

# **EĞİTİM İZLEME RAPORU 2011**

## **BASIN DOSYASI**



## EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ

Türkiye'de eğitim politikası üzerine düşünen, soru soran, sorunları tanımlayan ve çözüm seçenekleri geliştiren Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG) amacı,

- Kız ve erkek bütün çocukların hakları olan kaliteli eğitime erişimini güvence altına alacak ve Türkiye'nin toplumsal ve ekonomik gelişmesini üst düzeylere taşıyacak eğitim politikaları oluşturmak,
- Eğitim alanında katılımcı, yenilikçi ve saydam politika üretme süreçlerinin gelişmesine ve benimsenmesine katkıda bulunmaktır.

Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi bünyesinde 2003 yılında çalışmaya başlayan ERG, araştırma, savunu ve izleme çalışmaları ile pilot uygulamalarını "Herkes için Kaliteli Eğitim" sloganıyla sürdürüyor.

Eşitlik, çoğulculuk ve insan haklarına saygı ilkelerini benimsemiş demokratik bir toplumun etkin yurttaşları olacak bireylerin yetişmesi için erken çocukluk döneminden başlayarak yaşam boyu öğrenme yaklaşımı doğrultusunda gerçekleştirilecek eğitim reformu Türkiye'nin en acil gereksinimlerindedir.

ERG, kız ve erkek tüm çocukların hakları olan kaliteli eğitime ulaşmalarının Türkiye'nin en önemli hedefi olduğunu savunuyor ve kaliteli eğitimin, sürdürülebilir gelişmeyi ve yüksek rekabet gücüne ulaşmayı hedefleyen Türkiye'yi geleceğe taşımanın tek yolu olduğuna inanıyor.

Bu doğrultuda ERG, eğitim politikalarının, uluslararası, ulusal, bölgesel ve yerel politikalar arasında köprüler kuran bütüncül bir yaklaşımla ve uzun dönemli, akılcı ve yenilikçi bir biçimde geliştirilmesine yönelik çalışıyor.

ERG ayrıca, bütün dünyada yaygınlaşmakta olan, farklı paydaşları bir araya getiren katılımcı ve yaratıcı politika üretme süreçlerinin ülkemizde de gelişmesini amaçlıyor. ERG'nin farklı reform önceliklerine yönelik olarak yürüttüğü çalışmalarda, bürokrasi, özel sektör, akademik alan, okullar ve sivil toplumdan temsilciler iletişim ve işbirliği temelinde bir araya gelerek yeni bir politika kültürünün gelişmesine ortak oluyor.

**Haziran 2012**



## İçindekiler

(BİR BAKIŞTA) 2011 EĞİTİM POLİTİKALARI .....	4
ÖZET DEĞERLENDİRME.....	6
SAYILARLA EĞİTİM .....	23
SONSÖZ.....	25

## (BİR BAKIŞTA) 2011 EĞİTİM POLİTİKALARI

Eğitim İzleme Raporu 2010'dan	MEB 2011'de ne yaptı?	ERG'nin görüş ve önerileri
<b>Yönetişim reformuyla ilgili katılımcı bir süreç başlatılmalı, MEB için yeni bir teşkilat kanunu hazırlanıp yürürlüğe girmeli</b>	MEB'in teşkilat ve görevleri, 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile yeniden düzenlendi. Bakanlık'ın merkez teşkilat yapısı sadeleştirildi, farklı birimler arası eşgüdümün güçlendirilmesi amaçlandı.	MEB'i yeniden yapılandırma sürecinin başlamış olması orta ve uzun vadede Türkiye'de eğitimin niteliğini ve etkililiğini artırabilir → Eğitim yönetim sistemiyle ilgili kararlar, bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmalı ve devam eden birçok proje ve programın yönetim yapısını nasıl destekleyeceğine ilişkin bir plan dahilinde ilerlemeli.
<b>MEB'in yeniden yapılandırılmasında il merkezli yerine ilçe merkezli ve katılımcı bir model seçenekler arasında değerlendirilmeli</b>	Bakanlık'ın merkez teşkilatı önemli ölçüde küçültüldü. KHK'dan önce 320 olan merkez teşkilat yönetici sayısı, KHK ile 80'e kadar geriledi. Ancak, yerel birimlerle yetki ve görev paylaşımı ve buna ilişkin süreç planlamaları henüz yapılmadı.	Yerel teşkilatı güçlendirmeden veya yetki devrini gerçekleştirilmeden merkezi teşkilatın küçülmesi olumsuz etkiler yaratabilir. → Merkezi teşkilat ile diğer paydaşlar arasındaki görev dağılımı hızla netleşmeli.
<b>Maliye Bakanlığı ve MEB, eğitim sistemindeki diğer paydaşları da sürece katarak eğitim sektörü için gerçekçi bir mali planlama süreci başlatmalı</b>	2011 yılında eğitim hizmetlerine ayrılan kamu kaynaklarının GSYH'ye oranı % 3,9'dan % 4'e yükseldi. Ancak, merkezi yönetim eğitim harcamalarının 2014'e kadar % 3,6'ya gerilemesi öngörülmüyor. Toplam eğitim harcamalarındaki artışa rağmen, öğrenci başına harcamaların ortaöğretimde sabit kaldığı, okulöncesi eğitim ve ilköğretimde ise düştüğü söylenebilir.	Kamu eğitim harcamalarının GSYH'ye oranını OECD normu olarak sayılabilecek % 5 düzeyine ya da UNESCO'nun geliştirmekte olan ülkeler için önerdiği % 6 düzeyine çıkarma yönünde hükümetin herhangi bir planlama yapmadığı anlaşılıyor.
<b>Erken çocukluk eğitiminde dezavantajlı gruplara yönelik müdahaleler önceliklendirilmeli</b>	60-72 ay yaş grubu için okulöncesi eğitime erişimi yaygınlaştırma çalışmalarına 15 il daha dahil edildi. Böylelikle proje kapsamındaki il sayısı 71'e çıktı. En dezavantajlı durumda olan altı il (Ağrı, Gaziantep, Hakkari, İstanbul, Mardin, Şırnak) bu yıl da seçilen iller arasında yer almadı.	Ekonomik ve coğrafi olarak en olumsuz koşullarda yaşayan çocuklar dışlanmış durumdadır. → Okulöncesi eğitimde okullulaşmanın artışının hızını yitirmesinin ardındaki etmenleri hızla açıklığa kavuşturmak için araştırma yapılmalı.
<b>Eğitim sistemi içinde, dezavantajlı durumda bulunan çocukları destekleyecek ve dezavantajın etkisini giderecek destek mekanizmaları bulunmalı, Aşamalı Devamsızlık Yönetimi (ADEY) bir an önce uygulamaya geçmeli</b>	2009'da geliştirilen ADEY, 2011-2012 öğretim yılında uygulamaya geçirildi.  Her Çocuk Başarır Projesi (HÇB), öğrenci yeterliklerini belirlemek ve ihtiyacı olan öğrencilere eğitim desteği sunmak hedefi ile hayata geçirildi.	Devamsızlıkla mücadele çalışmalarının ivme kazanması sevindiricidir. → ADEY'den beklenen sonuçların sağlanabilmesi için uygulamada yaşanan sorunlar değerlendirilmeli ve ADEY daha uygulanabilir kılınmalı. HÇB'nin en değerli yanı, olumsuz koşullar altında yaşayan öğrencilere yönelik olmasıdır. → Projenin mali sürdürülebilirliği garanti altına alınmalı

<b>Eğitim İzleme Raporu 2010'dan</b>	<b>MEB 2011'de ne yaptı?</b>	<b>ERG'nin görüş ve önerileri</b>
<b>Ortaöğretimde paradigma değişikliğini de içeren kapsamlı bir reform gerçekleştirilmeli</b>	Ortaöğretimde okul çeşidi sayısının düşürülmesi sürecinin devam ettiği anlaşılıyor. Modüler programa geçiş, modüllerin geliştirilmesi ve güncellenmesi çalışmaları devam ediyor.	Ortaöğretimde paradigma değişikliğini de içeren kapsamlı bir reform gerçekleştirilmeli
<b>Eğitim çıktılarının yükseltilmesi için öğretmenler ve öğretmen politikaları eğitim reformunun ilk önceliği olmalı, teknolojik araçların öğrenmeyi nasıl desteklediğine ilişkin kapsamlı araştırmalar yapılmalı</b>	Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı düzenlendi ve her kesimden paydaşın katılımı ile öğretmen politikalarının sorunları ve çözüm önerileri tartışıldı. Ulusal Öğretmen Stratejisi Belgesi hazırlıkları başladı. Fatih projesinin ilk pilot çalışması 2010-2011 öğretim yılında gerçekleştirildi ve izleme değerlendirme çalışmaları kamuoyu ile paylaşıldı. Projeye daha sonra tabletler de dahil edildi.	Öğretmen politikalarına odaklanılması önemli bir gelişmedir. → Öğretmen Yeterlikleri ve Okul Temelli Mesleki Gelişim çalışmaları hızla tamamlanmalı.  Fatih'in etkili ve dönüştürücü bir "öğrenme projesine" dönmesi mümkün, ancak o da eğitimimizde bir paradigma değişikliği gerektiriyor.
<b>Başta demokrasi ve insan hakları olmak üzere, çeşitli kavramlar tarihsel ve toplumsal bağlamlarından bağımsız ele alınmamalı</b>	2011-2012'de Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi 8. sınıflarda zorunlu dersler arasında yer aldı.	Ders kitabında militarist bir perspektife yer verilmemesi, ayrımcılık ve ilişkili kavramların açıkça ele alınması olumlu gelişmelerdir. İyi anlatım ve yenilikçi etkinlik önerilerinin yapılmış olması da kitabın niteliğini artırmıştır. → Ders kitabındaki temel kavramlar tarihsel ve toplumsal bağlamlarından ayrıştırılmış olarak sunulmamalı.
<b>Din ve eğitimle ilgili tartışmalarda nadiren gündeme gelen çocuğun "yüksek yararı", tüm yönleriyle "gelişme hakkı", "katılım hakkı" ve "din ve vicdan özgürlüğü" gibi kritik konular göz ardı edilmemeli</b>	İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'un onaylanmasıyla birlikte, 2012-2013 öğretim yılında "Hz. Peygamberimizin Hayatı" ve "Kuran-ı Kerim" ortaokullarda "isteğe bağlı seçmeli" dersler arasında sunulacaktır.	Çocuklarımızın temel eğitimin önceliği olan becerileri geliştirecek derslerden ve çeşitli sosyal etkinliklerden yoksun kalma riski ortaya çıkmıştır. → Din eğitimi ancak, çocuğun ve ailenin isteğine bağlı olarak sağlanmalı. → Uygulama ve finansman modelleri toplumdaki inanç çeşitliliğini yansıtmalı.
	Van bölgesinde yaşanan iki depremin ardından Bakanlık okulların eğitim-öğretime başlamasını önceliklendirdi. Okulların bakım ve onarımı, müfredatın yeniden düzenlenmesi, bölgedeki ihtiyaca yönelik öğretmenlerin atanması ve öğrencilere yönelik rehabilitasyon çalışmalarına başladı.	Bakanlık'ın afet yönetimi ve afet sonrası alınacak önlemlere ilişkin sorunlar yaşadığı gözlemlendi. Bölgedeki okul onarım ve inşaa çalışmalarında güvensizlik yaşandı. Müfredatın yoğun olması ve özellikle merkezi sınavlara yetiştirme kaygısı, öğrencilerin rehabilitasyonuna ve bölgedeki iyileşme sürecine önemli ölçüde katkı sunacak ders dışı etkinliklerin yetersiz kalmasına yol açtı. → Paydaşlarla ilişkiler geliştirilmeli. Öğrenciler, öğretmenler ve velilere dönük destek çalışmaları yoğunlaştırılmalı.

