

# EĞİTİME BAKIŞ

## 2017

İZLEME VE DEĞERLENDİRME RAPORU



# EĞİTİME BAKIŞ 2017

## İZLEME ve DEĞERLENDİRME RAPORU



Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 81

**Eğitim-Bir-Sen Adına Sahibi**

Ali YALÇIN / Genel Başkan

**Genel Yayın Yönetmeni**

Şükrü KOLUKISA / Genel Başkan Yardımcısı

**Proje Yöneticisi**

Atilla Olçum / Genel Başkan Yardımcısı

**Yayın Kurulu**

Ali Yalçın  
Latif Selvi  
Ramazan Çakırcı  
Mithat Sevin  
Şükrü Kolukisa  
Hasan Yalçın Yayla  
Atilla Olçum

**tasarım.** ümare altun

**baskı.** semih ofset. 0312 341 40 75

**baskı adedi.** 5.500

**baskı tarihi.** 1. Baskı. Aralık 2017

**ISBN.** 978-975-6153-79-6

**Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi**

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

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

www.ebs.org.tr - e-posta: ebs@ebs.org.tr

**Atıf için:**

Çelik, Z., Yurdakul, S., Bozgeyikli, H. ve Gümüş, S. (2017). *Eğitime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

# EĞİTİME BAKIŞ 2017

## İZLEME ve DEĞERLENDİRME RAPORU

Zafer Çelik  
Serkan Yurdakul  
Hasan Bozgeyikli  
Sedat Gümüş



## TAKDİM

Eğitim hem fonksiyonel hem organik açıdan çok farklı Şekillerde tanımlanmasının bir yansıması olarak, toplumların ve devletlerin benimsedikleri eğitim felsefesi, kurdukları eğitim sistemi, uyguladıkları eğitim yöntemleri ile eğitime dair beklentileri noktasındaki farklılıklar olağan hatta gerekli kabul edilmektedir.

Doğrudan ve sadece insanı merkeze alan ilk insani faaliyet olmasının ve insanlık var olduğu bu vasfını koruyacak olmasının bir sonucu olarak eğitimi "bireyin kendi olma, beşerin insanı bulma hedefine ulaşmasını mümkün kılan faaliyetlerinin bütünü olarak" da tanımlamak yanlış olmaz. Bu anlamıyla, eğitim alanına dair her faaliyet, değişim çabası, gelişmeye dair arayış, ortak çalışmayı, çok taraflı tartışmayı, asgari düzeyde olsa dahi müşterek karar oluşturmayı mümkün kılan bir sürecin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Süreç öncesine ilişkin bu şartları sağlamak, "eğitimi, olması gereken noktaya taşımak" açısından tek başına yeterli değildir. Sonuç sonrası döneme ilişkin yapılanın, yapılamayanın, eksiklerin, doğruların, yanlışların, değişim ihtiyaçlarını tespiti, tahlile, tasvire dönük bir çabanın da ortaya konması gerekiyor. Bireyi yetiştirmeye, yönlendirmeye, değiştirmeye dönük bir insani faaliyetler bütünü olarak kabul edilen eğitimle ilgili çalışmaları planlamaya, hedeflere dayalı olarak gerçekleştirmek elbette gerekli ve önemlidir. Bunun yanı sıra, planladığınız süreçlerin gereklerini yerine getirip getirmediğinizi, hedeflerinize ulaşip ulaşamadığınızı da masaya yatırmanız ve nesnel bir çerçeveyle ortaya koymanız gerekiyor.

Nasıl başardığınızı anlatmak da niye başaramadığınızı anlamak da artık dış öznelerin kaçınılmaz bir talebi ve baskısı olarak kişilerin ve kurumların görev tanımları arasında yerini almıştır. Bu anlamıyla gerek kişiler gerekse kurumlar; icra ettiği, denetlendiği, ilgilendiği, yetkilendirildiği faaliyet alanındaki çalışmalarını, çabalarını, işlettiği süreçleri ve elde ettiği sonuçları belirlenmiş dönem aralıklarıyla ve belli temel başlıklar üzerinden kamuoyuyla paylaşmak, değerlendirmelerini birikim üretebilecek ve gelecek dönem süreçlerine yön verecek Şekilde deklare etmek sorumluluğunun gereklerini de icra etmek durumundadır. Bütün bunların derli toplu içerikle ve bunu yapmayı mümkün kılan bir metodolojiyle yapılması, süreç analizlerini, sonuç gözlemlerini yansıtan bir perspektifle hem iç hem de dış muhataplara sunulması da gerekiyor.

Türkiye'nin en büyük eğitim sendikası ve sivil toplum örgütü olmanın yüklediği sorumluluğun bir yansıması olarak, eğitim sistemine dönük izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin asli öznesi olmamız gerektiği bilinciyle hareket ediyoruz. Türkiye'nin eğitim gerçeğini farklı yönlerden ve bir bütün olarak izlemek ve değerlendirmek noktasındaki çalışmalarımızı; eğitim alanına dair istekleri, talepleri, teklifleri ve eleştirileri güncel politik zeminin, gündem hareketliğinin bir parçası olarak görmemek erdemini somutlaştırmak noktasındaki uygulamalarımızdan biri olarak kabul ediyoruz. Bu bakışla 2016 yılında *Eğitime Bakış 2016: İzleme ve Değerlendirme Raporu*'nu, 2017 yılında ise *Yükseköğetime Bakış 2017: İzleme ve Değerlendirme Raporu*'nu hazırlayıp kamuoyuyla paylaşmıştık.

Bu raporlarla hem millî eğitim hem de yükseköğretim sistemini, yıllık bazda ve belirlediğimiz temel konu başlıklarıyla izleme ve değerlendirmeyi kendimiz için görev bildik; eğitimle ilgilenen kamuoyu açısından beklenti haline getirecek bir hedef faaliyet zemini oluşturduk. Yayınladığımız iki raporun da kamuoyunun, eğitimcilerin, akademisyenlerin ve karar alıcıların dikkatini çekmesi, kararımızın doğruluğunu teyit etmiş ve bu hedefe dair motivasyonumuzu yükseltmiştir.

Eğitim-Bir-Sen olarak, *Eğitime Bakış 2017: İzleme ve Değerlendirme Raporumuz* ile eğitim sistemine ilişkin sorunlu alanlara dair veri temelli analiz yapılmasını, eğitim sistemini iyileştirecek tartışmalara zemin oluşturmayı, kaliteli eğitim ve kendini gerçekleştiren insan noktasındaki hedeflere ulaşmayı hızlandıracak ve mümkün kılacak politikaların geliştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlıyoruz. Raporumuzun eğitimde karar alma süreçlerinde katılımcılığa odaklanan, toplumsal talepleri dikkate alan, veri temelli planlama yapan, sorun tespiti ve çözüm teklifi noktasında dış seslere kulak kabartan bir kamu yönetimi zemininin oluşmasına katkı sağlamasını umuyoruz.

Sivil toplum zeminindeki yetkili özne olarak, eğitim sistemine katkı yapma anlayışıyla, nesnel mercaklere sahip tarafsızlık gözlüğü üzerinden gerçekleşen bir bakışla hazırlayarak yayınladığımız raporun eğitim camiası özelinde tüm Türkiye için faydalı olacağına ve eğitim alanıyla ilgili başucu kaynağı olarak kullanılacağına inanıyorum.

