir. Buna ek olarak 50 ve daha fazla çalışanı olan eğitim kurumlarında, İşyeri Sağlık ve Güvenlik Kurulu oluşturulması da öngörülmektedir.¹⁴ Kaynak gereksinimi ve kapasite sorunları aşılabılırsa, okullarda fiziksel güvenliğin sağlanması için büyük önem taşıyan tüm bu girişimler, eğitimin tüm paydaşları için olumlu bir değişim yaratma potansiyeline sahiptir.

Öğrencilerin fiziksel güvenliğiyle bağlantılı olan ve 2013 yılında Bahçeşehir Üniversitesi’nin yaptırdığı okul güvenliği araştırmasında, 1.000 kişilik bir veli grubuna okullardaki güvenlik durumuna ilişkin algıları ve beklentileri sorulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, her dört veliden üçü çocuğu okulda olduğu saatlerde güvenliğinden endişe etmektedir. Her on veliden altısı, okullarda öğrencilerin birbirlerine şiddet uyguladıklarını ve birbirlerini sözlü olarak tehdit ettiklerini düşünmektedir. Öğrencilerin okula ulaşımına ilişkin konularda ise velilerin % 64’ü çocuğu okula giderken yol güvenliğinden endişe duymaktadır. Bu oran çocuğu okula yürüyerek ya da toplu taşımayla gidenlerde % 80, çocuğu okul servisi kullananlarda ise % 50 civarındadır.¹⁵ Öğrencilerin okulda yaşadıkları ve okula ulaşımına ilişkin endişenin veliler arasında oldukça yaygın olduğu bu sonuçlardan anlaşılabilir. Bunların yanı sıra, daha büyük illerde okul ve ev arasındaki mesafenin uzun olması, öğrencilerin okula ulaşım için çeşitli araçlarda daha fazla zaman harcamalarına neden olduğu düşünülebilir. Bu da her yaşta öğrencinin okul yolunda farklı risklerle karşılaşması anlamına gelebilir.

¹³ A.g.e.

¹⁴ Aktaş Salman, 13 Eylül 2014.

¹⁵ Bahçeşehir Üniversitesi, 2013.

TAŞIMALI EĞİTİM UYGULAMASI VE GÜVENLİK

Okullarda fiziksel güvenliğin bir diğer konusu da taşımali eğitim uygulamasıdır. Taşımali eğitimin amacı, merkezden uzak yerleşim yerlerinde oturan veya okul/öğretmen eksikliği yaşayan öğrencilerin kendilerine en yakın okula ulaşımını sağlamak ve birleştirilmiş sınıf olan okulların sayısının azaltılmasına katkıda bulunmaktır. Bu uygulama 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmesiyle okullulaşma oranlarını artırmak için ilköğretim düzeyindeki (1-8.sınıf) öğrencilere uygulanmaktaydı. 4+4+4 sonrası liselerdeki öğrenciler de bu kapsama alındı. Taşımali eğitimde öncelikle taşınması yapılacak olan yerleşim birimleri ve taşımali eğitimi verecek olan okullar belirlenir. Sonra da uygulamaya dahil olan öğrencilerin hangi araçlarla, hangi rotayı kullanarak, hangi saatlerde taşınacağı kararlaştırılır. Taşımali öğrencilerin öğle yemekleri de MEB tarafından karşılanır. Okullarda öğrencilere uygun yemek verebilecek yemekhaneler ayarlanır. Hem taşıma işini yapacak olan servisler hem de yemek verecek şirketler yönetmeliklere uygun olarak ihalelerle belirlenir.¹⁶

2014 yılında MEB'in taşıma yoluyla eğitime erişim yönetmeliğinde yaptığı değişiklikle öğrencisi taşıma kapsamına alınacak okul ve yerleşim biriminin seçiminde, nüfusun az veya dağınık olması, öğrenci sayısındaki yetersizlik ve yerleşim yerinin coğrafi özelliklerine bakılması kararlaştırılmıştır. Buna göre, taşıma kapsamına alınacak yerleşim birimlerini ve taşıma merkezini belirlemek üzere Planlama Komisyonları kurulacaktır. İl ve ilçeye bağlı yerleşim birimleri nüfus, coğrafi yapı, ulaşım, özel eğitim kurumu ile yaygın eğitim kurumunun fiziki kapasitesi ve konumu gibi özelliklere göre gruplandırılacaktır. Tekerlekli sandalye kullananlara hizmet verecek servis araçlarında liftli donanım, standartlara uygun seyyar rampa ve gereksinim duyulacak diğer teknik özellikler de saptanacaktır. Yönetmeliğe göre, öğrencisi taşınacak okulun yerleşim birimlerine göre daha merkezi bir yerde olması şartı aranacaktır. Ayrıca derslik, atölye ve laboratuvar sayısı, öğretmen ve ders araç-gereci gibi fiziksel kapasitenin tüm öğrencilerin eğitimi için yeterli olmasına bakılacaktır. Taşıma merkezi olacak ilkokulda birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılamayacaktır; bu uygulama ancak zorunlu hallerde yapılabilecektir. Taşıma uygulaması kapsamında taşınan özel eğitim öğrenci ve kursiyerleri dışındaki ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine öğle yemeği verilecektir.¹⁷

Taşımali eğitim, birçok öğrenci ve velinin okula ulaşımı sağladığı için memnun olduğu ve özellikle merkeze uzak yerlerde yaşayan öğrencilerin okullulaşma oranlarını artıran bir uygulama olmuştur. Bu uygulamanın öğrenciye en yüksek yarar sağlayacak biçimde planlanması ve olası risklerden arındırılması önemlidir. Okul yönetimlerinin taşıma işini yapan servisleri düzenli olarak takip etmesi, servis şoförlerinin bilgilerinin kayıt altına alınması, servislerin öğrencileri alma ve okuldan yerleşim yerine bırakma saatlerinin sürekli kontrol edilmesi taşımali eğitim uygulamasını olumlu yönde etkileyecektir. Taşımali eğitim uygulamasına ilişkin daha ayrıntılı ve düzenli veri toplanması ve bu verilerin değerlendirilmesi, taşımali eğitim uygulayan okullara altyapı ve kaynak desteğinin doğru planlanması ve servis şoförlerinin yeterli düzeyde eğitilmesi de uygulamanın niteliğini önemli oranda artıracak, öğrenci ve velileri de endişe duymadan uygulamada yer almaya teşvik edecektir.

Tüm bu fiziksel risklere ek olarak okulda karşılaştıkları bazı olumsuz davranışlar da çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal bütünlükleri açısından sorun olabilir. Bir önceki bölümde de bahsi geçen Uyan-Semerci vd. (2012) araştırması, bu konuda da önemli bulgular barındırıyor. Araştırmada görüşülen çocukların anlatılarına göre, ilköğretim düzeyinde öğretmenlerin

¹⁶ Doksanoğlu, (t.y.).

¹⁷ 11.09.2014 tarihli, 29116 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği.

uyguladığı fiziksel ve sözel şiddet daha yaygınken liseye gelindiğinde bunun yerini akran zorbalığı alıyor. Kız ve oğlan öğrenciler arasında eşit düzeyde yaygın olan akran zorbalığı, araştırma kapsamında görüşülen öğretmenler tarafından da liselerde ciddi bir sorun olarak öne çıkarılmıştır. Aşağılama ve küfür şiddetin en yaygın yansımaları olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak bunlara ek olarak büyük yaşta olan çocukların küçük yaşta olan çocuklara şiddet uygulaması ve okul içinde oluşan gruplaşmalar sonucu bazı çocukların dışlanması da araştırmada söz edilen durumlardır.¹⁸ Yalnızca bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak Türkiye geneliyle ilgili değerlendirmeler yapmak mümkün değilse de araştırma kapsamında okullarda fiziksel ve duygusal şiddetin öğrencilerin okul yaşamının bir parçası haline gelmiş olduğunu görmek düşündürücüdür. 2015 itibarıyla sona eren, Avrupa Birliği (AB) desteğiyle MEB tarafından yürütülmüş olan Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Projesi de çocukların fiziksel, psikolojik ve duygusal şiddetten korunması için stratejiler geliştirilmesi adına gerçekleştirilmiştir.¹⁹ Projeye ilişkin paylaşılan bilgilere göre, “iki yıllık proje sayesinde okulların izleme ve şiddeti önleme kapasitelerinin artırılması mümkün olmuştur. Ayrıca fiziksel, sözel ve psikolojik şiddetten arındırılmış daha güvenli okul modelinin oluşturulması yoluyla pilot okullarda çocuğa yönelik şiddet azaltılmıştır.”²⁰ Bunun gibi projelerin devam etmesi ve geliştirilen modellerin etkisinin izlenmesi, uygulamayı daha etkili ve sürdürülebilir hale getirmek için önemlidir.

OKULLARDA REHBERLİK VE DANIŞMANLIK HİZMETLERİ

Okul ortamında farklı yaş gruplarındaki birçok öğrencinin farklı akademik, duygusal ve sosyal gereksinimleri vardır. Bazı öğrenciler okul ortamına uyum sağlamak ve arkadaşlık kurmakta, bazıları derslerde iyi performans göstermekte, bazıları ise gelecekleriyle ilgili karar almakta desteğe gereksinim duyabilirler. Bu nedenle okullardaki rehberlik ve danışmanlık hizmetleri öğrencilerin okul deneyimini daha olumlu hale getirme potansiyeli açısından kilit öneme sahiptir.

Ders sırasında öğrencinin odaklanmasına yardımcı olacak araçların öğrenciye aktarılması, okul içinde akran zorbalığının engellenmesi ve bundan etkilenen öğrencilere destek olunması, lise düzeyinde meslek seçimi konusunda yönlendirme yapılması ve tüm bunlar sonucunda öğrencinin okula aidiyet duygusunun geliştirilmesi gibi konularda rehberlik ve danışmanlık etkinliklerinin önemli rolü vardır. 2014 yılında ilköğretimde devamsızlık üzerine yapılan kapsamlı bir araştırmanın bulguları, öğrencilerin okul ortamını sevmemeleri ve okulda kendilerini rahat hissetmemelerinin devamsızlığı ve okul terkinin artırdığını göstermiştir: “Okul sevgisi, okula devamla yakından ilişkili olan bir diğer etkidir ve okul sevgisi öğrencinin okulda ders dışı etkinliklere katılabilmesi ile doğrudan ilişkilidir.”²¹ Burada da rehber öğretmenlerin rolü son derece önemlidir. Eğitim Reformu Girişimi’nin (ERG) Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) ile birlikte yürüttüğü ve 4+4+4 sonrasında öğrencilerin okul yaşamında nasıl değişiklikler olduğunu izleyen çalışmada, okullar ilköğretim ve ortaokul olarak ayrıldıktan sonra okul değiştiren öğrencilerin gittikleri okulda rehber öğretmen varsa uyumlarının çok daha iyi olduğunu altı çizilmektedir.²²

Tüm bunlara karşın, okullarda rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin bu işlevlerini yerine getiremediği olur. Hatta Türkiye’de eğitim sistemindeki büyük eksiklerden birinin rehberlik saatlerinin ve kaynaklarının yetersizliği olduğu söylenebilir. Bazı okullarda bir tane rehber öğretmen dahi yokken bazıları ise bir rehber öğretmene çok sayıda öğrenci düşmektedir.

¹⁸ Uyan-Semerci vd., 2012.

¹⁹ MEB, 2013c.

²⁰ AB finansmanlı Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Projesi sona eriyor, 2015.

²¹ Dinçer vd., 2014.

²² Gürkan vd., 2014.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Kasım 2014'te *Al Jazeera Türk* gazetesi ile paylaştığı verilere göre Türkiye'de 27.798 rehber öğretmen görev yapmaktadır.²³ 2013-14 eğitim-öğretim yılı itibarıyla örgün eğitimde toplam 17,3 milyon civarı öğrenci bulunmaktadır. Buradan yapılabilecek hesaplamaya göre Türkiye'de rehber öğretmen başına 650'ye yakın öğrenci düşmektedir. Oysa uzmanlara göre sağlıklı bir rehberlik ve danışma hizmeti için bir öğretmene 200-250 öğrenci düşmesi gerekir.²⁴ Kalabalık bir öğrenci grubuyla karşılaşan rehber öğretmenler okullarındaki tüm öğrencilerle tanışma ve görüşme fırsatı elde edememe, öğrencilerle görüşme yapabilmek için okulda yer bulamama, diğer rehber öğretmenlerle birkaç görüşmeyi aynı odada yapma, materyal eksikliği yaşama ve okuldaki tüm öğrenciler için istedikleri kapsamda rapor hazırlayamama gibi sorunlarla karşılaşabilir. Bu nedenle öğrenciler rehberlik ve danışmanlık desteğinden yeterli düzeyde yararlanamayabilir, rehber öğretmenler de işlerini verimli biçimde yapamayabilir.

Tüm bu nedenlerden dolayı rehber öğretmenler öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmek, sorunlarını belirlemek ve sağlıklı bir kariyer yönlendirmesi yapmak konusunda yetersiz kalabilmektedir. Kaynak yetersizliği ve kalabalık öğrenci gruplarına ek olarak, Türkiye'de öğretmen açığının en fazla olduğu alanların başında rehberlik gelmektedir.²⁵ Mevcut durumda rehberlik ve danışmanlığı yeterli biçimde yapamadığını hissedilen öğretmenlerin durumu hem onlar hem de destek ve yönlendirme gereksinimi olan öğrenciler için bir dezavantaj oluşturmaktadır.

4+4+4'ü takiben rehberlik saati ortaokullarda 8. sınıflarla ve tüm ortaöğretim öğrencileriyle haftada bir saat uygulanmaktadır. ERG'nin *Eğitim İzleme Raporu 2014-15*'in hazırlık aşamasında görüştüğü öğretmen, rehber öğretmen ve müdürler, bu bir saatin yetersiz kaldığı durumlar olduğunun ve verilen rehberliğin niteliğinin fiziksel yetersizlikler nedeniyle istenenin altında kaldığının altını çizmişlerdir. Kendine güvenen, bedensel, zihinsel ve psiko-sosyal yönden uyumlu, kendini ve içinde yaşadığı toplumu geliştiren bireyler yetiştirmesi beklenen bir eğitim sisteminde öğrencilere gereken destek verilmezse, bu amaca ulaşılması mümkün olmayacaktır. Bu nedenle, MEB'in rehberlik ve danışmanlık için daha fazla kaynak ve zaman yatırımı yapması hem öğrenciler hem de tüm öğretmenler için önemli bir avantaj sağlayacaktır.

ÖĞLE YEMEĞİ VE OKUL KANTİNİ

4+4+4 düzenlemesi sonucunda okulların işleyişi önemli ölçüde değişikliğe uğramıştır. Tam gün öğretim veren pek çok okulun ikili öğretim vermeye başlaması ve seçmeli derslerin ders çizelgelerine eklenmesi öğrencilerin okulda geçirdiği sürenin uzamasına yol açmıştır. Bunun bir yansıması olarak ikili öğretim yapan bazı okulların sabah 06.00'da başlayıp, akşam 19.30'da kapandığı görülmektedir. Okul saatlerindeki bu değişikliklerle birlikte daha fazla sabahçı öğrenci kahvaltı yapamadığını ve daha fazla öğrenci öğrenci öğle yemeği yiyemediğini bildirmektedir.²⁶ Öğrencilerin beslenme alışkanlıklarında görülen bu değişikliğin akademik başarıya da yansıma olasılığı vardır. Türkiye'de temel eğitimde yalnızca taşınabilir eğitim uygulamasına dahil olan çocuklara öğle yemeği verilmekte, bunun dışında MEB ücretsiz öğle yemeği vermemektedir.

²³ Aktaş Salman, 14 Kasım 2014.

²⁴ Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği'ne göre; "Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği (ASCA) bu hizmetlerin verilmesinde her 250 öğrenciye 1 psikolojik danışman düşmesi gerektiğini kabul etmektedir." Ayrıntılar için bkz. Pişkin, 2006.

²⁵ *Eğitim İzleme Raporu 2014-15*, Eğitimin Bileşenleri: Öğretmen bölümündeki bilgilere göre bu gereksinim sonucu Rehber Öğretmen, 2014 yılında en çok öğretmen atamasının yapıldığı alandır: "Rehber Öğretmen alanında Temmuz 2014'te ÖABT'ye 5.092 aday girmiştir ve Eylül 2014'te 2.876 öğretmenin bu alanda ilk ataması yapılmıştır. Bu durum ÖABT sınavına giren rehber öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün Eylül 2014'te atamasının yapıldığını ortaya koyar. (...) Diğer taraftan bu alanlardaki rekabet diğerlerine oranla daha düşüktür. Bu durumun öğretmen niteliği üzerindeki etkisinin izlenmesi önemlidir." Ayrıntılı açıklama için bkz. bu raporun "Öğretmen ve Öğrenme Süreçleri" bölümü.

²⁶ Gürkan vd., 2014.

2011 yılında Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politikalar Forumu, Okul Yemeği Programı'na (OYP) ilişkin raporunda, birçok ülkede devletin öğrencilere öğle yemeğinde yeterli beslenme olanağı sunduğunu, bunun öğrencilerde sağlıklı beslenme alışkanlığının gelişmesine ve arkadaşlarıyla birlikte yemek yiyerek sosyalleşmelerine katkısı olduğunu belirtmiştir.²⁷ OYP, özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerden gelen çocukların yetersiz ve sağlıklı beslenme riskinin ve bunun ortaya çıkarabileceği öğrenme ile gelişim bozukluklarının önüne geçmek için yararlı bir araçtır. Buna ek olarak, OYP çocukların okula gelmesi için ek bir teşvik yaratarak okul devamsızlığının ve okulu terkin azaltılmasında önemli bir rol oynama potansiyeline sahiptir. Özetle OYP'ler okul başarısının artırılmasına,²⁸ bilişsel gelişimin desteklenmesine,²⁹ yetersiz beslenmeden kaynaklanabilecek sağlık sorunlarının, öğrenme bozukluklarının ve odaklanma düşüklüğünün azaltılmasına, çocuğun okula aidiyetinin artırılması ve öğrencinin okula katılımının sağlanmasına yardımcı olur. Özellikle de okulda verilen yemeğin vitamin ve mineraller açısından güçlü ve nitelikli olmasına özen gösterilen durumlarda okul başarısına katkı çok daha iyi gözlenebilir.³⁰ Millî Eğitim Bakanlığı, "toplum sağlığının korunması ve iyileştirilmesi" amacı doğrultusunda, 2011-12 eğitim-öğretim yılından bu yana Okul Sütü Programı'nı yürütmektedir. Bu program doğrultusunda, son olarak 2015 yılında yaklaşık 34 bin okulda, 5,8 milyon bağımsız anaokulu, uygulama sınıfı, anasınıfı ve ilkökul öğrencisine haftada üç gün süt dağıtılmıştır.³¹ Benzer bir program olan ve 2014-15 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında başlatılan Okullara Kuru Üzüm Dağıtım Programı da öğrencilerin sağlıklı gıdalarla beslenmesini hedeflemektedir. Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı, MEB ve Sağlık Bakanlığı ortaklığında yürütülen programda her öğrenciye haftada iki gün 25 gramlık paketler halinde üzüm dağıtımı yapılması planlanmış; 2015 yılında okulların kapanmasına üç hafta kala dağıtım başlamıştır.³² Bu programların etkilerinin izlenmesi, gelecekte planlanacak benzer programlara yol göstermeleri açısından çok önemlidir.

Okullarda tüm öğrencilerin yaygın olarak yemek amacıyla erişim sağlayabildiği yer okul kantinleridir. Millî Eğitim Bakanlığı, 2011 yılında Okul Kantinlerindeki Gıda Satışı konulu bir genelge yayımlamıştır. Okulların kantinlerindeki gıda satışını düzenleyen bu genelgeyle eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenci ve çalışanların güvenli ve sağlıklı beslenme bilinci kazanmalarına katkı sağlamak, olabilecek gıda zehirlenmeleri, bulaşıcı hastalıklar, yetersiz ve dengesiz beslenmeye bağlı hastalıklar ile obeziteyi önlemek amaçlanmıştır. Buna göre:

Eğitim kurumlarının, yatılı veya pansiyonlu yemekhaneleri dahil olmak üzere kantinleri, çay ocakları, büfeleri vb. yerlerde çocukların dengesiz beslenmesine, şişmanlığa (Obezite) sebep olabileceğinden, doğal maden suları hariç, enerji yoğunluğu yüksek, besin değeri düşük olan (enerji içecekleri, gazlı içecekler, aromalı içecekler ve kolalı içecekler) ile kızartma ve cipslerin satışları yapılmayacak, otomatik satış yapan makinelerde bulundurulmayacaktır. Bunların yerine Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı'ndan üretim veya ithalat izni bulunan süt, ayran, yoğurt, meyve suyu ve tane ile satışı yapılabilen meyve bulundurulacaktır.³³

MEB'in genelgesinden sonra, Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı 2013 yılında Okul Kantinlerine Dair Özel Hijyen Kuralları Yönetmeliği'ni yayımlamıştır. Bu yönetmeliğe göre, MEB'e bağlı eğitim kurumlarında faaliyet gösteren yemekhane, kantin, kafeterya, büfe, çay ocağı gibi işletmelerin

²⁷ Candaş vd., 2011.

²⁸ Bundy vd., 2009.

²⁹ Uluslararası Çalışma Örgütü ve Dünya Sağlık Örgütü, 2009.

³⁰ Bundy vd., 2009.

³¹ Okul Sütü Programı, 2015.

³² 4 Nisan 2015 tarihli, 29316 sayılı Okullara Kuru Üzüm Dağıtım Programı Uygulama Esasları Hakkında Karar.

³³ MEB Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı, 2011.

özel hijyen şartlarına uymaları, satışa ve tüketime sunulan gıdaların güvenilirliğine ve kontrolüne dikkat etmeleri gerekmektedir.³⁴

Bu tedbirlere karşın, uygulamadaki bazı sorunlar medyaya yansımıştır. *Al Jazeera Türk* gazetesinin 2014 tarihli bir haberine göre, sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okullar ile gelir düzeyi daha yüksek bölgelerdeki okullarda kantinlerin fiziksel görüntüleri değişse de ürünler değişmemektedir. Satışa sunulan ürünlerin besin değerleri ise düşüktür; kızartma ve gazlı içecekler gibi obeziteye yol açacak pek çok ürün kantin raflarını doldurmaktadır. Buna ek olarak, okulların hemen dışında seyyar satıcılar da bu tür gıdaları satmaktadır. Birçok okulda okul kantininin elde ettiği gelir okul tarafından önemli bir kaynak olduğu için de bu durum değişmemiştir.³⁵ Okula devam eden öğrencilere nitelikli, besleyici ve ücretsiz öğle yemeğinin sunulmadığı bir ortamda, parası yeten öğrenciler kantinlerde satılan ürünlere yönelip beslenme gereksinimlerini bu biçimde karşılamaktadır. Farklı nedenlerle evlerinden öğle yemeği getiremeyen öğrencilerin okul kantinindeki yiyeceklerin pahalı ve/veya sağlıksız olması durumunda öğle yemeği için başka bir seçenekleri kalmamaktadır.³⁶ Okul kantinlerinde satışı yapılan ürünlerin beslenme ve sağlık açısından sakıncalı olmadığı düzenli olarak kontrol edilir, temel eğitimdeki tüm öğrencilere sağlıklı öğle yemeği servisi yapılması gündeme taşınırsa, Türkiye’deki milyonlarca öğrencinin “iyi olma halleri”, yaşam kaliteleri, sağlık durumları ve okul başarıları olumlu yönde etkilenecektir.

SONUÇ

Çocuk haklarının gözetildiği ve güvenli eğitim ortamları, başta öğrenciler olmak üzere okullarda bulunan tüm paydaşların eğitim deneyimlerine olumlu etki yapma potansiyeline sahiptir. Okullarda hem çocukların iyi olma halinin, hem öğretmen ve müdürlerin birbirleriyle ve öğrencilerle ilişkilerinin hem de öğrencilerin akademik başarı ve sosyal içermeye için gereksinim duydukları destek sistemlerinin yansımaları olan eğitim ortamları, birçok boyutuyla verimli bir eğitim sisteminin vazgeçilmez bir bileşenidir. MEB’in paylaştığı bilgilere göre Türkiye’de 2014 yılında, tüm eğitim düzeylerindeki okullarda kalabalık sınıf sorunu ortalamada azalmaktadır. Ancak eğitim sisteminde düzenli olarak köklü değişikliklerin yapıldığı Türkiye’de okul ortamlarının da bu değişikliklere ayak uydurmada zorluk yaşadığı ve sınıf mevcutlarının hâlâ yüksek olduğu durumlar görülmektedir. Okulların fiziksel koşulları, duygusal ve fiziksel güvenlik, rehberlik ve beslenmeye ilişkin ders dışı olanakları da okullarda öğrencileri doğrudan etkiler. Bu nedenle, eğitim ortamlarının olabildiğince çok boyutlu düşünülmesi, politika değişikliklerinin eğitim ortamlarına yapabileceği etkinin planlama ve izleme etkinlikleriyle desteklenmesi ve tüm bu süreçler içinde yalnızca fiziksel altyapının değil, çocuğun iyi olma halinin de gözetilmesi eğitim politikasının önceliklerinden olmalıdır.

KAYNAKLAR

AB Türkiye Delegasyonu (2015, 22 Mayıs). AB finansmanlı Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Projesi sona eriyor. Haziran 2015’te şuradan erişildi: <http://avrupa.info.tr/tr/bilgi-kaynaklari/haber-arsivi/news-single-view/article/ab-finansmanli-cocuga-yoenelik-siddetin-onlenmesi-projesi-sona-eriyor.html>

Aktaş Salman, U. (2014, 14 Şubat). Kantinler bakkal gibi. *Al Jazeera Türk*. Mart 2015’te şuradan erişildi: <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/kantinler-bakkal-gibi>

Aktaş Salman, U. (2014, 13 Eylül). Güvenli okullar için destek bekleniyor. *Al Jazeera Türk*. Mart 2015’te şuradan erişildi: <http://staff.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/guvenli-okullar-icin-destek-bekleniyor>

³⁴ Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı Okul Kantinlerine Dair Özel Hijyen Kuralları Yönetmeliği.

³⁵ Aktaş Salman, 14 Şubat 2014.

³⁶ Okul kantinlerinde satışa sunulan yiyeceklerin pahalı ve sağlıksız olması, Tüzün ve Sarışık’ın (2015) çalışmasında da çocukların okullarına ilişkin sorun olarak tanımladıkları veya değişiklik yapmak istedikleri alanlar arasında öne çıkmıştır.

- Aktaş Salman, U. (2014, 14 Kasım). Öğrencinin rehberi yok. *Al Jazeera Türk*. Mart 2015'te şuradan erişildi: <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/ogrencinin-rehberi-yok>
- Aktaş Salman, U. (2015, 23 Şubat). Duvara karşı eğitim. *Al Jazeera Türk*. Mart 2015'te şuradan erişildi: <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/duvara-karsi-egitim>
- Bahçeşehir Üniversitesi (2013). *Bahçeşehir Üniversitesi okul güvenliği araştırması*. Mart 2015'te şuradan erişildi: http://content.bahcesehir.edu.tr/public/files/files/CSG_Okul_V5.pdf
- Bundy, D., Burbano, C., Grosh, M., Gelli, A., Jukes, M. ve Drake, L. (2009). *Rethinking school feeding*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development.
- Candaş, A., Akkan, E. B., Günseli, S. ve Deniz, M. B. (2011). *Devlet ilköğretim okullarında ücretsiz öğle yemeği sağlamak mümkün mü?: Farklı ülke modelleri ve Türkiye'ye yönelik öneriler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu.
- Dinçer, M. A., Köse, A. ve Üçkardeşler, E. (2014). *Devam Oranlarının Arttırılması Teknik Destek Projesi: Şanlıurfa-Mardin-Van-Muş illerinde devamsızlık durum analizi*. Yayımlanmamış araştırma raporu.
- Doksanoğlu, M. (t.y.). Taşımah eğitim nedir? Mart 2015'te şuradan erişildi: <http://nasilkolay.com/tasimali-egitim-nedir>
- Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı. Okul Kantinlerine Dair Özel Hijyen Kuralları Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 28550, 05.02.2013.
- Gündem Çocuk (2015). Okullarda Fiziksel Güvenlik Projesi. Şubat 2015'te şuradan erişildi: <http://www.gundemcocuk.org/okullarda-fiziksel-guvenlik>
- Gürkan, G., Koyuncu, F., Şaşmaz, A. ve Dinçer, M. A. (2014). *Temel eğitimin kademelendirilmesi sürecinin izlenmesi*. Mart 2014'te şuradan erişildi: http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/444_ArastirmaRaporu.04.03.14.WEB_0.pdf
- MEB (2013a). *Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2012-2013*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2013b). *Eğitim yapıları asgari tasarım standartları 2013 yılı kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2013c). Çocuğa yönelik şiddetin önlenmesi projesi resmi internet sayfası. Haziran 2015'te şuradan erişildi: <http://siddetinonlenmesi.meb.gov.tr/www/genel-bilgi/icerik/12>
- MEB (2014a). *Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2013-2014*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2014b). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 29072, 26.07.2014.
- MEB (2014c). Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 29116, 11.09.2014.
- MEB (2015). *Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2014-2015*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı (2011). Okul Kantinlerindeki Gıda Satışı konulu genelge. 2011/41, 21.07.2011. Şu adresten erişildi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1782_41.html
- OECD (2014a). *Skills beyond school: Synthesis report*. Paris: OECD.
- OECD (2014b). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Okul Sütü Programı (2015). Okul Sütü Programı resmi internet sayfası. Haziran 2015'te şuradan erişildi: <http://www.okulsutu.com/turkiyede-okul-sutu>
- Okullara Kuru Üzüm Dağıtım Programı Uygulama Esasları Hakkında Karar. *Resmî Gazete*, 29316, 04.04.2015.
- Pişkin, M. (2006). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin dünü, bugünü ve yarını. M. Hesapçioğlu ve A. Durmuş (ed.), *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi* içinde. Ankara: Nobel.
- Tüzün, I. ve Sarıışık, Y. (2015). *Türkiye'de okullarda çocuk katılımı: Durum analizi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Uluslararası Çalışma Örgütü ve Dünya Sağlık Örgütü (2009). *The social protection floor*. Cenevre: International Labour Office.
- UNICEF (2004). Çocuk haklarına dair sözleşme [Convention on the rights of the child]. Ankara: UNICEF Türkiye.
- UNICEF (2013). Çocuk refahı belgesi. Ankara: UNICEF Türkiye.
- Uyan-Semerci, P., Müderrisoğlu, S., Karatay, A., Ekim Akkan, B., Kılıç, Z., Oy, B. ve Uran, Ş. (2012). *Eşitsiz bir toplumda çocukluk: Çocuğun "iyi olma hali"ni anlamak İstanbul örneği*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

SONSÖZ: TÜRKİYE’DE FARKLI İHTİYAÇLARA DUYARLI, AYRIMCI OLMAYAN VE EŞİT İMKÂNLAR SUNAN EĞİTİM POLİTİKALARININ GEREKLİLİĞİ

Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) 2014 yılı verilerine göre Türkiye’de 0-17 yaş aralığındaki çocuk nüfusu 22 milyon 838 bin 482’le toplam nüfusun yaklaşık % 30’unu oluşturmaktadır.¹ Kaba bir hespla ülkeleri sıralasak, Türkiye’deki 23 milyon çocuk, nüfus açısından 50. sıraya yerleşerek dünyadaki 150’den fazla devletten daha büyük bir topluluk oluşturur. Türkiye’deki 23 milyon çocuk çok farklı deneyimlerle eğitim sürecini yaşıyor, yaşadığı ve yaşayacak. Eğitim politikalarının sonuçlarını tecrübe ettiler, ediyorlar ve edecekler. 23 milyonu oluşturan her bir çocuğun aldığı, alacağı, alamadığı veya alamayacağı eğitim öyküsü, aslında her birimizin eğitim öyküsü, eğitimin neden yine ve yeniden her zaman üzerine çalışmamız, düşünmemiz ve daha doğru politikaların oluşması için odaklanmamız gereken en temel alanlardan biri olduğunu bize gösterir. Özellikle bu çocuk nüfusunun yaklaşık yarısının yoksulluk şartlarında yaşadığı göz önüne alınırsa eğitimin hem bugün hem de gelecek açısından hayati önemi daha net anlaşılır.²

Eşitsizliklerin çok olduğu hemen her toplumda olduğu gibi Türkiye’de de çocuklar farklı nedenlerle dezavantajlı konumdadır. Çocukların yaşamlarını etkileyen bu eşitsizliklerin temelinde de hakların hayata geçmesinde eşit erişim koşullarının oluşturulmaması yatmaktadır.³

“Eğitim, hem gelecekte eşit yapabilirliklere³ ulaşma noktasında hem de şimdiye dair çocuğun öznel ve nesnel koşullarını iyileştirmek ve eşit imkânlarla erişimini sağlamak açısından hayati bir rol oynamaktadır.”