## ÖZET DEĞERLENDİRME

Eğitim Reformu Girişimi (ERG), her yıl yayımladığı Eğitim İzleme Raporları aracılığıyla eğitim sistemindeki politika ve uygulamalarla ilgili tutarlı, bütüncül ve eleştirel bir değerlendirme sunmaya devam ediyor.

Bu raporların beşincisi olan *Eğitim İzleme Raporu 2011*'de, bundan önceki raporlarda olduğu gibi eğitimde yaşanan başlıca gelişmeler, eğitim sisteminin dört ana bileşeni (öğrenci, öğretmenler ve öğrenme süreçleri, eğitimin içeriği, öğrenme ortamları) ile yönetim ve finansman başlıkları altında değerlendiriliyor. Ayrıca, ilk olarak *Eğitim İzleme Raporu 2010*'da ele alınan ve eğitimin getirilerine odaklanan bölüm, bu yıl daha da zenginleşmiş bir içerikle raporda yer buluyor.

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

### **Rapor Nasıl Hazırlandı?**

Rapor, birçok farklı bilgi toplama ve paylaşım süreci sonucunda hazırlandı. ERG'nin yıl boyunca gerçekleştirdiği ziyaret, gözlem, değerlendirme ve öneri sunma çalışmalarının yanı sıra, Tebliğler Dergileri ile MEB ve diğer kurumlar tarafından sunulan veriler raporun soruları bağlamından incelendi ve ayrıca ERG dışından uzmanlar tarafından dört arkaplan raporu hazırlandı. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersine ilişkin inceleme Doç. Dr. Kenan Çayır, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi'ne ilişkin arkaplan çalışması Mine Yıldırım ve Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme dersi programlarında meydana gelen değişikliklerin değerlendirilmesi Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği İstanbul Şubesi tarafından ERG için yapıldı. Van depremi sonrasında bölgede eğitimin nasıl etkilendiğine ilişkin arkaplan raporu ise İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA) tarafından kaleme alındı.

Hazırlık sürecinde ayrıca, MEB tarafından 2011 yılında uygulamaya geçirilen projelerin hazırlık ve uygulama süreçleriyle ilgili bilgi edinmek üzere, Bakanlık proje yetkilileri ile mülakatlar yapıldı; projelerin uygulayıcılarıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirildi. Ayrıca "Eğitimin Getirileri" bölümünün hazırlığı için ulusal ve uluslararası alanyazın tarandı. Son olarak ERG, İstanbul ve Ankara'da ilgili paydaşların katılımıyla danışma toplantıları düzenleyerek taslak raporu tartışmaya açtı ve raporun hazırlık süreci paydaşların görüşlerini yazılı olarak sunmaları ile tamamlandı.

## Yönetici Özeti

### ***“Eğitim stratejisi” eksikliği halen devam ediyor.***

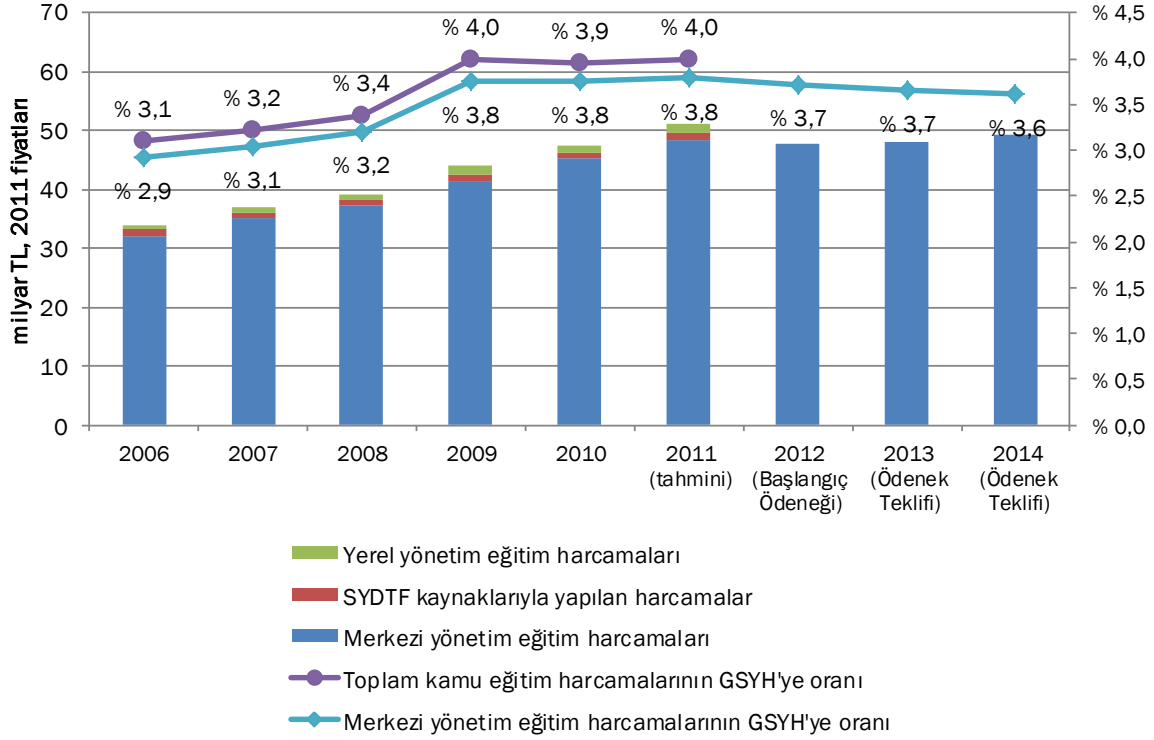
Türkiye’de eğitim politikalarının orta erimli bir plan içinde ve birbirlerini besleyecek biçimde oluşturulmaları ve uygulanmalarına yönelik gereksinim, 2011 yılında da sürdü. Kamu kurumlarının yeniden yapılanması ve stratejik yönetimiyle ilgili çalışmaları bulunan Prof. Dr. Ömer Dinçer’in 2011 genel seçimlerinden sonra Milli Eğitim Bakanı olarak atanması ve ardından öğretmen politikaları ve mesleki ve teknik eğitim alanlarında geniş katılımlı strateji belirleme toplantılarının düzenlenmesi, bu gereksinimin karşılanacağına ilişkin beklentiyi artırdı. Ancak, eğitim politikalarını ve eğitimin farklı bileşenlerine ilişkin stratejileri bütüncül biçimde ve geniş bir katılımla belirleyen, belgeleyen ve uygulamalara ilişkin izleme mekanizmaları kurgulayan bir “eğitim stratejisine” gereksinim, 2012 ortası itibarıyla halen sürüyor.

Yasamanın da sahipleneceği ve uygulanmasını izleyebileceği bütüncül bir eğitim stratejisinin eksikliği ve bu eksikliğin yaratabileceği sorunlar, kamuoyunda “4+4+4” olarak bilinen *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun* ile gerçekleştirilen yasal düzenlemeyle daha da belirgin hale geldi. Eğitimin yapısı ve içeriğine ilişkin önemli ve temel değişiklikler getiren yasal düzenlemeler herhangi bir üst politika veya planlama belgesinde ve iktidar partisinin seçim bildirgesinde yer almamasına rağmen, çok kısa bir süre içinde TBMM’den geçti ve Cumhurbaşkanı’nın onayıyla yürürlüğe girdi. Bu yasal düzenleme uyarınca, ilköğretime başlama yaşınının 69 aydan 60 aya çekilmesi gündeme geldi; ilköğretim okulları dörder yıllık iki bölüme ayrıldı; imam-hatip ortaokullarının açılmasına yönelik hazırlıklar başladı; ortaokul programlarının yeniden oluşturulması ve din derslerinin seçmeli olarak verilmesi gündeme geldi. Bu süreçlerin, güvenilir bilimsel temellere ve yeterli hazırlığa dayandırılmadığı, sürecin çeşitli aşamalarında gözlemlendi. Bu plansız dönüşüm süreci, bir yandan geçmiş adımların kazanımlarını riske sokarken öte yandan MEB için kayda değer yönetsel ve mali bir yük yaratarak geleceğe ilişkin önemli soru işaretleri doğurdu.

### ***Eğitim reformlarının maliyetinin nasıl karşılanacağı belirsizliğini korumaya devam ediyor.***

Eğitimde yeni düzenleme ve kararların bir ulusal eğitim stratejisi bağlamına oturmaması ve kamu maliyesi açısından sonuçlarının iyi analiz edilememesi, eğitimin finansmanı açısından riskler oluşturuyor. Hem ERG hem de TEPAV, “4+4+4 yasası” ile kurgulanan sisteminin maliyetinin, nitelik artışını da içerecek şekilde, Bakanlık bütçesinin tamamına ya da daha fazlasına denk geleceğini hesapladı. Bir başka deyişle, Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) bütçesinin kısa süre içinde iki katına çıkması gerekiyor. Oysa, merkezi hükümet 2012-2014 yıllarını kapsayan dönemde, merkezi yönetimin eğitim harcamalarının GSYH’ye oranını % 3,8’den (2011) % 3,6’ya (2014) düşürmeyi planlıyor. Dolayısıyla, zaten düşük olan eğitim niteliği, nicelik artışı hedefi veya diğer öncelikler karşısında daha zayıflama riskiyle karşı karşıya kalıyor.

## GRAFİK 1: KAMU HARCAMALARININ GELİŞİMİ



Kaynak: MEB Kesinhesap Cetveli 2005-2009; MEB 2010 Mali Yılı Kesin Hesabı; Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü 2010 Yılı Faaliyet Raporu; Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer'in 2012 Yılı Bütçe Sunuşu; MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 5 Ocak 2011 tarihli, 112 sayılı ve "Ödenek Dağıtım Kriterleri" konulu yazısı ve Muhasebat Genel Müdürlüğü Genel Yönetim Bütçe İstatistikleri kullanılarak yazarlar tarafından hesaplandı.

**Türkiye eğitim sisteminin en büyük paydaşı ve düzenleyicisi konumundaki Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeniden yapılandırılması 2011 yılının en önemli gelişmelerindendir. Yeniden yapılanma ile merkez teşkilat yapısı sadeleştirilmiş ve farklı birimler arasında eşgüdümün güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Ancak, yapılanma sürecinin yerel teşkilatı güçlendirmeden ve yetki devrini gerçekleştirilmeden merkezi teşkilatı küçültmesi bazı risklere neden olabilir.**

2011 yılı içinde yönetim alanında gerçekleştirilen en önemli değişiklik MEB merkez teşkilatının 652 sayılı KHK ile yeniden yapılandırılması oldu. KHK'nın en önemli amaçlarının (1) Bakanlık merkez teşkilatı içinde eşgüdümü güçlendirmek, (2) uluslararası gelişmeleri yakından izleyen, eğitim politikalarını buradan beslenerek oluşturan ve kaynak dağılımını da bu doğrultuda gerçekleştiren bir yapı oluşturmak ve (3) performans denetimini mümkün hale getirmek olduğu görülüyor. Bakanlık merkez teşkilatı içinde eşgüdümü güçlendirmek için yapılan çalışmalar olumlu olmakla birlikte, yeniden yapılanma sürecinde aşağıdaki unsurların eksik olduğu öne sürülebilir:

- Yerel birimlerle yetki ve görev paylaşımı ve buna ilişkin süreç planlamaları;
- Merkez teşkilattaki yönetici sayısının 320'den 80'e indirilmesine yetki paylaşımının eşlik etmesi;



- Uluslararası gelişmelerle birlikte özgün pedagojik araştırma bulgularına dayanan eğitim politikalarının geliştirilmesi için, özellikle merkez teşkilat içinde araştırma ve geliştirmeye daha fazla öncelik veren bir yönetim modelinin kurulması.