Bu vesileyle, raporun hazırlanmasında ve yayımlanmasında emek veren, ter döken, akademik hassasiyetleriyle içeriği zenginleştiren, sivil toplumun katkı yapma sorumluluğunu kararlılıkla yüklenen ekibimize teşekkür ediyorum.

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

## ÖNSÖZ

Ülkemizde son yıllarda tüm kademelerde okullaşma oranı hızlı bir şekilde artmaya, eğitime ayrılan kaynaklar büyümeye, öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayıları azalmaya başlamıştır. Bu gelişmelerle birlikte OECD ortalamalarına hızla yaklaşılmıştır. Eğitime ayrılan kaynaklar ve nicel göstergelerdeki bu büyümenin eğitim sisteminin kalitesini nasıl etkilediği, sistemin ne kadar etkin ve verimli çalıştığı, hizmetlerin ne kadar eşit bir şekilde dağıtıldığı oldukça önemli hususlardır. Bundan dolayı eğitim sistemine ilişkin çeşitli göstergelerin düzenli olarak izlenmesi gerekmektedir. Bu vesileyle sistemde aksayan ya da olumlu bir gelişme sürdüren unsurlar görülebilir.

Bu hedefler çerçevesinde geçen yıl *Eğitime Bakış 2016: İzleme ve Değerlendirme Raporu*'nu yayımladık. Eğitim alanındaki nicel gelişmelerin izlenmesi ve nitel sonuçların değerlendirilmesi açısından önemli bir ihtiyacı gideren bu raporumuzun ikincisi olan *Eğitime Bakış 2017: İzleme ve Değerlendirme Raporu*'nu kamuoyunun takdirine sunuyoruz.

Rapor, eğitime erişim ve katılım, eğitimin çıktıları, öğretmenler, eğitim-öğretim ortamları, finansman başlıkları altında beş bölümden oluşmaktadır. Bir önceki rapora göre bu raporun yapısında bazı değişiklikler yapılmıştır. *Eğitime Bakış 2016* referans alınarak bu yıl bazı bölüm ve göstergeler çıkarılmış, bazı göstergelerin de bölümü değiştirilmiş ve bazı yeni göstergeler eklenmiştir. Özellikle, öğrenci devamsızlığı, ortaöğretimde sınıf tekrarı, ikili eğitim gibi göstergelere ilişkin veriler bu yıl ayrıntılı olarak analiz edilememiştir. Kamu yönetiminde paydaş görüşü ve eleştiriler üzerinden eksikliği gidermek gibi iyi yönetim kültürünün yeterince gelişmemiş olması nedeniyle ilgili makamlarca veri taleplerimizin bazılarına yanıt verilmemiştir. Ayrıca raporun yapısında da değişikliğe gidilerek, "Öğrencilerin Kararlılığı" bölümü "Eğitimin Çıktıları" bölümü ile birleştirilmiş, "Güncel Politikalar ve Sorunlar" bölümü ise ayrı bir bölüm olarak ele alınmayıp her bir bölümün sonunda yer alan "Odaktakiler" kısmında münhasıran bölüm konusu bazında ele alınmıştır.

Veri taleplerimizin eleştiriye açık olmayan kamu yönetimince cevapsız bırakılması nedeniyle özel veri kullanılmamış, sadece MEB, ÖSYM, TÜİK gibi kuruluşlar tarafından yayınlanan açık veriler ile OECD'nin her yıl yayınladığı *Bir Bakışta Eğitim* ile TIMSS ve PISA verileri kullanılmıştır. Her bir gösterge analiz edilirken, veriler imkân verdiği ölçüde, yıllara, cinsiyete, bölgelere ve illere, öğrenim düzeyi ve eğitim kademelerine göre incelenmiş ve bazı veriler uluslararası verilerle karşılaştırılmıştır. Raporda kullanılan tablo, şekil ve haritalar, konuyla ilgili uluslararası raporlarda kullanılan formatlar dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Eğitim sisteminin daha etkin bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitim sistemiyle ilgili verileri kamuoyu ve araştırmacılar ile daha fazla ve şeffaf bir şekilde paylaşması önem arz etmektedir. Bakanlık, veri paylaşmaktan çekinmemeli, paylaşılan verilerin eğitim sistemini iyileştirmek için kullanılacağını bilmelidir. Bu raporun, eğitim sisteminin iyileşmesine, gelişmesine, sorunlarının çözümüne yönelik politikaların geliştirilmesine katkı sunmasını temenni ediyorum.

Raporumuzun hazırlanmasında emeği geçen Doç.Dr. Zafer Çelik, Serkan Yurdakul, Doç.Dr. Hasan Bozgeyikli ve Doç. Dr. Sedat Gümüüş'e ve raporu okuyup eleştirel görüşleriyle katkı sunan Doç. Dr. Bekir S. Gür'e teşekkür ederim.

**Atilla Olçum**

Genel Başkan Yardımcısı





# İçindekiler

Takdim		5
Önsöz		7
İçindekiler		9
Şekil, Tablo ve Harita Listesi		11
Kısaltmalar Listesi		17
Giriş		19
Yönetici Özeti		23
<b>BÖLÜM A</b>	<b>EĞİTİME ERİŞİM VE KATILIM</b>	<b>28</b>
Gösterge <b>A1</b>	Okullaşma Oranları	31
Gösterge <b>A2</b>	Öğrenci Sayıları	41
Gösterge <b>A3</b>	Okul Türleri	50
Gösterge <b>A4</b>	Özel Öğretim	56
Gösterge <b>A5</b>	Açıköğretim	61
Gösterge <b>A6</b>	Özel Eğitim	66
Bölüm A	Odaktakiler	71
Bölüm A	Öneriler	77
Bölüm A	Kaynaklar	78
<b>BÖLÜM B</b>	<b>EĞİTİMİN ÇIKTILARI</b>	<b>80</b>
Gösterge <b>B1</b>	Nüfusun Eğitim Düzeyi	83
Gösterge <b>B2</b>	Öğrencilerin TIMSS 2015 Performansı	89
Gösterge <b>B3</b>	Öğrencilerin PISA 2015 Performansı	94
Gösterge <b>B4</b>	Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavları (LYS)nda Ortalama Başarı Durumu	100
Gösterge <b>B5</b>	Yükseköğretime Geçiş Oranları ve Yükseköğretim Kontenjanları	104
Gösterge <b>B6</b>	Eğitimin İşgücü Piyasasındaki Rolü	114
Bölüm B	Odaktakiler	123
Bölüm B	Öneriler	129
Bölüm B	Kaynaklar	130
<b>BÖLÜM C</b>	<b>ÖĞRETMENLER</b>	<b>132</b>
Gösterge <b>C1</b>	Öğretmenlerin Sayısı ve Cinsiyet Profili	134
Gösterge <b>C2</b>	Öğretmen Arz ve Talebi	140
Gösterge <b>C3</b>	Öğretmen Maaşları	148
Bölüm C	Odaktakiler	150
Bölüm C	Öneriler	154
Bölüm C	Kaynaklar	155