Türkiye’de halihazırda var olan eğitim sistemi, fırsat eşitsizliğine bağlı olarak toplumda sosyal hareketliliği sağlayabilen bir yapıya sahip değildir. Bu nedenlerden dolayı, *Eğitim İzleme Raporu 2014-15*’in son sözünde değinmek istediğim temel nokta, en dezavantajlı durumda olan, yoksulluk koşullarında yaşayan çocuklar için eğitimin neden “şart” olduğudur. Ancak “şart” olan eğitim

1 <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18622>.

2 Gürsel, S., Uysal, G. ve Durmaz, M. (2015). BETAM Araştırma Notu 15/180’de belirtildiği üzere, 2013 yılında Türkiye’de sadece 0-15 yaş arasındaki çocukların verisine baktığımızda yarısı, yani yaklaşık 10 milyon çocuk Avrupa Birliği standartlarına göre şiddetli maddi yoksulluk içindedir.

3 A. Sen ve M. Nussbaum tarafından geliştirilen yapabilirlik yaklaşımı, yapabilirliklerle odaklanarak eşitlik kavramını değerlendirmede yeni bir bakış açısı getirmiştir. Eşitliği yapabilirlikler üzerinden düşünmeyi, en azından belirli bir yapabilirlik eşiğinin üzerine çıkmayı hedefleyen bu yaklaşıma ilişkin ayrıntılar için bkz. <http://www.fas.harvard.edu/~freedom/web>.

tüm çocukların hem fiziksel hem de içine doğdukları toplumsal koşullar nedeniyle oluşan farklı ihtiyaçlarını gören, onlara yanıt verebilen, ayrımcı olmayan ve eşit imkânlar sunan bir eğitim modelidir. Bunu sağlayabilen bir eğitim için okulların Türkiye koşullarında bir sosyal refah alanı olarak kurgulanması düşünülmeli, hem okulların fiziksel koşulları hem de başta öğretmenler olmak üzere tüm eğitimcilerin çalışma şartları gözden geçirilmelidir.

Bu yönde politikaların oluşması için çocukların durumunun tespitinde ve izlenmesinde doğru araçların kullanılması da çok önemli ve gereklidir. Var olan eşitsizliklerin nelere yol açtığını tespit ve takipte çocuğun iyi olma hali (*child well-being*),⁴ çocuğun yaşam kalitesini ve memnuniyetini ön plana alan ve belirlenmeye çalışılan temel göstergeler çerçevesinde yapabilirliklerini artırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu, çocukların yaşam koşullarını belirleyen unsurları hem nesnel hem de öznel göstergeler eşliğinde bütünsel ve çok boyutlu olarak anlamayı da hedefleyen bir yaklaşımdır. Çocuğun iyi olma hali yaklaşımı sağlık, maddi durum, eğitim, katılım, ev ve çevre koşulları, ilişkiler gibi farklı alanlarda durumunun “iyi” olmasını hedefleyerek onun refahına ve gelişmesine bütünsel olarak yaklaşır. Bu farklı alanlar altında takip edilmesi ve geliştirilmesi gereken göstergelerin belirlenmesi yardımıyla da çocuğun yapabilirliklerini artırmayı hedefler. İster ulusal isterse karşılaştırma amaçlı geliştirilmiş olsunlar, çocuğun iyi olma hali endeksleri çocukların toplumdaki konumunu izlemede ve değerlendirmede önemli istatistiksel araçlardır. Diğer yandan, bu yaklaşımın önemi; maddi durum, sağlık, eğitim gibi nesnel yaşam koşulları ile çocukların içinde yaşadıkları koşulları nasıl yorumladıkları/değerlendirdikleri, mutluluk ve yoksunluklarını nasıl ifade ettikleri gibi öznel deneyimlerin birleşiminde yatmaktadır. Çocukların yapabilirliklerini artırmak için toplumsal ve öznel farklılıkları dikkate alarak çocukların içinde yaşadıkları koşulları değerlendirmek gerekmektedir. Belirtilmesi gereken diğer bir önemli nokta, politika odaklı araştırmaların gittikçe değer kazanması, politika üretim süreçlerinde çocuğun iyi olma halinin tanım olarak kullanılması ve göstergelerin bir izleme aracı haline gelmesidir. Bu bağlamda, bir çerçeve olarak çocuğun iyi olma hali yaklaşımı, çocuklar arasındaki farklılıklara ve eşitsizliklere dikkat çekmektedir. Çocuğun iyi olma haline katkı sağlayan eylemlerinin fark edilmesi bu süreçte araştırma uygulamalarını yeniden şekillendirme açısından önemli bir noktadır.

Ne yazık ki Türkiye, eşitsizliklerin oldukça fazla olduğu bir ülke. Bu raporda da ele alındığı üzere çocuklar, örneğin bölgeler arasında veya devlet ve özel okul ayrımlarında görüldüğü gibi, kaynaklara erişim açısından çok farklı koşullarda büyümektedirler. Diğer yandan, bölgesel farklılıklar kadar kent içi farklılıkların da yüksekliği, var olan eşitsizliklerin ne denli yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle kayıt dışı kentsel ekonomide, mevsimlik gezici ve geçici tarım işlerinde ve ev işlerinde çocuk işçiliğinin değişik formlarına tanık olmak mümkündür. Maddi yoksunluk, çocukların iyi olma halini belirleyici faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Çoğu zaman maddi yoksunluk; göç, etnik köken, anadil, engellilik, toplumsal cinsiyet gibi faktörlerle birleşmekte ve dezavantajlı çocuk grupları oluşturmaktadır.

“Eğitim, işte tam da bu noktada, çocukların sadece bugün içinde buldukları iyi olma durumunu değil, gelecekteki yaşam kalitelerini de belirleyen temel alanlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.”

4 Bkz. Uyan-Semerci, P. vd. (2012). *Eşitsiz bir toplumda çocukluk: Çocuğun “iyi olma hali”ni anlamak İstanbul örneği*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları; Müderrisoğlu, S. vd. (2013). *Türkiye’de çocuk refahı belgesi*. Ankara: UNICEF; Uyan-Semerci, P. (2014) *Türkiye’de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanlarının ve göstergelerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi*. Ankara: UNICEF.

Zira yoksulluk ve buna bağılı olarak ortaya çıkan toplumsal dışlanmanın yarattığı olumsuz etkiler, çocukların eğitime katılımlarını ve eğitim başarılarını, daha genel bir ifadeyle eğitimden yararlanma ve sonuç alma durumlarını belirler. Bu, ERG'nin birçok raporunda ve PISA⁵ örneğinde olduğu gibi, birçok ülke karşılaştırma verisinde de karşımıza çıkmaktadır. Çocuğun eğitim durumu hiçbir şekilde sadece çocukla ilgili olmayıp ailenin, çocuğun içinde bulunduğu çevrenin ve elbette bir kurum olarak okulun niteliği ve çocuğa sunduklarıyla doğrudan ilişkilidir. Burada "çevre"yle kastedilen, hem çocuğun yakın çevresini oluşturan mahalle hem de genel olarak toplumda çocuğa ve eğitime yaklaşımı ifade eden kültürel etki ya da sağlık ve sosyal destek sistemi gibi düzenlemelerin tümüdür. Özetle sosyoekonomik çevre, Türkiye'de eğitimsel kazanımın başlıca belirleyicilerinden biridir.

Bunun ötesinde dünyadaki birçok çalışma göstermektedir ki yoksul bir ailede doğmak, çocukların yaşam çizgilerini doğrudan etkilemektedir. Çocuk yoksulluğu zihinsel gelişim açısından dahi eşitsizliklere yol açabilmektedir. Çocuklukta yaşanan zihinsel gelişimle ilgili dezavantajların ileri yıllarda üstesinden gelmenin zorluğu bilinmektedir. Bu nedenle de etkili müdahale yöntemleri, erken yaşlarda uygulandığında başarılı olmaktadır. Bu durum, raporda da ele alındığı üzere, Türkiye'de hâlâ oldukça sınırlı bir biçimde var olan okulöncesi eğitimin yaygınlaşmasının ve özellikle dezavantajlı, kırılgan grupları kapsamasının ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

OKULLAR ARASINDAKİ EŞİTSİZLİKLER

Eğitimi konu alan farklı raporlarda, eğitim alanındaki eşitsizliklere vurgu yapılmaktadır.

Bu raporların gösterdiği gibi, ailelerin sosyoekonomik koşulları çocuğun nasıl bir okula gideceğini belirlemektedir. Düşük sosyoekonomik altyapıdan gelen çocuklar daha az kaynağın ve yetersiz fiziki şartların bulunduğu "yoksul" okullara erişebilmektedirler. Daha varlıklı ailelerin çocukları ise daha iyi koşullara sahip okullarda eğitim alabilmektedir. Devlet okulları ve özel okullar arasındaki uçurum kadar çocuklara eşit imkânları sağlaması beklenen devlet okullarının kendi arasında da gittikçe artan farklar gözlenmektedir.⁶ Ayrıca raporun ilk bölümünde değerlendirilen devletin özel okullardan hizmet satın alması ise uygulamadaki prosedürel sorunların ötesinde, özellikle en alt sosyoekonomik gruplar için destekleyici olmadığından eşitliği artırıcı bir uygulama değildir. Öğrenim ücretinin önemli bir bölümü, aile tarafından karşılandığı ve devlet desteği sınırlı olduğu için puanlama sistemi gelir düzeyi düşük öğrenciler için avantajlı olarak planlanmasına rağmen bu öğrenciler açısından gerçek bir olanak yoktur. Bu yıla dek uygulamada akademik başarının en yüksek puanı sağlayan ölçüt olması devlet okulları ve özel okullar arasında halihazırda belirli bir oranda var olan akademik başarı farkının daha da artmasına yol açabilir. Bu da aslında vurgulanmaya çalışılan eğitimin var olan eşitsizlikleri giderici rolünü desteklememektedir. Oysaki eğitim ve öğretim desteğine ayrılan bütçe artırılırken hedeflenen, öncelikle devlet okullarındaki eğitimin kalitesini yükseltmek olmalıdır. Yine yukarıda vurgulanan bakış açısı çerçevesinde raporda da belirtildiği üzere, dersanelerin dönüşümünün üniversiteye geçişte eşitsizliği artırıcı bir rolü olup olmadığı mutlaka izlenmeli ve eğer bu yönde bir bulgu saptanır ise alternatif çözümler geliştirilmelidir.

Başarılı eğitim sistemleri, ailelerin sosyoekonomik durumundan bağımsız olarak her öğrenciye eşit standartlarda eğitim fırsatı sunarlardır. OECD⁷ ülkelerinin büyük bir kısmı sosyoekonomik göstergeleri düşük olan okullara kaynak aktarımı açısından (daha fazla öğretmen göndermek gibi)

5 Program for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı).

6 Candaş, A. ve Yılmaz, V. (2010). *Türkiye'de eşitsizlikler: Kalıcı eşitsizliklere genel bakış*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu.

7 Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü).

pozitif ayrımcılık uygularken Türkiye’de bunun bir politika önceliği olmadığına altının çizilmesi gerekir. Okulunun sosyal olarak içerici bir kurum olması ve çocuğun sosyoekonomik durumunu dezavantajlı bir durum olmaktan çıkaracak bir donanıma sahip olması temel bir eşitlik politikası olarak düşünülmelidir. PISA’nın 2009 yılı verileri, aynı sosyoekonomik durumdan gelen iki çocuk açısından baktığımızda da daha iyi şartlara sahip okula devam eden çocuğun daha başarılı olduğunu bize çarpıcı bir biçimde göstermektedir.⁸

OKULLARI SOSYAL REFAH ALANI OLARAK DÜŞÜNMEK

OECD istatistiklerine göre Türkiye’de 15-19 yaş diliminde eğitimine devam edenlerin oranı sadece yüzde 59’dur, başka bir deyişle bu yaş dilimindeki on gençten dördü eğitime devam etmemektedir.⁹ Ailenin sosyoekonomik durumundan bağımsız olarak tüm çocukların, özellikle eğitimden kopma riski olan yoksul çocukların eğitimde devamlılığının sağlanması son derece önemlidir. Raporun içindeki verilerde de tespit edilebileceği üzere, okula devamsızlığa yol açan etkenler çok boyutludur ve hem öğrenci hem de eğitim sistemi açısından devamın sağlanması için acil politikalar devreye sokulmalıdır. Bu noktada sadece başarılı olan dezavantajlı çocukları ödüllendirecek mekanizmaları kurmayı öngören bir yaklaşımın yerine tüm çocukları yapabilirlikleri çerçevesinde destekleyecek bir eğitim politikası geliştirmenin önemini altını çizmek gerekir.

“Her çocuk eğitim sisteminin içinde kendi yetilerini geliştirebilecek imkânlarla sahip olmalıdır. Sadece başarılı olan çocukların desteklendiği bir sistem yanlıştır. Eğitim politikaları, başarılı öğrencileri, tüm olumsuzluklara rağmen dayanıklılık gösteren öğrencileri tabii ki desteklemelidir, ama eğitim sisteminin asıl başarısı sistemin dışında kalma riski taşıyan öğrencilerin devamını sağlayabilmesidir.”

Özellikle bu dezavantajlı çocukların gittikleri okullar, çocukların farklı ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde daha donanımlı hale getirilmelidir. Böylece okul, ailenin sosyoekonomik yapısından kaynaklanan eşitsizliği bertaraf edebilecek bir sosyal kurum rolünü üstlenebilir.

Bu noktada dezavantajlı okullara iyi öğretmenleri çekmek ve bu okullarda kalıcı kılmak için öğretmenlere belirli teşvikler (maaş, kariyer olanakları gibi) verilmelidir. Bu okullarda öğretmen sayısı artırılarak, öğretmen başına düşen çocuk sayısı düşürülmeli ve böylece öğretmenlerin çocuklarla daha yakından ilgilenmeleri sağlanmalıdır. Dezavantajlı ailelerden ve hatta mahallelerden gelen çocuklar için okulun gerek çalışma ortamı gerekse faaliyetleri daha da önem taşır. Çocukları okul alanlarında daha uzun süre tutacak ücretsiz etüt saatleri ve sanat/spor faaliyetlerini içeren bir sosyalleşme düzeni, ev ve mahalle imkanlarının kısıtlı ve bazen riskli olduğu bu dezavantajlı çocuklar için güvenli sosyalleşme ve oyun alanları sağlar. Bu çok donanımlı okul yaklaşımı, çocukların farklı alanlardaki yapabilirliklerini ortaya çıkarmak açısından da son derece önemlidir. Bu okullarda rehberlik hizmetlerine öncelik verilmesi, rehber öğretmenlerin sayılarının artırılması ve belirli rehberlik standartları koyulması gündeme alınmalıdır. Dezavantajlı çocukların gittikleri okullarda ihtiyaçlarını farklı şekillerde karşılayacak öğle yemeği¹⁰ ya da okul gezileri gibi programların ücretsiz uygulanması da öncelikli hale getirilebilir.

8 OECD (2010), *PISA 2009 results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>, s. 80.

9 <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

10 Candaş, C., Ekim-Akkan, B., Günseli, S. ve Deniz, M. B. (2011). *Devlet ilköğretim okullarında ücretsiz öğle yemeği sağlamak mümkün mü?* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu.

Çocuğun iyi olma hali endekslerinde önemli bir gösterge olan okulların nitelikleri (rehberlik hizmeti, sağlık hizmeti/revir, okulun ısınması, temiz tuvalet, temiz kantin, okul bahçesi, spor alanı, kütüphane, bilgisayar/internet erişimi, etkinlik odaları, boş geçen ders gibi) tam da bu açıdan önceliklidir. Okulların çocuklara sundukları imkânlar ölçüsünde standartların belirlenmesi, bunların tüm okullarda uygulanan ve izlenen bir durum haline gelmesi son derece gereklidir. MEB'in *Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Standartları* bu açıdan önemli bir adımdır, ancak ERG'nin daha önceki yıllarda vurguladığı gibi standartların göstergelerinin son derece açık ve izlenebilir bir şekilde ortaya konması ivedilikle sağlanmalıdır.

Tam da bu noktada mevsimlik gezici ve geçici olarak tanımda çalışan çocukların durumu başta olmak üzere, farklı ihtiyaçlara göre farklı çözüm yolları düşünmemiz gerekmektedir. Raporda da vurgulanan, mevsimlik gezici tarım işçiliğinin yaşam koşulları, her açıdan çocukların sağlığını, güvenliğini ve gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.¹¹ Bu çocuklar, tarlada çalışmadıkları durumda bile aileleriyle katıldıkları bu göç yolculuğundaki olumsuz koşullardan etkilenmekte ve eğitim sürecinin dışında kalmaktadırlar. Bu mevsimlik göçün yanı sıra, Türkiye, 2011'den itibaren Suriye'den gelen çocukların başta sağlık ve eğitim olmak üzere çocuk haklarını gerçekleştirme sorumluluğuyla karşı karşıyadır. Bu kapsamda izleme, denetleme ve önleme sistemleri acil bir biçimde kurulmalı ve etkin bir biçimde işletilmelidir.

ÇOCUKLARIN KENDİ SESLERİNİ DUYMAK

Eğitim İzleme Raporu 2014-15'in Sonsözü'nün son sözünü çocuklara vermek gerektiği kanısındayım. Çocuklar, herkes gibi kendi deneyimlerinin öznesidir ve bu deneyimleri dinlerken çocuklara ve çocukluğa dair ön kabulleri sorgulamak, hem teorik hem de pratik açıdan önemli bir katkı sağlayabilir. Bu nedenle çocukların ev, okul, mahalle gibi tüm yaşam alanlarında fikirlerinin sorulması, önerilerinin alınması ve uygulamalara dair görüşlerinin dinlenmesi gereklidir. Bu bağlamda, çocuğun iyi olma hali yaklaşımı, "katılım"ı çocukların refahı için gerekli olan önemli bir alan olarak tanımlar. Çocukların katılım mekanizmalarının sağlanabileceği en temel kurumlardan biri okuldur. Okul yaşamında çocukların fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri, kendileriyle ilgili kararlara katılabilecekleri mekanizmalar kurulmalı ve sağlamlaştırılmalıdır. Bunlar çok çeşitlenebilir. Ancak halihazırdaki mekanizmaların da çocukların kendi meselelerini gerçek anlamda taşıyabilecekleri işleyen yapılara dönüşmesi gerekir.

“Bu bağlamda katılım mekanizmaları, şikâyet kutularından öteye geçmeli ve çocukların kendi dilleriyle, temel sorunlarını ifade edebilecekleri platformlara dönüşmelidir.”

Katılımla ilgili mekanizmalara dair sorunlar Türkiye'deki tüm çocukları ilgilendirse de yine dezavantajlı çocukların, sesleri en az duyulanlar olduğu bir gerçektir. Bu durum göz önüne alınarak, gerek okulda gerekse katılabilecekleri diğer sosyal alanlarda, dezavantajlı çocuklara meselelerini dillendirebilecekleri ortamların sağlanması gerekmektedir.

Bunun yanı sıra, şu ana dek çocukların eğitim sistemine dair kendi değerlendirmeleri, var olan sayısız raporu düşündüğümüzde oldukça sınırlıdır. İyi olma hali göstergelerinin çocuklar tarafından nasıl değerlendirildiğine, hangi noktaların vurgulandığına odaklandığımız UNICEF¹²

¹¹ Bkz. Uyan-Semerci, P., Erdoğan, E. ve Kavak, S. (2014). *Mevsimlik gezici tarım işçiliği 2014: Araştırma raporu*. İstanbul: Hayata Destek Derneği.

¹² United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu).

araştırmasının¹³ eğitimle ilgili verilerine baktığımızda, katılan çocuklara göre eğitim alanında çocuk mutluluğunun en temel göstergesi notlarının yüksek olmasıdır. Bunun hemen peşi sıra öğretmenin ayrımcılık yapmamasını mutluluğun bir nedeni olarak belirtmişlerdir. Katılan çocukların yarısı büyük ve temiz bir bahçe ve spor yapabilecek alanların olmasının da önemini vurgulamışlardır, ancak okulun iyi ısınması gibi temel ihtiyaçlar çocuk mutluluğunu etkileyen bir faktör olarak çocuklar tarafından dillendirilmemiştir. Ayrıca odak görüşmelerinde okulda karar alma süreçlerine katılım ve sınav endişesi önemli göstergeler olarak çocuklar tarafından belirtilmiştir.

Neredeyse bütün odak gruplarda “ayrımcılık” çocuklar tarafından detaylı olarak dile getirilmiş ve başarılı olan/olmayan, zeki olan/olmayan, ekonomik olarak iyi durumda olan/olmayan çocuk ile veli öğretmen ilişkisi, bölgesel farklar üzerinden örneklendirilmiştir. Öğretmenlerin tutum ve davranışları açısından bağırma, vurma, sabırlı ya da sabırsız olma, ilgili olup olmama, şaka yapacak zaman ve enerjisi olma gibi noktalar çocuklar tarafından okulda mutluluk ya da mutsuzluk nedeni olarak ifade edilmiştir. Bu halihazırda oldukça ağır bir yük altında olan öğretmenlere daha da ağır bir sorumluluk yüklemektedir. Ancak çocukların kendilerinin de vurguladığı üzere bir tek öğretmenle bile iyi bir ilişkisi olan çocuk, okula gitmeyi daha çok sevmekte ve başarılı olmak için daha çok çalışmaktadır. Çocukların öğretmenlerle olan ilişkilerine yaptıkları bu vurgu, öğretmenlerin eğitimini ve ihtiyaçlarını göz önüne alan, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okullarda çalışan öğretmenlerin çeşitli mekanizmalarla ödüllendirildiği ve desteklendiği bir eğitim sistemi oluşturmanın neden öncelikli ve gerekli olduğuna dair çok önemli bir göstergedir.

Sonuç olarak Türkiye’de her çocuğa gerçekten eşit imkânlar sunarak yapabilirliklerini artırmayı istiyorsak, 13 yaşında bir kız öğrencinin ifade ettiği “eğitim hep çalışkana odaklanıyor, tembeli bir kenara atıyor” cümlesini duyarak eğitim politikalarını dezavantajlı, kırılgan çocuklar için farklı ihtiyaçlara duyarlı ve ayrımcı olmayan bir biçimde kurgulamak zorundayız.

DOÇ. DR. PINAR UYAN SEMERCİ
İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ

¹³ Uyan-Semerci, P. vd. (2014). *Türkiye’de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanlarının ve göstergelerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi*. Ankara: UNICEF.

EK: EĞİTİM İZLEME GÖSTERGELERİ

2010 yılından bu yana *Eğitim İzleme Raporu'*nun eki olarak kamuoyuna sunduğumuz Eğitim İzleme Göstergeleri aracılığıyla eğitim sistemindeki değişiklikleri yıldan yıla izlemeyi kolaylaştırmayı amaçlıyoruz. 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 ve 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'ni hazırlarken farklı kaynaklardan aldığımız verileri kullanıyoruz. Temel veri kaynağımız, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından her yıl yayımlanan örgün eğitim istatistikleridir. Bunun yanı sıra, Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı'nın (TÜİK) sağladığı nüfus, eğitim ve hanehalkı işgücü anketleri veri setleri ile Maliye Bakanlığı tarafından yayımlanan kamu harcamaları verilerinden de yararlandık. Söz konusu verileri işliyoruz ve ekte bulacağımız Türkiye eğitim sistemine ilişkin göstergeler olarak sunuyoruz.

Devamsızlık, okulu terk, sınıf tekrarı, öğretmenlerin özellikleri, rehber öğretmenlerin dağılımı, özel eğitim hizmetlerinin dağılımı, öğrenme ortamlarının donanımı gibi alanlarda veri olmadığı için önceki yıllarda bu konularda hazırlanan tablolara bu yılki raporda yer verilememiştir.

A. YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN	123
A1: KAMU TARAFINDAN GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HİZMETLERİ HARCAMALARI	123
A2: KAMU TARAFINDAN GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HİZMETLERİ HARCAMALARININ KADEMELERE GÖRE DAĞILIMI	123
A3: ÖĞRENCİ BAŞINA DÜŞEN KAMU EĞİTİM HARCAMASI	124
A4: EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖZEL OKULLAR	124
A5: BÖLGELERDE VE İLLERDE ÖZEL OKULLARDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN ORANI	125
B. ÖĞRENCİNİN ÖZELLİKLERİ VE EĞİTİME KATILIM	127
B1: 0-19 YAŞ ARASI GRUBUN ÖZELLİKLERİ	127
B2: DEMOGRAFİK DURUM	130
B3: TÜRKİYE NET OKULLULAŞMA ORANI TRENDLERİ	132
B4: AİLEVİ ÖZELLİKLERE GÖRE EĞİTİME KATILIM	133
B5: OKULÖNCESİ EĞİTİME KATILIM	134
B6: İLKÖĞRETİME KATILIM	136
B7: ORTAÖĞRETİME KATILIM	140
C. ÖĞRETMENLER VE ÖĞRENME SÜREÇLERİ	142
C1: ORTALAMA YILLIK DERS SAATİ	142
C2: ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	143
C3: OKUL DIŞI KAYNAKLARA YÖNELİM	145
D. EĞİTİMİN İÇERİĞİ	145
D1: DERS SAATLERİNİN DERS TÜRLERİNE DAĞILIMI	145
D2: TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİN OKUL TÜRLERİNE DAĞILIMI	146
D3: İLLERE GÖRE ÖĞRENCİLERİN ORTAÖĞRETİMDE PROGRAM TÜRLERİNE DAĞILIMI	148
E. ÖĞRENME ORTAMLARI	150
E1: DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	150
F. EĞİTİMİN ÇIKTILARI	152
F1: EĞİTİM SİSTEMİNDEN ERKEN AYRILMA	152
F2: EĞİTİM DURUMUNA GÖRE İŞGÜCÜNE KATILIM VE İŞSİZLİK	153
F3: EĞİTİM DÜZEYİ VE MESLEK	154
F4: EĞİTİM DÜZEYİ VE ÜCRETLER	156

A. YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN

TABLO A1: KAMU TARAFINDAN GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HİZMETLERİ HARCAMALARI (BİN TL, 2014 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 (%)
2007	44.453.548	1.204.761	2.888.849	48.547.159	3,1	3,3
2008	47.717.064	1.265.677	2.642.565	51.625.307	3,2	3,5
2009	52.659.708	1.459.446	3.023.279	57.142.433	3,8	4,1
2010	56.258.568	1.207.193	2.867.169	60.332.930	3,8	4,0
2011	61.869.286	1.325.238	3.720.523	66.915.047	3,7	4,0
2012	66.393.696	1.464.578	4.506.837	72.365.111	4,0	4,4
2013	70.631.295	1.293.886	6.413.597	78.338.778	4,1	4,6
2014	75.698.748	1.276.754	2.515.348	79.490.850	4,3	4,5
2015 (BAŞLANGIÇ ÖDENEĞİ)	81.694.836	-	-	-	-	-

TABLO A2: KAMU TARAFINDAN GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HİZMETLERİ HARCAMALARININ KADEMELERE GÖRE DAĞILIMI (%) (MERKEZİ YÖNETİM VE YEREL YÖNETİM HARCAMALARI TOPLAMI)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
OKULÖNCESİ VE İLKÖĞRETİM	48,3	45,5	43,3	43,3	42,1	41,6	40,5	38,5
GENEL ORTAÖĞRETİM	10,8	10,9	10,6	10,5	10,5	10,3	10,6	9,4
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	10,0	9,7	9,8	10,2	10,5	10,7	12,2	13,7
YÜKSEKÖĞRETİM	20,6	20,0	20,4	20,8	21,3	21,6	21,1	22,2
DİĞER	10,4	13,8	15,9	15,2	15,6	15,9	15,6	16,2

TABLO A3: ÖĞRENCİ BAŞINA DÜŞEN KAMU EĞİTİM HARCAMASI (TL, 2014 FİYATLARIYLA)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
MERKEZİ YÖNETİM KAYNAKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN HARCAMALAR								
OKULÖNCESİ VE İLKÖĞRETİM	1.793	1.827	1.865	1.964	2.067	2.176	2.254	2.417
GENEL ORTAÖĞRETİM	2.476	2.301	2.281	2.171	2.429	2.424	2.414	2.390
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	3.681	3.075	2.937	2.871	3.250	3.256	3.591	3.762
SYDTF KAYNAKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN HARCAMALAR								
OKULÖNCESİ VE İLKÖĞRETİM	90	93	102	82	88	101	93	-
GENEL ORTAÖĞRETİM	35	44	67	49	54	70	74	-
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	53	60	87	57	59	71	67	-
YEREL YÖNETİM KAYNAKLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN HARCAMALAR								
OKULÖNCESİ VE İLKÖĞRETİM	182	162	161	154	205	231	319	122
GENEL ORTAÖĞRETİM	103	125	165	139	162	250	396	134
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	45	51	62	43	58	90	159	74
KAMU TARAFINDAN GERÇEKLEŞTİRİLEN TOPLAM HARCAMALAR								
OKULÖNCESİ VE İLKÖĞRETİM	2.065	2.081	2.128	2.200	2.360	2.509	2.666	2.539
GENEL ORTAÖĞRETİM	2.614	2.470	2.514	2.359	2.645	2.743	2.883	2.524
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	3.779	3.185	3.086	2.970	3.367	3.417	3.817	3.836