Yeniden yapılanma sürecinde denetim ve hesap verebilirlik sistemleri de, “performans denetimi” amacı izlenerek dönüştürülmeye çalışılıyor. KHK öncesinde başlatılmış bir uygulama olarak İlköğretim Kurumları Standartları (İKS), hem ilköğretim kurumlarında bulunması gereken özellikleri tanımlıyor, hem de bu özelliklerin okullarda sağlanabilmesi için bir öz-değerlendirme ve geliştirme süreci öngörüyor. Ancak, eşzamanlı olarak yürütülen çalışmalar nedeniyle, İKS de bir performans denetim sistemi olarak algılanabiliyor ve uygulayıcılar arasında güvensizlik yaratabiliyor. Ayrıca, İKS’deki standartlar ve göstergelerin sayıca fazlalığının ve bunlara yönelik veri toplama sürecinin karmaşıklığının, raporlama süreçlerinin aksamasına yol açtığı gözlemleniyor. Örneğin, 2011-2012 dönemi içinde okullar Haziran 2011’de topladıkları verilere ilişkin raporlara erişememiştir. Özetle, İKS’nin eğitim yönetim ve denetim sistemi içindeki yerinin ve ne ölçüde kullanılacağına daha belirli hale getirilmesinde yarar görülüyor.

Performansa dayalı denetim sistemleri, dünyanın birçok ülkesinde tartışılan politika seçenekleri arasındadır. Bu durumun altında yatan varsayım, eğitim alanında hesap verebilirlik sistemlerinin geliştirilmesi durumunda eğitimin kalitesinin geliştirilebileceğidir. Ancak eğitim gibi, birçok bileşenin çıktılar üzerinde karmaşık biçimde etki gösterdiği ve çıktıları tanımlamanın ve ölçmenin zor olduğu bir alanda, bileşenlerin etkisini, dolayısıyla “performans”ı belirlemek denetim sistemleri oluşturmanın en zor ayağıdır. KHK ile başlayan yeniden yapılanma sürecinin en önemli bileşenlerinden birinin performansa dayalı bir denetim sistemi olduğu görülüyor. Bu süreçte oluşturulacak başarılı bir performans yönetim sistemine giden yol aşağıdaki gereksinimlerin karşılanmasından geçiyor.

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

Bu nedenlerle, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı tarafından sürdürülen pilot çalışmaların doğru bir çerçevede içinde kamuoyuna açık bir şekilde sürdürülmesi büyük önem taşıyor.

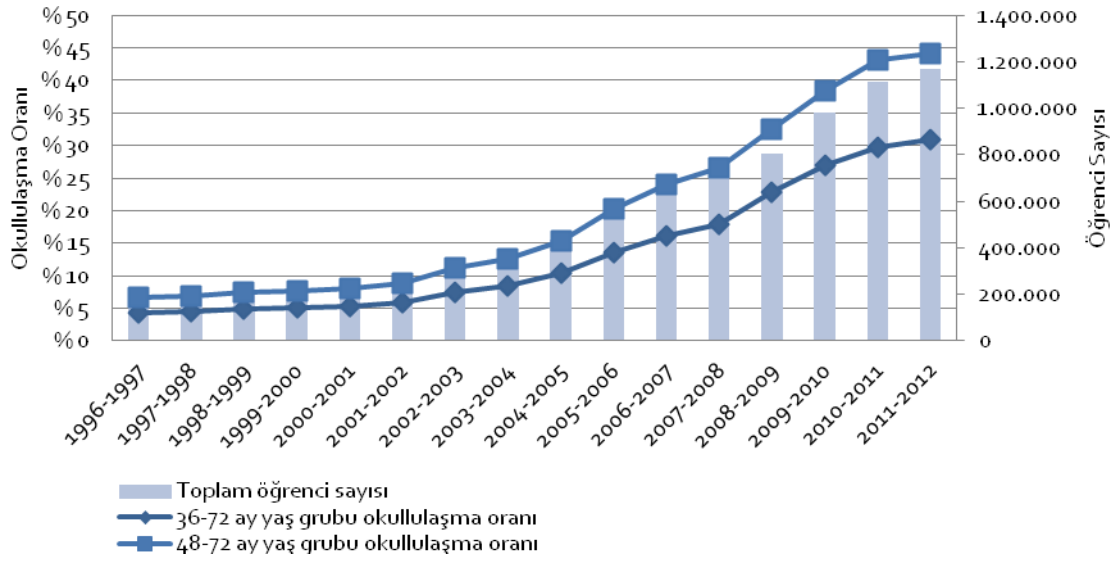
***Okulöncesi eğitime erişimde 36-72 ve 48-72 ay yaş gruplarında yaygınlaşma oldukça yavaş seyretmiş, 60-72 ay yaş grubundaya 58 ilde net okullulaşma oranlarında düşüş yaşanmıştır. Okulöncesi eğitimde % 100 erişim pilot uygulaması kapsamına alınan illerin sayısı artırılmış olsa da, gerek yaygınlaştırma çalışmalarının gerçekleştirildiği illerde okullulaşma oranlarında düşüş yaşanması, gerek iller arasında kayda değer farklılıkların bulunması, okulöncesi eğitimi yaygınlaştırmaya dönük çabaların gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.***

MEB son yıllarda okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasını bir politika önceliği olarak benimsemiş ve 2008-2009’dan bu yana da kademeli olarak çeşitli illerde 60-72 ay yaş grubu için % 100 erişim pilot uygulamasını başlatmıştır. 2009 yılında başlatılan Okulöncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi de hem erişim hem kalite açısından önemli hedefleri bulunan,

kapsamlı bir çalışmadır. Bu çabalara rağmen, okulöncesi eğitime erişimin yaygınlaşma hızının belirgin biçimde yavaşlamış olması ve özellikle öncelik verilen 60-72 ay yaş grubu için okullulaşma oranının düşüş göstermesi dikkate değerdir.

2011-2012 verilerine göre, okulöncesinde net okullulaşma oranı 36-72 ay yaş grubunda 1,02 yüzde puanlık bir artışla % 30,9'a, 48-72 ay yaş grubundaysa 0,94 yüzde puanlık bir artışla % 44'e yükseldi. Beklentilerin tersine, 60-72 ay yaş grubunda net okullulaşma 1,21 yüzde puanlık düşüşle % 65,69'a geriledi. İlköğretime başlangıç yaşının geri çekilmesiyle birlikte, MEB'in koymuş olduğu 48-60 ay için 2013 sonuna dek % 100 okullulaşma hedefinin önemi daha da artıyor. Yukarıda bahsi geçen eğilimler, mevcut politika ve kaynaklarla bu hedefin gerçekçi olmadığına işaret ediyor.

## GRAFİK 2: OKULÖNCESİ EĞİTİMDE ÖĞRENCİ SAYISI VE OKULLULAŞMA ORANLARI



Kaynak: MEB tarafından sağlanan veriler; Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim.

2010-2011 eğitim-öğretim yılında pilot uygulama kapsamında olan 57 ilden sadece beşinde 60-72 ay yaş grubu okullulaşma oranlarında ilerleme olduğu görülüyor. Bu, içinde bulunduğumuz eğitim-öğretim yılında artık 71 ili kapsayan pilot uygulamanın etkililiğine ilişkin önemli bir uyarıdır. Keza, yine bu kademedeki ülkenin en dezavantajlı altı ili (Ağrı, Şırnak, İstanbul, Gaziantep, Mardin ve Batman) halen % 100 erişim pilot uygulaması kapsamında değildir. MEB'in bu seçiminin, söz konusu illerde yaşayan ve nüfus olarak çok kalabalık bir grubu oluşturan çocukların akranlarıyla aralarındaki eşitsizlikleri artırma riski yüksektir.

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

- **Fiziki yetersizlikler.** Özellikle okullulaşma oranının yavaşladığı illerde mevcut fiziki kapasitenin doyumlanma ulaşma ulaşmadığı sorgulanabilir.
- **Eğitimin paralı olması:** Araştırmalar okulöncesi eğitime erişim ve hanehalkı geliri arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösterir. Okullulaşmada belli bir eşiği geçtikten sonra yaygınlaşmanın yoksulluk engeliyle karşılaşması, bir başka deyişle toplumun en dezavantajlı kesimini okulöncesi eğitime dahil etmede zorluklar yaşanması, okulöncesi eğitim hizmetleri ücretsiz kılınmadıkça devam edecektir. Bu kapsamda, zorunlu eğitimi yeniden yapılandırılan "4+4+4 yasası" kaçırılmış bir fırsattır. Okulöncesi

eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınmamış, dolayısıyla ücretsiz hale getirilmemiştir. Okulöncesi eğitimin -zorunlu ya da değil- bir an önce ücretsiz hale getirilmesi bu deneyimden en çok kazanımı edinebilecek dezavantajlı çocukların erişimini sağlamak için kritik önemdedir.

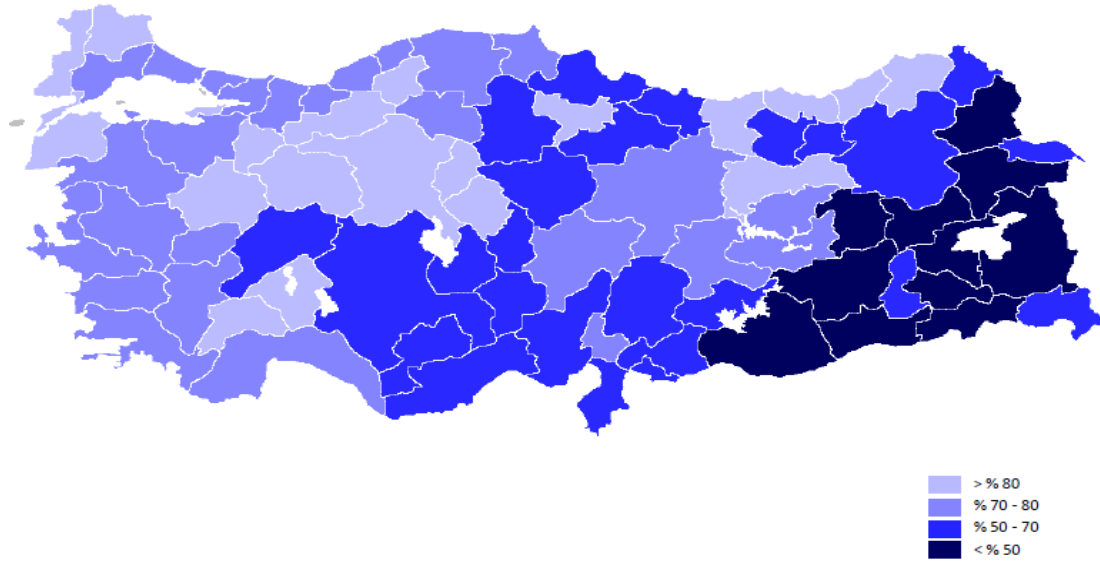
- *MEB'in yeniden yapılanma süreci:* Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü'nün İlköğretim Genel Müdürlüğü ile Temel Eğitim Genel Müdürlüğü adı altında birleşmesi sonucunda okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmalarına ayrılan kaynakların azalıp azalmadığı değerlendirilebilir.
- *Okulöncesinde bütüncül ve dengeli yaklaşım eksikliği:* Analizler 2011-2012 eğitim-öğretim yılında illerde yaşanan 60-72 ay yaş grubu net okullulaşma oranındaki düşüşün, 48-60 ve 60-72 ay yaş gruplarının 2010-2011 eğitim-öğretim yılında okulöncesi eğitime erişim oranları arasındaki farkla ilişkili olduğunu gösteriyor. Bir başka deyişle, 2010-2011 yılında 48-60 ve 60-72 ay yaş grupları okullulaşma oranı arasındaki farkın yüksek olduğu illerde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında 60-72 ay yaş grubu okullulaşma oranındaki düşüş daha şiddetli gözlemleniyor. Bu da Bakanlık'ın belli bir yaş grubunun okulöncesi erişimine ayırdığı çabanın ve kaynakların dengesizliğinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.
- *Kurum temelli yaklaşımın desteklenememesi:* Okulöncesi eğitimde yaygınlaşmada özellikle toplum temelli olmak üzere alternatif modellere gereksinim söz konusudur. Bu alanda MEB tarafından başlatılan çalışmaların geliştirilmesinde yarar olacaktır.