## **BÖLÜM D EĞİTİM-ÖĞRETİM ORTAMLARI 156**

Gösterge <b>D1</b>	Okul, Şube ve Derslik Sayıları	158
Gösterge <b>D2</b>	Ortalama Sınıf Mevcutları	162
Gösterge <b>D3</b>	Öğrenci-Öğretmen Oranı	174
Gösterge <b>D4</b>	Taşımali Eğitim	183
Bölüm D	Odaktakiler	188
Bölüm D	Öneriler	194
Bölüm D	Kaynaklar	195

## **BÖLÜM E FİNANSMAN 196**

Gösterge <b>E1</b>	Eğitime Ayrılan Bütçe	198
Gösterge <b>E2</b>	Öğrenci Başına Yapılan Harcama	202
Gösterge <b>E3</b>	Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Bütçe Dağılımı	209
Gösterge <b>E4</b>	Eğitim ve Öğretim Desteği	214
Bölüm E	Odaktakiler	216
Bölüm E	Öneriler	220
Bölüm E	Kaynaklar	221

## Şekil, Tablo ve Harita Listesi

<b>Şekil A.1.1</b>	Yaş gruplarına ve cinsiyete göre net okullaşma oranları (%) (2016)	31
<b>Şekil A.1.2</b>	Yaş gruplarına ve cinsiyete göre net okullaşma oranlarında yaşanan değişim (%) (2015, 2016)	32
<b>Şekil A.1.3</b>	İllere ve yaş gruplarına göre net okullaşma oranları (2016)	33
<b>Şekil A.1.4</b>	Cinsiyete göre okul öncesi (4-5 yaş) net okullaşma oranlarında yaşanan değişim (2009-2016)	34
<b>Şekil A.1.5</b>	Cinsiyete göre ilköğretimde brüt okullaşma oranlarında yaşanan değişim (2012-2016)	35
<b>Şekil A.1.6</b>	Cinsiyete göre ilköğretimde net okullaşma oranlarında yaşanan değişim (2012-2016)	35
<b>Şekil A.1.7</b>	Cinsiyete göre ortaokulda brüt okullaşma oranlarında yaşanan değişim (2012-2016)	36
<b>Şekil A.1.8</b>	Cinsiyete göre ortaokulda net okullaşma oranlarında yaşanan değişim (2012-2016)	37
<b>Şekil A.1.9</b>	Cinsiyete göre ortaöğretimde brüt okullaşma oranlarında yaşanan değişim (1995-2016)	37
<b>Şekil A.1.10</b>	Cinsiyete göre ortaöğretimde net okullaşma oranlarında yaşanan değişim (1995-2016)	38
<b>Şekil A.1.11</b>	İllere göre ortaöğretimde net okullaşma oranlarında yaşanan değişim (2007, 2011 ve 2016)	39
<b>Şekil A.1.12</b>	OECD ülkelerinde yaş gruplarına göre okullaşma oranları (%) (2015)	40
<b>Şekil A.2.1</b>	Kademelere göre toplam öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1950-2016)	41
<b>Şekil A.2.2</b>	İlkokul ve ortaokul öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2012-2016)	42
<b>Şekil A.2.3</b>	Cinsiyete göre tüm kademelerdeki toplam öğrenci sayılarında ve cinsiyet oranında yaşanan değişim (1990-2016)	43
<b>Şekil A.2.4</b>	Kademelere göre öğrencilerin cinsiyet oranlarında yaşanan değişim (1950-2016)	44
<b>Şekil A.2.5</b>	İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin cinsiyet oranlarında yaşanan değişim (2012-2016)	45
<b>Şekil A.2.6</b>	İlköğretim ve ortaöğretimde yeni kayıt öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1990-2016)	45
<b>Şekil A.2.7</b>	Sınıflara göre ilköğretimde öğrenci sayıları (2016)	46
<b>Şekil A.2.8</b>	Okul türüne göre ortaöğretimde yeni kayıt öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2000-2016)	46
<b>Şekil A.2.9</b>	Okul türüne göre ortaöğretimde yeni kayıt yaptıran öğrencilerin cinsiyet oranlarında yaşanan değişim (2000-2016)	47
<b>Şekil A.2.10</b>	İllere göre ortaöğretim cinsiyet oranında yaşanan değişim (2006-2016)	48
<b>Şekil A.3.1</b>	Okul türüne göre ortaöğretimde toplam öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1990-2016)	50
<b>Şekil A.3.2</b>	Okul türüne göre ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet oranlarında yaşanan değişim (1990-2016)	51
<b>Şekil A.3.3</b>	Cinsiyete göre ortaöğretimde meslek lisesi öğrenci oranlarında yaşanan değişim (%) (1990-2016)	51
<b>Şekil A.3.4</b>	Açıköğretime kayıtlı öğrenciler hariç cinsiyete göre ortaöğretimde meslek lisesi öğrenci oranlarında yaşanan değişim (%) (2000-2016)	52
<b>Şekil A.3.5</b>	OECD ülkelerine göre 15-19 yaş grubu öğrencilerin ortaöğretim program türüne göre oransal dağılımı (%) (2015)	53
<b>Şekil A.3.6</b>	Cinsiyete göre fen liselerindeki öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2010-2016)	53
<b>Şekil A.3.7</b>	Cinsiyete göre sosyal bilimler liselerindeki öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2010-2016)	54
<b>Şekil A.3.8</b>	Cinsiyete göre imam hatip ortaokul öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2012-2016)	54