TABLO A4: EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖZEL OKULLAR (%)

ÖZEL OKUL ÖĞRENCİLERİNİN ORANI											
	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15
TÜM KADEMELER	1,9	2,1	2,4	2,6	2,7	2,8	2,9	3,2	3,3	4,0	5,2
OKULÖNCESİ EĞİTİM	4,1	5,2	5,7	6,0	5,1	5,2	5,4	9,5	11,6	12,8	14,8
İLKOKUL	-	-	-	-	-	-	-	-	3,0	3,3	3,7
ORTAOKUL	-	-	-	-	-	-	-	-	3,2	3,3	4,2
İLKÖĞRETİM (TOPLAM)	1,7	1,8	2,0	2,1	2,3	2,4	2,5	2,8	3,1	3,3	4,0
GENEL ORTAÖĞRETİM	4,2	4,2	4,8	5,6	5,8	5,8	6,0	6,7	7,1	7,4	9,3
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,9	3,2	3,1
ÖZEL OKULLARIN TÜM OKULLARA ORANI											
	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15
TÜM KADEMELER	3,2	3,8	4,3	4,7	4,5	4,5	4,8	6,6	6,5	10,8	10,3
OKULÖNCESİ EĞİTİM	3,5	5,1	6,0	6,4	5,3	5,6	5,9	12,1	13,4	14,7	16,2
İLKOKUL	-	-	-	-	-	-	-	-	3,4	3,8	4,4
ORTAOKUL	-	-	-	-	-	-	-	-	5,3	5,7	6,5
İLKÖĞRETİM (TOPLAM)	1,9	2,1	2,2	2,5	2,7	2,6	2,7	2,9	4,1	4,5	5,2
GENEL ORTAÖĞRETİM	21,1	18,4	18,9	18,6	19,3	17,4	18,9	20,1	21,5	26,9	29,7
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,5	0,5	0,8	2,0	6,7	8,4

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

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2013-14						2014-15					
		OKUL-ÖNCESİ EĞİTİM	İLKOKUL	ORTAOKUL	İLK-ÖĞRETİM (TOPLAM)	GENEL ORTA-ÖĞRETİM	MESLEKİ ORTA-ÖĞRETİM	OKUL-ÖNCESİ EĞİTİM	İLKOKUL	ORTAOKUL	İLK-ÖĞRETİM (TOPLAM)	GENEL ORTA-ÖĞRETİM	MESLEKİ ORTA-ÖĞRETİM
0	TÜRKİYE	12,8	3,3	3,5	3,4	7,4	2,5	14,8	3,7	4,2	4,0	9,3	3,1
100	İSTANBUL	31,2	6,1	6,1	6,1	17,1	3,3	34,2	6,9	7,3	7,1	21,8	4,1
200	BATI MARMARA	10,3	2,4	2,7	2,6	2,6	1,7	13,2	2,7	3,1	2,9	3,6	2,4
211	TEKİRDAĞ	13,7	1,7	2,4	2,0	2,1	3,5	15,6	2,0	3,0	2,4	4,3	4,6
212	EDİRNE	10,5	3,1	3,5	3,3	3,0	0,0	14,4	3,9	4,2	4,1	3,5	0,6
213	KIRKLARELİ	6,3	1,8	1,9	1,8	0,4	1,3	6,6	2,1	2,4	2,3	0,9	1,9
221	BALIKESİR	8,7	2,8	3,1	2,9	4,0	1,2	14,5	2,9	3,2	3,1	4,6	1,5
222	ÇANAKKALE	9,9	3,1	2,6	2,9	1,5	1,2	9,4	3,3	2,7	3,0	2,1	1,5
300	EGE	15,0	3,9	4,3	4,1	7,2	2,2	16,6	4,4	5,2	4,8	8,2	2,7
301	İZMİR	20,5	5,2	5,3	5,3	10,3	2,6	22,0	5,8	6,4	6,1	12,0	3,1
321	AYDIN	8,7	3,5	4,1	3,8	5,7	1,9	12,9	4,1	5,5	4,8	7,4	2,5
322	DENİZLİ	12,2	3,2	3,1	3,2	5,6	2,3	12,5	3,6	3,7	3,7	7,2	2,7
323	MUĞLA	17,6	5,1	6,2	5,6	4,8	1,3	18,3	5,7	7,0	6,3	6,2	1,6
331	MANİSA	10,4	2,7	3,7	3,1	5,6	3,2	12,0	2,9	4,1	3,4	5,3	3,6
332	AFYONKARAHİSAR	6,0	1,2	1,3	1,2	3,0	1,6	7,9	1,7	1,7	1,7	3,6	2,8
333	KÜTAHYA	12,7	4,2	4,9	4,6	5,4	0,3	14,9	4,7	5,9	5,3	4,4	0,3
334	UŞAK	12,0	1,9	2,1	2,0	3,6	0,5	14,9	1,9	2,5	2,2	4,1	0,3
400	DOĞU MARMARA	14,4	3,7	4,0	3,9	7,2	2,0	16,9	4,1	4,6	4,4	8,7	2,4
411	BURSA	16,5	4,2	4,4	4,3	8,7	1,1	19,6	4,6	5,2	4,9	12,6	1,6
412	ESKİŞEHİR	12,6	4,0	4,4	4,2	8,4	1,4	14,0	4,1	4,6	4,3	8,8	2,2
413	BİLECİK	3,4	2,9	3,1	3,0	0,0	0,0	6,5	2,7	2,9	2,8	0,0	0,0
421	KOCAELİ	14,9	3,7	3,6	3,7	6,5	3,5	16,3	4,0	4,0	4,0	6,8	4,3
422	SAKARYA	13,9	3,7	4,3	4,0	7,7	3,3	18,9	4,2	5,8	5,0	8,7	3,2
423	DÜZCE	10,3	2,0	2,3	2,1	6,4	1,2	10,5	2,3	2,6	2,5	6,0	1,9
424	BOLU	9,7	1,6	1,6	1,6	0,0	0,5	10,1	1,8	1,3	1,5	0,3	0,6
425	YALOVA	14,1	3,8	4,8	4,3	4,2	1,0	16,6	4,8	6,3	5,5	5,1	2,1
500	BATI ANADOLU	20,5	5,9	6,2	6,1	11,1	3,7	23,5	6,7	7,2	6,9	14,0	4,6
510	ANKARA	24,6	7,4	7,5	7,5	12,7	4,8	28,9	8,4	8,8	8,6	15,8	6,1
521	KONYA	12,0	3,2	3,8	3,5	9,2	1,8	12,5	3,5	4,0	3,7	10,7	2,1
522	KARAMAN	12,4	3,6	4,8	4,2	0,0	0,0	10,9	4,4	5,8	5,1	0,0	0,0
600	AKDENİZ	8,3	2,7	3,2	3,0	5,7	3,7	9,0	3,0	3,8	3,4	7,3	4,3
611	ANTALYA	17,2	4,9	5,3	5,1	8,0	3,4	16,5	5,4	6,1	5,7	9,5	3,6
612	ISPARTA	6,3	2,0	2,1	2,1	6,3	2,2	8,9	2,3	2,5	2,4	5,4	2,4
613	BURDUR	4,0	1,6	1,6	1,6	1,3	2,0	4,0	1,5	1,4	1,4	1,1	2,5
621	ADANA	9,2	2,4	3,0	2,7	5,3	6,3	7,2	2,7	3,7	3,2	6,8	8,4
622	MERSİN	6,7	3,0	2,7	2,9	4,9	4,7	8,8	3,2	3,0	3,1	7,8	5,1
631	HATAY	2,8	1,8	2,0	1,9	4,7	1,4	4,4	2,1	2,5	2,3	6,9	2,3
632	KAHRAMANMARAŞ	4,2	1,6	2,8	2,2	5,8	1,5	4,2	1,7	2,9	2,3	7,3	1,8
633	OSMANİYE	6,4	2,1	4,4	3,1	4,1	3,6	8,0	2,3	5,4	3,8	4,6	4,2
700	ORTA ANADOLU	8,8	2,6	2,9	2,7	5,1	2,6	10,2	3,1	3,1	3,1	6,6	3,2
711	KIRIKKALE	11,8	3,7	5,0	4,3	7,6	5,2	15,6	5,4	1,3	3,4	10,1	6,4
712	AKSARAY	6,1	1,8	2,2	2,0	4,6	2,0	7,5	2,4	3,2	2,8	4,8	2,6
713	NİĞDE	5,4	1,7	1,9	1,8	2,6	1,8	5,0	2,0	2,0	2,0	2,5	1,7
714	NEVŞEHİR	8,7	3,8	5,5	4,6	10,9	2,0	10,1	4,5	6,5	5,5	12,7	3,0
715	KIRŞEHİR	2,1	2,3	2,4	2,4	0,0	2,9	5,6	2,2	2,3	2,2	0,6	4,3
721	KAYSERİ	12,9	3,8	3,9	3,8	7,7	3,1	13,7	4,0	4,4	4,2	9,3	3,2
722	SİVAS	9,4	1,5	1,3	1,4	3,6	2,4	11,7	1,8	1,7	1,7	6,7	3,6
723	YOZGAT	3,4	0,8	0,8	0,8	0,0	1,2	4,4	1,3	1,3	1,3	0,0	1,9

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

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2013-14						2014-15					
		OKUL-ÖNCESİ EĞİTİM	İLKOKUL	ORTAOKUL	İLK-ÖĞRETİM (TOPLAM)	GENEL ORTA-ÖĞRETİM	MESLEKİ ORTA-ÖĞRETİM	OKUL-ÖNCESİ EĞİTİM	İLKOKUL	ORTAOKUL	İLK-ÖĞRETİM (TOPLAM)	GENEL ORTA-ÖĞRETİM	MESLEKİ ORTA-ÖĞRETİM
800	BATI KARADENİZ	7,4	2,4	2,3	2,3	3,1	0,8	8,3	2,6	2,8	2,7	4,3	0,9
811	ZONGULDAK	10,1	3,4	3,4	3,4	4,9	0,0	8,6	3,6	3,7	3,6	4,4	0,0
812	KARABÜK	10,5	3,4	3,5	3,5	2,6	1,2	10,7	3,4	3,6	3,5	2,7	1,8
813	BARTIN	9,3	3,5	3,4	3,5	0,4	0,0	9,8	4,0	4,4	4,2	5,1	0,0
821	KASTAMONU	7,1	1,5	1,3	1,4	0,0	0,5	8,5	1,8	1,8	1,8	0,3	0,0
822	ÇANKIRI	3,2	2,0	2,8	2,4	0,0	0,0	3,0	2,3	3,2	2,7	0,0	0,0
823	SİNOP	5,7	1,6	1,5	1,6	0,0	0,0	9,5	1,5	1,6	1,5	0,0	0,0
831	SAMSUN	8,8	2,6	2,2	2,4	5,8	1,0	10,9	3,0	3,0	3,0	7,9	1,1
832	TOKAT	4,8	1,6	1,4	1,5	0,0	1,0	4,8	1,8	1,7	1,8	1,0	1,1
833	ÇORUM	7,0	1,2	1,3	1,2	4,1	2,3	8,4	1,5	1,6	1,5	4,2	2,8
834	AMASYA	4,8	3,3	4,2	3,8	1,2	0,0	5,4	3,6	4,3	3,9	3,0	0,0
900	DOĞU KARADENİZ	7,0	1,8	1,8	1,8	2,4	0,9	7,7	1,9	2,1	2,0	3,1	1,1
901	TRABZON	7,2	1,8	1,7	1,7	3,4	0,5	9,3	2,1	2,3	2,2	4,4	0,8
902	ORDU	9,1	1,5	1,5	1,5	2,7	1,9	9,8	1,8	1,7	1,8	4,4	2,1
903	GİRESUN	4,8	1,5	1,7	1,6	1,1	0,0	5,3	1,6	1,8	1,7	1,3	0,0
904	RİZE	7,0	3,1	3,0	3,0	3,1	1,4	6,9	2,9	3,5	3,2	2,4	1,9
905	ARTVİN	6,2	1,1	1,0	1,1	0,0	0,0	2,3	1,0	0,8	0,9	0,0	0,0
906	GÜMÜŞHANE	2,6	1,7	2,1	1,9	0,0	0,0	2,7	1,4	1,6	1,5	0,0	0,0
A00	KUZEYDOĞU ANADOLU	3,9	1,2	1,3	1,3	2,3	0,1	4,8	1,5	1,8	1,7	3,7	0,2
A11	ERZURUM	7,2	1,7	2,0	1,8	5,1	0,4	8,6	2,0	2,3	2,1	6,3	0,5
A12	ERZİNCAN	5,0	2,4	3,0	2,7	3,4	0,0	6,5	2,4	2,9	2,6	2,4	0,0
A13	BAYBURT	5,8	1,5	0,0	0,8	0,0	0,0	8,1	2,0	1,4	1,7	0,0	0,0
A21	AĞRI	1,1	0,5	0,5	0,5	0,0	0,0	1,5	0,7	0,8	0,8	0,5	0,0
A22	KARS	2,0	1,6	1,5	1,6	0,9	0,0	2,2	2,0	2,0	2,0	3,2	0,0
A23	IĞDIR	2,6	1,1	1,5	1,3	2,0	0,0	3,4	1,4	3,2	2,3	5,9	0,0
A24	ARDAHAN	2,6	0,5	0,0	0,3	0,0	0,0	3,7	0,9	0,0	0,5	0,0	0,0
B00	ORTADOĞU ANADOLU	3,6	1,2	1,3	1,2	2,5	0,9	4,7	1,3	1,4	1,4	3,9	1,5
B11	MALATYA	7,2	2,4	2,8	2,6	4,0	2,6	9,4	2,9	3,6	3,2	5,9	5,0
B12	ELAZIĞ	6,6	1,7	2,0	1,8	3,2	1,2	8,5	1,6	2,2	1,9	3,6	1,3
B13	BİNGÖL	2,7	0,9	0,9	0,9	0,0	0,0	2,4	0,8	0,7	0,7	4,3	0,0
B14	TUNCELİ	14,2	8,2	7,0	7,6	7,5	0,0	14,8	8,1	7,9	8,0	9,6	0,0
B21	VAN	1,6	1,0	1,1	1,0	3,8	0,8	2,7	1,1	1,2	1,1	5,0	0,6
B22	MUŞ	1,2	0,3	0,3	0,3	0,0	0,0	1,6	0,3	0,2	0,3	0,0	0,0
B23	BİTLİS	1,9	0,3	0,3	0,3	1,6	0,0	2,3	0,4	0,4	0,4	0,9	0,0
B24	HAKKARİ	1,6	0,9	0,6	0,8	0,0	0,6	0,9	0,8	0,5	0,6	0,0	1,1
C00	GÜNEYDOĞU ANADOLU	3,1	1,1	1,3	1,2	3,1	3,1	3,9	1,3	1,6	1,4	5,0	3,2
C11	GAZİANTEP	6,9	1,9	2,2	2,0	6,3	3,6	9,1	2,0	2,5	2,2	7,3	3,9
C12	ADIYAMAN	3,8	0,8	1,0	0,9	1,8	1,4	4,3	0,9	1,0	1,0	3,0	1,7
C13	KİLİS	3,6	2,8	3,5	3,1	0,0	0,0	3,7	2,9	3,8	3,3	0,0	0,0
C21	ŞANLIURFA	1,4	0,6	0,7	0,6	3,0	3,6	1,4	0,7	1,0	0,8	4,9	3,5
C22	DİYARBAKIR	2,7	1,5	1,8	1,6	4,1	3,0	3,6	1,9	2,4	2,1	7,6	2,3
C31	MARDİN	2,0	0,5	0,5	0,5	1,2	1,3	2,2	0,6	0,6	0,6	2,0	1,6
C32	BATMAN	4,2	1,1	1,4	1,2	2,0	7,1	5,7	1,5	1,9	1,7	3,8	10,1
C33	ŞIRNAK	0,7	0,7	0,6	0,6	0,0	0,9	1,2	0,7	0,6	0,7	0,1	1,0
C34	SİİRT	2,1	0,5	0,5	0,5	0,0	2,4	1,6	0,5	0,4	0,4	0,4	3,2

B. ÖĞRENCİNİN ÖZELLİKLERİ VE EĞİTİME KATILIM

TABLO B1: 0-19 YAŞ ARASI GRUBUN ÖZELLİKLERİ

		2011	2012	2013	2011	2012	2013	2011	2012	2013	2011	2012	2013	
					5-19 YAŞ (%)			5-14 YAŞ (%)			15-19 YAŞ (%)			
OKULA DEVAM	HERHANGİ BİR EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN				80,3	81,6	80,0	92,5	93,3	87,5	57,9	59,9	64,8	
		0-19 YAŞ (%)			0-4 YAŞ (%)			5-14 YAŞ (%)			15-19 YAŞ (%)			
BABA	EĞİTİM DÜZEYİ	OKURYAZAR OLMAYAN	3,4	3,6	3,3	2,0	2,3	2,1	3,4	3,5	3,2	5,1	5,1	4,8
		OKURYAZAR OLUP BİR OKUL BİTİRMEMİŞ OLAN	5,0	4,7	4,8	4,7	4,8	5,3	4,7	4,4	4,5	6,1	5,3	4,7
		İLKOKUL MEZUNU	51,3	49,5	47,7	42,3	38,9	35,8	53,3	51,7	49,7	57,2	56,6	56,8
		ORTAOKUL YA DA İLKÖĞRETİM MEZUNU	12,9	13,2	14,0	15,2	16,3	17,8	12,4	12,3	13,0	11,4	11,7	12,0
		GENEL LİSE YA DA MESLEK LİSESİ MEZUNU	17,2	17,9	18,4	22,2	22,7	23,1	16,7	17,5	18,3	12,8	13,4	13,4
		YÜKSEKOKUL MEZUNU YA DA ÜZERİ	10,1	11,1	11,8	13,4	15,1	15,9	9,6	10,6	11,2	7,5	7,7	8,3
	İSTİHDAM DURUMU	ÇALIŞAN	84,3	84,5	84,9	88,7	88,9	88,9	85,2	85,4	85,9	77,4	77,6	78,0
		İŞSİZ	6,8	6,0	6,4	6,9	6,0	6,5	6,9	6,1	6,5	6,3	5,9	6,3
		İŞGÜCÜ DIŞINDA	8,9	9,4	8,7	4,4	5,0	4,6	8,0	8,5	7,6	16,2	16,5	15,7
	İŞTEKİ DURUM	ÜCRETLİ, MAAŞLI VEYA YEVMİYELİ	64,7	65,5	66,4	71,2	72,1	72,7	64,3	65,2	65,9	57,3	57,6	59,5
		İŞVEREN	7,8	7,6	7,3	7,2	7,0	7,0	7,9	7,8	7,4	8,0	7,7	7,4
		KENDİ HESABINA	25,8	25,2	24,8	18,6	18,1	17,9	26,3	25,4	25,3	34,0	33,8	32,3
		ÜCRETSİZ AİLE İŞÇİSİ	1,7	1,7	1,6	2,9	2,8	2,4	1,4	1,6	1,4	0,7	0,9	0,8
	MESLEKİ DURUMU	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	11,5	7,9	6,7	11,2	7,8	6,7	11,4	7,8	6,6	12,4	8,2	6,9
		PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	5,0	5,7	5,8	6,4	7,6	7,8	4,7	5,4	5,4	3,6	3,9	4,0
		YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	4,6	4,7	5,0	5,2	5,4	5,8	4,5	4,5	4,7	4,2	4,3	4,4
		BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	4,2	4,0	4,1	4,5	4,2	4,6	4,1	3,8	4,0	4,2	3,9	3,8
		HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	11,2	16,4	18,0	12,9	16,8	18,7	11,0	16,6	18,1	9,5	15,2	16,9
		NİTELİKLİ TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK	15,5	15,4	14,5	10,5	10,3	9,8	15,7	15,5	14,8	21,4	21,5	20,0
		SANATKÂRLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	17,2	18,4	18,8	18,8	20,2	20,2	17,3	18,2	18,8	15,1	16,3	17,2
TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI		14,6	14,3	14,4	15,1	14,3	13,8	14,7	14,4	14,4	13,5	14,3	14,9	
NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR		16,2	13,4	12,7	15,5	13,3	12,6	16,6	13,8	13,0	16,1	12,4	12,0	

TABLO B1: 0-19 YAŞ ARASI GRUBUN ÖZELLİKLERİ (DEVAM)

		0-19 YAŞ (%)			0-4 YAŞ (%)			5-14 YAŞ (%)			15-19 YAŞ (%)			
ANNE	EĞİTİM DÜZEYİ	OKURYAZAR OLMAYAN	19,4	18,9	17,8	13,3	12,7	12,0	19,3	18,9	17,8	26,1	25,7	23,9
		OKURYAZAR OLUP BİR OKUL BİTİRMEMİŞ OLAN	9,0	9,0	9,2	11,2	11,5	11,9	8,1	8,1	8,4	8,5	8,0	7,8
		İLKOKUL MEZUNU	47,7	45,8	44,3	37,4	33,6	30,0	51,2	49,4	47,9	51,0	51,2	51,8
		ORTAOKUL YA DA İLKÖĞRETİM MEZUNU	8,1	8,9	9,8	14,2	15,9	17,7	6,5	7,3	8,0	4,9	5,0	5,2
		GENEL LİSE YA DA MESLEK LİSESİ MEZUNU	10,5	11,2	12,2	15,1	16,0	17,0	10,0	10,8	11,8	6,4	7,0	7,8
		YÜKSEKOKUL MEZUNU YA DA ÜZERİ	5,4	6,2	6,8	8,8	10,3	11,5	4,9	5,5	6,1	3,0	3,2	3,4
	İSTİHDAM DURUMU	ÇALIŞAN	27,0	27,7	28,9	21,7	22,5	23,5	28,2	29,0	30,0	30,1	30,7	32,6
		İŞSİZ	2,0	2,1	2,6	1,8	1,9	2,5	2,1	2,2	2,8	2,0	1,9	2,3
		İŞGÜCÜ DIŞINDA	71,0	70,2	68,5	76,5	75,6	74,0	69,7	68,8	67,2	67,9	67,4	65,1
	İŞTEKİ DURUM	ÜCRETLİ, MAAŞLI VEYA YEVMİYELİ	39,3	42,5	45,8	45,4	49,5	51,8	38,8	41,9	45,0	35,7	38,4	42,7
		İŞVEREN	1,0	1,0	1,1	1,1	1,3	1,1	0,9	1,0	1,1	1,0	0,9	1,0
		KENDİ HESABINA	16,4	15,0	15,1	12,3	10,7	11,3	17,1	15,7	15,8	18,2	17,0	16,5
		ÜCRETSİZ AİLE İŞÇİSİ	43,3	41,4	38,1	41,2	38,6	35,8	43,2	41,4	38,1	45,0	43,7	39,7
	MESLEKİ DURUMU	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	2,2	1,7	1,8	2,6	2,6	2,6	2,1	1,6	1,7	2,0	1,3	1,2
		PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	7,4	10,2	11,1	13,9	19,0	20,5	6,8	9,4	10,3	3,6	4,9	5,6
		YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	4,8	3,0	2,5	7,2	5,0	4,2	4,6	2,8	2,5	3,2	1,8	1,3
		BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	5,5	4,7	4,6	8,8	7,4	7,5	5,2	4,4	4,3	3,6	3,2	2,9
		HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	8,3	12,6	14,1	6,3	10,0	10,6	8,4	12,9	14,1	9,8	14,0	16,6
		NİTELİKLİ TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK	40,6	37,9	34,6	37,1	33,3	30,8	40,5	37,7	34,6	43,4	41,9	37,6
		SANATKÂRLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	5,8	5,7	6,5	5,4	5,3	5,7	6,1	6,0	6,9	5,7	5,4	6,4
		TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	2,3	2,5	2,8	2,1	2,3	2,4	2,2	2,4	2,9	2,5	2,8	2,9
		NİTELİK GEREKTİRMİYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	23,2	21,6	22,1	16,7	15,1	15,7	24,2	22,7	22,9	26,3	24,6	25,6

TABLO B1: 0-19 YAŞ ARASI GRUBUN ÖZELLİKLERİ (DEVAM)

		0-19 YAŞ (%)			0-4 YAŞ (%)			5-14 YAŞ (%)			15-19 YAŞ (%)			
BÖLGELERE DAĞILIM	İSTANBUL	16,4	16,3	16,3	17,6	17,6	17,6	15,8	15,8	15,8	16,2	15,9	16,0	
	BATI MARMARA	3,3	3,3	3,2	3,2	3,1	3,1	3,3	3,2	3,2	3,4	3,6	3,5	
	EGE	10,4	10,6	10,6	9,9	10,4	10,3	10,3	10,4	10,6	11,0	11,1	10,9	
	DOĞU MARMARA	8,6	8,5	8,4	8,6	8,5	8,4	8,5	8,4	8,3	8,8	8,7	8,6	
	BATI ANADOLU	8,8	8,9	8,8	9,1	9,4	9,0	8,7	8,8	8,7	8,6	8,7	8,8	
	AKDENİZ	13,3	13,4	13,4	13,1	13,1	12,6	13,7	13,9	13,8	12,8	12,8	13,2	
	ORTA ANADOLU	5,3	5,4	5,3	5,2	5,2	5,3	5,2	5,4	5,3	5,5	5,4	5,4	
	BATI KARADENİZ	5,4	5,3	5,3	4,8	4,9	5,0	5,4	5,3	5,3	5,8	5,7	5,5	
	DOĞU KARADENİZ	3,1	3,0	2,9	2,8	2,5	2,5	3,2	3,1	2,9	3,3	3,3	3,3	
	KUZEYDOĞU ANADOLU	3,7	3,6	3,5	3,7	3,6	3,7	3,8	3,6	3,6	3,5	3,4	3,2	
	ORTADOĞU ANADOLU	6,8	6,6	6,7	6,9	6,5	6,7	6,9	6,7	6,7	6,6	6,6	6,8	
	GÜNEYDOĞU ANADOLU	15,0	15,2	15,5	15,2	15,2	15,7	15,2	15,4	15,9	14,5	14,8	14,7	
AİLE ÖZELLİKLERİ	HANEHALKI REİSİNİN SOSYAL GÜVENLİK KURUMU ÜYELİĞİ	65,0	67,9	70,9	68,4	72,1	75,0	65,2	68,0	70,9	60,5	62,8	66,2	
	ÇEKİRDEK AİLE	72,0	72,2	73,1	69,1	70,4	71,9	74,4	74,2	74,8	69,9	69,8	70,7	
	ÇEKİRDEK AİLE (SADECE ANNE)	4,1	4,3	4,3	2,0	1,7	1,8	3,9	4,3	4,2	6,6	7,1	7,1	
	ÇEKİRDEK AİLE (SADECE BABA)	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1	0,1	0,3	0,4	0,3	1,2	1,2	1,3	
	GENİŞ AİLE	18,3	18,2	17,5	23,2	22,7	21,7	16,5	16,5	16,1	17,1	16,8	16,0	
	GENİŞ AİLE (SADECE ANNE)	4,0	3,6	3,5	4,5	4,0	3,6	3,8	3,5	3,5	3,8	3,5	3,4	
	GENİŞ AİLE (SADECE BABA)	1,2	1,2	1,1	1,1	1,1	0,9	1,1	1,0	1,0	1,4	1,6	1,6	
			0-19 YAŞ			0-4 YAŞ			5-14 YAŞ			15-19 YAŞ		
	HANEHALKI BÜYÜKLÜĞÜ (ORTALAMA)	5,4	5,4	5,3	5,3	5,2	5,2	5,5	5,5	5,4	5,4	5,3	5,2	
	0-19 YAŞ ARASINDA HANEHALKI NÜFUSU (ORTALAMA)	2,9	2,9	2,8	2,7	2,6	2,6	3,1	3,1	3,0	2,8	2,8	2,7	
	0-19 YAŞ ARASINDA HANEHALKI NÜFUSU (ORTALAMA, KADIN)	1,5	1,4	1,4	1,4	1,3	1,3	1,5	1,5	1,5	1,4	1,4	1,3	
	0-19 YAŞ ARASINDA HANEHALKI NÜFUSU (ORTALAMA, ERKEK)	1,4	1,4	1,4	1,3	1,3	1,3	1,5	1,5	1,5	1,4	1,4	1,4	

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		
		2012-13	2013-14	2014-15	2012-13	2013-14	2014-15	2012-13	2013-14	2014-15
0	TÜRKİYE	4,6	4,9	4,7	13,7	13,1	12,7	6,8	6,8	6,8
100	İSTANBUL	4,4	4,7	4,6	12,6	12,1	11,9	6,2	6,2	6,2
200	BATI MARMARA	3,3	3,5	3,4	10,2	9,7	9,5	5,6	5,5	5,4
211	TEKİRDAĞ	4,0	4,3	4,2	11,6	11,2	11,2	5,8	5,9	5,8
212	EDİRNE	2,9	3,0	3,0	9,0	8,6	8,4	5,1	5,1	4,9
213	KIRKLARELİ	2,9	3,1	3,0	9,4	8,9	8,6	5,4	5,3	5,2
221	BALIKESİR	3,1	3,3	3,3	10,2	9,7	9,4	5,8	5,8	5,6
222	ÇANAKKALE	3,0	3,2	3,1	9,1	8,7	8,4	5,0	4,9	4,8
300	EGE	3,7	4,0	3,5	11,3	10,7	9,7	5,9	5,9	5,3
301	İZMİR	3,7	3,9	3,8	10,6	10,2	10,1	5,7	5,6	5,6
321	AYDIN	3,6	3,9	0,5	11,2	10,7	1,6	6,1	6,0	0,9
322	DENİZLİ	3,9	4,2	4,0	12,1	11,5	11,4	6,2	6,3	6,3
323	MUĞLA	3,7	3,9	3,8	10,9	10,4	10,1	5,6	5,5	5,4
331	MANİSA	3,8	4,1	4,0	11,9	11,3	11,2	6,2	6,2	6,2
332	AFYONKARAHİSAR	4,3	4,6	4,5	13,3	12,6	12,3	6,8	6,8	6,9
333	KÜTAHYA	3,4	3,6	3,5	10,7	10,2	10,1	5,6	5,6	5,6
334	UŞAK	3,7	3,9	3,8	11,6	11,0	10,7	6,2	6,2	6,1
400	DOĞU MARMARA	4,1	4,4	4,2	12,1	11,7	11,6	6,2	6,2	6,1
411	BURSA	4,2	4,5	4,4	12,2	11,7	11,7	6,2	6,2	6,2
412	ESKİŞEHİR	3,3	3,5	3,5	10,2	9,8	9,7	5,6	5,6	5,5
413	BİLECİK	3,5	3,8	3,7	10,9	10,3	10,2	5,6	5,6	5,6
421	KOCAELİ	4,6	4,9	4,8	13,0	12,5	12,5	6,3	6,3	6,3
422	SAKARYA	4,2	4,4	4,3	12,9	12,3	12,2	6,5	6,5	6,5
423	DÜZCE	4,2	4,4	4,2	12,8	12,3	12,0	6,5	6,5	6,5
424	BOLU	3,5	3,7	3,7	10,6	10,1	10,1	5,6	5,6	5,5
425	YALOVA	3,8	4,0	3,9	11,3	10,7	10,6	6,1	6,0	5,9
500	BATI ANADOLU	4,7	4,6	4,4	13,9	12,2	12,1	6,9	6,4	6,5
510	ANKARA	4,1	4,4	4,3	12,0	11,5	11,4	6,0	6,0	6,1
521	KONYA	4,7	5,0	4,9	14,5	13,8	13,5	7,2	7,3	7,3
522	KARAMAN	4,4	4,7	4,5	13,8	13,0	12,6	7,3	7,3	7,3
600	AKDENİZ	4,9	5,2	5,1	14,4	13,7	13,5	7,1	7,1	7,1
611	ANTALYA	4,4	4,7	4,5	12,7	12,1	12,0	6,3	6,3	6,3
612	ISPARTA	3,7	3,9	3,8	11,3	10,8	10,7	5,8	5,9	5,9
613	BURDUR	3,3	3,6	3,5	11,0	10,3	10,1	5,8	5,8	5,9
621	ADANA	5,0	5,3	5,1	14,6	13,9	13,8	7,3	7,3	7,3
622	MERSİN	4,5	4,9	4,8	13,8	13,2	13,0	7,2	7,2	7,2
631	HATAY	5,6	6,0	5,8	16,1	15,5	15,3	7,6	7,6	7,7
632	KAHRAMANMARAŞ	5,8	6,2	5,9	16,8	16,1	15,9	7,8	7,9	8,0
633	OSMANİYE	5,4	5,8	5,6	15,8	15,1	14,9	7,6	7,8	7,9
700	ORTA ANADOLU	4,6	4,8	4,6	14,0	13,3	13,0	7,1	7,2	7,2
711	KIRIKKALE	3,8	3,9	3,7	12,4	11,7	11,3	6,8	6,8	6,8
712	AKSARAY	5,1	5,4	5,3	15,0	14,3	14,1	7,6	7,7	7,7
713	NİĞDE	4,9	5,2	5,0	15,0	14,2	13,8	7,4	7,5	7,5
714	NEVŞEHİR	4,2	4,5	4,4	13,3	12,6	12,2	6,8	6,8	6,8
715	KIRŞEHİR	3,7	3,9	3,8	12,2	11,5	11,2	6,8	6,8	6,9
721	KAYSERİ	5,0	5,3	5,1	14,5	13,9	13,7	7,0	7,0	7,1
722	SİVAS	4,3	4,5	4,3	13,5	12,7	12,3	7,1	7,1	7,0
723	YOZGAT	4,4	4,5	4,2	14,0	13,1	12,8	7,8	7,8	7,7