***İlk ve ortaöğretime erişimi değerlendirirken okullulaşma oranları kadar devamsızlık, sınıf tekrarı ve okuldan diplomasız ayrılma oranları da incelenmelidir. Ancak, söz konusu veriler, geçtiğimiz yılların aksine 2011-2012 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından henüz paylaşılmadığı için, EİR 2011'de bu alanda kapsamlı bir değerlendirme yapılamamıştır. MEB'in geçtiğimiz yıllarda olduğu üzere, iyi yönetişimin kritik unsurlarından olan saydamlık ilkesini benimseyerek söz konusu verileri paylaşmaya devam etmesi, Türkiye'de eğitim sisteminin bağımsız, nesnel ve veri temelli değerlendirmelere tabi tutulmasını ve böylelikle eğitim sistemimizin iyileştirilmesini olanaklı kılacaktır.***

İlköğretime erişimde son yıllarda atılan olumlu adımlara paralel olarak, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında % 98,41 olan net okullulaşma oranı 2011-2012 döneminde % 98,67'ye ulaştı. ERG yayınlarında sık sık vurgulandığı üzere tek başına okullulaşma oranı, bireyin eğitim sistemine katılımının göstergesi değildir. Devamsızlık, bireyin eğitime katılımını ve neticesinde aldığı eğitimin kalitesini etkiler. Bakanlık'ın devamsızlıkla mücadele için attığı adımların başındaysa, 2011-2012 döneminde uygulamaya geçen Aşamalı Devamsızlık Yönetimi (ADEY) geliyor. Devamsızlığın erken tespiti, takibi ve bireysel müdahalelerle önlenmesine dönük olarak, riskli öğrenci profillerinin belirlenmesi ve izlenmesine dayalı bir devamsızlık takip ve değerlendirme sistemi olan ADEY'in geliştirilmesi oldukça önemli bir adımdır. Öte yandan, ADEY'in özellikle uygulamada karşılaştığı sorunlar, ADEY'in devamsızlıkla mücadelede ne ölçüde uygun ve uygulanabilir bir içeriğe sahip olduğuna ilişkin soru işaretleri doğuruyor. Bu bağlamda, özellikle uygulayıcılar tarafından dillendirilen endişelerin değerlendirilmesi ve ADEY'in sürekli gelişiminin sağlanması çok önemlidir.

2011-2012 eğitim-öğretim yılında ortaöğretimde net okullulaşma oranı 1,3 yüzde puanlık bir artışla % 67,37'ye yükselmiş olsa da,<sup>1</sup> bölgesel eşitsizlikler kayda değer boyuttadır. Devamsızlık, sınıf tekrarı ve okulu terkin bu kademedeki daha ciddi sorunlar olduğu daha önceki analizlerle saptanmıştır. İlköğretim öğrencilerinin % 80'inin ortaöğretime geçmesinin ardından, ortaöğretim öğrencilerinin önemli bir bölümünün 9 veya 10. sınıfta okulu terk ettiği dikkate alınır, ortaöğretimde ciddi bir iç verimlilik sorunu olduğu çıkarımı yapılabilir. Ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamına alınması, bu sorunun daha yakından incelenmesini gerektirir. MEB'in ilgili verileri paylaşması da kamu dışı aktörlerin bu süreçte katkı yapmasının önünü açacaktır.

### GRAFİK 3: ORTAÖĞRETİMDE NET OKULLULAŞMA ORANLARI

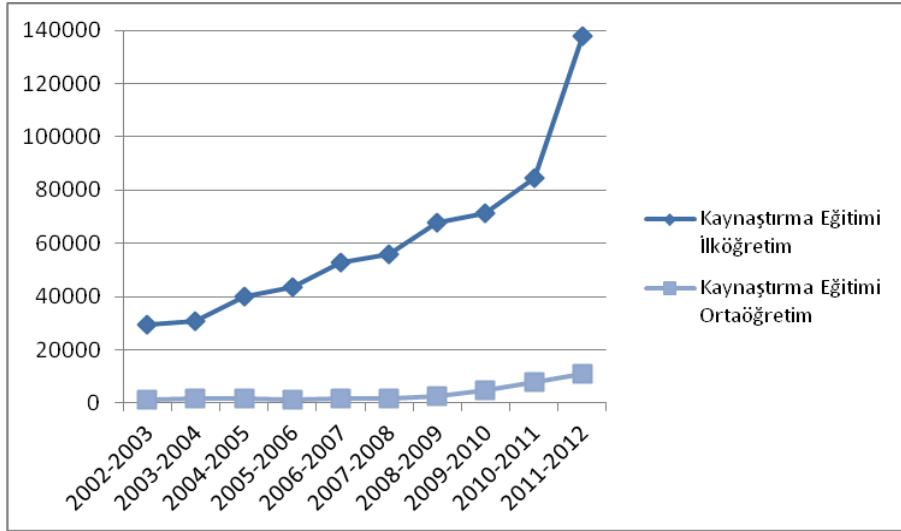


**2011'de ilköğretimde kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencilerin sayısı önceki yıla oranla % 63 artmıştır. Ortaöğretimde kaynaştırma yoluyla eğitim alan çocuk sayısı ise halen çok sınırlıdır. Her iki kademedeki kaynaştırma eğitimi gören kız öğrenci sayısı erkek öğrencilere göre oldukça düşüktür. Bu durum, özel gereksinimli kız öğrencilerin, eğitime erişimde daha derinleşmiş ve çok katmanlı bir eşitsizlikle karşı karşıya olduğunun göstergesidir.**

2011-2012 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de toplam 238.917 öğrenci özel eğitim hizmetlerinden yararlandı. Özel eğitim kurumları haricindeki 169.711 öğrencinin 20.958'i özel eğitim sınıflarında eğitim görürken, ilköğretimde 137.893 ve ortaöğretimde 10.860 öğrenci kaynaştırma eğitiminden yararlandı. İlköğretimde önceki yıla oranla yaşanan % 63'lük artış oldukça önemlidir; ancak kaynaştırma uygulamalarına erişimi sağlanması gereken çocuk sayısı halen oldukça yüksektir. Ortaöğretim kademesindeyse, kaynaştırma yoluyla eğitim alan çocuk sayısının artırılmasına dönük çabalara gereksinim vardır.

<sup>1</sup> 2010 yılında MEB tarafından paylaşılan verilere göre ortaöğretimde net okullulaşma oranı % 69,33 olarak hesaplanmış, 2011 yılında bu verilerde düzeltme yapılmış ve 2010-2011 dönemi ortaöğretimde net okullulaşma oranı % 66,07 olarak sunulmuştur.

#### GRAFİK 4: İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM KAYNAŞTIRMA SINIFLARI ÖĞRENCİ SAYILARI



Gerek ilköğretim gerekse ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi gören kız öğrenci sayısı erkek öğrencilere göre oldukça düşüktür. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranı ilköğretim genelinde 0,95 ve ortaöğretim genelinde 0,88 iken, kaynaştırma yoluyla eğitimde bu oranlar ilköğretimde 0,64 ve ortaöğretimde 0,61'dir. Ayrıca, özel eğitim okullarında ve özel eğitim sınıflarında da benzer bir durum söz konusudur. Bu tablo, özel gereksinimli kız öğrencilerin, eğitime erişimde daha derinleşmiş ve çok katmanlı bir eşitsizlikle karşı karşıya olduğuna işaret etmektedir.

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

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

**Temmuz 2011’de Prof. Dr. Ömer Dinçer’in Milli Eğitim Bakanı olmasıyla beraber Türkiye’de eğitimdeki nitelik sorunu ve bu alanda iyileşme sağlamak için öğretmen politikaları üzerine odaklanma gerekliliği Bakanlık nezdinde ön plana çıkmıştır. Öğretmen politikalarına bütüncül ve katılımcı bir yaklaşımı benimseyen ulusal bir strateji geliştirme süreci başlamıştır. Henüz kamuoyuyla paylaşılan bir belge olmamıştır.**

Milli Eğitim Bakanı’nın girişimleri ve geniş bir yelpazeden temsilcilerin<sup>2</sup> katılımı ile 18-20 Kasım 2011’de Antalya’da Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı gerçekleştirildi. Çalıştayda öğretmen politikaları ile ilişkili tüm paydaşlara ve dileyen her katılımcıya özgürce düşüncelerini ifade etme fırsatı sunuldu. Çalıştayda aşağıdaki noktalar temel sorunlar olarak belirlendi ve ilgili saptamalar alt komisyon raporlarına yansıtıldı:

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

Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi, çalıştayda saptanan sorun alanları ve öne çıkan çözüm önerileri temelinde hazırlanmaya devam ediyor. Önümüzdeki dönemde Ulusal Öğretmen Strateji Planı, Strateji Belgesi temelinde Türkiye’de öğretmen politikalarının genel çerçevesini çizecek ve öğretim politikalarında izlenecek yol haritasını belirleyecek.

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

Türkiye’de resmi ve özel ilk ve ortaöğretim kurumlarında 750 bini aşkın öğretmen çalışıyor. Bu haliyle öğretmenler, yükseköğretim sahibi istihdamın yaklaşık olarak % 19’unu ve nitelikli işgücünün çok önemli bir bölümünü oluşturuyor.<sup>3</sup> TÜİK 2011 Hanehalkı İşgücü verilerine göre eğitim hizmetlerinde çalışan yükseköğretim veya üniversite eğitime sahip istihdamın, toplam yükseköğretim veya üniversite sahibi istihdam içindeki payı ise % 23 düzeyinde bulunuyor.

Türkiye’de özellikle ilköğretim okullarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 1990’ların ikinci yarısından beri hızlı bir düşüş eğilimi içindedir ve bu düşüş doğu bölgelerinde son derece hızlıdır. Bu düşüşle eşzamanlı olarak zorunlu ilköğretimin süresi 1997-1998 öğretim yılında sekiz yıla çıkarılmış; 1999’da norm kadro uygulaması hayata geçirilmiş ve önce 2001’de KMS, sonra 2002’de KPSS ile norm kadrolar merkezi sınav sonuçları ile

<sup>2</sup> MEB’in ilgili birim temsilcileri, ilişkili TBMM komisyonları ve eğitim kökenli milletvekilleri, valiler, akademisyenler, çeşitli kamu kurumlarından temsilciler, sivil toplum temsilcileri, sendika temsilcileri, öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler, veliler ve basından temsilciler.

<sup>3</sup> Türkiye’de yükseköğretim sahibi istihdam yaklaşık olarak 4 milyon düzeyindedir. Ayrıca, bu hesaplamada ücretli öğretmenleri, halk eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenleri ve özel dershanelerde çalışan öğretmenleri dışarıda bırakıyor.



eşleştirilmiştir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının gerilemesi ile birlikte, öğrencilerin hem TIMSS<sup>4</sup> hem PISA<sup>5</sup> cetvelinde başarılarının yükseldiği görülüyor.<sup>6</sup> Bu dönem ayrıca, kadınların öğretmen nüfusu içinde payının yükselişe geçtiği ve mesleğe yeni giren, kentli ve alt orta sınıf ailelerden gelen öğretmenlerin Türkiye'nin doğusunda ve kırsal kesimde hizmet vermeye başladığı bir dönemdir. Bu dönemde, meslek hayatının ilk yıllarındaki bu öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinin sıklıkla aksadığı zorlu okul ortamları ile karşılaştılar. Buna paralel olarak okullarda öğretmen-öğrenci ilişkilerinde olumsuzluklar yaşandı; hem öğrenci hem öğretmen devamsızlığı hızlı bir yükselişe geçti. Kısacası, bölgeler arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının daha eşitlikçi bir görünüm kazanması ile birlikte, öğrencilerin başarıları yükseldi. Ancak, görece az deneyimli ve kentli öğretmenlerin Türkiye'nin doğusunda görevlendirilmesi okullarda öğretim süreçlerinin aksamasına neden olan pratiklerle ve öğrenci ve öğretmen devamsızlığı ile ilişkili görünüyor. Politika yapıcılarının bu sorunla baş etme yöntemleri arasındaysa, çeşitli adaylık, uyum ve mesleki gelişim programlarının geliştirilmesi öne çıkıyor.