<b>Şekil A.3.9</b>	Cinsiyete göre imam hatip liselerindeki öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2010-2016)	55
<b>Şekil A.4.1</b>	Kademelere göre özel öğretim kurumlarındaki öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1990-2016)	56
<b>Şekil A.4.2</b>	Cinsiyete göre özel öğretim kurumlarındaki öğrenci sayılarında ve cinsiyet oranında yaşanan değişim (2007-2016)	57
<b>Şekil A.4.3</b>	Kademelere göre özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin oransal dağılımında yaşanan değişim (%) (1990-2016)	57
<b>Şekil A.4.4</b>	Kademelere göre özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin toplam öğrenci sayısı içindeki payında yaşanan değişim (%) (1990-2016)	58
<b>Şekil A.4.5</b>	OECD ülkelerine göre farklı kademelerde özel öğretim öğrenci oranı (%) (2015)	59
<b>Tablo A.4.6</b>	Temel liselerde okul, öğrenci ve öğretmen sayıları (2016, 2017)	59
<b>Şekil A.4.7</b>	Temel liselerde öğrencilerin sınıflara göre orantısız dağılımı (%) (2015, 2016)	60
<b>Şekil A.4.8</b>	Temel lise kurum, öğrenci ve öğretmenlerinin özel ortaöğretim kurum, öğrenci ve öğretmenlerinin içindeki payı (%) (2015, 2016)	60
<b>Şekil A.5.1</b>	Açıköğretim ortaokulu ve açıköğretim lisesi öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2000-2016)	62
<b>Şekil A.5.2</b>	İlköğretim ve ortaöğretimde açıköğretim öğrenci oranlarında yaşanan değişim (%) (2000-2016)	63
<b>Şekil A.5.3</b>	Cinsiyete göre açıköğretim lisesi öğrenci sayılarında ve cinsiyet oranında yaşanan değişim (2000-2016)	63
<b>Şekil A.5.4</b>	Okul türüne göre açık ortaöğretimdeki öğrencilerin oransal dağılımında yaşanan değişim (%) (2000-2016)	64
<b>Şekil A.5.5</b>	Açıköğretim lisesi mezun öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2000-2015)	64
<b>Tablo A.6.1</b>	Yıllara göre okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde özel eğitim alan öğrenci sayısı (2010-2016)	67
<b>Şekil A.6.2</b>	İlköğretimde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayılarında ve oranında yaşanan değişim (%) (2010-2016)	68
<b>Şekil A.6.3</b>	Ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayılarında ve oranında yaşanan değişim (%) (2010-2016)	68
<b>Şekil A.6.4</b>	İlköğretim özel eğitim sınıflarındaki öğrenci sayıları ve toplam ilköğretim özel öğrenci sayısı içindeki paylarında yaşanan değişim (%) (2010-2016)	69
<b>Şekil A.6.5</b>	Bilim ve Sanat Merkezi kurum sayısı ve kurum başına düşen kursiyer sayısında yaşanan değişim (2004-2015)	70
<b>Şekil A.6.6</b>	Bilim sanat merkezi kursiyer sayıları ve cinsiyet oranında yaşanan değişim (2004-2015)	70
<b>Şekil B.1.1</b>	Cinsiyete göre 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranında yaşanan değişim (%) (2009-2016)	83
<b>Şekil B.1.2</b>	Cinsiyete göre ortaöğretim mezuniyet oranlarında yaşanan değişim (2008-2015)	84
<b>Şekil B.1.3</b>	Bölgelere ve cinsiyete göre 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranı (%) (2011, 2016)	85
<b>Şekil B.1.4</b>	Bölgelere ve cinsiyete göre genç (18-21) ve orta yaş (40-44) nüfusta en az lise mezunu olanların oranı (%) (2016)	86
<b>Şekil B.1.5</b>	OECD ülkelerinde 25 yaş altı ilk kez (öğrencilerin) ortaöğretimden mezuniyet oranları (2005, 2015)	87
<b>Şekil B.1.6</b>	Okul türüne göre ortaöğretimde mezun öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1994-2015)	88
<b>Tablo B.2.1</b>	Ülkelere göre matematik ve fen puanı ortalamaları (TIMSS 2015)	89
<b>Şekil B.2.2</b>	Yıllara göre 4 ve 8. sınıfların TIMSS matematik ve fen puanı ortalamaları (1999-2015)	91
<b>Şekil B.2.3</b>	Cinsiyete göre 4 ve 8. sınıfların TIMSS 2015 matematik ve fen puanı ortalamalarında yaşanan değişim	91

<b>Şekil B.2.4</b>	Yeterlik düzeyine göre TIMSS 2015 matematik ve fen alanlarında öğrencilerin oransal dağılımı	92
<b>Şekil B.2.5</b>	Bölgelere göre 4. sınıfların matematik ve fen puanı ortalamaları (TIMSS 2015)	93
<b>Şekil B.2.6</b>	Bölgelere göre 8. sınıfların matematik ve fen puanı ortalamaları (TIMSS 2015)	93
<b>Tablo B.3.1</b>	Ülkelere göre fen, okuma ve matematik puanı ortalamaları (PISA 2015)	94
<b>Şekil B.3.2</b>	Yıllara göre Türkiye ve OECD ülkelerinin PISA fen, okuma ve matematik puanı ortalamaları (2003- 2015)	96
<b>Şekil B.3.3</b>	Cinsiyete göre Türkiye'nin PISA fen, okuma ve matematik puanı ortalamalarında yaşanan değişim (2003- 2015)	97
<b>Şekil B.3.4</b>	Bölgelere göre PISA 2015 fen, okuma ve matematik puanı ortalamaları	97
<b>Şekil B.3.5</b>	Okul türüne göre PISA 2015 fen, okuma ve matematik puanı ortalamaları	98
<b>Şekil B.3.6</b>	Yeterlik düzeyine göre PISA 2015 fen, okuma ve matematik alanlarında öğrencilerin oransal dağılımı	98
<b>Şekil B.4.1</b>	YGS'de Türkçe ve sosyal bilimler sınavına giren adayların ortalama netlerinde yaşanan değişim (2010-2017)	100
<b>Şekil B.4.2</b>	YGS'de matematik ve geometri sınavına giren adayların ortalama netlerinde yaşanan değişim (2010-2017)	101
<b>Şekil B.4.3</b>	LYS'de matematik ve geometri sınavına giren adayların ortalama netlerinde yaşanan değişim (2011-2017)	101
<b>Şekil B.4.4</b>	LYS'de fizik, kimya ve biyoloji sınavına giren adayların ortalama netlerinde yaşanan değişim (2011-2017)	102
<b>Şekil B.4.5</b>	LYS'de Türk dili ve edebiyatı ile coğrafya 1 sınavına giren adayların ortalama netlerinde yaşanan değişim (2011-2017)	102
<b>Şekil B.4.6</b>	LYS'de tarih, coğrafya 2 ve felsefe grubu sınavına giren adayların ortalama netlerinde yaşanan değişim (2011-2017)	103
<b>Şekil B.4.7</b>	LYS'de İngilizce, Almanca ve Fransızca sınavına giren adayların ortalama netlerinde yaşanan değişim (2011-2017)	103
<b>Şekil B.5.1</b>	Üniversite giriş sınavına başvuran aday sayısı ile başvuranların lise mezuniyetlerine ve daha önce yerleşme durumlarına göre oransal dağılımında yaşanan değişim (%) (2008-2017)	104
<b>Şekil B.5.2</b>	Farklı yükseköğretim programlarına yerleşen öğrencilerin üniversite giriş sınavına başvuran öğrenci sayısına oranında yaşanan değişim (%) (2008-2017)	105
<b>Şekil B.5.3</b>	Lise son sınıf düzeyinde bir yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin, lise son sınıfta üniversite giriş sınavına başvuran öğrenci sayısına oranında yaşanan değişim (%) (2008-2017)	106
<b>Şekil B.5.4</b>	Üniversite giriş sınavına başvuranların mezun oldukları lise türüne göre oransal dağılımında yaşanan değişim (%) (2008-2016)	107
<b>Şekil B.5.5</b>	Lise türüne göre üniversite giriş sınavına başvuranların içinde bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranında yaşanan değişim (%) (2008-2016)	107
<b>Şekil B.5.6</b>	Lise türüne göre üniversite giriş sınavına başvuranların içinde bir önlisans programına yerleşenlerin oranında yaşanan değişim (%) (2008-2016)	108
<b>Şekil B.5.7</b>	Lise türüne göre üniversite giriş sınavı başvuranların içinde bir lisans programına yerleşenlerin oranında yaşanan değişim (2008-2016)	109
<b>Şekil B.5.8</b>	Lise türüne göre üniversite giriş sınavına başvuranların içinde bir açıköğretim programına yerleşenlerin oranında yaşanan değişim (2008-2016)	109
<b>Şekil B.5.9</b>	Lise türüne göre üniversite giriş sınavına lise son sınıfta başvuranların içinde bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranı (%) (2016)	110
<b>Şekil B.5.10</b>	ÖSYS'ye başvuran ve yerleşen sayılarında yaşanan değişim (2008-2017)	111
<b>Şekil B.5.11</b>	Yükseköğretimde lisans ve önlisans programları kontenjanlarına yerleştirme oranlarında yaşanan değişim (2008-2017)	111
<b>Şekil B.5.12</b>	Yükseköğretimde önlisans programları kontenjanları ile yerleşen ve boş kalan kontenjan sayılarında yaşanan değişim (2008-2017)	112