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		
		2012-13	2013-14	2014-15	2012-13	2013-14	2014-15	2012-13	2013-14	2014-15
800	BATI KARADENİZ	3,8	4,0	3,8	12,0	11,3	11,0	6,5	6,4	6,4
811	ZONGULDAK	3,8	4,0	3,8	11,3	10,9	10,8	5,8	5,8	5,7
812	KARABÜK	3,2	3,4	3,3	10,4	9,7	9,5	5,7	5,6	5,6
813	BARTIN	3,4	3,6	3,5	10,7	10,2	9,9	5,7	5,7	5,7
821	KASTAMONU	3,3	3,4	3,3	10,5	9,8	9,6	5,6	5,4	5,3
822	ÇANKIRI	3,5	3,7	3,6	11,1	10,3	10,0	6,0	5,9	5,8
823	SİNOP	3,4	3,6	3,4	10,8	10,1	9,8	6,0	5,9	5,6
831	SAMSUN	4,0	4,2	4,1	12,8	12,1	11,8	7,1	7,0	6,9
832	TOKAT	4,0	4,2	4,1	13,2	12,3	12,0	7,3	7,2	7,2
833	ÇORUM	3,8	4,1	3,9	12,3	11,5	11,2	6,8	6,8	6,7
834	AMASYA	3,7	3,9	3,8	11,8	11,1	10,8	6,5	6,5	6,4
900	DOĞU KARADENİZ	3,7	3,9	3,8	11,9	11,1	10,8	6,7	6,6	6,5
901	TRABZON	3,9	4,1	4,0	11,9	11,3	11,0	6,5	6,5	6,4
902	ORDU	3,9	4,1	3,9	12,5	11,6	11,2	7,1	7,0	6,9
903	GİRESUN	3,3	3,5	3,4	11,2	10,5	10,1	6,6	6,4	6,2
904	RİZE	3,7	3,9	3,8	11,8	11,1	10,8	6,5	6,4	6,3
905	ARTVİN	3,3	3,4	3,4	10,6	10,0	9,5	6,0	5,9	5,8
906	GÜMÜŞHANE	3,9	3,9	3,6	12,1	11,1	10,5	7,1	6,8	6,6
A00	KUZEYDOĞU ANADOLU	5,5	6,0	5,9	17,4	16,3	15,7	8,3	8,5	8,5
A11	ERZURUM	5,0	5,4	5,4	16,4	15,5	15,0	8,0	8,2	8,2
A12	ERZİNCAN	3,8	4,0	4,0	12,1	11,3	10,8	6,6	6,5	6,3
A13	BAYBURT	4,3	4,7	4,4	13,1	12,5	12,0	7,5	7,4	7,0
A21	AĞRI	7,0	7,7	7,7	21,9	20,6	19,8	9,7	9,9	10,1
A22	KARS	5,6	6,1	6,0	16,8	15,9	15,5	8,1	8,1	8,1
A23	IĞDIR	5,8	6,4	6,4	18,3	17,2	16,6	9,0	9,0	9,1
A24	ARDAHAN	4,1	4,5	4,5	14,2	13,5	12,9	7,6	7,7	7,6
B00	ORTADOĞU ANADOLU	5,8	6,2	6,1	18,0	17,0	16,6	8,6	8,7	8,7
B11	MALATYA	4,6	4,9	4,8	14,1	13,4	13,2	7,2	7,3	7,3
B12	ELAZIĞ	4,4	4,7	4,6	13,7	13,0	12,7	7,2	7,3	7,3
B13	BİNGÖL	5,4	5,6	5,6	16,2	15,1	14,7	8,2	8,3	8,2
B14	TUNCELİ	2,6	2,9	2,9	8,0	7,7	7,4	4,5	4,4	4,2
B21	VAN	7,1	7,6	7,4	21,5	20,3	19,6	9,8	9,9	9,9
B22	MUŞ	6,9	7,5	7,3	21,9	20,6	20,0	9,9	10,1	10,2
B23	BİTLİS	6,7	7,2	7,0	20,6	19,5	19,0	9,6	9,8	9,9
B24	HAKKÂRİ	5,8	6,4	6,1	19,9	19,4	18,6	9,3	9,4	9,5
C00	GÜNEYDOĞU ANADOLU	6,9	7,5	7,3	20,1	19,1	18,7	9,0	9,2	9,2
C11	GAZİANTEP	6,7	7,2	6,9	18,3	17,5	17,3	8,1	8,2	8,3
C12	ADİYAMAN	5,6	6,1	5,9	16,8	16,0	15,8	8,8	8,6	8,6
C13	KİLİS	5,6	5,9	5,7	17,1	15,9	15,5	8,1	8,1	8,1
C21	ŞANLIURFA	7,9	8,7	8,5	22,0	20,8	20,5	9,3	9,4	9,5
C22	DİYARBAKIR	6,6	7,1	7,0	19,5	18,5	18,1	9,1	9,1	9,2
C31	MARDİN	6,6	7,2	7,0	20,6	19,4	19,0	9,6	9,8	9,8
C32	BATMAN	7,0	7,6	7,3	21,7	20,4	19,9	9,9	10,0	10,1
C33	ŞIRNAK	7,7	8,2	8,0	23,3	22,1	21,5	9,7	10,1	10,0
C34	SİİRT	7,0	7,6	7,3	22,0	20,7	20,2	9,9	10,1	10,2

TABLO B3: TÜRKİYE NET OKULLUĞA ORANI TRENDLERİ (%)

KADEME VE CİNSİYET		2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15
OKULÖNCESİ EĞİTİM (3-5 YAŞ)	TOPLAM	7,5	8,4	10,4	13,6	16,1	17,9	22,9	26,9	29,9	30,9	30,9	27,7	32,7
	KIZ	-	-	-	-	-	-	-	26,5	29,4	30,5	30,4	27,2	32,2
	OĞLAN	-	-	-	-	-	-	-	27,3	30,3	31,2	31,4	28,2	33,1
OKULÖNCESİ EĞİTİM (4-5 YAŞ)	TOPLAM	11,2	12,5	15,5	20,2	24,1	26,6	32,5	38,6	43,1	44,0	44,0	37,5	41,6
	KIZ	-	-	-	-	-	-	-	39,2	42,5	43,5	43,2	36,6	40,9
	OĞLAN	-	-	-	-	-	-	-	38,6	43,7	44,6	44,9	38,3	42,2
OKULÖNCESİ EĞİTİM (5 YAŞ)	TOPLAM	-	-	-	-	-	-	-	61,0	66,9	65,7	55,3	42,5	53,8
	KIZ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65,2	53,2	40,7	52,2
	OĞLAN	-	-	-	-	-	-	-	-	-	66,2	57,3	44,3	55,3
İLKOKUL	TOPLAM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98,9	99,6	96,3
	KIZ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98,9	99,6	96,6
	OĞLAN	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98,8	99,5	96,0
ORTAOKUL	TOPLAM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	93,1	94,5	94,4
	KIZ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	93,0	94,5	94,3
	OĞLAN	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	93,2	94,6	94,4
İLKÖĞRETİM (TOPLAM)	TOPLAM	91,0	90,2	89,7	89,8	90,1	97,4	96,5	98,2	98,4	98,7	96,0	99,3	97,1
	KIZ	87,3	86,9	86,6	87,2	87,9	96,1	96,0	97,8	98,2	98,6	96,0	99,2	97,1
	OĞLAN	94,5	93,4	92,6	92,3	92,3	98,5	97,0	98,5	98,6	98,8	96,0	99,4	97,1
ORTAÖĞRETİM	TOPLAM	50,6	53,4	54,9	56,6	56,5	58,6	58,5	65,0	69,3	67,4	70,1	76,7	79,4
	KADIN	45,2	48,4	50,5	52,0	52,2	55,8	56,3	62,2	66,1	66,1	69,3	76,1	79,3
	ERKEK	55,7	58,1	59,1	61,1	60,7	61,2	60,6	67,6	72,4	68,5	70,8	77,2	79,5

TABLO B4: AİLEVİ ÖZELLİKLERE GÖRE EĞİTİME KATILIM (%)

		2011				2012				2013			
		KADIN		ERKEK		KADIN		ERKEK		KADIN		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
TOPLAM		93,2	59,1	93,6	63,4	93,5	61,7	94,0	65,4	87,0	66,5	87,4	70,0
YERLEŞİM YERİ	KIRSAL	91,9	45,8	93,0	53,8	92,0	47,2	93,7	56,6	86,9	55,0	88,0	63,1
	KENT	93,9	66,7	93,9	68,4	94,3	70,0	94,2	70,1	87,0	72,8	87,1	73,7
HANEDE 19 YAŞINDAN GENÇ NÜFUS	0-1	94,8	69,0	93,8	71,4	94,8	71,6	94,6	73,3	86,2	74,2	84,7	76,8
	2-3	94,4	65,9	94,0	67,6	94,9	67,4	94,4	68,8	87,3	71,8	87,6	72,9
	4 VE DAHA FAZLA	90,6	41,1	92,5	47,1	90,3	44,4	93,0	50,2	86,5	49,8	88,1	55,7
HANEHALKI REİSİNİN EĞİTİM DURUMU	OKURYAZAR OLMAYAN	87,6	33,4	91,1	44,1	87,0	36,6	91,5	42,0	82,9	40,1	84,7	48,4
	OKURYAZAR ANCAK BİR OKUL BİTİRMEMİŞ	87,2	35,4	91,2	42,9	88,4	42,0	92,0	46,3	82,6	42,5	85,7	48,3
	İLKOKUL MEZUNU	93,9	57,0	93,9	59,4	94,0	59,1	94,3	61,8	88,4	65,2	88,3	67,1
	İLKÖĞRETİM OKULU MEZUNU	94,1	71,7	94,5	75,3	95,1	68,6	94,5	75,5	86,5	73,2	87,4	78,4
	LİSE MEZUNU	94,7	81,8	93,9	86,3	94,8	84,4	94,5	86,8	87,1	86,2	87,5	89,4
	YÜKSEKOKUL MEZUNU VE ÜZERİ	94,9	93,8	93,8	96,0	95,2	93,3	94,5	96,6	86,2	95,1	85,6	96,1
HANEHALKI REİSİNİN MESLEK GRUBU	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	94,8	72,5	94,6	76,0	96,0	81,4	95,0	81,8	86,4	87,0	87,4	89,9
	PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	94,6	91,8	94,3	93,6	93,6	90,8	95,0	92,3	85,0	92,5	86,0	95,0
	YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	94,4	83,4	95,1	85,2	95,0	87,8	94,4	89,3	86,1	87,2	86,1	89,2
	BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	94,8	86,1	95,2	89,6	96,1	86,0	95,5	88,7	88,2	85,9	86,1	87,2
	HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	93,3	68,1	94,5	73,0	94,3	67,6	94,0	71,8	86,9	71,5	88,6	74,7
	NİTELİKLİ TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK	91,2	41,0	93,2	50,5	91,8	43,6	93,5	54,1	87,4	50,2	88,3	60,7
	SANATKÂRLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	94,1	64,5	93,7	66,6	94,6	67,5	94,6	68,7	86,4	73,2	86,2	72,4
	TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	94,6	65,8	93,6	68,5	94,8	69,3	94,4	68,7	88,6	72,9	88,2	73,3
	NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	92,1	53,8	92,7	57,0	92,3	56,7	93,5	61,8	86,1	60,6	86,7	65,2
ANNENİN TEK EBEVEYN OLDUĞU HANELER		93,2	59,3	94,3	60,5	93,3	62,1	94,2	62,8	87,9	67,4	88,7	65,9

TABLO B5: OKULÖNCESİ EĞİTİME KATILIM

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2013-14				2014-15			
		NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI	NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI
		3-5 YAŞ	4-5 YAŞ	5 YAŞ	3-5 YAŞ	3-5 YAŞ	4-5 YAŞ	5 YAŞ	3-5 YAŞ
0	TÜRKİYE	27,7	37,5	42,5	0,91	32,7	41,6	53,8	0,90
100	İSTANBUL	21,4	28,4	32,0	0,89	27,5	34,2	44,2	0,89
200	BATI MARMARA	32,3	43,5	55,5	0,92	37,4	47,1	65,3	0,92
211	TEKİRDAĞ	29,2	38,9	50,5	0,91	32,5	40,9	57,7	0,91
212	EDİRNE	37,5	49,0	61,1	0,93	42,5	52,6	70,4	0,90
213	KIRKLARELİ	38,3	52,0	66,6	0,89	43,9	54,7	74,8	0,89
221	BALIKESİR	30,3	41,4	52,5	0,93	37,3	47,5	66,0	0,91
222	ÇANAKKALE	37,0	49,5	63,0	0,93	41,7	52,0	71,9	0,97
300	EGE	32,2	43,4	52,9	0,91	36,1	46,0	63,9	0,91
301	İZMİR	31,8	42,2	49,6	0,91	35,4	44,6	60,1	0,89
321	AYDIN	31,9	43,2	52,3	0,91	40,0	50,5	67,7	0,92
322	DENİZLİ	37,9	50,0	63,1	0,91	41,5	51,6	72,4	0,91
323	MUĞLA	35,2	47,2	61,3	0,93	38,3	48,2	69,7	0,94
331	MANİSA	29,8	40,7	50,8	0,91	32,8	42,9	62,5	0,90
332	AFYONKARAHİSAR	28,7	39,7	46,5	0,92	31,8	41,7	59,9	0,91
333	KÜTAHYA	33,1	45,8	57,0	0,91	37,2	47,8	66,9	0,92
334	UŞAK	31,2	43,9	58,7	0,90	35,1	46,8	69,4	0,90
400	DOĞU MARMARA	31,1	41,8	48,9	0,90	36,8	46,2	61,3	0,90
411	BURSA	30,2	40,8	48,0	0,90	35,5	44,8	60,2	0,90
412	ESKİŞEHİR	35,5	46,5	57,6	0,88	41,2	50,3	67,9	0,89
413	BİLECİK	36,4	48,5	61,0	0,95	39,7	50,0	70,9	0,94
421	KOCAELİ	29,3	40,2	47,7	0,91	36,1	46,2	61,6	0,89
422	SAKARYA	31,9	42,4	45,0	0,89	37,0	46,3	57,7	0,90
423	DÜZCE	30,9	40,3	45,5	0,94	37,0	44,9	58,0	0,88
424	BOLU	33,8	44,9	54,2	0,90	39,0	47,6	63,4	0,91
425	YALOVA	33,7	44,6	52,5	0,94	39,8	49,2	64,4	0,92
500	BATI ANADOLU	28,7	38,5	47,5	0,92	34,3	43,3	60,3	0,90
510	ANKARA	29,3	38,7	47,8	0,92	35,3	43,4	60,5	0,91
521	KONYA	26,8	37,2	45,7	0,92	31,9	42,3	59,1	0,88
522	KARAMAN	34,7	47,4	58,2	0,97	37,2	49,4	68,7	0,95
600	AKDENİZ	33,3	45,2	52,2	0,91	36,6	47,1	63,4	0,91
611	ANTALYA	37,5	50,9	62,6	0,91	41,7	52,7	71,0	0,92
612	ISPARTA	37,7	49,1	64,1	0,93	39,9	50,4	71,7	0,95
613	BURDUR	40,0	54,3	71,3	0,93	42,4	53,8	75,8	0,91
621	ADANA	25,1	34,2	39,8	0,89	28,4	36,8	50,4	0,89
622	MERSİN	40,4	53,3	59,0	0,93	45,3	56,9	73,5	0,90
631	HATAY	40,5	55,2	54,6	0,91	41,1	53,7	69,3	0,91
632	KAHRAMANMARAŞ	23,6	33,3	41,2	0,91	27,6	36,8	51,9	0,92
633	OSMANİYE	26,3	36,8	50,0	0,89	28,6	37,2	57,1	0,91
700	ORTA ANADOLU	27,1	37,4	46,3	0,88	31,3	41,3	59,0	0,90
711	KIRIKKALE	29,5	40,6	52,6	0,87	34,0	44,4	65,9	0,93
712	AKSARAY	27,0	37,3	46,0	0,87	30,9	40,9	57,8	0,87
713	NİĞDE	28,5	39,8	49,0	0,86	31,6	42,6	60,6	0,89
714	NEVŞEHİR	37,3	51,3	59,2	0,93	46,7	60,2	76,3	0,92
715	KIRŞEHİR	34,2	46,8	61,6	0,90	37,1	48,6	73,5	0,94
721	KAYSERİ	24,7	34,5	44,5	0,89	27,7	37,3	56,0	0,89
722	SİVAS	24,2	33,0	37,8	0,87	29,0	37,9	52,0	0,87
723	YOZGAT	27,1	36,6	43,7	0,89	32,6	41,6	57,6	0,94

TABLO B5: OKULÖNCESİ EĞİTİME KATILIM (DEVAM)

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2013-14				2014-15			
		NET OKULLUĞA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI	NET OKULLUĞA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI
		3-5 YAŞ	4-5 YAŞ	5 YAŞ	3-5 YAŞ	3-5 YAŞ	4-5 YAŞ	5 YAŞ	3-5 YAŞ
800	BATI KARADENİZ	32,0	42,7	49,0	0,92	38,8	48,2	61,3	0,91
811	ZONGULDAK	27,0	36,7	44,3	0,93	30,1	38,5	55,5	0,88
812	KARABÜK	33,5	45,4	56,0	0,87	36,1	46,3	67,5	0,92
813	BARTIN	31,7	43,0	48,8	0,94	37,5	47,2	61,2	0,90
821	KASTAMONU	29,6	40,1	45,8	0,87	36,2	45,1	59,3	0,91
822	ÇANKIRI	35,9	46,5	51,3	0,89	39,5	48,1	63,1	0,94
823	SİNOP	33,6	44,9	51,8	0,92	38,9	48,3	61,4	0,89
831	SAMSUN	31,8	42,9	47,2	0,92	39,2	48,6	59,4	0,93
832	TOKAT	30,3	40,2	46,1	0,94	47,9	56,5	65,0	0,90
833	ÇORUM	29,6	39,8	50,6	0,95	34,8	44,3	59,9	0,92
834	AMASYA	48,4	61,1	64,4	0,90	47,1	58,9	72,3	0,92
900	DOĞU KARADENİZ	33,8	44,8	49,5	0,91	39,3	48,8	61,0	0,91
901	TRABZON	35,8	47,3	51,6	0,92	40,7	50,7	63,0	0,91
902	ORDU	29,4	39,8	46,1	0,92	34,9	45,0	59,2	0,93
903	GİRESUN	37,7	49,3	52,6	0,89	47,2	55,8	65,0	0,88
904	RİZE	37,7	49,3	52,6	0,92	39,1	48,2	60,2	0,88
905	ARTVİN	36,5	48,7	54,5	0,92	43,5	53,8	68,1	0,89
906	GÜMÜŞHANE	25,0	33,0	36,2	0,94	28,8	35,5	42,5	0,95
A00	KUZEYDOĞU ANADOLU	24,3	33,1	32,8	0,90	28,8	36,7	40,8	0,92
A11	ERZURUM	24,6	32,6	32,6	0,89	27,9	35,9	41,9	0,88
A12	ERZİNCAN	34,0	45,1	51,6	0,91	39,0	49,0	59,5	0,91
A13	BAYBURT	27,9	38,8	42,7	0,92	29,1	36,9	45,9	0,94
A21	AĞRI	20,1	27,7	26,1	0,89	25,4	32,2	32,2	0,92
A22	KARS	24,7	34,1	32,1	0,96	30,7	38,5	42,1	0,94
A23	IĞDIR	26,5	37,3	37,5	0,90	31,0	40,4	46,0	0,97
A24	ARDAHAN	31,1	42,2	39,7	1,01	35,8	45,1	49,2	0,92
B00	ORTADOĞU ANADOLU	26,0	35,6	35,2	0,92	31,0	40,2	45,2	0,91
B11	MALATYA	29,9	40,9	46,9	0,92	34,0	44,6	59,6	0,92
B12	ELAZIĞ	29,5	39,3	39,0	0,87	35,6	45,2	54,5	0,88
B13	BİNGÖL	24,7	34,2	34,3	0,92	28,7	37,6	46,5	0,88
B14	TUNCELİ	47,7	60,0	63,1	0,90	53,2	65,3	71,2	0,91
B21	VAN	26,7	37,0	34,8	0,94	31,0	40,4	41,2	0,93
B22	MUŞ	22,2	31,0	29,8	0,91	26,9	35,2	38,3	0,88
B23	BİTLİS	24,7	33,9	32,2	0,92	30,7	40,4	43,3	0,90
B24	HAKKÂRİ	15,4	19,9	17,4	0,89	23,5	28,7	28,1	0,92
C00	GÜNEYDOĞU ANADOLU	23,3	32,0	31,1	0,91	28,0	36,5	41,4	0,91
C11	GAZİANTEP	20,8	29,3	33,7	0,89	25,1	33,3	45,0	0,88
C12	ADİYAMAN	25,2	35,3	40,5	0,94	30,0	40,3	53,7	0,93
C13	KİLİS	26,9	37,7	41,0	0,92	30,0	39,8	51,1	0,87
C21	ŞANLIURFA	24,6	33,8	28,9	0,93	28,8	37,6	38,1	0,93
C22	DİYARBAKIR	24,6	33,3	31,7	0,89	29,3	37,6	42,1	0,91
C31	MARDİN	19,6	27,5	25,8	0,91	26,4	34,5	38,0	0,91
C32	BATMAN	22,7	30,6	28,8	0,91	27,0	34,6	38,3	0,93
C33	ŞIRNAK	21,0	28,0	22,2	0,94	26,1	33,0	28,7	0,94
C34	SİİRT	31,1	41,9	40,2	0,94	39,2	49,7	52,1	0,95

TABLO B6: İLKÖĞRETİME KATILIM

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2013-14													
		İLKOKUL				ORTAOKUL						İLKÖĞRETİM (İLKOKUL+ORTAOKUL TOPLAM)			
		NET OKULLULAŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (6-9 YAŞ)*	NET OKULLULAŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (10-13 YAŞ)	KIZ / OĞLAN ORANI (AÇIK-ÖĞRETİM HARİÇ)	NET OKULLULAŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (6-13 YAŞ)*	KIZ / OĞLAN ORANI (AÇIK-ÖĞRETİM HARİÇ)
		TOPLAM	OĞLAN	KIZ		TOPLAM	OĞLAN	KIZ			TOPLAM	OĞLAN	KIZ		
0	TÜRKİYE	99,6	99,5	99,6	0,95	94,5	94,6	94,5	0,95	0,95	99,3	99,4	99,2	0,95	0,95
100	İSTANBUL	99,8	99,8	99,8	0,94	95,9	96,1	95,8	0,94	0,94	99,6	99,7	99,5	0,94	0,94
200	BATI MARMARA	99,4	99,3	99,6	0,95	95,9	95,9	95,9	0,94	0,93	99,6	99,7	99,6	0,95	0,94
211	TEKİRDAĞ	99,5	99,4	99,6	0,95	95,6	95,7	95,5	0,93	0,92	99,6	99,7	99,5	0,94	0,93
212	EDİRNE	99,7	99,5	99,9	0,97	95,4	95,6	95,1	0,94	0,94	100,0	100,0	100,0	0,95	0,95
213	KIRKLARELİ	99,5	99,4	99,5	0,94	96,3	96,1	96,4	0,97	0,96	99,8	99,8	99,8	0,96	0,95
221	BALIKESİR	99,5	99,4	99,6	0,95	96,4	96,3	96,6	0,95	0,94	99,6	99,6	99,6	0,95	0,95
222	ÇANAKKALE	98,8	98,7	99,0	0,95	95,3	95,3	95,3	0,94	0,93	99,2	99,3	99,2	0,94	0,94
300	EGE	99,5	99,4	99,6	0,95	96,2	96,0	96,3	0,95	0,94	99,6	99,6	99,5	0,95	0,94
301	İZMİR	99,4	99,2	99,5	0,95	96,4	96,2	96,5	0,95	0,94	99,4	99,4	99,4	0,95	0,95
321	AYDIN	99,8	99,7	99,9	0,95	96,4	96,0	96,8	0,96	0,95	99,8	99,8	99,9	0,95	0,95
322	DENİZLİ	99,4	99,3	99,5	0,95	95,6	95,5	95,7	0,95	0,95	99,8	99,9	99,7	0,95	0,95
323	MUĞLA	99,5	99,3	99,7	0,95	95,6	95,4	95,8	0,96	0,95	99,5	99,4	99,6	0,95	0,95
331	MANİSA	99,6	99,6	99,7	0,94	97,1	96,8	97,4	0,94	0,94	99,9	99,9	99,9	0,94	0,94
332	AFYONKARAHİSAR	99,3	99,2	99,5	0,95	94,3	94,4	94,1	0,95	0,94	99,0	99,1	98,8	0,95	0,95
333	KÜTAHYA	99,7	99,8	99,6	0,94	97,4	97,7	97,1	0,93	0,92	99,9	100,0	99,8	0,93	0,93
334	UŞAK	99,5	99,4	99,7	0,93	95,6	95,6	95,6	0,95	0,94	99,3	99,3	99,3	0,94	0,94
400	DOĞU MARMARA	99,4	99,4	99,5	0,95	96,5	96,5	96,5	0,94	0,93	99,4	99,5	99,4	0,94	0,94
411	BURSA	99,5	99,4	99,6	0,94	96,1	96,1	96,2	0,93	0,93	99,5	99,6	99,5	0,94	0,94
412	ESKİŞEHİR	99,3	99,1	99,5	0,97	96,9	96,8	96,9	0,94	0,93	99,5	99,6	99,5	0,95	0,95
413	BİLECİK	98,6	98,9	98,2	0,94	96,1	95,9	96,4	0,94	0,94	98,8	99,0	98,6	0,94	0,94
421	KOCAELİ	99,7	99,6	99,8	0,95	97,2	97,4	97,0	0,93	0,93	99,6	99,7	99,4	0,94	0,94
422	SAKARYA	99,6	99,5	99,7	0,95	96,6	96,7	96,4	0,94	0,93	99,6	99,6	99,5	0,94	0,94
423	DÜZCE	99,1	98,9	99,3	0,97	96,0	95,9	96,1	0,96	0,96	98,7	98,6	98,8	0,97	0,96
424	BOLU	98,8	98,9	98,7	0,93	96,5	96,2	96,8	0,97	0,96	98,8	98,9	98,8	0,95	0,94
425	YALOVA	98,6	99,2	98,0	0,94	95,5	95,4	95,6	0,93	0,93	98,6	98,9	98,2	0,94	0,94
500	BATI ANADOLU	99,7	99,6	99,8	0,95	96,7	96,6	96,8	0,95	0,94	99,8	99,9	99,8	0,95	0,95
510	ANKARA	99,8	99,7	99,9	0,95	97,3	97,2	97,4	0,95	0,94	100,0	100,0	99,9	0,95	0,95
521	KONYA	99,7	99,6	99,8	0,95	95,5	95,4	95,7	0,95	0,94	99,6	99,7	99,5	0,95	0,95
522	KARAMAN	99,5	99,4	99,6	0,96	95,7	95,4	95,9	0,96	0,96	99,4	99,3	99,4	0,96	0,96
600	AKDENİZ	99,4	99,3	99,5	0,95	94,2	94,1	94,4	0,95	0,95	99,4	99,5	99,3	0,95	0,95
611	ANTALYA	99,1	98,9	99,2	0,94	95,1	95,0	95,2	0,95	0,94	99,4	99,5	99,3	0,95	0,94
612	ISPARTA	99,6	99,6	99,6	0,94	94,6	94,2	95,0	0,94	0,93	100,0	100,0	100,0	0,94	0,93
613	BURDUR	98,0	97,9	98,1	0,95	92,3	91,7	92,9	0,94	0,93	98,5	98,4	98,7	0,94	0,94
621	ADANA	99,7	99,6	99,8	0,95	94,1	93,9	94,2	0,95	0,95	99,6	99,7	99,5	0,95	0,95
622	MERSİN	99,5	99,3	99,6	0,95	94,8	94,7	94,8	0,95	0,94	99,5	99,6	99,3	0,95	0,95
631	HATAY	99,4	99,3	99,4	0,96	95,0	95,0	95,0	0,96	0,96	99,2	99,3	99,0	0,96	0,96
632	KAHRAMANMARAŞ	99,4	99,3	99,4	0,93	93,3	93,2	93,5	0,95	0,94	99,0	99,2	98,9	0,94	0,94
633	OSMANİYE	99,0	98,8	99,3	0,95	90,9	90,5	91,4	0,97	0,95	99,4	99,6	99,3	0,96	0,94
700	ORTA ANADOLU	99,3	99,3	99,4	0,96	94,3	94,3	94,3	0,96	0,95	99,1	99,2	98,9	0,96	0,95
711	KIRIKKALE	97,6	97,1	98,1	0,99	94,5	94,8	94,3	0,95	0,94	97,8	97,8	97,8	0,97	0,97
712	AKSARAY	99,6	99,6	99,7	0,95	93,0	92,9	93,1	0,97	0,96	99,5	99,8	99,3	0,96	0,95
713	NİĞDE	99,2	99,0	99,3	0,94	93,7	93,7	93,8	0,97	0,96	98,5	98,6	98,4	0,95	0,95
714	NEVŞEHİR	99,4	99,3	99,6	0,96	95,5	95,6	95,3	0,96	0,96	99,7	99,9	99,5	0,96	0,96
715	KIRŞEHİR	97,6	97,6	97,6	0,96	93,7	93,9	93,5	0,95	0,94	98,5	98,9	98,2	0,95	0,94
721	KAYSERİ	99,8	99,8	99,8	0,96	96,3	96,2	96,4	0,95	0,94	99,7	99,8	99,6	0,95	0,95
722	SİVAS	99,4	99,4	99,4	0,96	95,6	95,6	95,6	0,96	0,96	99,5	99,6	99,4	0,96	0,96
723	YOZGAT	99,2	99,3	99,1	0,95	88,0	88,2	87,8	0,97	0,96	97,0	97,3	96,7	0,96	0,96

* 66-68 AYLIK ÖĞRENCİLERİ DE KAPSAMAKTADIR.