***Halen devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacının nitelikli eğitimlerle karşılanması, eğitim sistemimiz için önceliğini koruyor. Bu ihtiyaca sürdürebilir ve etkili bir çözüm getirme potansiyeline sahip olan Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli'nin uygulamaya geçme süreci uzun zaman alıyor. MEB'in uzaktan eğitimi ağırlıklı olarak kullanarak, üç yıl içerisinde tüm öğretmenlere ulaşmayı hedefleyen kısa vadeli hizmetiçi eğitim planlarının ise geçmişe göre daha etkili olup olmayacağı belirsizliğini koruyor.***

Türkiye'de devlet okullarında 750 bini aşkın öğretmenin görev yaptığı ve her sene 10 bin civarında öğretmenin emekli olduğu dikkate alınırsa, önceki bölümde değinilen çalıştayda ele alınan konular arasından mesleki gelişimin önümüzdeki dönemde eğitim politikası alanında ön plana çıkacağı öngörülebilir. Mevcut durumda, öğretmenlerin düzenli bir biçimde hizmetiçi eğitim faaliyetleriyle desteklendiğini söylemek mümkün değildir. TALIS<sup>7</sup> araştırması Türkiye'deki devlet okullarının % 33'ünde hiçbir öğretmenin mesleğe hazırlayıcı resmi bir eğitimden yararlanmadığını ortaya koyuyor. Ek olarak, okulların % 48'i tüm öğretmenler için resmi herhangi bir eğitim uygulamadıklarını bildiriyor.

Benzer biçimde Türk Eğitim Derneği'nin öğretmen yeterliklerine ilişkin araştırması, öğretmenlerin % 80'den fazlasının son iki yıl içinde MEB'in merkezden organize ettiği hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmadığını bildiriyor. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün yürüttüğü Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG) bu sorunu belirli bir ölçüde giderme potansiyeline sahip bulunuyor. OTMG, mesleki yeterliklerini geliştirmek isteyen öğretmenlere kendi gelişim modellerini kendileri oluşturmaları ve hazırladıkları planları uygulama olanağı sunuyor. İzleme süreçlerindeyse öğretmenlere yol haritaları sunuluyor. Okul merkezli yaklaşım, öğretmenlerin okul gelişimi ile uyumlu hedefler doğrultusunda, gelişim alanları ya da konularını okul ortamında sürdürülebilir bir biçimde ele almalarına izin verecek fırsatların önünü açıyor. Ancak OTMG'deki gelişmeler, diğer önemli bir girişim olan *Öğretmen Yeterlikleri*'nin tamamlanması ile eşzamanlı olarak yürütülüyor ve bu durum, OTMG'nin yaşama geçirilmesinin önünde bir engel oluşturuyor. Hem *Öğretmen*

<sup>4</sup> Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması

<sup>5</sup> Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı

<sup>6</sup> OECD. (2010) *Learning Trends: Changes in Student Performance since 2000*

<sup>7</sup> Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması

*Yeterlikleri* hem OTMG üzerine MEB çok uzun zamandır emek sarf ediyor olsa da çalışmaların ancak iki-üç yıl içerisinde tamamlanması bekleniyor.

***Hem mevcut öğretmenlerin mesleki statüsü ve çalışma koşulları hem de eğitim fakültesi mezunu bireylerin atama beklentileri 2011'de de sıkça kamuoyu gündemine gelmiştir. Özellikle son dönemde, MEB ve öğretmenler arasında gerilimin arttığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin mesleklerinin itibarsızlaştırıldığı, öğretmen adaylarının ise MEB'in kadro açmak yerine ücretli öğretmen çalıştırmayı tercih ettiği iddiaları Bakanlık üzerinde ciddi bir baskı oluşturmaktadır.***

Öğretmenlerin mesleki statüsü ve çalışma koşulları, Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştay'ında üzerinde yeterli kadar durulmayan ancak gözden kaçırılmaması gereken diğer önemli sorun alanlarını oluşturuyorlar. Resmi açıklamalara göre şu anda Türkiye'de 55 bin ücretli öğretmen bulunuyor. Herhangi bir iş güvencesine sahip olmayan ücretli öğretmenler, her bir ders saati için ortalama 7 TL kazanıyorlar. Buna ek olarak, ücretli öğretmenlerin sigorta primleri tam ödenmiyor; öğretmen pasosu alamıyorlar ve ücretlerinin ödenmesinde aksaklıklar yaşanıyor. Pek çok ücretli öğretmen okul içinde müdürlerden ve kadrolu öğretmenlerden hak ettikleri saygıyı görmediklerini belirtiyorlar. Ayrıca ücretli öğretmenler, karşılığında bir ödeme olmaksızın sıklıkla ders dışı etkinlikler için görevlendiriliyorlar. Öğretmenlik mesleğinin ücretli/kadro biçiminde ikili bir yapısı olmasının eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilediği rahatlıkla öne sürülebilir. Önemli bir bölümü herhangi bir öğretmen sertifikasına sahip olmayan bu öğretmenler, eğitim yılının herhangi bir noktasında görev almaya başlayabiliyor ve yine herhangi bir noktada görevi bırakabiliyorlar. Ücretli öğretmenlik ile ilgili sorunları çözmeye yönelik gündeme yansıyan herhangi bir girişim olmaması bu sorunların artarak devam etme olasılığını güçlendiriyor.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler de zorlu çalışma koşulları ile karşılaşılıyorlar. Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik'te belirtildiği üzere aday öğretmenler, temel eğitim ve hazırlayıcı eğitim programının ardından tabi tutuldukları uygulamalı eğitim programı kapsamında rehber eğitici ve rehber öğretmenler gözetiminde derslere başlıyorlar. Ancak mevzuatın uygulama aşamasında sorunlarla karşılaşılabilir; yeni atanan öğretmenler ulaşım, güvenlik ve barınma gibi günlük yaşamlarını önemli ölçüde etkileyecek konularda tamamen kendi çabalarıyla hareket etmek durumunda kalabiliyorlar. Yönetmeliğe göre, aday öğretmenlere tek başlarına sınıf/ders verilmesi yasak olmasına rağmen zorunlu nedenlerden dolayı aday öğretmenlere sınıf/ders verildiği ve aday öğretmenlerin tek öğretmeni olan okullarda görevlendirilebildikleri belirtiliyor. Bu sorunun altından kalkılabilemesi için aday öğretmenliğin norm kadro ile ilişkilendirilmemesi ve mentörlük sisteminin yaşama geçirilmesi çalıştayda dile getirilen en somut öneriler arasında yer alıyor. Ancak, elbette, bu önerilere ek olarak genel olarak çalışma koşullarının da öğretmenlik mesleği ve meslekten beklentilerle uyumlu biçimde yeniden düzenlenmesi gerekiyor.

***Eğitimde yasal ve yapısal değişiklikler kamuoyu gündeminde daha çok yer alsa da 2011'de eğitimin içeriğine ilişkin, Milli Güvenlik Bilgisi dersinin 2012-2013'ten itibaren müfredatta yer almayacak olması, ilköğretim ders kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliği açısından iyileştirilmesi vb. önemli olumlu gelişmeler oldu. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinin***



## ***İçeriklerinin değerlendirme sonuçları ise olumlu bulguların yanı sıra bazı önemli sorunlara da işaret ediyor.***

2011-2012'de 8. sınıflarda zorunlu dersler arasında haftada bir saat sunulmaya başlanan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersine yönelik hazırlanan ders kitabı, öğretmen kılavuzu ve öğrenci çalışma kitabı üzerinden yapılan değerlendirmenin ana bulguları şöyledir:

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

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

Geçmişte Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) tarafından belirli bir din yorumunun benimsetilmesine dönük olduğu ve uluslararası insan hakları hukukunun gerektirdiği nesnellik ve tarafsızlık ölçütlerini karşılamadığı ve ayrımcı olmayan bir muafiyet mekanizmasına sahip olmadığı belirtilen DKAB dersi öğretim programı bu kararı takiben iki kez yenilenmiştir. 2011-2012 döneminde uygulamaya konulan programdaki değişiklikler, önceki programın tamamen gözden geçirilmesiyle değil, çeşitli eklemelerin yapılması ve az sayıda ünitenin yerinin değiştirilmesiyle yapılmıştır. Programlardaki temel değişiklik, İslam'da farklı yorumlar konusuna geniş yer ayrılması ve başta Aleviler, Bektaşiler ve Caferiler olmak üzere farklı inançlara ilişkin terminoloji, uygulama ve bilgi kaynaklarına yer verilmiş olmasıdır. Bu durum, çoğulculuğun sadece Türkiye'de İslam bağlamında benimsendiği olarak yorumlanabilir. Diğer genel bir sonuç, dersin halen "din eğitimi" ve "dinler hakkında eğitim" unsurlarını birlikte barındırıyor olmasıdır. "Dinimiz", "kutsal kitabımız Kuran-ı Kerim", "Peygamberimiz" vb. ifadelerin programda ve kitaplarda hala yer buluyor olması, farklı inançlara ya da felsefi görüşlere sahip bireylerin dışarıda bırakılması anlamına gelmektedir. Kültür ve ahlak öğrenme alanlarındaysa Türk/İslam kültürü ve değerlerinin temel alındığı, "milli birlik ve beraberlik" odaklı bir yaklaşımın korunduğu görülüyor.

***Yeni yasayla birlikte ortaokul ve liselerde seçmeli din derslerinin verilecek olması eğitim sürecinde ve eğitim yoluyla insan haklarının yaşama geçmesi açısından çok kritik bir konudur. Geçmiş yıllarda MEB tarafından seçmeli olarak belirlenen derslerin okulların inisiyatifleriyle “zorunlu seçmeli” olarak verildiği de göz önüne alındığında seçmeli din derslerinin ayrımcılığı artırma riski çok yüksektir. Uygulamanın özellikle yerelde izlenmesi ve MEB’in her tür ayrımcı yaklaşıma “sıfır tolerans” göstermesi gereklidir.***

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

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

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

***Ortaöğretimde farklı okul türleri arasındaki dağılım MEB’in politika hedefleri doğrultusunda gelişmektedir. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlı liselere ve imam-hatip liselerine kayıtlı öğrencilerin oranı artarken, genel liselerde düşüş söz konusudur. MEB’in özellikle mesleki ve teknik eğitimle ilgili oranları artırma ısrarı, ancak tüm çocuklara kaliteli bir eğitim sağlanmasıyla eğitimimiz için olumlu bir çıktıya dönüşecektir. Ortaöğretime geleneksel bakış açısı korundukça, ortaöğretimin niteliği artırmak erişilmesi zor bir hedef kalacaktır.***

Eylül 2011 itibarıyla Erkek Teknik, Kız Teknik, Ticaret ve Turizm Genel Müdürlükleri’nin Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü çatısı altında birleştirilmesi, okul yerine program çeşitliliğinin önünü açması ve mevcut parçalı yapının önünü kesmesi nedeniyle olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Rapor döneminde atılan diğer bir kritik adım, 2010 yılı Hükümet Programı’nın 164 no’lu tedbir maddesinde öngörüldüğü üzere bir “Mesleki ve Teknik Eğitim Stratejisi”nin hazırlıklarına başlanmış olması ve bu kapsamda Şubat 2012’de bir çalıştay düzenlenmesidir.