<b>Şekil B.5.13</b>	Yükseköğretimde lisans programları kontenjanları ile yerleşen ve boş kalan kontenjan sayılarında yaşanan değişim (2008-2017)	112
<b>Şekil B.6.1</b>	Eğitim düzeyine göre işgücüne katılım, istihdam ve işsizlik oranlarında yaşanan değişim (%) (2001-2016)	114
<b>Şekil B.6.2</b>	OECD ülkelerinde 25-34 yaş arası eğitim düzeyine göre istihdam oranları (2016)	115
<b>Şekil B.6.3</b>	OECD ülkelerinde 25-64 yaş arasında eğitim düzeyine göre istihdam oranları (2016)	116
<b>Şekil B.6.4</b>	OECD ülkelerinde 25-34 yaş arası eğitim düzeyi işsizlik oranları (2016)	116
<b>Şekil B.6.5</b>	15+ yaş grubunda genel lise mezunu olanların cinsiyete göre işgücü istatistiklerinde yaşanan değişim (%) (2001-2016)	117
<b>Şekil B.6.6</b>	15+ yaş grubunda lise dengi meslek okul mezunu olanların cinsiyete göre işgücü istatistiklerinde yaşanan değişim (2001-2016)	117
<b>Şekil B.6.7</b>	Bölgelere, eğitim düzeyine ve cinsiyete göre işgücüne katılım oranları (2016)	119
<b>Şekil B.6.8</b>	Bölgelere, eğitim düzeyine ve cinsiyete göre istihdam oranları (2016)	120
<b>Şekil B.6.9</b>	Bölgelere, eğitim düzeyine ve cinsiyete göre işsizlik oranları (2016)	121
<b>Şekil C.1.1</b>	Kademelere göre kamu ve özel sektörde çalışan öğretmen sayılarında yaşanan değişim (1990-2016)	134
<b>Şekil C.1.2</b>	Özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmen sayılarında yaşanan değişim (1990-2016)	135
<b>Şekil C.1.3</b>	Öğretmenlerin bölgelere göre oransal dağılımı (2016)	136
<b>Şekil C.1.4</b>	Kademelere göre kadın öğretmen oranında yaşanan değişim (1990-2016)	136
<b>Şekil C.1.5</b>	Özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında kadın öğretmen oranlarında yaşanan değişim (1990-2016)	137
<b>Şekil C.1.6</b>	Kadın öğretmen oranlarının bölgelere göre dağılımı (2016)	137
<b>Şekil C.1.7</b>	Eğitim fakültelerine yeni kayıt yaptıran öğrenciler içindeki kadın öğrenci oranlarında yaşanan değişim (2007-2016)	138
<b>Şekil C.1.8</b>	OECD ülkelerinde kademelere göre kadın öğretmen oranları (2015)	138
<b>Tablo C.2.1</b>	Öğretmen ihtiyaç analizi	140
<b>Şekil C.2.2</b>	Eğitim fakültelerinden mezun olan öğrenci sayısında yaşanan değişim (2006-2015)	141
<b>Şekil C.2.3</b>	Eğitim fakültelerine yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısında yaşanan değişim (2007-2016)	142
<b>Tablo C.2.4</b>	Yıllara göre pedagojik formasyon programları kontenjan sayıları (2013-2017)	142
<b>Şekil C.2.5</b>	KPSS eğitim bilimleri testine giren aday sayısı ve ortalama netlerinde yaşanan değişim (2005-2017)	143
<b>Şekil C.2.6</b>	Ataması yapılan öğretmen sayılarında yaşanan değişim (2003-2017)	144
<b>Tablo C.2.7</b>	Sözleşmeli olarak atanan öğretmenlerin branş bazında Türkiye geneli oluşan en düşük KPSS puanı, mülakat puanı ve sayıları (2016, 2017)	144
<b>Tablo C.2.8</b>	Dershane ve etüt merkezlerinde çalışanlardan sözleşmeli olarak atanan öğretmenlerin branş bazında Türkiye geneli oluşan en düşük mülakat puanı ile sayıları (2016, Ekim)	145
<b>Şekil C.2.9</b>	Sözleşmeli olarak atanan öğretmenlerin bölgelere göre oransal dağılımı (2017)	146
<b>Şekil C.2.10</b>	Sözleşmeli olarak atanan öğretmenlerin illere göre oransal dağılımı (2017)	167
<b>Şekil C.2.11</b>	Bölgelere göre devlet okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet süresi ortalaması (Şubat, 2016)	147
<b>Şekil C.3.1</b>	OECD ülkelerinde öğretmenliğe yeni başlayan ve 15 yıl deneyim sahibi öğretmenlerin maaşları (\$) (2015)	148
<b>Şekil C.3.2</b>	Farklı ülkelerde öğretmenlerin maaşlarında yaşanan değişim (ortaokul öğretmenleri) (2005, 2015)	149
<b>Tablo D.1.1</b>	Kademelere göre okul sayıları (2006-2016)	158
<b>Tablo D.1.2</b>	Bazı okul türlerine göre okul sayıları (2010-2016)	159