2014-15																
İLKOKUL					ORTAOKUL					İLKÖĞRETİM (İLKOKUL+ORTAOKUL TOPLAM)					BÖLGE / İL	BÖLGE / İL KODU
NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (6-9 YAŞ)*	KIZ / OĞLAN ORANI	NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (10-13 YAŞ)	KIZ / OĞLAN ORANI (AÇIK-ÖĞRETİM HARİÇ)	NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (6-13 YAŞ)*	KIZ / OĞLAN ORANI (AÇIK-ÖĞRETİM HARİÇ)		
TOPLAM	OĞLAN	KIZ			TOPLAM	OĞLAN	KIZ			TOPLAM	OĞLAN	KIZ				
96,3	96,0	96,6	0,95	0,95	94,3	94,4	94,3	0,95	0,94	97,1	97,1	97,1	0,95	0,97	TÜRKİYE	0
97,2	97,0	97,4	0,95	0,95	95,8	95,9	95,7	0,94	0,93	97,9	97,9	97,9	0,95	0,96	İSTANBUL	100
94,8	94,6	95,1	0,95	0,95	95,5	95,5	95,5	0,95	0,93	94,8	94,7	94,9	0,95	0,96	BATI MARMARA	200
95,3	95,1	95,5	0,97	0,94	95,0	95,1	94,9	0,96	0,91	97,0	97,1	97,0	0,96	0,94	TEKİRDAĞ	211
94,9	94,4	95,5	0,96	0,97	95,0	95,4	94,5	0,94	0,94	97,4	97,3	97,4	0,95	0,96	EDİRNE	212
94,6	94,5	94,7	0,95	0,94	95,9	95,5	96,3	0,97	0,96	97,1	97,0	97,3	0,96	0,96	KIRKLARELİ	213
94,8	94,4	95,3	0,95	0,95	95,9	95,8	96,1	0,97	0,94	96,9	96,7	97,1	0,96	0,97	BALIKESİR	221
93,8	93,7	93,8	0,95	0,95	95,6	95,5	95,7	0,95	0,93	96,4	96,4	96,4	0,95	0,96	ÇANAKKALE	222
94,9	94,6	95,3	0,95	0,95	95,8	95,6	96,0	0,95	0,98	95,2	94,8	95,5	0,95	0,96	EGE	300
95,3	94,8	95,7	0,95	0,95	96,0	95,8	96,2	0,95	0,94	96,9	96,8	97,1	0,95	0,97	İZMİR	301
95,2	94,9	95,5	0,96	0,94	96,0	95,8	96,2	0,96	0,94	97,0	96,9	97,1	0,96	0,96	AYDIN	321
93,6	93,2	94,1	0,95	0,95	94,5	94,3	94,6	0,95	0,94	96,2	96,1	96,3	0,95	0,96	DENİZLİ	322
93,7	93,6	93,9	0,95	0,94	95,2	94,9	95,5	0,95	0,94	96,0	96,0	95,9	0,95	0,96	MUĞLA	323
95,6	95,3	95,9	0,96	0,94	96,6	96,3	96,9	0,94	0,94	97,4	97,3	97,6	0,95	0,95	MANİSA	331
95,0	94,6	95,4	0,96	0,95	94,3	94,3	94,3	0,95	0,94	95,9	95,9	96,0	0,96	0,95	AFYONKARAHİSAR	332
95,1	94,5	95,7	0,94	0,94	97,3	97,6	97,1	0,93	0,92	97,2	97,1	97,3	0,94	0,96	KÜTAHYA	333
94,2	93,8	94,6	0,94	0,94	95,9	95,5	96,4	0,98	0,95	96,5	96,4	96,6	0,95	0,96	UŞAK	334
95,7	95,3	96,0	0,96	0,95	96,2	96,2	96,2	0,95	0,99	95,5	95,2	95,8	0,95	0,97	DOĞU MARMARA	400
95,7	95,4	96,0	0,95	0,95	95,9	95,9	95,9	0,93	0,93	97,2	97,2	97,3	0,94	0,96	BURSA	411
94,5	94,0	95,1	0,96	0,96	96,6	96,4	96,7	0,94	0,95	96,6	96,4	96,9	0,95	0,98	ESKİŞEHİR	412
94,6	94,5	94,7	0,95	0,95	95,8	95,8	95,9	0,94	0,94	96,3	96,3	96,4	0,95	0,97	BİLECİK	413
96,1	95,7	96,4	0,95	0,95	96,7	96,8	96,5	0,97	0,93	97,3	97,2	97,4	0,96	0,97	KOCAELİ	421
96,4	96,1	96,7	0,95	0,95	96,2	96,3	96,1	0,97	0,93	97,5	97,5	97,5	0,96	0,97	SAKARYA	422
96,1	95,5	96,6	0,96	0,97	96,2	96,0	96,5	0,95	0,97	97,0	96,7	97,3	0,96	1,01	DÜZCE	423
94,3	93,8	94,8	0,96	0,93	95,9	95,5	96,4	0,96	0,96	96,2	96,0	96,5	0,96	0,98	BOLU	424
94,0	93,9	94,1	0,96	0,96	95,2	95,4	95,1	0,95	0,93	95,9	95,9	95,8	0,95	1,01	YALOVA	425
95,6	95,3	96,0	0,95	0,95	96,1	96,0	96,3	0,97	0,98	95,5	95,2	95,7	0,96	0,97	BATI ANADOLU	500
95,7	95,4	96,0	0,95	0,95	96,7	96,5	96,9	0,96	0,94	97,3	97,2	97,4	0,95	0,97	ANKARA	510
95,6	95,2	95,9	0,97	0,96	95,1	94,8	95,3	0,96	0,94	96,8	96,7	96,9	0,96	0,96	KONYA	521
94,4	94,1	94,6	0,96	0,96	95,5	95,4	95,6	0,97	0,94	96,5	96,5	96,4	0,97	0,96	KARAMAN	522
95,1	94,7	95,4	0,96	0,95	94,1	93,9	94,3	0,96	0,97	93,8	93,6	94,1	0,96	0,96	AKDENİZ	600
93,2	92,8	93,6	0,97	0,95	94,4	94,2	94,5	0,96	0,93	95,7	95,6	95,7	0,96	0,96	ANTALYA	611
92,4	92,0	92,7	0,96	0,93	94,4	94,6	94,2	0,95	0,92	95,0	95,2	94,8	0,96	0,95	ISPARTA	612
91,5	90,8	92,2	0,96	0,96	91,8	91,1	92,5	0,97	0,92	94,8	94,3	95,2	0,97	0,95	BURDUR	613
96,3	96,0	96,6	0,96	0,95	94,0	93,6	94,4	0,93	0,94	97,4	97,3	97,5	0,95	0,96	ADANA	621
95,4	95,0	95,8	0,96	0,95	94,8	94,8	94,8	0,95	0,94	96,9	96,9	97,0	0,96	0,96	MERSİN	622
95,9	95,6	96,1	0,96	0,96	94,9	94,9	95,0	0,97	0,95	96,7	96,6	96,7	0,96	0,97	HATAY	631
96,1	95,8	96,5	0,94	0,94	93,4	93,0	93,7	0,94	0,94	96,6	96,6	96,7	0,94	0,95	KAHRAMANMARAŞ	632
94,0	93,4	94,6	0,96	0,94	91,0	90,5	91,6	0,96	0,94	96,4	96,3	96,5	0,96	0,95	OSMANIYE	633
95,1	94,8	95,4	0,95	0,95	94,3	94,4	94,3	0,94	0,98	94,5	94,4	94,6	0,95	0,97	ORTA ANADOLU	700
95,1	95,0	95,2	0,95	0,98	95,8	95,7	95,9	0,94	0,95	96,7	96,7	96,8	0,94	0,99	KIRIKKALE	711
94,0	93,5	94,5	0,96	0,96	92,6	92,8	92,4	0,94	0,94	94,5	94,5	94,5	0,95	0,96	AKSARAY	712
96,0	95,6	96,5	0,97	0,93	94,6	94,2	95,0	0,95	0,95	96,9	96,7	97,0	0,96	0,95	NİĞDE	713
94,6	94,0	95,2	0,95	0,97	95,3	95,3	95,4	0,97	0,94	96,2	96,0	96,5	0,96	0,97	NEVŞEHİR	714
93,0	92,4	93,6	0,96	0,96	93,9	93,8	94,0	0,95	0,95	94,9	94,7	95,1	0,96	0,96	KIRŞEHİR	715
96,3	95,9	96,6	0,94	0,95	95,9	95,8	95,9	0,95	0,94	97,4	97,3	97,4	0,95	0,97	KAYSERİ	721
96,8	96,8	96,8	0,95	0,96	95,8	96,0	95,5	0,96	0,96	97,2	97,4	97,0	0,95	0,98	SİVAS	722
90,4	90,2	90,6	0,95	0,95	87,7	88,0	87,5	0,93	0,95	90,1	90,2	89,9	0,94	0,96	YOZGAT	723

TABLO B6: İLKÖĞRETİME KATILIM (DEVAM)

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2013-14													
		İLKOKUL				ORTAOKUL						İLKÖĞRETİM (İLKOKUL+ORTAOKUL TOPLAM)			
		NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (6-9 YAŞ)*	NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (10-13 YAŞ)	KIZ / OĞLAN ORANI (AÇIK-ÖĞRETİM HARİÇ)	NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (6-13 YAŞ)*	KIZ / OĞLAN ORANI (AÇIK-ÖĞRETİM HARİÇ)
		TOPLAM	OĞLAN	KIZ		TOPLAM	OĞLAN	KIZ			TOPLAM	OĞLAN	KIZ		
800	BATI KARADENİZ	98,7	98,7	98,7	0,95	95,7	95,7	95,8	0,96	0,95	98,6	98,7	98,5	0,95	0,95
811	ZONGULDAK	100,0	99,8	100,0	0,95	98,1	97,9	98,4	0,95	0,95	100,0	100,0	100,0	0,95	0,95
812	KARABÜK	99,3	99,5	99,1	0,96	97,2	96,7	97,7	0,93	0,93	99,5	99,6	99,4	0,94	0,94
813	BARTIN	100,0	100,0	100,0	0,93	98,1	98,1	98,0	0,97	0,96	100,0	100,0	99,8	0,95	0,95
821	KASTAMONU	99,7	99,5	100,0	0,96	97,1	97,2	97,0	0,96	0,96	99,6	99,7	99,4	0,96	0,96
822	ÇANKIRI	89,2	88,8	89,6	0,96	84,7	84,1	85,3	0,96	0,93	88,5	88,1	88,8	0,96	0,95
823	SİNOP	97,7	97,6	97,7	0,95	95,3	95,8	94,8	0,96	0,96	98,1	98,5	97,6	0,96	0,95
831	SAMSUN	100,0	100,0	100,0	0,95	97,1	97,2	96,9	0,95	0,95	99,7	99,9	99,6	0,95	0,95
832	TOKAT	95,9	95,9	96,0	0,96	91,8	91,7	91,9	0,95	0,94	95,6	95,7	95,5	0,95	0,95
833	ÇORUM	99,0	99,2	98,9	0,95	95,0	94,6	95,3	0,98	0,97	99,1	99,2	98,9	0,97	0,95
834	AMASYA	100,0	100,0	100,0	0,93	98,3	98,6	98,0	0,96	0,95	100,0	100,0	100,0	0,94	0,94
900	DOĞU KARADENİZ	98,5	98,5	98,6	0,95	95,4	95,5	95,3	0,96	0,95	98,5	98,6	98,3	0,95	0,95
901	TRABZON	99,7	99,7	99,7	0,96	97,0	97,2	96,7	0,96	0,96	99,8	100,1	99,5	0,96	0,96
902	ORDU	98,0	97,8	98,1	0,94	94,9	94,7	95,2	0,96	0,96	97,5	97,4	97,7	0,95	0,95
903	GİRESUN	99,3	99,0	99,6	0,96	95,9	95,8	95,9	0,95	0,94	98,7	98,7	98,7	0,96	0,95
904	RİZE	98,9	98,8	99,1	0,95	97,8	98,7	97,0	0,95	0,94	99,4	99,9	98,9	0,95	0,95
905	ARTVİN	99,1	99,0	99,2	0,96	97,2	97,3	97,1	0,95	0,94	99,0	99,1	98,9	0,96	0,95
906	GÜMÜŞHANE	92,4	93,3	91,6	0,93	80,8	81,1	80,5	0,92	0,92	93,2	93,8	92,5	0,93	0,93
A00	KUZEYDOĞU ANADOLU	100,0	100,0	100,0	0,96	90,7	90,9	90,4	0,95	0,98	99,0	99,0	99,0	0,95	0,98
A11	ERZURUM	100,0	100,0	100,0	0,96	93,0	93,2	92,8	0,96	1,00	99,0	99,0	99,0	0,96	0,99
A12	ERZİNCAN	99,4	99,3	99,5	0,96	95,8	95,4	96,3	0,97	0,97	99,3	99,3	99,3	0,96	0,96
A13	BAYBURT	100,0	100,0	100,0	0,96	95,4	95,0	95,7	0,90	0,91	98,9	98,9	98,9	0,93	0,94
A21	AÇRI	100,0	100,0	100,0	0,95	86,1	86,6	85,7	0,95	1,00	99,1	98,8	99,3	0,95	1,01
A22	KARS	100,0	100,0	100,0	0,97	92,8	93,3	92,3	0,93	0,96	98,6	98,8	98,3	0,95	0,96
A23	İÇDIR	100,0	100,0	100,0	0,94	90,7	90,9	90,6	0,95	0,94	99,4	99,8	99,0	0,94	0,94
A24	ARDAHAN	100,0	100,0	99,9	0,96	94,4	94,9	94,0	0,93	0,93	98,4	98,9	97,9	0,94	0,94
B00	ORTADOĞU ANADOLU	99,7	99,7	99,6	0,95	89,5	89,8	89,1	0,95	0,99	98,3	98,3	98,2	0,95	0,98
B11	MALATYA	99,9	100,0	99,9	0,96	96,3	96,3	96,2	0,94	0,93	99,6	99,8	99,4	0,95	0,95
B12	ELAZIĞ	99,0	98,8	99,1	0,94	94,7	95,2	94,2	0,95	0,95	98,4	98,6	98,1	0,95	0,95
B13	BİNGÖL	98,9	99,3	98,4	0,95	91,9	92,1	91,7	0,94	1,01	97,9	98,0	97,8	0,94	0,98
B14	TUNCELİ	97,8	97,9	97,7	0,91	93,6	92,1	95,1	0,97	0,97	96,7	96,1	97,4	0,94	0,94
B21	VAN	99,9	100,0	99,8	0,95	87,1	87,9	86,4	0,94	1,00	98,2	98,3	98,0	0,95	0,98
B22	MUŞ	99,9	100,0	99,8	0,95	86,5	86,5	86,5	0,96	1,02	99,0	98,7	99,3	0,95	1,01
B23	BİTLİS	99,8	99,9	99,6	0,93	90,2	90,7	89,6	0,93	1,00	98,4	98,5	98,3	0,93	0,98
B24	HAKKÂRİ	99,3	99,4	99,2	0,96	82,8	81,9	83,7	0,97	1,03	95,2	94,8	95,7	0,97	0,99
C00	GÜNEYDOĞU ANADOLU	99,8	99,8	99,8	0,95	91,7	91,9	91,4	0,95	0,98	99,2	99,3	99,2	0,95	0,97
C11	GAZİANTEP	99,6	99,6	99,7	0,96	94,3	94,3	94,4	0,95	0,95	99,5	99,6	99,4	0,95	0,96
C12	ADİYAMAN	100,0	99,9	100,0	0,96	94,9	94,9	94,8	0,95	0,95	99,5	99,7	99,4	0,96	0,96
C13	KİLİS	99,0	99,0	99,1	0,94	93,2	93,2	93,1	1,01	1,03	98,2	98,4	98,0	0,97	0,99
C21	ŞANLIURFA	99,7	99,8	99,6	0,95	89,5	90,3	88,6	0,93	0,98	99,2	99,3	99,1	0,94	0,98
C22	DİYARBAKIR	100,0	100,0	100,0	0,95	92,5	92,6	92,5	0,95	1,00	99,7	99,7	99,6	0,95	0,98
C31	MARDİN	100,0	100,0	100,0	0,97	91,6	91,9	91,3	0,96	1,01	98,9	99,1	98,8	0,96	0,99
C32	BATMAN	99,9	99,7	100,0	0,95	91,0	91,1	91,0	0,96	0,98	98,7	98,7	98,7	0,95	0,97
C33	ŞIRNAK	99,8	99,9	99,8	0,94	88,5	88,4	88,6	0,95	0,99	98,5	98,5	98,4	0,95	0,97
C34	SİİRT	99,8	100,0	99,7	0,96	90,2	90,6	89,7	0,93	0,97	99,0	99,0	99,0	0,94	0,97

* 66-68 AYLIK ÖĞRENCİLERİ DE KAPSAMAKTADIR.

2014-15																	BÖLGE / İL	BÖLGE / İL KODU
İLKOKUL					ORTAOKUL					İLKÖĞRETİM (İLKOKUL+ORTAOKUL TOPLAM)								
NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (6-9 YAŞ)*	KIZ / OĞLAN ORANI	NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (10-13 YAŞ)	KIZ / OĞLAN ORANI (AÇIK-ÖĞRETİM HARİÇ)	NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KIZ / OĞLAN ORANI (6-13 YAŞ)*	KIZ / OĞLAN ORANI (AÇIK-ÖĞRETİM HARİÇ)				
TOPLAM	OĞLAN	KIZ			TOPLAM	OĞLAN	KIZ			TOPLAM	OĞLAN	KIZ						
95,2	94,9	95,5	0,96	0,96	95,6	95,6	95,6	0,95	1,00	95,1	94,9	95,3	0,95	0,98	BATI KARADENİZ	800		
96,2	95,8	96,6	0,96	0,97	97,9	97,8	98,0	0,95	0,94	97,8	97,6	98,0	0,96	0,97	ZONGULDAK	811		
95,4	95,0	95,8	0,94	0,95	97,1	96,9	97,3	0,94	0,92	97,3	97,0	97,7	0,94	0,95	KARABÜK	812		
96,4	96,4	96,4	0,96	0,95	98,7	99,0	98,4	0,93	0,95	98,3	98,6	98,0	0,95	0,98	BARTIN	813		
96,9	96,6	97,2	0,95	0,95	96,7	96,8	96,5	0,93	0,95	97,8	97,8	97,8	0,94	1,00	KASTAMONU	821		
88,6	88,1	89,2	0,94	0,95	88,3	88,0	88,7	0,96	0,96	89,8	89,5	90,2	0,95	0,97	ÇANKIRI	822		
95,5	94,9	96,1	0,97	0,98	95,8	95,6	95,9	0,97	0,94	96,8	96,6	97,0	0,97	0,99	SİNOP	823		
96,8	96,5	97,0	0,95	0,96	96,9	97,0	96,8	0,95	0,94	97,7	97,7	97,7	0,95	0,97	SAMSUN	831		
91,4	91,2	91,7	0,96	0,96	90,6	90,8	90,4	0,95	0,94	92,4	92,5	92,3	0,95	0,97	TOKAT	832		
94,7	94,3	95,1	0,97	0,95	94,7	94,4	95,0	0,95	0,97	96,5	96,4	96,7	0,96	1,00	ÇORUM	833		
95,7	95,7	95,6	0,93	0,94	98,0	98,1	97,9	0,95	0,96	97,9	98,0	97,7	0,94	0,98	AMASYA	834		
94,6	94,3	94,9	0,95	0,95	95,3	95,5	95,1	0,94	0,95	95,2	95,3	95,2	0,95	0,98	DOĞU KARADENİZ	900		
95,5	95,2	95,9	0,94	0,96	96,6	96,8	96,3	0,95	0,96	97,0	97,1	96,9	0,95	0,99	TRABZON	901		
95,7	95,4	96,1	0,96	0,93	96,1	95,9	96,3	0,96	0,96	96,6	96,4	96,8	0,96	0,96	ORDU	902		
94,2	94,0	94,3	0,95	0,96	94,8	94,9	94,7	0,94	0,94	95,2	95,2	95,1	0,94	0,97	GİRESUN	903		
95,5	95,1	96,0	0,96	0,96	97,8	98,8	96,8	0,93	0,93	97,4	97,8	97,0	0,94	0,99	RİZE	904		
96,3	95,8	96,8	0,97	0,97	97,2	97,3	97,1	0,93	0,95	97,4	97,3	97,5	0,95	0,99	ARTVİN	905		
80,3	80,1	80,5	0,98	0,96	78,0	79,0	77,0	0,92	0,90	79,7	80,2	79,2	0,95	0,95	GÜMÜŞHANE	906		
98,1	98,0	98,2	0,95	0,97	91,1	91,3	90,9	0,94	0,96	94,6	94,6	94,6	0,95	0,97	KUZEYDOĞU ANADOLU	A00		
97,6	97,6	97,6	0,95	0,96	92,9	92,9	93,0	0,97	0,98	97,2	97,2	97,3	0,96	0,99	ERZURUM	A11		
96,0	95,9	96,1	0,95	0,97	95,2	95,0	95,5	0,93	0,95	96,7	96,8	96,7	0,94	0,99	ERZİNCAN	A12		
93,2	93,4	93,1	0,95	0,97	90,0	90,2	89,9	0,95	0,91	92,3	92,7	91,9	0,95	0,96	BAYBURT	A13		
99,0	98,8	99,1	0,95	0,97	87,0	87,6	86,5	0,96	0,96	97,6	97,6	97,7	0,96	0,97	AĞRI	A21		
98,9	98,8	99,1	0,94	0,97	93,5	93,8	93,1	0,92	0,94	97,9	98,1	97,8	0,93	0,96	KARS	A22		
98,5	98,4	98,7	0,96	0,94	90,8	90,9	90,6	0,94	0,92	97,5	97,5	97,5	0,95	0,94	İĞDIR	A23		
98,6	99,1	98,2	0,94	0,96	94,7	95,0	94,5	0,94	0,91	97,6	98,1	97,2	0,94	0,94	ARDAHAN	A24		
97,9	97,8	98,0	0,95	0,96	90,1	90,5	89,7	0,95	0,95	94,4	94,4	94,3	0,95	0,96	ORTADOĞU ANADOLU	B00		
96,4	96,2	96,5	0,95	0,97	96,0	96,0	96,0	0,96	0,93	97,5	97,5	97,4	0,96	0,97	MALATYA	B11		
97,0	96,6	97,5	0,96	0,96	94,8	95,4	94,2	0,96	0,94	97,1	97,1	97,0	0,96	0,97	ELAZIĞ	B12		
97,7	97,6	97,7	0,96	0,97	92,8	93,5	92,2	0,93	0,97	97,0	97,1	96,8	0,94	0,98	BİNGÖL	B13		
94,9	94,8	95,1	0,95	0,94	94,7	94,0	95,5	0,97	0,94	95,5	95,3	95,8	0,96	0,95	TUNCELİ	B14		
99,0	98,9	99,1	0,97	0,97	88,0	88,7	87,3	0,89	0,96	97,4	97,6	97,2	0,95	0,96	VAN	B21		
98,5	98,4	98,6	0,96	0,96	87,3	87,3	87,4	0,95	0,95	97,1	97,0	97,2	0,95	0,96	MUŞ	B22		
98,6	98,4	98,7	0,97	0,95	90,4	91,0	89,8	0,95	0,93	97,2	97,4	97,1	0,96	0,95	BİTLİS	B23		
96,5	97,2	95,9	0,94	0,94	81,9	82,0	81,8	0,95	0,98	92,7	93,0	92,3	0,94	0,97	HAKKÂRİ	B24		
98,4	98,3	98,5	0,95	0,96	91,5	91,8	91,2	0,95	0,95	95,3	95,4	95,3	0,95	0,96	GÜNEYDOĞU ANADOLU	C00		
97,7	97,5	98,0	0,95	0,96	93,9	93,8	94,0	0,95	0,95	97,9	97,9	97,9	0,95	0,97	GAZİANTEP	C11		
97,4	97,4	97,3	0,96	0,96	94,6	94,7	94,6	0,96	0,95	97,6	97,9	97,4	0,96	0,96	ADİYAMAN	C12		
96,4	96,0	96,7	0,98	0,94	94,6	94,6	94,5	0,92	0,98	97,1	97,2	96,9	0,95	0,96	KİLİS	C13		
98,9	98,8	99,0	0,95	0,97	89,5	90,4	88,6	0,92	0,94	98,0	98,1	97,8	0,94	0,96	ŞANLIURFA	C21		
98,5	98,5	98,5	0,95	0,96	91,9	92,0	91,9	0,94	0,95	97,9	98,0	97,8	0,95	0,96	DİYARBAKIR	C22		
99,0	98,8	99,1	0,96	0,97	91,4	91,9	90,9	0,92	0,97	97,6	97,7	97,4	0,94	0,97	MARDİN	C31		
98,2	98,0	98,4	0,94	0,96	91,3	91,3	91,4	0,99	0,94	97,3	97,4	97,3	0,96	0,96	BATMAN	C32		
98,9	98,9	98,8	0,95	0,95	88,5	88,7	88,3	0,95	0,96	97,4	97,6	97,3	0,95	0,95	ŞIRNAK	C33		
98,2	98,1	98,3	0,96	0,97	89,9	90,5	89,2	0,96	0,94	97,5	97,6	97,4	0,96	0,97	SİİRT	C34		

TABLO B7: ORTAÖĞRETİME KATILIM

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2013-2014						2014-2015					
		NET OKULLUĞA ORANI (%)			KADIN / ERKEK ORANI			NET OKULLUĞA ORANI (%)			KADIN / ERKEK ORANI		
		TOPLAM	ERKEK	KADIN	ORTA-ÖĞRETİM TOPLAM	GENEL ORTA-ÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTA-ÖĞRETİM	TOPLAM	ERKEK	KADIN	ORTA-ÖĞRETİM TOPLAM	GENEL ORTA-ÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTA-ÖĞRETİM
0	TÜRKİYE	76,7	77,2	76,0	0,90	0,95	0,83	79,4	79,5	79,3	0,90	0,94	0,86
100	İSTANBUL	81,6	80,8	82,6	0,92	0,92	0,92	82,4	81,4	83,5	0,92	0,89	0,95
200	BATI MARMARA	84,9	85,6	84,3	0,90	1,09	0,72	85,2	85,1	85,2	0,91	1,06	0,76
211	TEKİRDAĞ	82,1	82,2	82,1	0,89	1,08	0,72	82,7	82,5	83,0	0,89	1,03	0,76
212	EDİRNE	90,5	93,7	87,1	0,83	1,08	0,62	88,2	89,2	87,0	0,88	1,07	0,68
213	KIRKLARELİ	87,2	88,6	85,7	0,85	1,09	0,66	87,0	88,4	85,5	0,88	1,06	0,72
221	BALIKESİR	83,7	83,2	84,3	0,94	1,10	0,80	85,2	84,2	86,2	0,94	1,07	0,81
222	ÇANAKKALE	87,8	89,6	85,9	0,90	1,11	0,68	86,6	87,5	85,8	0,91	1,11	0,69
300	EGE	81,7	80,9	82,7	0,92	1,06	0,79	84,3	83,4	85,2	0,91	1,01	0,81
301	İZMİR	82,4	81,2	83,7	0,90	1,01	0,80	84,4	82,6	86,2	0,91	0,98	0,83
321	AYDIN	80,0	78,8	81,3	0,94	1,11	0,76	84,2	84,2	84,2	0,92	1,03	0,79
322	DENİZLİ	80,7	79,0	82,6	0,96	1,10	0,83	85,0	84,4	85,7	0,93	1,04	0,83
323	MUĞLA	82,0	81,7	82,3	0,87	1,01	0,69	83,1	81,8	84,5	0,90	1,01	0,75
331	MANİSA	80,7	80,4	80,9	0,95	1,17	0,77	83,3	82,9	83,8	0,94	1,10	0,80
332	AFYONKARAHİSAR	74,3	74,7	73,9	0,89	0,99	0,82	80,0	81,5	78,4	0,87	0,96	0,79
333	KÜTAHYA	91,0	92,0	89,9	0,92	1,02	0,83	92,3	93,7	90,8	0,90	1,04	0,79
334	UŞAK	83,0	79,1	87,3	1,00	1,18	0,76	85,3	81,0	90,0	0,99	1,09	0,84
400	DOĞU MARMARA	84,8	84,9	84,6	0,91	1,08	0,79	87,0	87,1	86,9	0,92	1,06	0,82
411	BURSA	82,5	82,3	82,8	0,91	1,07	0,80	84,6	84,1	85,1	0,91	1,04	0,83
412	ESKİŞEHİR	82,5	82,3	82,8	0,91	1,19	0,67	90,9	91,2	90,7	0,91	1,18	0,68
413	BİLECİK	93,0	92,1	93,9	0,92	1,06	0,81	91,5	89,4	93,8	0,92	1,05	0,82
421	KOCAELİ	86,2	86,4	85,9	0,89	0,97	0,82	86,9	86,1	87,7	0,90	0,97	0,85
422	SAKARYA	86,2	86,4	85,9	0,96	1,20	0,80	85,1	84,4	85,9	0,97	1,19	0,82
423	DÜZCE	81,9	82,6	81,1	0,96	1,12	0,85	84,9	84,5	85,3	1,02	1,11	0,97
424	BOLU	95,8	100,3	91,1	0,89	1,26	0,65	95,2	99,7	90,6	0,89	1,22	0,67
425	YALOVA	85,1	84,7	85,6	0,90	0,98	0,83	86,2	86,7	85,7	0,92	0,98	0,84
500	BATI ANADOLU	84,9	84,1	85,7	0,93	0,97	0,88	85,8	85,0	86,6	0,93	0,95	0,90
510	ANKARA	88,8	88,0	89,7	0,91	0,98	0,84	88,9	88,2	89,7	0,91	0,97	0,85
521	KONYA	75,5	74,8	76,3	0,95	0,93	0,97	79,2	78,1	80,2	0,95	0,88	1,00
522	KARAMAN	84,2	81,8	86,6	1,03	1,05	0,99	88,9	89,2	88,6	0,99	1,03	0,93
600	AKDENİZ	77,4	77,5	77,3	0,91	1,01	0,80	80,3	80,2	80,5	0,91	0,98	0,84
611	ANTALYA	80,8	79,1	82,6	0,94	0,95	0,91	83,2	81,6	85,0	0,94	0,94	0,92
612	ISPARTA	93,7	92,3	95,1	0,97	1,10	0,85	93,5	92,1	94,9	0,96	1,05	0,88
613	BURDUR	86,5	85,2	87,8	0,96	1,20	0,75	85,4	84,9	85,9	0,96	1,15	0,78
621	ADANA	75,5	76,3	74,7	0,90	1,05	0,71	80,5	81,8	79,1	0,86	0,95	0,74
622	MERSİN	77,4	77,3	77,5	0,94	1,07	0,81	80,4	80,1	80,7	0,94	1,05	0,84
631	HATAY	75,6	77,8	73,2	0,87	1,01	0,75	79,1	79,8	78,4	0,93	1,01	0,86
632	KAHRAMANMARAŞ	68,5	69,5	67,5	0,86	0,91	0,81	72,1	72,0	72,1	0,88	0,90	0,87
633	OSMANİYE	78,6	78,1	79,1	0,93	1,07	0,81	81,1	80,0	82,3	0,94	1,06	0,85
700	ORTA ANADOLU	78,9	78,6	79,2	0,92	1,03	0,80	81,7	81,2	82,3	0,92	1,00	0,84
711	KIRIKKALE	87,0	87,3	86,7	0,90	1,11	0,75	88,5	87,7	89,4	0,92	1,14	0,76
712	AKSARAY	68,8	67,9	69,7	0,95	1,09	0,80	72,4	71,2	73,7	0,97	1,03	0,91
713	NİĞDE	73,3	72,6	74,0	0,94	1,07	0,81	77,9	77,1	78,8	0,95	1,06	0,84
714	NEVŞEHİR	76,5	74,7	78,4	0,96	1,03	0,89	80,1	78,6	81,6	0,96	1,00	0,92
715	KIRŞEHİR	87,0	88,2	85,8	0,87	1,01	0,73	88,1	89,1	87,1	0,89	1,01	0,76
721	KAYSERİ	81,7	81,1	82,3	0,92	1,02	0,81	84,2	83,2	85,2	0,92	0,97	0,86
722	SİVAS	80,1	80,5	79,7	0,89	0,99	0,77	85,3	87,0	83,6	0,86	0,96	0,77
723	YOZGAT	72,9	72,6	73,3	0,92	1,02	0,84	75,6	74,5	76,8	0,94	1,03	0,86