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

Örgün mesleki ve teknik ortaöğretimin önemli bölümünü oluşturan, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı kurumlara devam eden öğrencilerin bütün içindeki oranı sınırlı bir artış göstermiş olmakla birlikte, mesleki ve teknik eğitimin örgün ortaöğretimdeki ağırlığı düzenli artışını sürdürerek % 46,8'den % 48'e çıkmıştır. Bu resme açıköğretim de dahil edildiğindeyse, meslekli ve teknik eğitim alan öğrencilerin tüm ortaöğretim öğrencileri içindeki payı % 44'tür.

Türkiye'de çeşitli üst politika belgelerinde ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimin payının artırılmasına ilişkin hedefler yer almakla birlikte, farklı oranların ifade edildiği ya da ifadelerin yeterince açık olmadığı göze çarpıyor. Örneğin 60. Hükümet Programı, 2012 itibarıyla tüm ortaöğretim içinde % 50 oranını telaffuz ederken, *MEB 2010-2014 Stratejik Planı* aynı oranın dönem sonuna dek yakalanmasını öngörüyor. MEB'in yayımladığı *2010 Yılı Bütçe Raporu*'nda ise hedeflenen oran % 65 olarak yer alıyor. Konuya ilişkin farklı verilerin ve görüşlerin ifade edildiği diğer bir alan, bu oranlara ilişkin -özellikle AB ve OECD düzeyinde- uluslararası eğilimlerdir. Tartışmalarda sıklıkla OECD ve AB içinde ortak bir eğilim olduğu iddia ediliyor; Türkiye'nin de bu nedenle yukarıda bahsedilen oranları hedeflemesi gerektiği dile getiriliyor. Oysa mesleki ve teknik eğitimin ortaöğretim içerisindeki payı OECD ve AB ülkelerinde kayda değer farklılıklar gösteriyor. Ortak olan eğilimin, genel ortaöğretimle mesleki ve teknik ortaöğretim arasındaki kalın duvarların ortadan kaldırılması olduğu göze çarpıyor.

MEB İç Denetim Birimi Başkanlığı'nca 2011 yılında yürütülerek Ocak 2012'de raporu tamamlanan "Meslekî ve Teknik Öğretim Yönetimi Süreci" konulu iç denetim çalışması, mesleki ve teknik eğitim okullarına devam eden öğrencilerin yaklaşık beşte birinin 9. sınıfta örgün eğitim dışına çıktığına dikkat çekiyor. Aynı raporda 2011 verilerinden hareketle sunulan diğer değerli bir bilgiyse, meslek liselerine kayıt yaptıran öğrencilerden 101.434'ünün genel ortaöğretim okullarına geçiş yapmış olmasıdır. Rapor, bu durumların nedenlerinin araştırılması ve bu doğrultuda öğretim programlarının değişmesi gerektiği ifade ederken *Eğitim İzleme Raporları*'nda sürekli vurgulanan "meslek eğitiminde hedefin nicelik değil nitelik artışı" olması gerektiği iddiasını destekliyor.

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

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

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

***2011 genel seçimlerinin bir sonucu da “her öğrenciye bir tablet” verilmesinin Fatih (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi’ne eklenmesidir. MEB, Cumhuriyet tarihinin en yüksek yatırımlı eğitim projelerinden birini nasıl başarıyla uygulayacağını bulmaya çalışıyor. Şu haliyle sadece bir “teknoloji projesi” olan Fatih’in etkili ve dönüştürücü bir “öğrenme projesine” dönmesi mümkündür; ancak bu, öncelikle nitelikli içerikler geliştirilmesi ve bunun da ötesinde, eğitimde bir paradigma değişikliği gerektiriyor.***

e-dönüşüm Türkiye kapsamında 2011-2014 yılları arasında 40.000 okul ve 620.000 derslikte teknoloji donanımları kurulması amaçlayan Fatih Projesi 2011 yılında ivme kazandı. Projeye ilişkin önemli bir gelişme 2011 genel seçimleri sürecinde kamuoyuyla paylaşıldı; her öğrenciye bir tablet dağıtılması öngörüldü. Bu doğrultuda, 2014’e kadar yerel kaynaklar kullanılarak 16 milyon adet tablet üretilmesi ve dağıtılması planlanıyor. Projenin ikinci yılında yeni bir donanımın devreye girmesiyle birlikte uygulama ve zamanlama konusunda önemli sorunlar yaşanıyor. Şubat 2012’de 17 ilde, 52 pilot okulda başlayan uygulamalarda, donanımların öğretmen eğitimlerine zamanında yetiştirilememesi, dolayısıyla eğitimlerin önemli ölçüde teorik düzeyde gerçekleştirilmesi; tablete uygun içeriğin sınırlı kalması; etkileşimli tahta ve tabletin teknik sınırlamaları vb. unsurlar, planlama ile uygulama arasındaki kopukluğa ve önümüzdeki süreçte daha yaygın şekilde karşımıza çıkabilecek zorluklara işaret ediyor.

2011’de projenin yönetimine ilişkin önemli adımlar atıldı. 652 sayılı KHK ile MEB’in yeniden yapılandırılma sürecinde Fatih Projesi’nden sorumlu EĞİTEK (Eğitim Teknolojileri) Genel Müdürlüğü, YEĞİTEK (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri) Genel Müdürlüğü adını alarak, birim içinde kurulan yedi yeni grup başkanlığıyla çalışmalarını sürdürdü. 2011’de çalışmalarına başlanan ve Mart 2012’de imzalanan bir işbirliği protokolüyle TÜBİTAK, Fatih Projesi’nin Yönlendirme ve İcra Kurulu’nun başkanlığını üstlendi.

6-8 milyar TL’lik bütçesiyle, Bakanlık’a ayrılan bütçe ile kıyaslandığında, Fatih Projesi kamu harcamaları içerisinde önemli bir yere sahiptir. Ancak projede donanım, içerik ve öğretmen eğitimi gibi farklı bileşenlere ne ölçüde kaynak ayrıldığına bilinmemesi, ayrıca, farklı bakanlıkların da devreye girmesiyle, MEB’in proje içindeki rolünün, dolayısıyla projenin yönetişiminin projenin ikinci yılında netleşmesi önemli bir sorun alanı olarak ortaya çıkıyor. Üstelik, uluslararası deneyimler eğitimde teknoloji yatırımlarının öğrenmeye olan katkısına dönük daha fazla etki değerlendirme çalışması yapılması gerektiğine işaret ediyor. Bakanlık’ın bu projede geçmiş deneyimleri ışığında teknoloji yatırımına ek olarak içeriğe ve öğretmen eğitimine vurgu yapması olumlu bir gelişme olsa da teknolojinin olumlu ya da olumsuz bir fark yaratıp yaratmayacağını belirmezliği, bu ölçüde bir kamu kaynağının etkin kullanılması konusunda soru işareti oluşturuyor.

***Ekim ve Kasım 2011'de Van'da yaşanan depremler eğitim sisteminin doğal afetler karşısındaki hazırlıksızlığını ve zayıflığını bir kere daha gösterdi.***

23 Ekim'de Erçiş'te ve 9 Kasım'da Van Merkez'de gerçekleşen depremlerde bölgedeki öğrenme ortamları önemli ölçüde etkilendi. Gerek MEB'in kamuoyuna yaptığı açıklamalardan gerek çeşitli uygulamalarından, yaşanan depremlerden sonra Bakanlık'ın önceliğinin bölgede eğitim-öğretime bir an önce başlanması olduğu ortaya çıkıyor. Bu doğrultuda, okulların hasar tespit ve onarım çalışmaları, müfredatın yeni koşullara göre düzenlenmesi ve öğrencilerin rehabilitasyonu konularında çalışmalara başlandı.

Hasar tespit ve onarım çalışmaları sırasında ortaya çıkan en önemli sorunlardan biri kamuya duyulan güvensizlikti. Bazı okulların eğitim-öğretime başlandığı halde hasarlı olduğunun tespit edilmesi ve boşaltılması, bölgedeki öğrenme ortamlarının güvenliğine ilişkin soru işaretleri oluşturdu. Ayrıca, eğitim-öğretimin başlamasıyla birlikte müfredatın haftada 6 gün, günde 7 saat sürecek biçimde planlanması, SBS, YGS gibi sınavlara hazırlığa öncelik verilmesi, müzik, beden, resim gibi derslerin yapılamamasına dolayısıyla öğrencilerin rehabilitasyonuna yönelik çalışmalara odaklanılamamasına yol açtı. Bölgede rehber öğretmen açığının deprem öncesinde de Türkiye ortalamasına kıyasla oldukça yüksek olmasının, bölgedeki rehber öğretmen sayısının yetersiz kalmasına ve rehberlik hizmetlerinin amaçlandığı ölçüde etkin yürütülememesine neden olduğu gözlemlendi.

Bir sonraki eğitim-öğretim yılında çocukların yararı gözetilerek öncelikle bölgedeki barınma ve okul inşası sorunlarının çözülmesi gerekir. Bölgede halihazırda çalışmalar yürüten sivil toplum örgütleri ve diğer paydaşlarla ilişkilerin güçlendirilmesi ve çocuklara ve ailelere yönelik çalışmaların artırılması da depremden sonraki "iyileşme" dönemini hızlandıracak unsurlar arasındadır.

***Türkiye'de eğitimin getirileri düzenli biçimde takip edilmiyor; oysa Bakanlık'ın yaşama geçirmeyi öngördüğü kalite güvence modelinin eğitimin getirileri üzerine yapılan araştırmalarla beslenmesi büyük önem taşıyor. Eğitim İzleme Raporu 2011, eğitimin getirileri üzerine hazırlanan bir alanyazın taramasından faydalanarak bu alanda yapılan uluslararası ve yerel çalışmaların bulgularını derliyor.***

Türkiye'de eğitime talep çok kuvvetli ve bireyler eğitime daha fazla kaynak ayırmayı refah seviyelerini ve sosyal statülerini yükseltmek için belli başlı bir gereklilik olarak görüyorlar. Bu yaklaşım ekonomik göstergeler üzerinde temelleniyor. Araştırmalar, gözlemlenen tüm değişkenler kontrol edildiğinde, Türkiye'de ilköğretim derecesi sahibi olanların olmayanlara kıyasla ortalamada % 47, lise mezunu olanların sadece ilköğretim derecesine sahip olanlara kıyasla % 29 ve üniversite derecesine sahip olanların sadece lise derecesine sahip olanlara kıyasla % 61 daha fazla gelir elde ettiğini ortaya koyuyor. Benzer biçimde temel istatistiksel verilerin analizi, lise üstü eğitim seviyesine sahip bireylerin lise derecesine sahip bireylere göre işsizlik olasılığının % 25 daha düşük olduğuna işaret ediyor.

Buna ek olarak, eğitimin olumlu etkileri sadece bireye sağladığı ekonomik getiri ile sınırlı değildir. Uluslararası ve Türkiye üzerine yapılan çalışmalar sağlıktan, demokratik katılıma, suçtan çevre bilincine kadar pek çok farklı alanda eğitimin hem toplumlara hem bireylere katkı sağladığını belgeliyor. Ancak bireyler eğitime ayırabilecekleri kaynakları ve kaliteli

eğitime erişim olanakları açısından farklılaşıyorlar. Eğitsizlik herkesin eğitimden tam anlamıyla yararlanmasının önüne geçiyor.

Kaliteli eğitim hizmetlerinin eğitliki biçimde yaygınlaştırılması ve her bireye kendini tam olarak gerçekleştirme olanağı sunulması için eğitim politika ve uygulamalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi kilit önem taşıyor. Bakanlık'ın geliştirmeyi planladığı kalite güvence sistemi, eğitimdeki sistematik ve sürekli izleme ihtiyacına çözüm oluşturma potansiyelini taşıyor. Eğitimin ıktılarına ilişkin veri ve göstergeler, böyle bir ereve içerisinde sistemin temel ölçütleri olarak işlevsellik kazanabilirler.