<b>Tablo D.1.3</b>	Kademelere göre derslik ve şube sayıları (2006-2016)	160
<b>Tablo D.1.4</b>	Ortaöğretimde okul türlerine göre derslik ve şube sayıları (2006-2016)	161
<b>Tablo D.1.5</b>	Yeni yapılan derslik sayıları (2006-2016)	161
<b>Şekil D.2.1</b>	İlköğretim ve ortaöğretimde şube ve derslik başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1990-2016)	162
<b>Şekil D.2.2</b>	Özel ilköğretim ve ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1990-2016)	163
<b>Şekil D.2.3</b>	İlkokul ve ortaokulda şube başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2012-2016)	163
<b>Şekil D.2.4</b>	Ortaöğretimde okul türlerine göre şube başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1990-2016)	164
<b>Şekil D.2.5</b>	İlkokul ve ortaokulda okul başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2012-2016)	165
<b>Şekil D.2.6</b>	Ortaöğretimde okul türlerine göre okul başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2012-2016)	165
<b>Şekil D.2.7</b>	İlkokulda bölgelere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)	166
<b>Şekil D.2.8</b>	Ortaokulda bölgelere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)	166
<b>Şekil D.2.9</b>	Ortaöğretimde bölgelere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2006, 2011 ve 2016)	167
<b>Şekil D.2.10</b>	İlkokulda bölgelere göre okul başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)	167
<b>Şekil D.2.11</b>	Ortaokulda bölgelere göre okul başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)	168
<b>Şekil D.2.12</b>	Ortaöğretimde bölgelere göre okul başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)	168
<b>Şekil D.2.13</b>	İlkokulda illere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)	169
<b>Şekil D.2.14</b>	Ortaokulda illere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)	171
<b>Şekil D.2.15</b>	Ortaöğretimde illere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2006, 2011 ve 2016)	172
<b>Şekil D.2.16</b>	OECD ülkelerinde kademelere göre ortalama sınıf mevcudu (2015)	173
<b>Şekil D.3.1</b>	Kademelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısında yaşanan değişim (1990-2016)	174
<b>Şekil D.3.2</b>	Özel ilköğretim ve ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1998-2016)	175
<b>Şekil D.3.3</b>	İlkokul ve ortaokulda öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2012-2016)	175
<b>Şekil D.3.4</b>	Ortaöğretimde okul türlerine göre öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1990-2016)	176
<b>Şekil D.3.5</b>	İlkokulda bölgelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)	176
<b>Şekil D.3.6</b>	Ortaokulda bölgelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)	177
<b>Şekil D.3.7</b>	Ortaöğretimde bölgelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2006, 2011 ve 2016)	177
<b>Şekil D.3.8</b>	İlkokulda illere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)	179
<b>Şekil D.3.9</b>	Ortaokulda illere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)	180
<b>Şekil D.3.10</b>	Ortaöğretimde illere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2006, 2011 ve 2016)	181
<b>Şekil D.3.11</b>	OECD ülkelerinde kademelere göre öğrenci-öğretmen oranları (2015)	182
<b>Şekil D.4.1</b>	Kademelere göre taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2012-2016)	183
<b>Şekil D.4.2</b>	Kademe ve bölgelere göre taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranları (%) (2016)	184
<b>Harita D.4.3</b>	İlkokulda taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranlarının illere göre dağılımı (%) (2016)	185
<b>Harita D.4.4</b>	Ortaokulda taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranlarının illere göre dağılımı (%) (2016)	185



<b>Şekil</b>	<b>D.4.5</b>	Ortaöğretimde bölgelere göre taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranları (%) (2016)	186
<b>Harita</b>	<b>D.4.6</b>	Ortaöğretimde taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranlarının illere göre dağılımı (%) (2016)	187
<b>Şekil</b>	<b>E.1.1</b>	MEB'in toplam bütçesi ve bu bütçenin GSYH'ye ve konsolide/merkezi yönetim bütçesine oranında yaşanan değişim (2000-2017)	198
<b>Şekil</b>	<b>E.1.2</b>	Eğitim hizmetleri fonksiyonel sınıflandırmasına göre merkezi yönetim bütçesinin bölgelere göre oransal dağılımı (2016)	199
<b>Şekil</b>	<b>E.1.3</b>	OECD ülkelerinde eğitime yapılan harcamanın toplam bütçeye oranı (2014)	199
<b>Şekil</b>	<b>E.1.4</b>	OECD ülkelerinde kademelere göre eğitime yapılan toplam harcamanın GSYH'ye oranı (2014)	200
<b>Şekil</b>	<b>E.1.5</b>	OECD ülkelerinde tüm kademelerde eğitime yapılan kamu ve özel harcamaların GSYH'ye oranı (2014)	200
<b>Şekil</b>	<b>E.1.6</b>	OECD ülkelerinde eğitime yapılan toplam harcama içinde kamu ve özel harcamaların oranı (2014)	201
<b>Şekil</b>	<b>E.2.1</b>	Kademelere göre öğrenci başına yapılan harcamalarda yaşanan değişim (TL) (2007-2016)	202
<b>Şekil</b>	<b>E.2.2</b>	Ortaöğretimde lise türüne göre öğrenci başına yapılan harcamalarda yaşanan değişim (TL) (2007-2016)	203
<b>Şekil</b>	<b>E.2.3</b>	İllere göre yükseköğretim dâhil tüm kademelerde öğrenci başına yapılan harcama (TL) (2016)	204
<b>Şekil</b>	<b>E.2.4</b>	OECD ülkelerinde kademelere göre öğrenci başına yapılan harcama tutarı (\$) (2014)	205
<b>Şekil</b>	<b>E.2.5</b>	İlköğretim ve ortaöğretim genelinde OECD ülkelerinde öğrenci sayısı, eğitim harcamaları ve öğrenci başına yapılan harcamada yaşanan değişim (2010, 2014)	206
<b>Şekil</b>	<b>E.2.6</b>	Öğrenci başına yapılan harcamanın cari fiyatlarla kişi başına milli gelire oranında yaşanan değişim (%) (2007-2016)	207
<b>Şekil</b>	<b>E.2.7</b>	OECD ülkelerinde kademelere göre öğrenci başına yapılan harcamanın kişi başına gelire oranı (2014)	208
<b>Şekil</b>	<b>E.3.1</b>	MEB bütçesinin ekonomik sınıflandırmaya göre dağılımında yaşanan değişim (2008-2017)	209
<b>Şekil</b>	<b>E.3.2</b>	MEB bütçesinde cari ve sermaye (yatırım) giderlerinin dağılımında yaşanan değişim (2008-2017)	210
<b>Şekil</b>	<b>E.3.3</b>	Konsolide bütçe yatırımlarından MEB yatırımlarına ayrılan payda yaşanan değişim (%) (2008-2017)	211
<b>Şekil</b>	<b>E.3.4</b>	MEB bütçesinde personel giderlerinin cari giderler içerisindeki payında yaşanan değişim (2008-2017)	211
<b>Şekil</b>	<b>E.3.5</b>	OECD ülkelerinde yükseköğretim ve okul öncesi haricinde diğer kademelerde yapılan harcamaların cari ve sermaye giderlerine göre dağılımı (2014)	212
<b>Şekil</b>	<b>E.3.6</b>	OECD ülkelerinde personel giderlerinin cari giderler içindeki payı (2014)	212
<b>Tablo</b>	<b>E.4.1</b>	Yıllara göre eğitim ve öğretim desteğinden yararlanacak öğrenci sayısı ve özel okullara ödenecek destek tutarları (2014-2017)	214
<b>Tablo</b>	<b>E.4.2</b>	Eğitim ve öğretim desteğinden yararlanan öğrencilerin kademelere göre sayısal ve oransal dağılımı (2014-2017)	215
<b>Tablo</b>	<b>E.4.3</b>	Kademelere göre eğitim ve öğretim desteğinden yararlanan öğrenciler ile bu öğrencilerin özel öğretimdeki öğrenciler içindeki payları (2016)	215