TABLO B7: ORTAÖĞRETİME KATILIM (DEVAM)

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2013-2014						2014-2015					
		NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KADIN / ERKEK ORANI			NET OKULLUŞMA ORANI (%)			KADIN / ERKEK ORANI		
		TOPLAM	ERKEK	KADIN	ORTA-ÖĞRETİM TOPLAM	GENEL ORTA-ÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTA-ÖĞRETİM	TOPLAM	ERKEK	KADIN	ORTA-ÖĞRETİM TOPLAM	GENEL ORTA-ÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTA-ÖĞRETİM
800	BATI KARADENİZ	82,5	82,8	82,2	0,95	1,14	0,78	85,8	85,4	86,2	0,96	1,12	0,81
811	ZONGULDAK	85,9	86,6	85,2	0,93	1,24	0,68	88,4	88,3	88,6	0,96	1,24	0,73
812	KARABÜK	90,9	91,0	90,9	0,92	1,07	0,77	92,6	91,6	93,6	0,91	1,04	0,78
813	BARTIN	86,5	86,9	86,0	1,00	1,17	0,89	89,7	89,2	90,2	1,02	1,15	0,93
821	KASTAMONU	83,9	84,9	82,9	0,96	1,24	0,74	87,3	87,9	86,7	0,96	1,16	0,81
822	ÇANKIRI	75,7	78,2	73,2	0,85	1,10	0,69	80,2	80,2	80,2	0,88	1,11	0,70
823	SİNOP	83,6	84,7	82,4	0,96	1,26	0,68	84,9	85,1	84,8	0,98	1,22	0,77
831	SAMSUN	81,3	80,9	81,8	0,98	1,14	0,82	85,8	85,0	86,5	0,98	1,13	0,83
832	TOKAT	77,8	78,3	77,2	0,93	1,07	0,81	81,5	81,1	81,9	0,94	1,06	0,84
833	ÇORUM	78,4	78,3	78,5	0,93	1,07	0,80	81,8	81,3	82,4	0,95	1,06	0,84
834	AMASYA	90,7	91,5	89,8	0,92	1,08	0,79	93,3	93,3	93,3	0,94	1,09	0,82
900	DOĞU KARADENİZ	88,2	88,3	87,7	0,96	1,12	0,83	90,1	91,0	89,1	0,95	1,10	0,84
901	TRABZON	91,4	91,2	91,7	0,96	1,06	0,88	96,2	98,3	94,1	0,93	1,04	0,84
902	ORDU	77,1	76,5	77,8	0,99	1,24	0,83	82,4	81,6	83,3	0,99	1,18	0,87
903	GİRESUN	90,9	93,0	88,8	0,92	1,11	0,77	90,5	91,9	89,0	0,93	1,09	0,81
904	RİZE	100,0	100,0	98,0	0,91	1,14	0,75	102,0	105,0	98,8	0,93	1,12	0,78
905	ARTVİN	92,7	92,5	92,9	0,96	1,15	0,76	92,3	92,2	92,4	0,95	1,16	0,76
906	GÜMÜŞHANE	73,2	72,2	74,4	1,00	0,93	1,08	69,8	68,9	70,8	1,02	0,92	1,15
A00	KUZEYDOĞU ANADOLU	62,7	64,4	61,1	0,85	0,87	0,82	65,0	65,9	64,1	0,88	0,90	0,86
A11	ERZURUM	64,2	66,4	61,9	0,85	0,84	0,85	68,1	68,8	67,4	0,88	0,86	0,91
A12	ERZİNCAN	86,1	89,3	82,8	0,88	0,95	0,81	87,4	89,5	85,3	0,89	1,00	0,79
A13	BAYBURT	85,8	89,5	82,1	0,88	0,90	0,85	83,3	84,1	82,5	0,93	0,95	0,92
A21	AĞRI	42,7	46,6	38,5	0,75	0,71	0,79	51,5	54,8	48,1	0,80	0,79	0,81
A22	KARS	58,3	59,3	57,3	0,86	0,96	0,73	63,6	63,7	63,6	0,88	0,94	0,81
A23	IĞDIR	64,6	62,0	67,4	1,02	1,07	0,96	69,0	65,3	72,7	1,04	1,10	0,96
A24	ARDAHAN	75,9	75,4	76,4	0,90	1,01	0,81	78,5	76,8	80,3	0,93	1,00	0,89
B00	ORTADOĞU ANADOLU	64,3	66,7	62,1	0,80	0,77	0,85	64,8	66,8	62,6	0,85	0,81	0,89
B11	MALATYA	85,0	85,6	84,4	0,88	0,93	0,82	86,4	86,7	86,1	0,89	0,91	0,87
B12	ELAZIĞ	82,8	84,9	80,6	0,91	0,94	0,86	85,0	86,0	84,0	0,93	0,96	0,90
B13	BİNGÖL	64,6	69,0	59,9	0,83	0,76	0,93	69,8	73,0	66,4	0,85	0,79	0,94
B14	TUNCELİ	81,5	82,2	80,9	0,85	0,91	0,70	81,2	81,8	80,6	0,87	0,94	0,78
B21	VAN	46,4	49,8	42,8	0,77	0,64	0,94	52,4	54,4	50,3	0,83	0,68	0,98
B22	MUŞ	42,4	48,1	36,5	0,67	0,68	0,67	49,9	53,6	46,1	0,76	0,76	0,75
B23	BİTLİS	53,1	59,3	46,6	0,67	0,59	0,79	58,8	64,6	52,7	0,71	0,63	0,83
B24	HAKKÂRİ	59,3	62,4	56,1	0,80	0,74	0,91	62,1	61,8	62,5	0,91	0,95	0,88
C00	GÜNEYDOĞU ANADOLU	61,0	64,4	57,7	0,79	0,74	0,86	65,6	67,9	63,2	0,82	0,78	0,88
C11	GAZİANTEP	66,0	66,6	65,4	0,88	0,82	0,98	70,8	70,7	71,0	0,89	0,85	0,94
C12	ADİYAMAN	72,9	73,3	72,4	0,87	0,84	0,91	76,9	76,2	77,7	0,87	0,84	0,91
C13	KİLİS	77,3	78,2	76,4	0,91	1,04	0,79	79,2	78,7	79,6	0,94	1,07	0,83
C21	ŞANLIURFA	53,1	59,8	46,0	0,69	0,62	0,80	58,5	64,0	52,8	0,74	0,69	0,79
C22	DİYARBAKIR	60,5	63,8	57,1	0,82	0,80	0,86	64,3	65,8	62,6	0,86	0,81	0,93
C31	MARDİN	58,5	64,0	52,8	0,75	0,71	0,82	63,9	67,0	60,6	0,81	0,76	0,88
C32	BATMAN	62,9	66,5	59,0	0,78	0,72	0,91	69,0	70,8	67,0	0,81	0,77	0,89
C33	ŞIRNAK	57,8	61,2	54,2	0,73	0,71	0,77	64,4	65,8	62,9	0,81	0,76	0,85
C34	SİİRT	54,0	61,2	46,4	0,62	0,55	0,75	62,6	67,5	57,4	0,70	0,61	0,83

C. ÖĞRETMENLER VE ÖĞRENME SÜREÇLERİ

TABLO C1: ORTALAMA YILLIK DERS SAATİ			
	2012-13	2013-14	2014-15
İLKÖĞRETİM			
İLKOKUL	720	700	720
ORTAOKUL	840	817	840
İMAM-HATİP ORTAOKULU	864	540	864
GENEL ORTAÖĞRETİM			
GENEL LİSE	999	919	840
ANADOLU LİSESİ	1.080	1.050	960
ANADOLU LİSESİ (HAZIRLIK VAR İSE)	1.080	1.050	931
FEN LİSESİ	1.048	1.050	960
SOSYAL BİLİMLER LİSESİ	1.042	1.050	931
GÜZEL SANATLAR LİSESİ	1.080	1.050	960
SPOR LİSESİ	1.080	1.050	960
ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ	1.080	1.050	960
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM			
ANADOLU İMAM-HATİP LİSESİ	960	1.050	960
ANADOLU MESLEK PROGRAMI (YENİ)	-	-	978-1.026
ANADOLU TEKNİK PROGRAMI (YENİ)	-	-	1.056-1.062
ANADOLU MESLEK LİSESİ	990	1.056	960-1.056
ANADOLU TEKNİK LİSESİ	1.032	1.102	1.092
ANADOLU SAĞLIK MESLEK LİSESİ	1.024	1.102	1.020-1.080
MESLEK LİSESİ	936	951	876-972
TEKNİK LİSE	996	1.043	1.014

TABLO C2: ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	OKULÖNCESİ EĞİTİM			İLKÖĞRETİM						ORTAÖĞRETİM					
					İLKOKUL			ORTAOKUL			GENEL ORTAÖĞRETİM			MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM		
		2012-13	2013-14	2014-15	2012-13	2013-14	2014-15	2012-13	2013-14	2014-15	2012-13	2013-14	2014-15	2012-13	2013-14	2014-15
0	TÜRKİYE	17	17	17	18	19	18	19	18	17	16	20	14	15	14	14
100	İSTANBUL	15	15	16	23	24	23	25	23	22	17	31	14	19	18	17
200	BATI MARMARA	17	16	16	16	16	16	17	16	15	14	15	13	14	13	12
211	TEKİRDAĞ	20	17	17	20	21	19	24	21	20	16	17	14	19	17	15
212	EDİRNE	16	16	16	13	14	14	16	15	14	12	14	12	12	12	11
213	KIRKLARELİ	19	19	20	16	16	16	18	16	16	14	14	14	16	14	13
221	BALIKESİR	15	14	15	15	15	14	15	14	13	13	15	13	13	12	11
222	ÇANAKKALE	17	15	16	13	14	14	15	14	13	13	14	13	11	10	10
300	EGE	16	15	16	15	16	15	16	15	14	14	16	13	14	13	12
301	İZMİR	16	14	17	16	16	16	17	15	14	14	17	12	14	14	12
321	AYDIN	16	15	16	15	15	14	15	14	13	13	14	12	12	12	11
322	DENİZLİ	16	14	15	14	14	14	16	14	13	14	17	13	13	12	12
323	MUĞLA	15	14	14	15	14	14	14	13	13	13	14	12	13	12	11
331	MANİSA	18	17	17	16	16	16	17	16	15	14	16	13	13	13	13
332	AFYONKARAHİSAR	19	16	16	17	17	15	17	16	15	13	14	13	15	13	14
333	KÜTAHYA	18	16	16	15	15	14	15	14	14	14	15	14	13	12	12
334	UŞAK	16	15	15	15	15	14	14	14	13	16	15	13	15	13	12
400	DOĞU MARMARA	18	17	18	18	18	18	19	17	17	14	18	14	14	14	13
411	BURSA	19	19	20	19	19	19	19	18	18	16	19	14	15	15	14
412	ESKİŞEHİR	16	15	15	14	15	15	18	16	14	13	16	13	13	12	11
413	BİLECİK	20	20	20	17	17	17	18	16	17	15	13	14	13	11	12
421	KOCAELİ	20	18	19	20	20	19	21	19	17	17	19	15	16	16	15
422	SAKARYA	19	16	18	20	18	18	18	18	17	16	18	15	16	15	14
423	DÜZCE	16	14	15	17	17	16	16	15	16	15	16	13	15	14	14
424	BOLU	15	14	15	15	16	15	15	15	14	14	14	13	13	12	12
425	YALOVA	17	17	17	15	16	16	15	14	13	14	16	14	13	12	11
500	BATI ANADOLU	14	14	14	17	17	17	18	17	15	15	19	13	13	13	12
510	ANKARA	12	12	13	16	17	17	19	17	15	15	19	13	12	12	11
521	KONYA	18	16	17	18	17	17	18	18	15	15	19	15	16	15	14
522	KARAMAN	16	16	15	15	16	16	15	15	15	16	17	15	13	13	16
600	AKDENİZ	20	20	19	18	18	17	18	18	17	17	19	15	15	15	14
611	ANTALYA	17	17	17	17	18	16	16	16	16	15	18	14	14	14	14
612	ISPARTA	16	15	15	16	16	14	14	13	12	12	14	11	11	11	9
613	BURDUR	17	16	16	12	13	12	13	12	11	12	14	13	12	11	10
621	ADANA	19	18	19	20	20	19	20	20	19	18	19	16	15	15	14
622	MERSİN	21	21	19	16	16	15	18	17	15	16	20	15	14	13	13
631	HATAY	31	32	26	19	19	18	22	20	19	19	20	17	18	19	18
632	KAHRAMANMARAŞ	17	18	19	19	21	19	20	19	17	19	25	17	16	15	15
633	OSMANİYE	18	17	17	17	18	17	17	17	16	17	17	15	16	16	15
700	ORTA ANADOLU	17	16	16	16	17	16	16	15	14	15	17	14	13	12	12
711	KIRIKKALE	17	16	15	15	15	14	15	15	13	14	15	12	13	13	11
712	AKSARAY	18	17	17	17	18	16	16	16	15	14	18	14	16	13	14
713	NİĞDE	18	16	16	16	16	15	16	16	14	14	17	13	14	13	12
714	NEVŞEHİR	18	17	18	15	15	14	15	14	13	13	15	14	12	12	11
715	KIRŞEHİR	15	13	13	11	13	11	13	12	11	14	15	13	12	11	10
721	KAYSERİ	20	17	16	19	19	18	19	18	17	17	22	15	14	12	13
722	SİVAS	15	16	16	15	18	16	15	14	13	15	17	13	14	13	13
723	YOZGAT	16	15	16	14	16	14	13	13	12	17	14	14	13	11	12

TABLO C2: ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (DEVAM)

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	OKULÖNCESİ EĞİTİM			İLKÖĞRETİM						ORTAÖĞRETİM					
					İLKOKUL			ORTAOKUL			GENEL ORTAÖĞRETİM			MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM		
		2012-13	2013-14	2014-15	2012-13	2013-14	2014-15	2012-13	2013-14	2014-15	2012-13	2013-14	2014-15	2012-13	2013-14	2014-15
800	BATI KARADENİZ	17	16	16	15	15	14	16	15	14	14	15	14	13	12	12
811	ZONGULDAK	17	16	16	16	16	15	18	16	16	14	16	14	14	13	13
812	KARABÜK	16	15	15	14	15	14	15	14	13	13	13	13	10	10	10
813	BARTIN	16	15	16	16	16	15	15	14	14	12	14	13	13	12	12
821	KASTAMONU	17	15	15	16	15	15	14	15	14	13	15	13	12	10	11
822	ÇANKIRI	17	19	18	18	17	16	17	16	15	14	13	13	12	10	10
823	SİNOP	14	13	14	18	17	15	14	15	15	12	13	12	11	9	10
831	SAMSUN	17	15	15	15	15	14	17	16	14	14	17	14	14	13	12
832	TOKAT	18	16	21	15	15	14	16	14	13	16	15	15	15	14	14
833	ÇORUM	17	16	17	15	16	15	17	15	14	14	14	13	14	12	12
834	AMASYA	17	17	16	12	12	12	14	13	12	14	16	13	12	12	11
900	DOĞU KARADENİZ	18	17	17	15	16	15	14	14	13	13	15	13	13	11	11
901	TRABZON	18	16	17	15	15	15	13	12	12	13	15	13	13	12	12
902	ORDU	18	17	16	16	17	15	17	15	14	14	16	13	14	13	12
903	GİRESUN	20	18	18	17	17	16	15	15	13	13	14	12	12	10	10
904	RİZE	15	15	17	14	14	14	14	14	14	14	15	13	13	12	12
905	ARTVİN	16	16	18	14	15	14	11	12	11	14	16	14	11	9	9
906	GÜMÜŞHANE	14	14	15	15	19	15	11	11	10	15	15	13	12	11	9
A00	KUZEYDOĞU ANADOLU	16	18	18	17	21	19	18	19	15	18	19	15	16	14	14
A11	ERZURUM	15	17	18	16	18	17	16	16	15	14	18	15	14	12	13
A12	ERZİNCAN	15	15	16	13	14	13	13	13	12	13	16	13	14	11	12
A13	BAYBURT	16	15	15	13	15	14	12	12	11	19	18	16	13	12	11
A21	AĞRI	19	22	21	21	28	24	30	30	20	27	23	18	23	23	20
A22	KARS	16	16	17	17	20	19	17	16	14	22	19	15	15	16	16
A23	İÇDIR	18	19	20	17	20	19	19	18	14	22	19	16	17	18	16
A24	ARDAHAN	15	16	16	18	18	15	14	14	12	17	20	15	15	12	11
B00	ORTADOĞU ANADOLU	18	19	18	19	22	20	21	21	17	17	20	16	16	15	14
B11	MALATYA	16	16	17	14	15	15	16	14	13	16	20	14	13	11	12
B12	ELAZIĞ	17	16	18	15	17	17	18	16	15	14	18	14	13	12	12
B13	BİNGÖL	17	19	17	18	19	19	18	19	15	17	18	15	16	15	13
B14	TUNCELİ	13	14	14	11	11	11	9	9	10	10	18	10	7	4	7
B21	VAN	19	23	20	21	27	24	26	27	21	20	23	17	20	20	18
B22	MUŞ	19	19	19	21	26	22	22	24	18	25	20	18	17	17	16
B23	BİTLİS	18	19	19	19	22	21	20	21	17	20	18	17	16	17	15
B24	HAKKÂRİ	17	17	18	27	30	25	24	23	19	29	25	21	18	22	19
C00	GÜNEYDOĞU ANADOLU	20	21	20	22	25	24	24	25	20	25	27	19	17	18	18
C11	GAZİANTEP	19	20	20	23	25	23	24	24	21	27	27	19	16	19	18
C12	ADİYAMAN	16	16	17	18	19	17	16	17	16	19	22	15	16	14	15
C13	KİLİS	18	18	18	19	21	19	17	19	17	21	22	18	15	14	14
C21	ŞANLIURFA	21	23	21	23	29	27	32	32	23	26	26	18	25	24	19
C22	DİYARBAKIR	21	21	22	21	24	23	24	25	21	25	37	22	16	16	19
C31	MARDİN	17	18	19	20	24	23	23	23	20	25	24	20	16	16	17
C32	BATMAN	18	19	18	21	24	24	24	24	20	25	26	19	15	19	17
C33	ŞIRNAK	22	23	19	26	34	31	23	23	19	26	33	18	21	18	22
C34	SİİRT	21	21	21	20	23	20	22	24	19	23	22	17	16	15	15

TABLO C3: OKUL DIŞI KAYNAKLARA YÖNELİM

	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15
ÖZEL DERSHANE ÖĞRENCİ SAYISI	784.565	925.299	1.071.827	1.122.861	1.178.943	1.174.860	1.234.738	1.219.472	1.280.297	1.220.435	1.062.890
ÖZEL DERSHANE SAYISI	2.984	3.570	3.986	4.031	4.262	4.193	4.099	3.961	3.858	3.579	3.185

D. EĞİTİMİN İÇERİĞİ**TABLO D1: DERS SAATLERİNİN DERS TÜRLERİNE DAĞILIMI (2014-15, %)**

	İLKÖĞRETİM		
	İLKOKUL	ORTAOKUL	İMAM-HATİP ORTAOKULU
TÜRKÇE BECERİLERİ VE EDEBİYAT	30,0	15,7	15,3
MATEMATİK	16,7	14,3	13,9
FEN BİLİMLERİ VE TEKNOLOJİ BİLGİSİ	5,0	17,1	16,7
SOSYAL BİLİMLER VE FELSEFE	13,3	7,9	7,6
YABANCI DİL	5,0	10,0	15,3
DİN BİLGİSİ	1,7	5,7	17,4
GÜZEL SANATLAR	6,7	5,7	5,6
BEDEN EĞİTİMİ, SPOR VE TEMEL SAĞLIK BİLGİSİ	14,2	5,7	2,8
REHBERLİK ETKİNLİKLERİ	-	0,7	0,7
MESLEKİ VE TEKNİK DERSLER	-	-	-
DİĞER	7,5	-	-
SEÇMELİ DERSLER	-	17,1	4,9

	GENEL ORTAÖĞRETİM						
	GENEL LİSE	ANADOLU LİSESİ	FEN LİSESİ	SOSYAL BİLİMLER LİSESİ	SPOR LİSESİ	GÜZEL SANATLAR LİSESİ	ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ
TÜRKÇE BECERİLERİ VE EDEBİYAT	14,3	12,5	12,5	18,1	12,5	12,5	12,5
MATEMATİK	8,6	7,5	15,0	15,0	6,3	6,3	7,5
FEN BİLİMLERİ VE TEKNOLOJİ BİLGİSİ	10,0	8,8	22,5	8,8	8,8	8,8	8,8
SOSYAL BİLİMLER VE FELSEFE	8,6	7,5	7,5	27,5	7,5	7,5	7,5
YABANCI DİL	6,4	16,3	15,0	18,1	5,6	5,6	16,3
DİN BİLGİSİ	2,9	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5
GÜZEL SANATLAR	2,9	2,5	5,0	2,5	2,5	37,5	2,5
BEDEN EĞİTİMİ, SPOR VE TEMEL SAĞLIK BİLGİSİ	5,7	5,0	-	-	37,5	5,0	5,0
REHBERLİK ETKİNLİKLERİ	2,9	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5
MESLEKİ VE TEKNİK DERSLER	-	-	-	-	-	-	6,3
DİĞER	1,4	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
SEÇMELİ DERSLER	36,4	33,8	16,3	3,8	13,1	10,6	27,5

	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM							
	ANADOLU İMAM-HATİP LİSESİ	ANADOLU MESLEK PROGRAMI (YENİ)	ANADOLU TEKNİK PROGRAMI (YENİ)	ANADOLU MESLEK LİSESİ	ANADOLU TEKNİK LİSESİ	ANADOLU SAĞLIK MESLEK LİSESİ	MESLEK LİSESİ	TEKNİK LİSE
TÜRKÇE BECERİLERİ VE EDEBİYAT	12,5	11,7	11,3	11,9	11,5	10,2	12,7	11,9
MATEMATİK	7,5	7,0	13,6	5,3	8,5	5,4	5,7	8,8
FEN BİLİMLERİ VE TEKNOLOJİ BİLGİSİ	8,8	8,2	16,9	5,9	10,2	6,1	6,3	10,6
SOSYAL BİLİMLER VE FELSEFE	7,5	7,0	6,8	7,1	6,9	7,1	7,6	7,1
YABANCI DİL	7,5	10,5	10,2	10,7	10,3	8,0	4,4	5,3
DİN BİLGİSİ	-	2,3	2,3	2,4	2,3	1,1	2,5	2,4
GÜZEL SANATLAR	2,5	0,6	0,6	0,6	0,6	2,4	0,6	0,6
BEDEN EĞİTİMİ, SPOR VE TEMEL SAĞLIK BİLGİSİ	-	3,5	3,4	3,6	3,4	-	3,8	3,6
REHBERLİK ETKİNLİKLERİ	1,3	2,3	2,3	2,4	2,3	1,7	2,5	2,4
MESLEKİ VE TEKNİK DERSLER	30,6	38,6	27,7	39,3	28,1	44,5	41,9	29,1
DİĞER	1,3	1,2	1,1	1,2	1,1	0,9	1,3	1,2
SEÇMELİ DERSLER	20,6	7,0	4,0	9,6	14,8	12,6	10,5	17,1

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

		2005-06			2006-07			2007-08			2008-09		
		TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK
GENEL ORTAÖĞRETİM	ORTAÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ’NE BAĞLI AKADEMİK SEÇİCİLİK UYGULAYAN LİSELER (ANADOLU, FEN, SOSYAL BİLİMLER, GÜZEL SANATLAR, SPOR)	9,0	10,1	8,3	10,1	11,2	9,2	12,5	13,5	11,7	11,4	12,0	10,9
	ANADOLU ÖĞRETMEN LİSELERİ	1,3	1,3	1,2	1,4	1,5	1,3	1,6	1,7	1,6	1,6	1,6	1,5
	GENEL LİSELER	43,2	46,7	40,6	41,0	44,0	38,6	36,5	39,2	34,2	33,9	37,0	31,4
	ÖZEL LİSELER	2,3	2,4	2,2	2,5	2,7	2,4	2,9	2,9	2,8	2,9	2,9	2,9
	AÇIKÖĞRETİM	7,9	7,3	8,4	8,3	7,8	8,7	7,6	7,0	8,1	9,4	8,3	10,4
	GENEL ORTAÖĞRETİM TOPLAM	63,8	67,9	60,6	63,3	67,1	60,4	61,1	64,3	58,4	59,2	61,8	57,1
	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ’NE BAĞLI MESLEKİ VE TEKNİK LİSELER, POLİS KOLEJLERİ, KONSERVATUVARLAR	30,7	25,9	34,3	30,9	26,3	34,4	32,1	28,0	35,4	33,0	29,5
	DİN ÖĞRETİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ’NE BAĞLI LİSELER (İMAM-HATİP, ANADOLU İMAM-HATİP)	3,3	3,8	3,0	3,6	4,2	3,1	4,0	4,7	3,4	3,7	4,4	3,2
	ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ’NE BAĞLI LİSELER	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2
	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
	AÇIKÖĞRETİM	2,2	2,4	2,0	2,1	2,3	2,0	2,7	2,8	2,6	3,8	4,2	3,5
	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM TOPLAM	36,2	32,1	39,4	36,7	32,9	39,6	38,9	35,7	41,6	40,8	38,2	42,9

	2009-10			2010-11			2011-12			2012-13			2013-14			2014-15		
	TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK
	10,6	11,6	9,8	16,3	18,2	14,8	17,0	19,0	15,3	19,3	21,6	17,2	18,5	21,1	16,4	21,0	23,6	18,6
	1,5	1,7	1,4	1,6	1,8	1,4	1,8	2,1	1,6	1,9	2,3	1,6	2,1	2,5	1,8	1,5	1,7	1,2
	32,2	35,4	29,5	24,2	25,1	23,6	20,1	20,6	19,6	15,2	15,3	15,0	8,1	8,6	7,8	5,7	6,2	5,2
	2,8	2,6	2,9	2,7	2,6	2,8	2,8	2,6	3,0	2,8	2,6	2,9	2,7	2,6	2,8	2,9	2,8	3,0
	9,9	8,9	10,8	11,5	11,0	11,9	14,3	13,5	15,0	15,4	14,4	16,3	19,6	18,0	21,1	20,0	17,8	22,0
	57,1	60,2	54,4	56,4	58,6	54,5	56,1	57,9	54,4	54,5	56,3	53,0	51,2	52,8	49,9	51,0	52,2	49,9
	33,8	29,7	37,4	33,6	30,1	36,4	32,5	29,6	35,2	32,4	29,4	35,0	32,4	29,3	35,1	31,8	29,4	34,1
	4,7	5,3	4,2	5,0	5,7	4,4	5,6	6,4	5,0	7,6	8,5	6,8	9,2	10,2	8,3	9,6	10,7	8,6
	0,1	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,2	0,4	0,4	0,3	0,5
	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,4	0,4	0,3	1,1	1,2	1,0	1,3	1,4	1,3
	4,2	4,7	3,8	4,9	5,4	4,5	5,5	5,9	5,1	4,9	5,3	4,6	5,7	6,1	5,4	5,9	6,1	5,6
	42,9	39,8	45,6	43,6	41,4	45,5	43,9	42,1	45,6	45,5	43,7	47,0	48,8	47,2	50,1	49,0	47,8	50,1