# SAYILARLA EĞİTİM

## (EĞİTİM İZLEME GÖSTERGELERİ'NDEN SEÇİLİ BULGULAR)

### OKULÖNCESİ EĞİTİME KATILIM

- 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, okulöncesi eğitimde okullulaşma oranı 36-72 ay yaş grubunda 1,02 yüzde puanlık bir artışla % 30,9'a, 48-72 ay yaş grubundaysa 0,94 yüzde puanlık bir artışla % 44'e yükselmiştir.
- Okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmalarında öncelik verilen 60-72 ay yaş grubunda, net okullulaşma oranı 1,21 yüzde puanlık bir düşüşle % 65,69'a gerilemiştir.
- Okulöncesi eğitime katılımında iller arası eşitsizlikler sürmektedir. 60-72 ay için net okullulaşma oranının en yüksek olduğu Mersin, Kütahya ve Hatay'da bu oran sırasıyla % 97,88, % 97,72 ve % 96,48 iken; Şırnak, Ağrı ve Hakkari'de sırasıyla % 43,95, % 34,11 ve % 30,67'ye kadar gerilemektedir.
- 36-72 ay yaş grubundaki çocuk nüfusuna bakıldığında en fazla çocuk sayısına sahip olan İstanbul'dur. İstanbul'da 36-72 ay yaş grubundaki her 100 çocuktan sadece 20'si okulludur.

### İLKÖĞRETİME KATILIM<sup>8</sup>

- İlköğretimde net okullulaşma oranı 2010-2011'de % 98,41 iken, 2011-2012'de % 98,67'ye ulaşmıştır.
- 71.224'ü kız 134.993 çocuk, ilköğretim çağında olmalarına rağmen ilköğretim okullarına kayıtlı değildir. Bu öğrencilerin 64.274'ü ortaöğretim okullarına kayıtlıdır. Böylece, geçen yıl olduğu gibi bu yıl da 70.000 civarında çocuk, ilköğretim çağında olmasına rağmen okula kayıtlı değildir.

### ORTAÖĞRETİME KATILIM<sup>9</sup>

- Ortaöğretimde net okullulaşma oranı 2010-2011'de % 66,07 iken, 2011-2012'de % 67,37'ye yükselmiştir. Kız çocuklar için net okullulaşma oranı 2010-2011'de % 63,86 iken, 2011-2012'de % 66,14'e yükselmiştir.
- Ortaöğretime katılımında iller arası eşitsizlik sürmektedir. İstanbul'da net okullulaşma oranı % 71,40'tır. Net okullulaşma oranının en yüksek olduğu Bilecik, Bolu ve Rize'de sırasıyla % 90,75, % 90,28 ve % 89,72 oranında okullulaşma görülürken; bu oran Muş, Ağrı ve Van'da sırasıyla % 33,91, % 32,13 ve % 26,71'e düşmektedir.
- Muş, Ağrı ve Van aynı zamanda kız çocukların net okullulaşma oranının % 30'un altında kaldığı üç ildir. Kız çocukların okullulaşma oranı Rize, Isparta ve Bilecik'te sırasıyla % 87,29, % 90,03 ve % 90,14'e kadar yükselmektedir.
- Genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi uygulamasına paralel biçimde, genel liselere devam eden öğrencilerin örgün ortaöğretimdeki öğrencilere oranı %

<sup>8</sup> İlköğretimde devamsızlık ve okuldan diplomasız ayrılma, ilgili veriler MEB tarafından henüz paylaşılmadığı için ele alınamamıştır.

<sup>9</sup> Ortaöğretimde devamsızlık ve okul terk, ilgili veriler MEB tarafından henüz paylaşılmadığı için ele alınamamıştır.

29'dan % 25'e gerilemiştir. İmam-hatip liselerine devam eden öğrencilerin oranıysa düzenli artışını sürdürmüş, % 5,9'dan % 7'ye ulaşmıştır.

- Mesleki ve teknik eğitimin örgün ortaöğretimdeki ağırlığı % 46,8'den % 48'e çıkmıştır. Bu resme açıköğretim de dahil edildiğindeyse, mesleki ve teknik eğitim alan öğrencilerin tüm ortaöğretim öğrencileri içindeki payı % 44'tür.
- 2011 yılı verilerine göre, meslek liselerine kayıt yaptıran öğrencilerden 101.434'ü genel ortaöğretim okullarına geçiş yapmıştır.
- Ortaöğretime devam eden erkek çocukların % 35,2'si, kız çocukların ise % 29,6'sı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı okullara devam etmekte; buna karşılık kız çocukların % 19'u, erkeklerinse % 15,3'ü akademik seçicilik uygulayan liselerde okumaktadır.

## ÖZEL EĞİTİM

- 2011-2012 eğitim-öğretim yılında toplam 238.917 öğrenci özel eğitim hizmetlerinden yararlanmıştır. Bu öğrencilerin % 29'u örgün ve yaygın özel eğitim kurumlarında, % 9'u özel eğitim sınıflarında eğitim görürken, % 62'si kaynaştırma eğitiminden faydalanmıştır.
- 2010-2011'de ilköğretimde kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenci sayısı 84.637 iken, 2011-2012'de bu sayı 137.893'e yükselmiştir. Ortaöğretim kademesinde ise, yalnızca 10.860 öğrenci kaynaştırma eğitiminden faydalanabilmiştir.
- İlköğretim ve ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi gören kız öğrenci sayısı, erkek öğrencilere göre oldukça düşüktür: 2011-2012 eğitim-öğretim yılında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranı ilköğretim genelinde 0,95 ve ortaöğretim genelinde 0,88 iken, kaynaştırma yoluyla eğitimde bu oranlar ilköğretimde 0,64 ve ortaöğretimde 0,61'dir.

## ÖĞRENME ORTAMLARI

- 2010-2011 eğitim-öğretim yılında ilköğretimde derslik başına düşen öğrenci sayısı 31 iken, 2011-2012'de bu sayı 30'a inmiştir. Bu oran illere göre önemli farklılıklar göstermektedir. Derslik başına Tunceli'de 13, Bayburt'ta 14 öğrenci düşerken, bu sayı İstanbul'da 44, Şanlıurfa'da 48'e kadar çıkabilmektedir.
- Ortaöğretimde derslik başına düşen öğrenci sayısı 34 iken, 2011-2012'de bu sayı 31'e inmiştir. Bu oran illere göre önemli farklılıklar göstermektedir. Derslik başına Tunceli'de 13, Bilecik'te 19 öğrenci düşerken, bu sayı Batman'da 49, Hakkari'de 50'ye kadar çıkabilmektedir.
- Okulöncesi eğitimde 2010-2011'de öğretmen başına 23 öğrenci düşerken, 2011-2012'de bu sayının 21'e indiği gözlenmiştir. İlköğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, 2010-2011'de 21 iken, 2011-2012'de 20'ye inmiştir. Ortaöğretimde ise, 2010-2011'de öğretmen başına 18 öğrenci düşerken, 2011-2012'de öğretmen başına 16 öğrenci düşmüştür.
- Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı illere göre farklılık göstermektedir. Bu oran ilköğretimde 10-32, ortaöğretimde ise 10-27 arasında değişmektedir.



## SONSÖZ

### Türkiye’de eğitim yeniden yapılanırken: Politika yapım süreçleri ve verilerin önemi

Son yıllarda uluslararası düzeyde, veriye dayalı politika yapım yaklaşımları giderek artmaktadır. Bu yaklaşımların temelinde, sistematik kanıta dayalı politika kararlarının daha iyi çıktılar üreteceği sayılı yatmaktadır. Veriye dayalı politika yapımına yönelmeyle birlikte daha nitelikli veriye duyulan gereksinim de artmış (sadece istatistiki ve niteliksel değil aynı zamanda araştırmaya dayalı veriler) ve bu veri gereksinimini karşılamada kurumsallaşma çabaları giderek yoğunlaşmıştır. Küresel ve bölgesel düzeydeki eğitim politikalarına temel oluşturmada, UNESCO, OECD ve Avrupa Komisyonu gibi uluslararası kurumların veri ve gösterge destekleriyle eğitim izleme raporları eğitim politikalarının biçimlenmesinde önemli rol oynamaya başlamıştır.

Eğitim sektöründe son yıllarda merkezi yönetimlerden yerel yönetimlere ve okula kadar uzanan eğitim topluluğunda, veriye dayalı karar vermeye ilgide gözle görülür bir artış olmuştur. Bu çerçevede, öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim yöneticileri, okul ve öğrenci başarılarıyla ilgili karar alma süreçlerinde girdi, süreç, çıktı ve doyumla ilgili sistematik veri toplama ve analiz çalışmaları yapmaktadırlar. Özellikle öğrenci başarılarına ilişkin veriler, aynı zamanda yönetimlerin hesap vermesinde de belirgin bir rol oynamaktadır.<sup>10</sup>

Milli Eğitim Bakanlığı’nın yürüttüğü bilgi derleme ve yönetimine ilişkin çeşitli çalışmalar (e-okul, MEBBİS, TEFBİS, e-performans gibi), TÜİK-ADNKS verileri, ulusal ve uluslararası düzeydeki test sonuçları (PISA, TIMSS, SBS, ÖSS, ÖBBS gibi), günümüzde hem ulusal düzeydeki politika yapım süreçlerinde hem de yerel düzeydeki politika geliştirme ve planlama çalışmaları için temel dayanak oluşturmaktadırlar. Bu veri ve gösterge kaynakları özellikle Stratejik Planlama ve Performans Programları’nın oluşturulmasında yaygın biçimde kullanılan kaynaklardır.

ERG’nin Eğitim İzleme Raporları’nda (EİR) 2009 yılından bu yana yayımlamaya başladığı eğitim izleme göstergeleri, hem EİR için hem de araştırmacı ve politika yapımcılar için zengin bir veri kaynağı oluşturmaktadır. Türkiye’de sistematik bir biçimde yayımlanmakta olan böyle bir veri setinin, orta ve uzun vadede eğitim alanında ulusal ve yerel düzeydeki eğilimleri ortaya koyma ve bunlara dayalı yeni politika tasarımları için bir dayanak oluşturması beklenir. Yine, eğitim sistemimizde veriye dayalı bir yönetim kültürü -sürekli ölçme, izleme ve değerlendirme- oluşturmak amacıyla yapılan bir çalışmadaki veri ve gösterge setleri de çeşitli çalışmalar için bir kavramsal çerçeveye oluşturabilir.<sup>11</sup>

EİR 2011, 2010 raporundan daha kapsamlı bir içerikle çıkmıştır. “Yönetişim ve Finansman” bölümünde, 2011 yılında yayımlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde yeniden yapılanmayı sağlayan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’nin getirdikleri ve yeni uygulamaya başlanan İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) değerlendirilmektedir. “Öğretmenler ve Öğrenme Süreçleri” bileşeninde öğretmenlik mesleğine yönelik politikalar ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Bu izleme raporunun yeni çalışma konularından birisi de

<sup>10</sup> Marsh, Pane ve Hamilton, 2006.

<sup>11</sup> Kavak, 2010.

“Eğitimin Getirileri”ne ilişkin kavramsal değerlendirme ve Türkiye sonuçlarına ilişkin bulguların tartışılmasıdır.