## Kısaltmalar Listesi

<b>ABD</b>	Amerika Birleşik Devletleri
<b>AK Parti</b>	Adalet ve Kalkınma Partisi
<b>BİLSEM</b>	Bilim ve Sanat Merkezleri
<b>BÖTE</b>	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
<b>GSYH</b>	Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla
<b>IEA</b>	Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu <i>International Association for the Evaluation of Educational Assessment</i>
<b>KHK</b>	Kanun Hükmünde Kararname
<b>KPSS</b>	Kamu Personel Seçme Sınavı
<b>LYS</b>	Lisans Yerleştirme Sınavları
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>OECD</b>	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü <i>The Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
<b>ÖSYM</b>	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
<b>PISA</b>	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı <i>Programme for International Student Assessment</i>
<b>TEOG</b>	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
<b>TIMSS</b>	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması <i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
<b>TÜİK</b>	Türkiye İstatistik Kurumu
<b>TYT</b>	Temel Yeterlilik Testi
<b>YGS</b>	Yükseköğretime Geçiş Sınavı
<b>YKS</b>	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
<b>YÖK</b>	Yükseköğretim Kurulu



# GİRİŞ

Günümüz dünyasında, ülkelerin ekonomik gelişmesi ve refahının artması, demokratik ve katılımcı bir toplumun var olması, bireylerin kişisel beceri ve kapasitelerinin gelişmesi ve kendi refahlarını sağlaması için eğitime kilit bir rol atfedilmektedir. Özellikle, küresel dünyada daha rekabetçi bir ekonomik yapıya sahip olmak, katma değeri yüksek ürünler üretmek ve ülkenin ekonomik rekabette geride kalmaması için eğitim sistemlerini iyileştirmeye yönelik reformlar yapılmaktadır. Ayrıca, eğitime katılım oranları ve okullaşma süresi özellikle gelişmekte olan ülkelerde hızlı bir şekilde artmaktadır. Türkiye’de özellikle okul öncesi ve ortaöğretim düzeyinde son yıllarda okullaşma oranı çok hızlı bir şekilde artmıştır. Dahası, Türkiye’nin eğitim yatırımları da çok hızlı bir şekilde büyümüş ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ortalamalarına yaklaşmıştır. Bu nedenlerden dolayı, eğitim süreçlerinin girdi ve çıktılarının izlenmesi ve değerlendirilmesi bir zorunluluk haline gelmektedir. OECD uzun yıllardır çeşitli göstergeler halinde *Education at Glance*’i hazırlayarak eğitim sistemlerinin performanslarını karşılaştırmalı olarak analiz etmekte ve ülkelere hangi alanda eğitim politikaları uygulaması gerektiği konusunda ipuçlarını sunmaktadır. 2016 yılından itibaren de Eğitim-Bir-Sen, Türkiye eğitim sisteminin izleme ve değerlendirmesini yapmaktadır. Bu çerçevede hazırlanan ikinci rapor ile Türkiye eğitim sisteminin mevcut durumu tüm göstergeleriyle ortaya konularak ve tarihsel süreci detaylı bir şekilde veriye dayalı olarak incelenerek analizlerde bulunulmuştur.

## Amaç ve Kapsam

Bu raporun temel amacı, Türkiye eğitim sisteminin tarihsel eğilimlerini ve mevcut durumunu, eğitimde yaşanan gelişmeleri ve uluslararası göstergelerdeki kıyaslamaları da göz önüne alarak kapsamlı bir şekilde veriye dayalı olarak ve yıllık bir periyotla incelemek ve değerlendirmektir. Rapor özelden, Türkiye eğitim sistemine ilişkin çeşitli göstergelerin yıllık olarak izlenmesini ve değerlendirilmesini hedeflemektedir. Eğitime erişim ve katılım, eğitimin çıktıları, öğretmenler, eğitim-öğretim ortamları ve finansman olmak üzere beş ana bölümden meydana gelen raporda her bölüm de farklı göstergeler ele alınmış ve her bir gösterge ilgili veriler baz alınarak tablo, şekil ve haritalarla desteklenmiştir.

Geçen yıl yayınlanan *Eğitime Bakış 2016: İzleme ve Değerlendirme Raporu*’nda yedi ana bölüm bulunmaktaydı (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Bu yıl ise *Eğitime Bakış 2016*’da yer alan *Öğrencilerin Kararlılığı* bölümü *Eğitimin Çıktıları* bölümü ile birleştirilmiş ve *Güncel Politikalar ve Sorunlar* bölümü ise ayrı bir bölüm olarak ele alınmayıp ilgili bölümlerin sonunda yer alan *Odaktakiler* alt bölümünde tartışılmıştır. Bu durumun sonucu olarak *Eğitime Bakış 2017* beş bölümden oluşmuştur. *Eğitime Bakış 2016*’nın tecrübesini dikkate alarak, bu yıl bazı bölüm ve göstergeler çıkartılmış, bazı göstergelerin de bölümü değiştirilmiş ve bazı yeni göstergeler eklenmiştir. Özellikle, öğrenci devamsızlığı, ortaöğretimde sınıf tekrarı, ikili eğitim gibi göstergelere ilişkin verilerin açık veri olarak paylaşılmaması nedeniyle bahsedilen göstergeler *Eğitime Bakış 2017*’de yer almamıştır. Bahsedilen göstergeler eğitim sisteminin durumunu anlamada önemli veriler sunduğundan, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’in bu verileri açık olarak

yayınlanması en uygundur. Buna ilaveten, *Eğitime Bakış 2017*'de her bir bölümün organizasyonunda değişime gidilmiş ve her bir bölüm; kendi içindeki kapsamına göre ilgili göstergeler, elde edilen bulgular ışığında tartışmaların yer aldığı odaktakiler; bu tartışmalar bağlamında politika önerileri olan öneriler ve ilgili bölümün kaynaklarını içeren kaynakça kısımlarından oluşmaktadır.

Türkiye eğitim sisteminin bütüncül bir yaklaşımla izleme ve değerlendirmesini içeren bu raporun, halen uygulanan politikaların etkinliğini ve verimliliğini değerlendirmesi; uygulanması planlanan eğitim politikalarının muhtemel etkisini tespit etmesi ve hangi alanlarda yeni politikaların geliştirilmesi gerektiğini veriler ekseninde sunarak karar alıcılara önderlik etmesi ve eğitim alanında araştırma yapanlar için ise önemli katkılar sağlaması hedeflenmektedir.

### **Yöntem**

*Eğitime Bakış 2016*'ya benzer şekilde, elinizdeki rapor, nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel araştırma özelliğine sahiptir. Rapor geçmişten günümüze meydana gelen değişimleri de ele aldığı için hem kesitsel hem de boylamsal niteliktedir. Veri analizinde görsel teknik olarak şekil ve haritalarla birlikte tablolama teknikleri de yer almaktadır. Kullanılan teknikler arasında özellikle sıklık dağılımları, oran ve orantı istatistikleri, yüzde dağılımları, yüzde değişim istatistikleri, merkezi eğilim ölçüleri, kategoriler arası karşılaştırmalar için çapraz tablo analiz teknikleri yer almaktadır. Ayrıca, tüm harita, şekil ve tablolarda, bir standart olması için öğretim yılının başlangıç yılı referans alınmıştır. Daha somut ifade etmek gerekirse, 2016-2017 öğretim yılına ait veriler, şekil, harita ve tablolarda 2016 olarak gösterilmiştir. Mezuniyet oranları sunulan verilerde 2015 yılı 2015-2016 yılı sonunda mezun olma durumunu ifade etmektedir. Bütçe ile ilgili şekillerde ise yıl bazlı olarak alınmıştır.