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

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2012-13		2013-14		2014-15	
		GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM
0	TÜRKİYE	54,6	45,4	53,6	46,4	51,0	49,0
100	İSTANBUL	57,3	42,7	53,4	46,6	49,2	50,8
200	BATI MARMARA	51,4	48,6	52,9	47,1	52,8	47,2
211	TEKİRDAĞ	50,3	49,7	53,6	46,4	52,7	47,3
212	EDİRNE	51,8	48,2	52,1	47,9	55,2	44,8
213	KIRKLARELİ	46,8	53,2	49,8	50,2	51,1	48,9
221	BALIKESİR	49,6	50,4	51,7	48,3	51,3	48,7
222	ÇANAKKALE	53,7	46,3	57,2	42,8	56,6	43,4
300	EGE	50,6	49,4	52,6	47,4	52,5	47,5
301	İZMİR	52,1	47,9	52,1	47,9	52,2	47,8
321	AYDIN	52,9	47,1	56,8	43,2	55,9	44,1
322	DENİZLİ	50,9	49,1	53,0	47,0	51,2	48,8
323	MUĞLA	57,0	43,0	59,5	40,5	59,5	40,5
331	MANİSA	46,4	53,6	49,5	50,5	49,5	50,5
332	AFYONKARAHİSAR	40,5	59,5	46,2	53,8	47,8	52,2
333	KÜTAHYA	44,6	55,4	47,6	52,4	47,7	52,3
334	UŞAK	57,4	42,6	61,6	38,4	62,3	37,7
400	DOĞU MARMARA	45,6	54,4	46,0	54,0	45,9	54,1
411	BURSA	43,7	56,3	42,6	57,4	42,7	57,3
412	ESKİŞEHİR	51,2	48,8	53,0	47,0	53,2	46,8
413	BİLECİK	43,4	56,6	46,8	53,2	47,2	52,8
421	KOCAELİ	49,2	50,8	48,3	51,7	47,6	52,4
422	SAKARYA	41,3	58,7	44,0	56,0	44,4	55,6
423	DÜZCE	42,7	57,3	44,6	55,4	43,3	56,7
424	BOLU	43,4	56,6	47,0	53,0	47,2	52,8
425	YALOVA	47,9	52,1	52,9	47,1	54,5	45,5
500	BATI ANADOLU	54,5	45,5	53,3	46,7	51,8	48,2
510	ANKARA	58,5	41,5	55,8	44,2	54,2	45,8
521	KONYA	43,7	56,3	46,3	53,7	45,8	54,2
522	KARAMAN	60,4	39,6	61,5	38,5	55,1	44,9
600	AKDENİZ	55,9	44,1	55,0	45,0	53,6	46,4
611	ANTALYA	58,9	41,1	59,6	40,4	59,3	40,7
612	ISPARTA	48,1	51,9	49,2	50,8	50,2	49,8
613	BURDUR	51,9	48,1	53,2	46,8	54,1	45,9
621	ADANA	60,6	39,4	58,6	41,4	58,8	41,2
622	MERSİN	55,8	44,2	54,4	45,6	51,9	48,1
631	HATAY	53,5	46,5	51,1	48,9	48,9	51,1
632	KAHRAMANMARAŞ	49,9	50,1	50,9	49,1	45,3	54,7
633	OSMANİYE	50,9	49,1	48,2	51,8	46,5	53,5
700	ORTA ANADOLU	51,9	48,1	53,2	46,8	51,4	48,6
711	KIRIKKALE	46,6	53,4	46,1	53,9	45,4	54,6
712	AKSARAY	57,2	42,8	56,3	43,7	53,7	46,3
713	NİÇDE	49,4	50,6	53,1	46,9	51,1	48,9
714	NEVŞEHİR	51,3	48,7	52,8	47,2	53,9	46,1
715	KIRŞEHİR	54,1	45,9	54,2	45,8	53,1	46,9
721	KAYSERİ	54,2	45,8	54,5	45,5	51,5	48,5
722	SİVAS	53,0	47,0	54,8	45,2	51,1	48,9
723	YOZGAT	44,4	55,6	49,0	51,0	51,1	48,9

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

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	2012-13		2013-14		2014-15	
		GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM
800	BATI KARADENİZ	49,2	50,8	51,8	48,2	50,8	49,2
811	ZONGULDAK	49,6	50,4	52,4	47,6	50,5	49,5
812	KARABÜK	53,0	47,0	55,0	45,0	53,8	46,2
813	BARTIN	35,8	64,2	41,9	58,1	41,7	58,3
821	KASTAMONU	42,6	57,4	50,4	49,6	48,4	51,6
822	ÇANKIRI	40,6	59,4	46,1	53,9	48,3	51,7
823	SİNOP	52,7	47,3	54,9	45,1	53,3	46,7
831	SAMSUN	53,8	46,2	54,6	45,4	52,9	47,1
832	TOKAT	44,7	55,3	48,5	51,5	48,5	51,5
833	ÇORUM	52,0	48,0	53,5	46,5	53,8	46,2
834	AMASYA	46,1	53,9	48,1	51,9	46,9	53,1
900	DOĞU KARADENİZ	45,4	54,6	48,0	52,0	45,9	54,1
901	TRABZON	47,0	53,0	49,2	50,8	46,4	53,6
902	ORDU	43,6	56,4	44,0	56,0	42,2	57,8
903	GİRESUN	42,7	57,3	48,0	52,0	46,2	53,8
904	RİZE	47,1	52,9	47,7	52,3	46,6	53,4
905	ARTVİN	48,6	51,4	56,4	43,6	53,0	47,0
906	GÜMÜŞHANE	45,0	55,0	51,1	48,9	51,2	48,8
A00	KUZEYDOĞU ANADOLU	57,8	42,2	56,6	43,4	53,0	47,0
A11	ERZURUM	57,7	42,3	57,9	42,1	55,1	44,9
A12	ERZİNCAN	54,5	45,5	54,1	45,9	51,5	48,5
A13	BAYBURT	50,8	49,2	54,8	45,2	53,7	46,3
A21	AĞRI	58,3	41,7	55,3	44,7	50,0	50,0
A22	KARS	63,8	36,2	59,4	40,6	54,3	45,7
A23	İĞDIR	61,9	38,1	59,8	40,2	59,1	40,9
A24	ARDAHAN	46,7	53,3	46,9	53,1	38,4	61,6
B00	ORTADOĞU ANADOLU	58,7	41,3	56,7	43,3	51,2	48,8
B11	MALATYA	63,1	36,9	59,6	40,4	53,9	46,1
B12	ELAZIĞ	65,2	34,8	60,1	39,9	54,8	45,2
B13	BİNGÖL	57,3	42,7	56,3	43,7	55,2	44,8
B14	TUNCELİ	78,8	21,2	72,7	27,3	60,3	39,7
B21	VAN	54,1	45,9	53,6	46,4	45,9	54,1
B22	MUŞ	41,0	59,0	44,1	55,9	44,6	55,4
B23	BİTLİS	57,4	42,6	57,3	42,7	57,4	42,6
B24	HAKKÂRİ	63,4	36,6	61,7	38,3	49,9	50,1
C00	GÜNEYDOĞU ANADOLU	65,5	34,5	60,6	39,4	53,0	47,0
C11	GAZİANTEP	64,1	35,9	59,2	40,8	54,3	45,7
C12	ADIYAMAN	58,3	41,7	56,7	43,3	49,5	50,5
C13	KİLİS	48,3	51,7	51,8	48,2	48,6	51,4
C21	ŞANLIURFA	62,5	37,5	58,2	41,8	50,9	49,1
C22	DİYARBAKIR	71,4	28,6	61,3	38,7	52,0	48,0
C31	MARDİN	66,9	33,1	63,9	36,1	56,8	43,2
C32	BATMAN	74,1	25,9	67,0	33,0	60,3	39,7
C33	ŞIRNAK	64,4	35,6	62,7	37,3	46,0	54,0
C34	SİİRT	61,4	38,6	61,7	38,3	56,7	43,3

E. ÖĞRENME ORTAMLARI

TABLO E1: DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	İLKÖĞRETİM						ORTAÖĞRETİM					
		İLKOKUL			ORTAOKUL			GENEL ORTAÖĞRETİM			MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM		
		2012-13	2013-14	2014-15	2012-13	2013-14	2014-15	2012-13	2013-14	2014-15	2012-13	2013-14	2014-15
0	TÜRKİYE	22	23	23	42	40	34	28	29	26	34	29	29
100	İSTANBUL	33	31	33	58	54	44	33	33	27	43	37	37
200	BATI MARMARA	16	17	18	33	31	28	22	25	23	31	25	24
211	TEKİRDAĞ	21	24	23	39	39	36	23	25	22	38	30	29
212	EDİRNE	12	13	13	30	28	26	19	23	22	24	23	23
213	KIRKLARELİ	14	14	16	27	27	22	23	24	20	33	26	24
221	BALIKESİR	16	17	17	38	30	26	22	26	25	31	27	25
222	ÇANAKKALE	14	15	15	25	26	28	20	26	23	23	18	18
300	EGE	18	19	19	33	31	27	24	25	24	33	28	27
301	İZMİR	22	25	25	43	37	33	28	27	25	38	34	30
321	AYDIN	20	18	17	22	26	22	20	23	21	31	27	26
322	DENİZLİ	16	16	16	35	34	29	23	26	25	30	25	24
323	MUĞLA	19	18	17	18	22	24	22	23	23	29	28	24
331	MANİSA	17	17	17	40	36	27	23	25	23	31	27	28
332	AFYONKARAHİSAR	14	16	15	40	32	25	20	23	21	29	25	24
333	KÜTAHYA	15	17	16	24	21	22	20	21	24	28	23	23
334	UŞAK	15	17	17	25	25	22	25	24	25	35	26	28
400	DOĞU MARMARA	20	21	21	45	40	34	23	25	24	28	31	28
411	BURSA	19	23	24	183	68	46	28	28	24	40	33	30
412	ESKİŞEHİR	17	19	19	39	36	34	21	24	25	35	27	27
413	BİLECİK	14	15	15	42	36	31	15	19	18	22	21	19
421	KOCAELİ	25	24	22	30	32	28	26	26	26	36	32	29
422	SAKARYA	32	28	25	22	23	23	22	26	24	40	36	33
423	DÜZCE	11	13	13	55	59	33	24	22	23	31	26	22
424	BOLU	12	11	11	157	130	65	25	24	24	24	22	21
425	YALOVA	19	15	16	23	32	34	28	23	23	29	26	30
500	BATI ANADOLU	25	25	24	35	34	31	28	28	26	33	30	32
510	ANKARA	27	27	27	37	36	33	30	29	25	34	31	32
521	KONYA	22	23	21	32	31	29	25	27	30	32	28	32
522	KARAMAN	17	16	15	24	22	23	21	25	22	29	22	22
600	AKDENİZ	22	22	22	44	43	37	29	30	27	37	30	30
611	ANTALYA	21	19	19	34	42	36	27	27	25	32	27	27
612	ISPARTA	26	28	17	14	13	17	18	22	21	23	20	19
613	BURDUR	11	12	11	24	25	20	16	21	22	26	20	19
621	ADANA	25	27	28	70	48	42	33	31	30	49	31	35
622	MERSİN	19	19	20	65	65	50	29	33	27	37	29	28
631	HATAY	20	21	21	53	56	38	33	31	29	46	42	38
632	KAHRAMANMARAŞ	28	28	29	36	36	35	32	39	32	34	27	33
633	OSMANİYE	24	23	26	41	46	35	34	32	26	44	38	32
700	ORTA ANADOLU	18	18	17	29	30	27	23	27	24	28	22	22
711	KIRIKKALE	15	17	14	20	24	21	18	21	21	30	22	22
712	AKSARAY	20	20	17	21	23	21	23	28	25	43	22	23
713	NİĞDE	24	23	21	18	18	15	20	25	23	30	23	24
714	NEVŞEHİR	19	19	16	17	19	17	17	21	21	23	22	25
715	KIRŞEHİR	10	13	13	48	39	27	23	22	24	27	20	21
721	KAYSERİ	21	21	20	44	47	45	29	32	27	28	23	25
722	SİVAS	16	17	17	28	26	24	23	31	23	31	22	22
723	YOZGAT	14	12	10	54	46	34	22	22	22	22	19	17

TABLO E1: DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI (DEVAM)

BÖLGE / İL KODU	BÖLGE / İL	İLKÖĞRETİM						ORTAÖĞRETİM					
		İLKOKUL			ORTAOKUL			GENEL ORTAÖĞRETİM			MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM		
		2012-13	2013-14	2014-15	2012-13	2013-14	2014-15	2012-13	2013-14	2014-15	2012-13	2013-14	2014-15
800	BATI KARADENİZ	17	17	18	29	26	24	22	25	22	28	25	24
811	ZONGULDAK	14	26	21	57	19	21	20	24	22	30	26	24
812	KARABÜK	18	18	18	22	20	20	18	20	19	25	24	22
813	BARTIN	13	14	14	20	19	18	19	21	16	25	23	24
821	KASTAMONU	18	15	96	25	32	25	20	29	21	22	19	20
822	ÇANKIRI	12	14	14	31	25	22	23	22	19	23	20	19
823	SİNOP	13	13	15	29	28	25	17	22	23	22	17	16
831	SAMSUN	22	22	19	30	29	26	26	27	24	33	27	28
832	TOKAT	16	14	15	24	26	26	23	24	25	31	29	28
833	ÇORUM	15	15	14	37	37	32	24	25	22	27	26	24
834	AMASYA	16	16	16	23	22	20	21	24	22	31	23	22
900	DOĞU KARADENİZ	16	16	16	29	28	24	21	24	23	26	21	21
901	TRABZON	15	16	16	31	29	25	24	27	25	25	22	24
902	ORDU	19	19	21	28	28	25	22	24	22	34	26	25
903	GİRESUN	17	17	14	38	30	24	19	23	20	21	18	18
904	RİZE	14	13	14	27	31	23	18	22	22	24	20	20
905	ARTVİN	11	11	11	26	30	24	20	23	21	19	15	15
906	GÜMÜŞHANE	16	16	12	16	16	15	19	22	19	26	17	18
A00	KUZEYDOĞU ANADOLU	19	20	19	34	35	29	25	27	27	31	27	28
A11	ERZURUM	18	20	20	32	32	27	22	27	28	30	22	25
A12	ERZİNCAN	15	15	14	21	21	17	19	23	19	24	22	21
A13	BAYBURT	15	18	15	13	12	13	21	24	23	22	19	18
A21	AĞRI	21	23	22	77	73	47	29	29	31	43	53	44
A22	KARS	20	18	16	25	26	24	29	28	24	34	29	27
A23	İĞDIR	25	23	23	34	42	35	33	29	33	39	37	35
A24	ARDAHAN	12	15	13	24	21	18	21	22	27	23	21	25
B00	ORTADOĞU ANADOLU	22	22	22	48	53	37	30	33	28	34	26	28
B11	MALATYA	20	21	22	36	36	30	27	35	28	33	22	23
B12	ELAZIĞ	22	24	22	41	43	34	31	33	26	34	26	30
B13	BİNGÖL	16	18	20	55	45	25	25	28	26	41	30	29
B14	TUNCELİ	13	13	12	19	22	21	12	19	16	16	8	8
B21	VAN	26	24	24	72	75	47	39	31	27	34	27	28
B22	MUŞ	21	23	19	49	59	36	28	30	27	34	31	30
B23	BİTLİS	17	18	16	53	51	38	26	25	27	32	29	31
B24	HAKKÂRİ	25	28	26	32	72	47	50	66	51	47	31	46
C00	GÜNEYDOĞU ANADOLU	25	30	30	64	62	42	40	42	33	37	33	34
C11	GAZİANTEP	28	34	36	36	50	41	36	35	35	43	34	42
C12	ADİYAMAN	24	26	28	41	39	27	34	37	29	38	32	30
C13	KİLİS	29	38	31	21	19	20	23	32	26	28	26	25
C21	ŞANLIURFA	24	30	32	622	137	49	38	36	27	38	35	29
C22	DİYARBAKIR	27	29	28	71	75	54	52	61	42	35	40	41
C31	MARDİN	23	26	28	91	75	53	39	42	35	28	26	28
C32	BATMAN	21	24	24	147	90	53	43	44	34	46	37	36
C33	ŞIRNAK	26	45	37	30	25	24	42	63	30	39	27	38
C34	SİİRT	22	23	21	53	62	41	29	35	27	29	22	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					
		2012				2013				2012			2013		
		TOPLAM	ERKEK	KADIN	DİPLOMASI OLMAYANLARIN İÇİNDE DEVAM EDENLERİN ORANI	TOPLAM	ERKEK	KADIN	DİPLOMASI OLMAYANLARIN İÇİNDE DEVAM EDENLERİN ORANI	TOPLAM	ERKEK	KADIN	TOPLAM	ERKEK	KADIN
0	TÜRKİYE	8,8	6,8	10,9	20,4	8,0	6,3	9,9	20,3	46,0	41,8	49,8	45,0	42,4	47,4
100	İSTANBUL	7,4	6,5	8,4	20,6	6,8	6,0	7,7	20,3	40,6	38,0	42,9	38,4	38,8	38,0
210	EDİRNE, TEKİRDAĞ, KIRKLARELİ	5,0	3,6	6,4	8,6	2,9	1,7	4,1	19,1	35,2	36,1	34,5	35,0	30,9	38,7
220	BALIKESİR, ÇANAKKALE	2,4	2,2	2,7	42,4	2,4	2,2	2,7	35,3	38,0	37,3	38,9	31,7	31,1	32,3
310	İZMİR	2,9	2,2	3,6	29,6	3,1	2,3	3,9	26,1	33,7	35,3	32,1	36,6	39,0	34,4
320	DENİZLİ, AYDIN, MUĞLA	2,7	2,2	3,3	29,9	1,8	2,2	1,4	31,9	42,0	46,0	37,9	45,2	44,7	45,7
330	MANİSA, AFYONKARAHİSAR, KÜTAHYA, UŞAK	3,4	1,8	5,1	18,8	3,0	2,4	3,8	21,7	50,9	44,1	57,7	48,6	44,6	52,3
410	BURSA, ESKİŞEHİR, BİLECİK	3,0	2,3	3,9	37,2	2,7	2,3	3,3	17,4	37,2	32,0	42,2	33,2	30,0	36,2
420	KOCAELİ, SAKARYA, DÜZCE, BOLU, YALOVA	2,9	3,4	2,4	28,2	1,9	1,5	2,3	25,4	37,6	32,3	42,7	34,4	28,9	40,1
510	ANKARA	2,8	2,1	3,4	22,1	1,7	0,9	2,5	19,1	27,8	24,8	30,6	26,8	28,3	25,3
520	KONYA, KARAMAN	3,3	3,3	3,2	30,7	4,0	3,6	4,4	31,9	53,8	50,0	57,5	52,9	50,0	55,5
610	ANTALYA, ISPARTA, BURDUR	3,3	2,3	4,2	25,8	3,7	2,9	4,4	25,0	38,7	44,1	33,2	43,5	45,6	41,1
620	ADANA, MERSİN	9,9	8,1	12,0	17,4	7,8	7,1	8,6	22,6	47,8	44,3	51,2	48,6	45,0	52,0
630	HATAY, KAHRAMANMARAŞ, OSMANİYE	6,4	6,1	6,8	32,1	7,3	6,6	8,2	31,9	51,5	42,0	60,5	51,3	47,4	55,0
710	NEVŞEHİR, AKSARAY, NİĞDE, KIRIKKALE, KIRŞEHİR	6,8	7,0	6,6	25,1	6,0	6,0	5,9	32,8	47,7	42,7	52,3	46,5	43,9	48,9
720	KAYSERİ, SİVAS, YOZGAT	4,0	3,8	4,2	27,8	2,9	2,8	3,1	37,0	51,1	45,6	56,2	45,3	42,2	47,8
810	ZONGULDAK, KARABÜK, BARTIN	0,9	0,5	1,4	28,2	4,6	4,3	4,9	16,4	40,0	29,0	51,2	36,9	26,5	46,0
820	KASTAMONU, ÇANKIRI, SİNOP	5,5	4,1	7,0	35,0	1,8	3,3	0,2	58,1	50,4	43,9	55,4	47,9	40,3	54,0
830	SAMSUN, TOKAT, ÇORUM, AMASYA	4,4	4,6	4,3	30,6	2,9	1,8	4,1	21,3	45,8	38,8	52,1	52,5	48,3	55,9
900	TRABZON, ORDU, GİRESUN, RİZE, ARTVİN, GÜMÜŞHANE	3,3	3,9	2,7	33,7	3,7	4,4	3,1	35,3	35,1	28,3	41,9	33,7	27,9	38,5
A10	ERZURUM, ERZİNCAN, BAYBURT	9,5	5,0	13,8	14,4	8,1	5,2	11,0	16,9	44,9	34,7	54,2	44,8	37,1	51,2
A20	KARS, AĞRI, IĞDIR, ARDAHAN	19,8	18,8	20,8	16,3	28,1	24,4	32,0	18,5	60,7	59,5	61,7	68,3	65,2	71,1
B10	MALATYA, ELAZIĞ, BİNGÖL, TUNCELİ	6,9	3,4	10,6	10,4	7,6	1,8	14,3	25,7	44,3	41,5	46,5	42,0	37,5	45,6
B20	VAN, MUŞ, BİTLİS, HAKKÂRİ	27,8	16,9	39,0	15,7	29,4	21,5	38,4	16,0	70,9	64,6	76,0	74,1	67,8	79,7
C10	GAZİANTEP, ADIYAMAN, KİLİS	14,4	12,2	16,7	20,8	11,4	12,0	10,9	15,2	63,3	56,5	69,2	58,8	53,0	64,5
C20	DIYARBAKIR, ŞANLIURFA	28,7	22,3	36,0	18,4	26,1	18,1	34,4	17,1	71,6	65,5	76,5	69,5	63,6	75,1
C30	SİİRT, MARDİN, BATMAN, ŞIRNAK	21,1	11,2	29,8	18,3	15,3	9,7	20,4	17,2	69,8	57,5	79,2	67,4	60,7	72,5

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

		KADIN				ERKEK			
		2011	2012	2013	2014	2011	2012	2013	2014
OKURYAZAR OLMAYANLAR	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	17,1	16,7	17,4	16,0	37,8	34,0	33,8	33,6
	İŞSİZLİK ORANI	2,0	1,4	2,3	3,0	10,7	9,9	11,6	13,6
OKURYAZAR OLUP BİR OKUL BİTİRMEYENLER	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	21,4	20,7	20,8	21,3	57,5	56,4	58,2	57,3
	İŞSİZLİK ORANI	6,5	5,2	6,9	7,3	13,5	13,1	13,3	13,9
İLKOKUL MEZUNLARI	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	27,5	28,3	29,5	28,1	75,2	74,3	73,3	71,9
	İŞSİZLİK ORANI	6,9	6,4	7,5	7,7	8,1	7,2	7,5	7,9
ORTAOKUL VEYA İLKÖĞRETİM MEZUNLARI	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	21,1	20,7	21,5	24,0	51,7	52,5	56,0	63,8
	İŞSİZLİK ORANI	13,6	13,2	15,6	13,4	14,6	14,3	14,5	14,0
ORTAOKUL VEYA DENGİ MESLEKİ OKUL MEZUNLARI	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	25,4	27,9	27,5	22,7	82,5	82,2	79,8	70,4
	İŞSİZLİK ORANI	15,6	15,4	14,9	15,1	8,6	7,9	8,1	7,8
GENEL LİSE MEZUNLARI	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	30,3	30,6	32,1	31,9	69,7	69,1	70,1	71,0
	İŞSİZLİK ORANI	21,3	19,0	20,1	19,1	9,5	9,2	9,0	9,3
MESLEKİ VEYA TEKNİK LİSE MEZUNLARI	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	39,2	38,1	39,3	39,8	81,2	80,5	81,3	80,4
	İŞSİZLİK ORANI	20,0	19,4	20,4	19,3	8,4	7,5	7,5	8,0
YÜKSEKÖĞRETİM MEZUNLARI	İŞGÜCÜNE KATILIM ORANI	70,8	70,9	72,2	71,3	85,3	85,1	86,1	85,0
	İŞSİZLİK ORANI	15,2	14,7	15,1	15,5	7,6	7,2	7,4	7,6

TABLO F3: EĞİTİM DÜZEYİ VE MESLEK (%)

		2012			2013		
		TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK
OKURYAZAR OLMAYANLAR	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	0,2	0,0	0,7	0,1	0,0	0,3
	PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1
	YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	0,1	0,0	0,2	0,1	0,0	0,3
	BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,2
	HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	6,6	5,6	9,3	8,0	7,1	10,6
	NİTELİKLİ TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ ÇALIŞANLARI	66,8	71,7	53,9	64,6	69,1	52,3
	SANATKÂRLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	3,8	2,2	8,2	4,2	2,4	9,2
	TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	1,2	0,6	2,7	1,0	0,5	2,5
	NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	21,3	19,9	24,9	21,9	20,9	24,5
OKURYAZAR OLUP BİR OKUL BİTİRMEMİŞ OLANLAR	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	0,8	0,1	1,3	0,6	0,1	1,1
	PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	0,2	0,1	0,3	0,1	0,0	0,3
	YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	0,5	0,2	0,7	0,4	0,1	0,6
	BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	0,4	0,3	0,5	0,3	0,3	0,4
	HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	10,6	8,1	12,4	10,8	8,7	12,3
	NİTELİKLİ TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ ÇALIŞANLARI	43,3	56,3	33,8	41,2	52,5	33,0
	SANATKÂRLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	12,4	5,6	17,4	14,1	6,9	19,3
	TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	7,1	5,0	8,6	7,8	6,0	9,0
	NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	24,7	24,5	24,8	24,5	25,3	24,0
İLKOKUL MEZUNLARI	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	3,9	0,7	5,1	2,7	0,4	3,5
	PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1
	YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	1,2	0,4	1,5	1,2	0,3	1,6
	BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	1,0	0,8	1,1	1,1	0,7	1,3
	HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	14,1	14,8	13,8	15,3	16,2	14,9
	NİTELİKLİ TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ ÇALIŞANLARI	30,6	40,2	26,9	30,1	37,2	27,2
	SANATKÂRLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	17,3	7,2	21,1	17,4	8,0	21,2
	TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	12,7	4,1	15,9	12,8	4,4	16,2
	NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	19,1	31,7	14,3	19,3	32,8	14,0
ORTAOKUL VEYA İLKÖĞRETİM MEZUNLARI	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	3,8	1,0	4,5	2,7	0,5	3,2
	PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	0,5	0,9	0,4	0,3	0,5	0,3
	YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	3,0	2,7	3,1	2,7	2,1	2,8
	BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	3,6	6,1	2,9	4,0	5,9	3,5
	HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	21,3	22,7	21,0	23,0	24,8	22,5
	NİTELİKLİ TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ ÇALIŞANLARI	14,3	23,9	11,9	14,1	23,1	11,8
	SANATKÂRLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	20,3	8,6	23,2	20,6	8,1	23,7
	TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	14,2	8,8	15,5	13,8	8,4	15,2
	NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	19,0	25,3	17,4	18,9	26,6	17,0

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

		2012			2013		
		TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK
GENEL LİSE MEZUNLARI	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	9,3	4,7	10,7	7,6	4,2	8,6
	PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	2,3	2,1	2,4	1,9	1,3	2,1
	YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	8,4	8,8	8,2	7,8	7,5	7,9
	BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	14,8	26,9	11,0	14,2	25,0	10,8
	HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	29,6	32,8	28,6	31,6	35,8	30,2
	NİTELİKLİ TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ ÇALIŞANLARI	6,2	5,5	6,4	6,1	5,4	6,4
	SANATKÂRLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	9,9	4,6	11,7	10,5	5,3	12,2
	TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	9,4	3,2	11,4	9,8	3,5	11,8
	NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	10,1	11,3	9,7	10,5	12,1	10,0
MESLEKİ VEYA TEKNİK LİSE MEZUNLARI	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	6,3	2,5	7,2	5,0	2,4	5,6
	PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	3,8	9,3	2,4	2,8	5,1	2,2
	YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	12,9	14,4	12,5	13,4	14,3	13,1
	BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	11,8	23,0	9,1	12,9	23,3	10,1
	HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	21,5	28,8	19,7	22,7	30,4	20,7
	NİTELİKLİ TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ ÇALIŞANLARI	5,5	4,2	5,8	5,6	4,8	5,8
	SANATKÂRLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	17,9	5,8	20,9	16,9	5,9	19,8
	TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	11,7	3,7	13,7	11,9	4,1	14,0
	NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	8,6	8,3	8,7	8,8	9,7	8,5
YÜKSEKÖĞRETİM MEZUNLARI	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	13,5	7,3	16,9	12,4	7,4	15,3
	PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	44,2	53,9	38,7	43,7	53,8	37,9
	YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	12,7	12,4	12,9	11,7	10,3	12,5
	BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	12,9	18,2	9,9	13,6	18,9	10,5
	HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	10,7	5,9	13,4	11,8	7,0	14,6
	NİTELİKLİ TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ ÇALIŞANLARI	1,2	0,6	1,6	1,2	0,6	1,5
	SANATKÂRLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	2,4	0,7	3,4	2,6	0,9	3,6
	TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	1,2	0,3	1,7	1,6	0,3	2,4
	NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	1,2	0,8	1,5	1,4	0,9	1,7
TOPLAM	KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	6,1	2,5	7,5	5,0	2,4	6,2
	PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	8,8	12,8	7,1	8,9	13,0	7,1
	YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	5,4	4,9	5,6	5,3	4,3	5,7
	BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	6,0	8,8	4,8	6,4	9,0	5,3
	HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	16,5	14,7	17,3	17,9	16,3	18,6
	NİTELİKLİ TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK VE SU ÜRÜNLERİ ÇALIŞANLARI	19,8	28,8	16,0	18,9	26,5	15,6
	SANATKÂRLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	13,6	5,0	17,2	13,7	5,3	17,3
	TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	9,6	3,4	12,2	9,7	3,5	12,4
	NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	14,3	19,1	12,3	14,3	19,6	12,0

TABLO F4: EĞİTİM DÜZEYİ VE ÜCRETLER (TL)

		2012							
		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	2,46	529	2,21	457	2,73	605	0,81	0,76
	ORTANCA	2,40	600	2,16	599	2,69	690	0,80	0,87
OKURYAZAR OLUP BİR OKUL BİTİRMEYENLER	ORTALAMA	2,99	665	2,75	561	3,08	706	0,90	0,79
	ORTANCA	3,08	700	2,94	650	3,13	750	0,94	0,87
İLKOKUL MEZUNLARI	ORTALAMA	3,83	833	3,05	594	4,02	890	0,76	0,67
	ORTANCA	3,56	800	3,15	700	3,69	800	0,85	0,88
ORTAOKUL VEYA İLKÖĞRETİM MEZUNLARI	ORTALAMA	3,63	793	2,96	609	3,78	831	0,78	0,73
	ORTANCA	3,36	750	2,99	700	3,37	780	0,89	0,90
GENEL LİSE MEZUNLARI	ORTALAMA	5,54	1,130	4,92	962	5,76	1,189	0,85	0,81
	ORTANCA	4,33	950	3,92	800	4,62	1,000	0,85	0,80
MESLEKİ VEYA TEKNİK LİSE MEZUNLARI	ORTALAMA	5,63	1,146	5,08	983	5,77	1,189	0,88	0,83
	ORTANCA	4,41	1,000	4,04	800	4,62	1,000	0,87	0,80
YÜKSEKÖĞRETİM MEZUNLARI	ORTALAMA	11,93	2,111	11,28	1,889	12,33	2,247	0,91	0,84
	ORTANCA	11,13	2,000	10,38	1,800	11,54	1,000	0,90	1,80
TOPLAM	ORTALAMA	6,57	1,169	6,57	1,169	6,13	1,231	1,07	0,95
	ORTANCA	4,10	800	4,10	800	4,21	980	0,98	0,82
		2013							
		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	2,72	582	2,39	494	3,08	687	0,78	0,72
	ORTANCA	2,63	650	2,24	600	3,08	760	0,73	0,79
OKURYAZAR OLUP BİR OKUL BİTİRMEYENLER	ORTALAMA	3,32	759	3,03	615	3,44	816	0,88	0,75
	ORTANCA	3,36	800	3,08	700	3,46	800	0,89	0,88
İLKOKUL MEZUNLARI	ORTALAMA	4,27	929	3,45	676	4,48	997	0,77	0,68
	ORTANCA	3,86	860	3,61	770	4,09	900	0,88	0,86
ORTAOKUL VEYA İLKÖĞRETİM MEZUNLARI	ORTALAMA	4,02	884	3,37	676	4,16	928	0,81	0,73
	ORTANCA	3,74	830	3,36	750	3,85	850	0,87	0,88
GENEL LİSE MEZUNLARI	ORTALAMA	6,00	1,227	5,42	1,051	6,21	1,290	0,87	0,81
	ORTANCA	4,81	1,000	4,33	860	4,90	1,050	0,88	0,82
MESLEKİ VEYA TEKNİK LİSE MEZUNLARI	ORTALAMA	6,07	1,249	5,54	1,073	6,22	1,297	0,89	0,83
	ORTANCA	4,81	1,000	4,46	900	5,08	1,100	0,88	0,82
YÜKSEKÖĞRETİM MEZUNLARI	ORTALAMA	12,82	2,291	11,98	2,031	13,33	2,454	0,90	0,83
	ORTANCA	11,54	2,100	11,54	2,000	12,05	2,300	0,96	0,87
TOPLAM	ORTALAMA	6,82	1,343	7,06	1,273	6,73	1,368	1,05	0,93
	ORTANCA	4,62	1,000	4,56	900	4,70	1,000	0,97	0,90

A. YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN

A1: KAMU TARAFINDAN GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HİZMETLERİ HARCAMALARI

2007-2014 yılları arasında merkezi yönetim ve yerel yönetim kaynaklarıyla yapılan harcamalara ilişkin veriler ve 2015 yılına ilişkin başlangıç ödeneği, Muhasebat Genel Müdürlüğü'nün internet sitesinde (www.muhasibat.gov.tr) yer alan Genel Yönetim Mali İstatistikleri veritabanından derlendi. Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu (SYDTF) kaynaklarıyla yapılan harcamalar ise Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın (ASPB) 2011, 2012, 2013 ve 2014 yıllarına ilişkin faaliyet raporlarında yer alan verilerle oluşturuldu. 2014 yılı öncesine ilişkin harcamalar, TÜİK'ten alınan enflasyon verileri kullanılarak 2014 rakamlarına göre hesaplandı.