### ***Eğitimde yeniden yapılanma ve yönetim***

EİR 2011’de belirtildiği gibi Milli Eğitim Bakanlığı, örgüt yapısındaki değişim gereksinimi ulusal politika belgelerinde uzun bir süredir ortaya konmakta ve eğitim topluluğu tarafından paylaşılmaktaydı. Hiç kuşkusuz ortaya konulan yeni yapı, merkez örgütündeki birim ve pozisyon sayısını ve hiyerarşik kademelenmeyi azaltma, bürokratik bir yapıdan uzmanlığa dayalı bir yapılanmaya geçme ve mesleki ve teknik ortaöğretimi tek çatı altında toplama bakımlarından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak, merkez örgütüne odaklanma, Talim ve Terbiye Kurulu’nun politika yetkilerini sınırlama, yerel düzeye yetki ve sorumluluk devrindeki belirsizlik ve merkezi AR-GE biriminin kaldırılması bakımlarından tartışılmaya açıktır. Ayrıca, söz konusu yeni yapı yasa yerine Kanun Hükmünde Kararname’yle düzenlenmiş ve ortaya konulan yeni yapının parlamento ve paydaşlar tarafından yeterince tartışılmasına olanak sağlanmamıştır. Yeni yapının önündeki en önemli engel, mevcut yönetim kadroların boşaltılması nedeniyle, yeni yapının işletilmesi için uygun sayı ve nitelikteki yönetici ve uzman kadroların bulunmasıdır. Söz konusu kadrolanma sağlanmadığı takdirde, yeni düzenlemeyle hedeflenen AB standartlarına erişim hedeflerinin yakalanması güç olacaktır. Buna ek olarak, tüm sosyal tarafların katılacağı bir yönetim oluşturma hedefinin de nasıl sağlanacağı açık değildir.

30 Mart 2012 tarih ve 6287 sayılı yasa ile okula başlama yaşı, eğitim kademeleri ve zorunlu eğitim süresi yeniden belirlenmiştir. Bu bağlamda, okula başlama yaşı 72 aydan 66 aya çekilmiş, ilköğretim kademesi 4’er yıllık olmak ve ilke olarak bağımsız kurumlar olarak kurulmak üzere ilkokul ve ortaokul adıyla iki ayrı kademeye ayrılmış ve liseler zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Politika yapım süreçleri açısından bakıldığında, kuşkusuz zorunlu eğitim süresinin uzatılması toplumun gündeminde olan bir konuydu; ancak, okula başlama yaşının erkene çekilmesi ve ilköğretimin kademelendirilmesi konularının bilimsel çevreler ve kamuoyunda yeterince tartışıldığını söylemek güçtür. Öte yandan bu gelişmelerin verilere dayalı bir karar sürecini içerdiğini söylemek de güçtür. Örneğin, okula başlama yaşının 72 aydan 62 aya indirilmesi okula başlama yaşındaki çocuk sayısını 500 bin civarında artıracaktır. İlköğretimin ilkokul ve ortaokul olarak iki ayrı bağımsız kurum olarak yapılandırılması, sınıf öğretmeni istihdamında 40-50 bin öğretmenlik bir daralmayı, buna karşılık ortaokul branş öğretmenliğinde buna yakın sayıda ek öğretmen talebini ortaya çıkaracaktır. Liselerin zorunlu eğitim kapsamına alınması da liselerdeki öğrenci sayısını hızla yukarıya çekecektir. Öğrenci sayısındaki tüm bu büyüme eğilimleri, yeni okul yapıları ve öğretmen talebini de beraberinde getirecektir. Yeni yapıya uyumun toplam maliyetini Milli Eğitim Bakanı 30 milyar TL olarak açıklamıştır.<sup>12</sup> Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2012 yılı ödeneğinin toplam 39 milyar TL olduğu ve Türkiye’de GSYİH içindeki eğitim payının OECD ve UNESCO normlarının altında olduğu dikkate alındığında yeni düzenlemenin hayata geçirilmesinin en azından birkaç yıl alacağını, bu süre içinde ikili eğitim uygulamalarının ve kalabalık sınıf sayısının artacağını söyleyebiliriz. Böyle bir düzenlemenin daha sağlıklı bir biçimde hayata geçirilebilmesi için orta vadeli bir takvim ve kademeli geçiş çerçevesinde hareket edilmesi daha gerçekçi bir yaklaşım olurdu.

---

<sup>12</sup> Anadolu Ajansı, 2012.

## Öğretmen politikaları

21. yüzyıl sınıfları için, öğrenci başarıları bakımından okul içindeki en kritik faktör olan öğretmenlik mesleğine en iyi mezunların çekilmesi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, arz ve talep uyumu, çalışma koşulları ve sürekli mesleki eğitim uluslararası gündemde yerini ve önemini korumaktadır. UNESCO, Avrupa Komisyonu ve OECD gibi uluslararası kuruluşlar çeşitli raporlarla konuyu gündemde tutmaktadırlar.<sup>13</sup> Dünyadaki bu eğilimlere paralel olarak Türkiye’de de öğretmen eğitimi ve istihdamına ilişkin politika ve uygulamalar hem Milli Eğitim Bakanlığı çalışmaları hem de sivil toplum örgütleri bağlamında canlılığını sürdürmektedir. EİR 2010’da Türkiye’nin öğretmen profili, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmen atamaları ve ücretlendirme ve sürekli mesleki eğitim konularına yer verilmiştir. Konu 2011 yılında da önemini korumuş ve bu defa EİR 2011’de daha geniş kapsamda ve daha değişik boyutlarıyla irdelenmiştir. Son otuz yıllık döneme bakıldığında Türkiye’nin öğretmen eğitimi ve öğretmen istihdamında karşılaştığı güçlüklerin başında planlama politikalarındaki istikrarsızlıklar yer almaktadır. Söz konusu dönemde, hem hizmet öncesi öğretmen eğitimi alanında kararlı bir tutum sergilenememiş hem de öğretmen atama ve hizmet koşullarında sık sık değişikliklere gidilerek uzun vadeli bir yaklaşım ortaya konulamamıştır. Tüm bu gelişmeler bugünkü arz ve talep dengesizliğinin ana nedenleridir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın açıklamaları, yaklaşık 250 bin civarında öğretmen adayı bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmen yetiştiren kurumlar her yıl 35 binin üzerinde mezun vermeye devam etmektedir. İşte, eritilmesi çok zor görünen bu arz fazlalığı Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı konusundaki tüm politika ve planlama süreçlerini alt üst etmekte ve yönetimler politika geliştirmede güçlük çekmektedirler. Öte yandan, çeşitli uluslararası (PISA, TIMSS gibi) ve ulusal test sonuçları (SBS, ÖSS, ÖBBS gibi) hem ilköğretim hem de ortaöğretim mezunlarının niteliği hakkında pek de iç açıcı olmayan bulgular sunmaktadır. Konu bu yönüyle öğretmen niteliği hakkında pek çok soruyu akla getirmektedir.

Öğretmen eğitimi ve istihdamı konusunda karşı karşıya kalınan bu durum 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu’nu yeni arayışlara götürmüştür. Raporun “Öğretmenler ve Öğrenme Süreçleri” bölümünde de vurgulandığı gibi bunlardan birisi, geniş katılımlı bir Ulusal Öğretmen Stratejisi çalışmasının (18-20 Kasım 2011) yapılması ve buna dayalı olarak “Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi”nin ortaya konulmasıdır. Bu belgede, öğretmenlik mesleğine en iyi gençlerin çekilmesi, hizmet öncesi öğretmen eğitimin iyileştirilmesi, öğretmen seçim sürecinin iyileştirilmesi, sürekli mesleki eğitim ve kariyer gelişimi konularına yer verilmiştir. Bu çalışmanın ilk sonuçları geçtiğimiz aylarda Yükseköğretim Kurulu kararlarına (09.04.2012 tarih ve 5918 sayı) yansımıştır. Bu kararlar çerçevesinde ilk aşamada; açıköğretim yoluyla öğretmen yetiştirme programlarına ve eğitim fakültelerinin ikinci öğretimine öğrenci alımının durdurulması öngörülmüştür. Bunu izleyen aşamalarda, öğretmen yetiştiren kurum kontenjanlarının azaltılması ve öğretmen seçiminde alan testlerinin uygulamaya konulması beklenmektedir. Yine Milli Eğitim Bakanlığı’ndan yapılan açıklamalardan, uzun vadeli (2023 yılına kadar) öğretmen ihtiyacının saptanması, ihtiyaçların kamuoyu ile paylaşılması ve gelecekte, öğretmen yetiştiren kurum kontenjanlarının buna göre ayarlanmasına yönelik kapsamlı bir proje çalışmasının başlatıldığı görülmektedir. Öğretmen eğitimi ve atanması konusundaki temel kararlardan birisi de, özellikle ortaöğretim öğretmenliğine yönelik kaynak belirsizliğidir. Bu konuda son aylarda Yükseköğretim Kurulu art arda iki karar almış, ancak, 2012-2013 öğretim yılından

<sup>13</sup> Son raporlardan birisi için bkz. Schleicher (2012).

itibaren uygulanacak ortaöğretim alan öğretmenliği kaynaklarına ilişkin yeni yapı henüz tam olarak netleşmemiştir.

Öğretmen eğitimi ve istihdamı konusunda yukarıda vurgulanan konulara ek olarak EİR 2011'de öğretmen dağılımı konusunda da bazı sorunların varlığına dikkat çekilmektedir. Özellikle, kırsal kesimde görece olarak deneyimsiz öğretmenlerin artmakta olduğu ve öğrenci devamsızlığı yanında öğretmen devamsızlığının da giderek büyüyen bir sorun olduğuna dikkat çekilmesi anlamlıdır.

### ***Türkiye’de eğitimin getirileri***

EİR 2011’in önemli yeniliklerinden birisi de “Eğitimin Getirileri”ne ilişkin bölümdür. Bu bölümde eğitim yatırımlarının ekonomik boyutlarına ilişkin ayrıntılı bir kavramsal çerçeve ve bununla bağlantılı olarak Türkiye’de eğitimin, kazançlar ve istihdam üzerindeki etkileriyle piyasa dışı etkilerini (dışsallıklarını) ele alan araştırmalara yer verilmektedir. Türkiye ile ilgili araştırma bulguları, daha fazla eğitim görmenin, mesleki ve teknik eğitimin ve kadınların eğitiminin görece olarak daha yüksek getiri ve daha fazla istihdam olasılığı bulunduğuna işaret etmektedir. Eğitimin miktarına dayalı olarak hesaplanan bu bulgular, Türkiye’nin eğitim yatırımı politikaları için önemli ipuçları sunmaktadır. Bu sonuçlar, ulusal ve uluslararası testlerdeki öğrenme başarıları ya da eğitimin niteliğine ilişkin verilerle birlikte değerlendirilebilirse, eğitim politika yapım süreçlerine önemli bir girdi sağlayabilir ve yeni politika tasarımları için kaynak oluşturabilir. Böylece, eğitime ilişkin kaynakların hangi eğitim kademeleri ve türlerine yönlendirilmesi gerektiği konusunda yeni ipuçları elde edilebilir.

### **KAYNAKLAR**

Marsh, J. A, J. F. Pane ve L. S. Hamilton (2006). Making Sense of Data-Driven Decision Making in Education: Evidence from Recent RAND Research. *Rand: Education – Occasional Paper*. [http://www.rand.org/pubs/occasional\\_papers/2006/RAND\\_OP170.pdf](http://www.rand.org/pubs/occasional_papers/2006/RAND_OP170.pdf) (Erişim tarihi: 28.05.2012)

Schleicher, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxx-en> Erişim tarihi: 26.05.2012).

Kavak, Y. (2010). *2050’ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: Eğitim Sistemine Bakış*. Türk Sanayici ve İşadamları Derneği ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu. Yayın no: TÜSİAD-T/2010/11/506, ISBN: 978-9944-405-62-1, İstanbul.

Anadolu Ajansı (2012). İşte Kademeli Eğitimin Maliyeti. [http://www.abbasguclu.com.tr/egitim/kademeli\\_zorunlu\\_egitimin\\_maliyeti.html](http://www.abbasguclu.com.tr/egitim/kademeli_zorunlu_egitimin_maliyeti.html) (Erişim tarihi: 27.05..2012)