A2: KAMU TARAFINDAN GERÇEKLEŞTİRİLEN EĞİTİM HİZMETLERİ HARCAMALARININ KADEMELERE GÖRE DAĞILIMI (MERKEZİ YÖNETİM VE YEREL YÖNETİM HARCAMALARI TOPLAMI)

2007-2014 yılları arasındaki harcamalar, Muhasebat Genel Müdürlüğü'nün internet sitesinde (www.muhasibat.gov.tr) yer alan verilerden derlendi. Mesleki ve teknik ortaöğretim, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim kurumlarını da kapsıyor. "Diğer" olarak belirtilenler kademeye veya okul türüne göre ayrıştırılmayan, eğitime yardımcı hizmetlere ve eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme hizmetlerine yapılan harcamaları içeriyor.

A3: ÖĞRENCİ BAŞINA DÜŞEN KAMU EĞİTİM HARCAMASI

2007-2014 yılları arasındaki merkezi yönetim ve yerel yönetim harcamaları, Muhasebat Genel Müdürlüğü'nün internet sitesinde (www.muhasibat.gov.tr) yer alan Genel Yönetim Mali İstatistikleri veritabanından derlendi. SYDTF kaynaklarıyla yapılan harcamalar ise *Eğitim İzleme Raporu 2013*'ten alındı. Bu verilerin kaynaklarına *Eğitim İzleme Raporu 2013*'ün açıklamalar bölümünden ulaşılabilir. SYDTF tarafından yapılan harcamaların kademelere göre dağılımı 2014 yılı için yayımlanmadığından bu veriye ilişkin hücreler boş bırakıldı ve 2014 yılında kamu tarafından yapılan toplam eğitim harcamalarının kademelere göre dağılımı merkezi yönetim ve yerel yönetim kaynaklarıyla yapılan harcamalarla hesaplandı. 2014 yılı öncesine ilişkin harcamalar ise TÜİK'ten alınan enflasyon verileri kullanılarak 2014 rakamlarına göre hesaplandı.

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

A4: EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖZEL OKULLAR

Bu hesaplamalar için kullanılan öğrenci ve okul sayıları MEB'in yayımladığı *Türkiye Eğitim İstatistikleri* ve *Millî Eğitim İstatistikleri*'nden alındı. Okulöncesi eğitim için yapılan hesaplamalara özel anaokulları, özel anasınıfları ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü (geçtiğimiz yıllarda Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu) denetimindeki kurumlar dahil edildi. 2011-12 eğitim-öğretim yılında okulöncesi eğitimde özel okulların ve özel okullarda okuyan öğrencilerin oranında önemli bir artış görülmesinin nedeni, Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün denetimindeki kurumların Eğitim İzleme Göstergeleri hesaplamalarına ilk kez 2011-12'de dahil edilmiş olmasıdır.

6287 sayılı Kanun ile birlikte ilköğretim, her biri dört yıllık iki bölümden (1-4. sınıflar arası ilkokul, 5-8. sınıflar arası ortaokul) oluşacak biçimde 2012’de yeniden yapılandırıldı. 2012-13 eğitim-öğretim yılından bu yana, MEB ilköğretim istatistikleri ilkokul ve ortaokul olarak iki bölümde yayımlanmaktadır ve Eğitim İzleme Göstergeleri’nde yer alan ilköğretim için toplam rakamlar, MEB istatistikleri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmaktadır.

Bu tabloda ilköğretim/ortaokul ve ortaöğretimde açıköğretim öğrenci sayıları hesaba katılmadı. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’ne bağlı okullar, mesleki ve teknik ortaöğretime dahil edildi.

A5: BÖLGELERDE VE İLLERDE ÖZEL OKULLARDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN ORANI

Bu hesaplamalar için MEB *Millî Eğitim İstatistikleri* kullanıldı. Okulöncesi eğitim hesaplamalarında özel anaokulları, özel anasınıfları ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün (geçtiğimiz yıllarda Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu) denetimindeki kurumlar da dahil edildi.

6287 sayılı Kanun ile birlikte ilköğretim, her biri dört yıllık iki bölümden (1-4. sınıflar arası ilkokul, 5-8. sınıflar arası ortaokul) oluşacak biçimde 2012’de yeniden yapılandırıldı. 2012-13 eğitim-öğretim yılından bu yana, MEB ilköğretim istatistikleri ilkokul ve ortaokul olarak iki bölümde yayımlanmaktadır ve Eğitim İzleme Göstergeleri’nde yer alan ilköğretim için toplam rakamlar, MEB istatistikleri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmaktadır.

Bu tabloda ilköğretim/ortaokul ve ortaöğretimde açıköğretim öğrenci sayıları hesaba katılmadı. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’ne bağlı okullar, mesleki ve teknik ortaöğretime dahil edildi.

B. ÖĞRENCİLERİN ÖZELLİKLERİ VE EĞİTİME KATILIM

B1: 0-19 YAŞ GRUBUNUN ÖZELLİKLERİ

Bu tablo, TÜİK tarafından gerçekleştirilen Hanehalkı İşgücü Anketi’nin mikro veri setleri (2011-2013) kullanılarak derlendi. Tabloda 0-19 yaş grubundaki bireylerin ebeveynlerinin eğitim ve işgücüne katılım durumları, aile özellikleri ve bölgelere göre dağılımları verildi.

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

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

EİR 2014-15'TE VERİ DERLEMESİ İÇİN KULLANILAN SINIFLAMA	ULUSLARARASI STANDART MESLEK SINIFLAMASI (ISCO 08)
KANUN YAPICILAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE MÜDÜRLER	BAŞKANLAR, ÜST DÜZEY YÖNETİCİLER VE KANUN YAPICILAR
	TİCARİ VE İDARİ MÜDÜRLER
	ÜRETİM VE UZMANLAŞMIŞ HİZMET MÜDÜRLERİ
	AĞIRLAMA, PERAKENDE VE DİĞER HİZMET MÜDÜRLERİ
PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	BİLİM VE MÜHENDİSLİK ALANLARINDAKİ PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI
	SAĞLIK PROFESYONELLERİ
	EĞİTİM İLE İLGİLİ PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI
	İŞ VE YÖNETİM İLE İLGİLİ PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI
	BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİSİ İLE İLGİLİ PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI
	HUKUK, SOSYAL VE KÜLTÜR İLE İLGİLİ PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI
YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI	BİLİM VE MÜHENDİSLİK İLE İLGİLİ YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI
	YARDIMCI SAĞLIK PROFESYONELLERİ
	İŞ VE İDARE İLE İLGİLİ YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI
	HUKUK, SOSYAL, KÜLTÜR VE BENZERİ ALANLAR İLE İLGİLİ YARDIMCI PROFESYONEL MESLEK MENSUPLARI
	BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNİSYENLERİ
BÜRO VE MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR	GENEL BÜRO ELEMANLARI İLE KLAVYE KULLANAN BÜRO ELEMANLARI
	MÜŞTERİ HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR
	SAYISAL İŞLEMLER YAPAN VE MALZEME KAYITLARI TUTAN BÜRO ELEMANLARI
	DİĞER BÜRO HİZMETLERİNDE ÇALIŞAN ELEMANLAR
HİZMET VE SATIŞ ELEMANLARI	KİŞİSEL HİZMETLER VEREN ELEMANLAR
	SATIŞ HİZMETLERİ VEREN ELEMANLAR
	KİŞİSEL BAKIM HİZMETLERİ VEREN ELEMANLAR
	KORUMA HİZMETLERİ VEREN ELEMANLAR
NİTELİKLİ TARIM, HAYVANCILIK, AVCILIK, ORMANCILIK	PAZARA YÖNELİK NİTELİKLİ TARIM ÇALIŞANLARI
	PAZARA YÖNELİK NİTELİKLİ ORMANCILIK, SU ÜRÜNLERİ VE AVCILIK ÇALIŞANLARI
	KENDİ GEÇİMİNE YÖNELİK ÇİFTÇİLER, BALIKÇILAR, AVCILAR VE TOPLAYICILAR
SANATKÂRLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR	İNŞAAT VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞAN SANATKÂRLAR (ELEKTRİKÇİLER HARİÇ)
	METAL İŞLEME, MAKİNE VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞAN SANATKÂRLAR
	EL SANATLARI VE BASIM İLE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR
	ELEKTRİK VE ELEKTRONİK İŞLERDE ÇALIŞAN SANATKÂRLAR
	GIDA İŞLEME, AĞAÇ İŞLERİ, GİYİM EŞYASI VE DİĞER SANATKÂRLAR VE İLGİLİ İŞLERDE ÇALIŞANLAR
TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ VE MONTAJCILARI	SABİT TESİS VE MAKİNE OPERATÖRLERİ
	MONTAJCILAR
	SÜRÜCÜLER VE HAREKETLİ MAKİNE VE TEÇHİZAT OPERATÖRLERİ
NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR	TEMİZLİKÇİLER VE YARDIMCILAR
	TARIM, ORMANCILIK VE BALIKÇILIK SEKTÖRLERİNDE NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR
	MADENCİLİK, İNŞAAT, İMALAT VE ULAŞTIRMA SEKTÖRLERİNDE NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR
	YİYECEK HAZIRLAMA YARDIMCILARI
	CADDE VE SOKAKLARDA SATIŞ VE HİZMET İŞLERİNDE ÇALIŞANLAR
	ÇÖPÇÜLER, ATIK TOPLAYICILAR VE DİĞER NİTELİK GEREKTİRMEYEN İŞLERDE ÇALIŞANLAR

B2: DEMOGRAFİK DURUM

Bu tabloda 2012-13 yılı için MEB, 2013-14 ve 2014-15 içinse TÜİK tarafından sağlanan, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi'nden (ADNKS) alınan il nüfusları kullanıldı. 2012-13 eğitim-öğretim yılında nüfus bilgileri ay ayrımında paylaşıldığı için 5 yaş grubunda okulöncesi ve ilkökul çağ ayrımı yapılabildi. Bu yıl için, Ocak Şubat ve Mart 2007 doğumlular (66-68 aylık) 3-5 yaş grubuna değil, 6-13 yaş grubuna dahil edildi. 2013-14 ve 2014-15 eğitim-öğretim yıllarında ay ayrımında veri bulunmadığı için 66-68 aylık çocuklar 3-5 yaş grubuna dahil edildi.

B3: TÜRKİYE NET OKULLULAŞMA ORANI TRENDLERİ

Bu tablo, MEB'in yayımladığı Türkiye Eğitim İstatistikleri ve *Millî Eğitim İstatistikleri*'nden, MEB'in önceki yıllarda ERG ile paylaştığı verilerden yararlanılarak hazırlandı. Net okullulaşma oranı, ilgili eğitim kademesinde teorik yaş grubundaki öğrenci sayısının teorik yaş grubundaki toplam çocuk sayısına oranıdır.

6287 sayılı Kanun ile birlikte ilköğretim, her biri dört yıllık iki bölümden (1-4. sınıflar arası ilkökul, 5-8. sınıflar arası ortaokul) oluşacak biçimde 2012'de yeniden yapılandırıldı. 2012-13 eğitim-öğretim yılından bu yana, MEB ilköğretim istatistikleri ilkökul ve ortaokul olarak iki bölümde yayımlanmaktadır ve Eğitim İzleme Göstergeleri'nde yer alan ilköğretim için toplam rakamlar, MEB istatistikleri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmaktadır. Ek olarak, bu kanunla birlikte ilkokula başlama yaşının değişmesi sonucunda, 2012-13 eğitim-öğretim yılından itibaren 66 ayını dolduran çocuklar ilkökul çağında ele alınmaktadır. Buna bağlı olarak okulöncesi 3-5 yaş grubu 2012-13 öncesinde 36-71, 2012-13 ve sonrasında 36-65 ay yaş grubunu; 4-5 yaş grubu 2012-13 öncesinde 48-71, 2012-13 ve sonrasında 48-65 ay yaş grubunu; 5 yaş grubu ise 2012-13 öncesinde 60-71, 2012-13 ve sonrasında 60-65 ay grubunu ifade etmektedir.

B4: AİLEVİ ÖZELLİKLERE GÖRE EĞİTİME KATILIM

Bu tablo, TÜİK tarafından gerçekleştirilen Hanehalkı İşgücü Anketi'nin mikro veri setleri (2011-2013) kullanılarak derlendi. İlköğretime katılım oranı, ilköğretime devam ettiği beyan edilen çocuk sayısının 6-14 yaş arasındaki toplam çocuk sayısına bölünmesiyle hesaplandı ve bu yaş grubunda olup ilköğretime bitirmiş çocuklar paya veya paydaya dahil edilmedi. Ortaöğretime katılım oranı ise liseye devam ettiği beyan edilen çocuk sayısının 15-19 yaş arasındaki toplam çocuk sayısına bölünmesiyle hesaplandı ve bu yaş grubunda olup liseyi bitirmiş çocuklar paya veya paydaya dahil edilmedi.

"Annenin tek ebeveyn olduğu haneler", Tablo B1'de tanımlanan "Çekirdek aile (sadece anne)" kategorisi ile bire bir denktir. Hanehalkı reisinin meslek grubu tanımlanırken veri sunumunun kolaylaştırılması amacıyla ayrıntılı meslek sınıflaması kategorileri temel alanlar altında gruplandı. Gruplamanın nasıl yapıldığı, Tablo B1'in açıklamasında yer alan tabloda görülebilir.

B5: OKULÖNCESİ EĞİTİME KATILIM

Bu tablodaki okullulaşma oranları, MEB'in yayımladığı *Millî Eğitim İstatistikleri*'nden derlendi. Bölgeler temelinde okullulaşma oranları, MEB'in yayımladığı illere göre brüt ve net okullulaşma oranları ve TÜİK'ten sağlanan çağ nüfusu verileri kullanılarak yaklaşık

olarak hesaplandı. Kız/oğlan öğrenci oranı, *Millî Eğitim İstatistikleri*'ndeki toplam kız öğrenci sayısının toplam oğlan öğrenci sayısına bölünmesiyle bulundu.

6287 sayılı Kanun ile birlikte ilkokula başlama yaşının değişmesi sonucunda, 2012-13 eğitim-öğretim yılından itibaren 66 ayını dolduran çocuklar ilkokul çağında, Eylül ayı itibarıyla 66 ayı doldurmamış çocuklar ise okulöncesi çağda ele alınmaktadır.

B6: İLKÖĞRETİME KATILIM

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

6287 sayılı Kanun ile birlikte ilköğretim her biri dört yıllık iki bölümden (1-4. sınıflar arası ilkokul, 5-8. sınıflar arası ortaokul) oluşacak biçimde 2012'de yeniden yapılandırıldı. 2012-13 eğitim-öğretim yılından bu yana, MEB ilköğretim istatistikleri ilkokul ve ortaokul olarak iki bölümde yayımlanmaktadır ve Eğitim İzleme Göstergeleri'nde yer alan ilköğretim için toplam rakamlar, MEB istatistikleri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmaktadır. Ek olarak, 6287 sayılı Kanun ile birlikte ilkokula başlama yaşının değişmesi sonucunda, 2012-13 eğitim-öğretim yılından itibaren 66 ayını dolduran çocuklar ilkokul çağında ele alınmaktadır. Buna bağlı olarak okullulaşma ve kız/oğlan öğrenci oranları hesaplanırken 66-68 aylık öğrenciler de ilkokul ve ilköğretim öğrenci sayılarına dahil edildi.

B7: ORTAÖĞRETİME KATILIM

Bu tablo, MEB'in yayımladığı *Millî Eğitim İstatistikleri*, TÜİK tarafından paylaşılan çağ nüfusları ve TÜİK Bölgesel İstatistikler (tuikapp.tuik.gov.tr/Bolgesel/menuAction.do) kullanılarak hazırlandı. Kadın/erkek oranları hesaplanırken açıköğretim öğrencileri de dahil edildi.

C. ÖĞRETMENLER VE ÖĞRENME SÜREÇLERİ

C1: ORTALAMA YILLIK DERS SAATİ

Bu tablo hazırlanırken haftalık ders saatlerine ilişkin güncel bilgiler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) internet sitesi (ttkb.meb.gov.tr) ile Mesleki ve Teknik Eğitim Programları ve Öğretim Materyalleri sitesinden (megep.meb.gov.tr/Default.aspx?page=ogretimProgramlari) alındı.

MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ile Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği'ne göre ders süresi 40 dakikadır; hesaplamalar yapılırken bu süre temel alındı. Her kademe için tüm sınıfların bir haftalık ortalama ders saati sayısı hesaplandı, 36 ders haftasıyla çarpıldı. Çıkan süre gerçek saat birimiyle (60 dakika) yazıldı. Hesaplamalar yapılırken 2014-15 eğitim-öğretim yılı itibarıyla en güncel ders çizelgeleri kullanıldı; ilköğretimde ve genel ortaöğretimde kademeli olarak kaldırılmakta olan çizelgeler dikkate alınmadı.

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

2014-15 eğitim-öğretim yılında mesleki ve teknik ortaöğretimde program türlerinde ve haftalık ders çizelgelerinde kapsamlı değişiklikler oldu. Bu nedenle eski ve yeni programların hesaplamalarına ayrı ayrı yer verildi. Yeni program türlerinde 9-12. sınıfların ders saatlerinin ortalaması hesaplamaya katıldı. TTKB'nin 23.01.2014 tarihli ve 2 sayılı karar ile kademeli olarak uygulamadan kaldırılan program ve alanların hesaplamalarında ise halen devam eden 11-12. sınıfların ders saatleri dikkate alındı.

C2: ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI

Bu tablodaki hesaplamalarda *Millî Eğitim İstatistikleri* kullanıldı. Oranlar, öğrenci sayılarının öğretmen sayılarına bölünmesiyle elde edildi. Açıköğretim öğrencileri, öğrenci sayısına dahil edilmedi.

C3: OKUL DIŞI KAYNAKLARA YÖNELİM

Bu tablo için *Millî Eğitim İstatistikleri* kullanıldı.

D. EĞİTİMİN İÇERİĞİ

D1: DERS SAATLERİNİN DERS TÜRLERİNE DAĞILIMI

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

Meslek liseleri, Anadolu meslek liseleri, teknik liseler, Anadolu teknik liseleri, Anadolu meslek programı ve Anadolu teknik programı için toplamda 62 farklı ders çizelgesi bulunduğu için "Metal Teknolojisi" alanı temsili olarak seçildi ve ders türlerine dağılım, bu alanın haftalık ders dağılım çizelgesi temel alınarak hesaplandı. Benzer biçimde, Anadolu sağlık meslek lisesi için program türlerine göre dokuz farklı ders çizelgesi bulunduğundan "Hemşirelik" alanı temsili olarak seçildi.

D2: TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİN OKUL TÜRLERİNE DAĞILIMI

Bu hesaplamalar için *Millî Eğitim İstatistikleri* kullanıldı. Hesaplama yapılırken polis kolejleri ve konservatuvarlar, mesleki ve teknik ortaöğretim kapsamında ele alındı. Kademeli olarak Anadolu lisesine dönüştürülen veya Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ile Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne devredilen genel liselerdeki öğrenciler genel ortaöğretime dahil edildi.

D3: İLLERE GÖRE ÖĞRENCİLERİN ORTAÖĞRETİMDE PROGRAM TÜRLERİNE DAĞILIMI

Bu alanda MEB tarafından 2013-14 ve 2014-15 eğitim-öğretim yıllarına ilişkin okul türü ayrımında veri paylaşılmadığı için *Eğitim İzleme Raporu 2014-15*'te bu tabloya sınırlı bir biçimde yer verilebildi. Öğrencilerin dağılımı yalnızca genel ortaöğretim ile mesleki ve teknik ortaöğretim ayrımında sunulabildi. Bu tablodaki hesaplamalara açıköğretim öğrencileri de dahildir.

E. ÖĞRENME ORTAMLARI

E1: DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI

Derslik başına düşen öğrenci sayısının hesaplanmasında *Millî Eğitim İstatistikleri* ve TÜİK Bölgesel İstatistikler (tuikapp.tuik.gov.tr/Bölgesel/menuAction.do) kullanıldı. Açıköğretim öğrencileri hesaplamaaya dahil edilmedi.

F. EĞİTİMİN ÇIKTILARI

F1: EĞİTİM SİSTEMİNDEN ERKEN AYRILMA

Bu tablo, TÜİK tarafından gerçekleştirilen Hanehalkı İşgücü Anketi'nin mikro veri setleri (2012-2013) kullanılarak derlendi.

F2: EĞİTİM DURUMUNA GÖRE İŞGÜCÜNE KATILIM VE İŞSİZLİK

Bu tablodaki veriler, TÜİK'in İşgücü İstatistikleri'nden (tuikapp.tuik.gov.tr/isgucuapp/isgucu.zul) derlendi. 2014 yılında hanehalkı işgücü anketi uygulamasında yeni seriye geçildiği için önceki yıllarla kıyaslanabilir nitelikte kır/kent ayrımında veri bulunmamaktadır.¹ Önceki yıllarla kıyaslama yapılabilmesi için bu yılki tablo kır/kent ayrımı olmadan hazırlandı.

F3: EĞİTİM DÜZEYİ VE MESLEK

Bu tablo, TÜİK tarafından gerçekleştirilen Hanehalkı İşgücü Anketi'nin mikro veri setleri (2012-2013) kullanılarak derlendi. Veri sunumunun kolaylaştırılması amacıyla, ayrıntılı meslek sınıflaması kategorileri temel alanlar altında gruplandı. Gruplamanın nasıl yapıldığı, Tablo B1'in açıklamasında yer alan tabloda görülebilir.

F4: EĞİTİM DÜZEYİ VE ÜCRETLER

Bu tablo, TÜİK tarafından gerçekleştirilen Hanehalkı İşgücü Anketi'nin mikro veri setleri (2012-2013) kullanılarak derlendi. Ücretler, ilgili yılın cari fiyatlarına göre verildi. Saatlik ücretler hesaplanırken "esas işte haftada genellikle çalışılan süre" ve "referans haftası içinde esas işte haftalık fiili çalışma süresi" aynı olmayan gözlemler dışarıda bırakıldı.

¹ Bu konuda 2 Temmuz 2015 tarihinde TÜİK tarafından sunulan ayrıntılı açıklama şöyledir: "2014 yılında Hanehalkı İşgücü anketinde haftalık (sürekli) uygulama ile yeni bir seriye geçilmiş ve hanehalkı işgücü anketinin örneklem tasarım ve çerçevesinde, 'On Üç İLde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Altı İlçe Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun' kapsamında 2014 yılından itibaren geçerli olan yeni idari bölünüş temel alınmıştır. Büyükşehir belediyesi olan illerdeki köylerin kente geçmesinden dolayı kent ve kır dağılımında önemli bir farklılık ortaya çıkmıştır. Yapılan analizlerde, yeni idari bölünüşün hanehalkı sonuçları üzerinde önemli derecede etkisi olduğu gözlenmiştir. Bu etki özellikle kent ve kıra bağlı olan göstergeler üzerinde kendisini göstermiştir. Bu durum, eski yapıdaki kent ve kır yerleşim yerleri ile karşılaştırılabilirliği ortadan kaldırmıştır. Yeni kent ve kır tanımları üzerinde çalışılmakta olup, bu çalışmalar sonuçlanıncaya kadar işgücü göstergeleri Türkiye toplamı olarak verilecek, kent ve kır ayrımında sonuçlar yayımlanmayacaktır."

KOORDİNATÖR YAPRAK SARIŞIK, EDİTÖR TUĞBA YILDIRIM, YAYINA HAZIRLAYAN DENİZ AKSAY, TUĞBA YILDIRIM,
YAPRAK SARIŞIK, YAZARLAR ALPER DİNÇER, AYŞEGÜL TAŞITMAN, IŞIL ORAL, YAPRAK SARIŞIK, YELİZ DÜŞKÜN,
EĞİTİM İZLEME GÖSTERGELERİ BARIŞ ÖZKARANFİL, CANSU ATLAY, YELİZ DÜŞKÜN, SÜPERVİZÖR IŞIK TÜZÜN

YAPIM MYRA

KOORDİNASYON ENGİN DOĞAN, YAYIN KİMLİĞİ TASARIMI RAUF KÖSEMEN, SAYFA TASARIMI GÜLDEREN RENÇBER ERBAŞ,
GRAFİK ÇİZİM SERHAN BAYKARA

BASKI İMAK OFSET

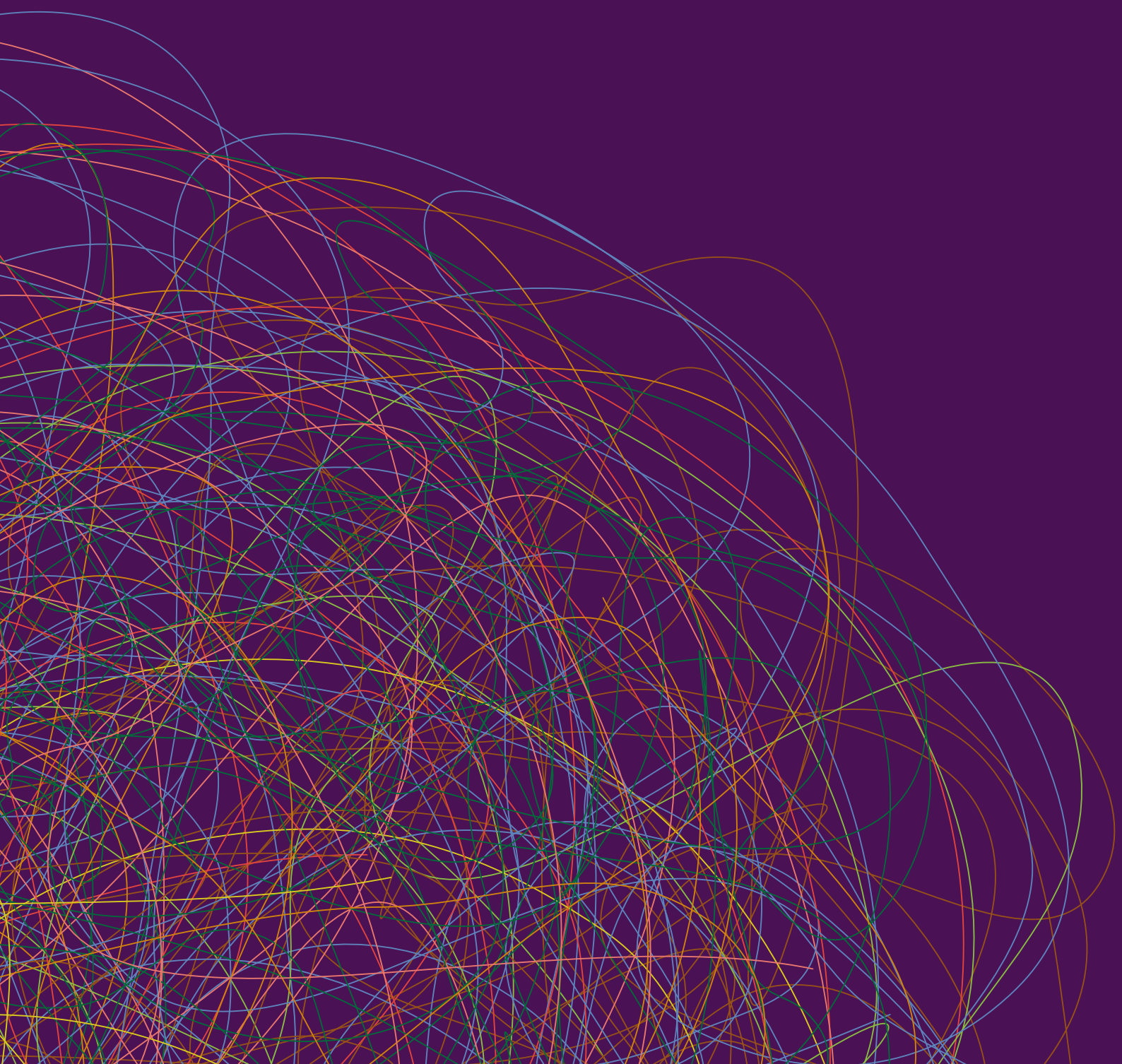
Atatürk Cad. Göl Sok. (İtfaiye karşısı) No: 1

Yenibosna-Bahçelievler / İSTANBUL

T 0212 656 49 97 F 0212 656 29 26

ISBN 978-605-9178-13-6

İSTANBUL, EYLÜL 2015





EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ

Bankalar Caddesi
Minerva Han No 2 Kat 5
Karaköy 34421 İstanbul

T +90 (212) 292 05 42
F +90 (212) 292 02 95

erg.sabanciuniv.edu

ISBN 978-605-9178-13-6