Verilerin analizlerinde izlenen yol iki aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle konu alanındaki mevcut göstergelerde son durumun ortaya konması için veriler güncellenmiştir. Önemli konularla ilgili de uygun olan yeni göstergeler seçilmiş ve bu göstergeler temelinde hangi tür verilerin toplanacağına karar verilmiştir. Ardından, eklenen göstergelerle ilgili veriler uygunsa geçmiş yılları da içerecek şekilde derlenmiş veya ilgili kurum ve kuruluşların yayınlanmış raporlarından ve web sitelerinden toplanmıştır. Bu süreçte çok çeşitli kaynak, kurum ve kuruluşlardan veriler derlenmiş ve analize hazır hale getirilmiştir. İkinci aşamada ise, bu göstergelerin değerlendirilmesine uygun olan veri analiz teknikleri belirlenerek analizler yapılmıştır. Verilerin derlenmesinde ve analize hazır hale getirilmesinde ortaya çıkabilecek maddi hataların giderilmesi için araştırma ekibi tarafından analizlerin ve verilerin kontrol edilmesi sağlanmıştır. Ancak bazı durumlarda, yuvarlama hataları nedeni ile resmi istatistiklerle raporda sunulan istatistikler arasında da göz ardı edilebilir farklılıklar bulunması muhtemeldir. Son olarak veriler analiz edildikten sonra, araştırma ekibi tarafından analiz/yorumlama sürecinde tutarsız gözükülen verilerin olması durumunda bu veriler yeniden gözden geçirilmiştir.

### **Temel Veri Kaynakları**

Bir önceki raporda olduğu gibi bu raporda da kullanılan veriler çok çeşitli kaynaklardan elde edilmiştir. *Eğitime Bakış 2016*'daki veriler güncellenmiş olup hem güncellemede hem de bu rapora eklenen göstergelerde temel veri kaynaklarını Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)'nin web sitesinde yer alan sınavlara ilişkin sayısal bilgiler, MEB (MEB, 2017) tarafından yıllık olarak

yayımlanan *Milli Eğitim İstatistikleri*, Maliye Bakanlığı'nın web sitesinden elde edilen resmi veriler oluşturmaktadır. İşgücü istatistikleri, eğitim harcamaları istatistikleri, yaş grupları ve illere göre eğitim istatistikleri Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)'nin ilgili veritabanlarından elde edilmiştir. Buna ilaveten MEB'in ilgili yıllarda hazırladığı Bütçe Sunuş raporları, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) Ulusal Raporlarında yer alan verilerden yararlanılmıştır. Bu raporda, açık veri haricinde herhangi bir özel bir veri kullanılmamıştır. Uluslararası karşılaştırmalar yapılırken kullanılan başlıca veri kaynağı ise, OECD'nin her yıl düzenli olarak yayımladığı *Bir Bakışta Eğitim* raporudur (OECD, 2017).

### **Kaynaklar**

Eğitim-Bir-Sen. (2016). *Eğitime bakış 2016: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

MEB. (2017). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2016-2017 (I. dönem)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

OECD. (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.



# YÖNETİCİ ÖZETİ

## BÖLÜM A: Eğitime Erişim ve Katılım

2016 yılında 6-9 ve 10-13 yaş gruplarında hem kız hem de erkek öğrencilerin net okullaşma oranları Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ortalamalarının üzerinde; okul öncesi ve ortaöğretim düzeyinde ise OECD ortalamasının altındadır. Ayrıca, okul öncesi eğitim ve ortaöğretimde okullaşmada bölgesel eşitsizlik sorunu halen çözülememiştir. Cinsiyet oranına bakıldığında tüm kademeler için 100 erkek öğrenciye 93 kız öğrenci düşmektedir.

Milli eğitim sisteminde yükseköğretim hariç 17 milyondan fazla öğrenci bulunmaktadır. Sistemdeki öğrencilerin 1 milyon 750 bini açık öğretimdedir. Oldukça büyük olan bu sayı, açıköğretim liselerinin “depo” olma özelliğini devam ettirdiğini göstermektedir. Özel öğretimi kurumlarındaki öğrenci sayısı son yıllarda hızlı bir şekilde artış göstermiş ve 1,2 milyon düzeyine ulaşmıştır. Son yıllardaki artışın temel nedeni, dershanelerin kapatılma sürecinde özel dershanelerin temel liselere dönüştürülmesi ve özel okul öğrencilerine verilmeye başlanan öğrenim desteğidir.

İlkokula yeni kayıt sayısı 1,2 milyon civarında ortaöğretime yeni kayıt ise 1 milyon civarında gerçekleşmektedir. Ortaöğretimde okul türüne göre yeni kayıt oranlarına bakıldığında 2011 yılından sonra meslek liselerine yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı, genel liselerin yeni kayıt sayısını geçmiştir.

2016’da farklı kademelerde özel eğitim alan toplam öğrenci sayısı 306 bindir. Özel eğitim alan bu öğrencilerin büyük çoğunluğu ilköğretim kademesinde olup ortaöğretimde özel eğitim alan öğrenci sayısı daha azdır. Bu veri, ilköğretimde özel eğitim alan öğrencilerin büyük bir bölümünün ortaöğretim çağına geldikleri zaman sistem dışında kaldığını göstermektedir. Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)’lerde öğrenim gören özel yetenekli öğrenci sayısı ise son 10 yılda 5 binden 25 bine yükselmiştir. Gerek kurum sayısı gerekse kurum başına düşen kursiyer sayısında yaşanan artış, özel yetenekli bireylerin eğitime erişimlerinin son yıllarda önemli oranda arttığını göstermesi açısından önemlidir.

## BÖLÜM B: Eğitimin Çıktıları

En az lise mezunu olma oranı son yıllarda önemli oranda artmış olmasına rağmen OECD ortalamasından önemli oranda düşüktür. En az lise mezunu olma oranlarının bölgelere göre dağılımında yıllar içinde ciddi bir artış yaşanmış ancak bölgeler arasında mezun olma oranlarında belirgin bir eşitsizlik var olmaya devam etmektedir. Diğer OECD ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de kızlar erkeklerden daha yüksek oranda ve hızlı bir şekilde ortaöğretimden mezun olmaktadır.

Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) 2015’te 4 ve 8. sınıflarda hem matematik hem de fen puanları bir önceki araştırmaya göre yükselmesine rağmen TIMSS ortalamasının altında kalmıştır. Daha önemlisi 4 ve 8. sınıflarda iki testte de temel alt düzey ve altındaki öğrenci oranı hayli yüksektir. 8. sınıf matematik testinde bu oran %60’a yaklaşmış durumdadır. TIMSS’deki önemli bulgulardan biri de bölgelere göre başarının önemli oranda farklılaşması hususudur. İki testte ve her iki sınıf düzeyinde de en başarılı ve en başarısız bölgeler arasındaki başarı farkı 70-90 arasında de-



ğişmektedir. Bu veri bölgeler arası eğitimsel eşitliğin 4 ve 8. sınıflarda belirgin bir şekilde var olmaya devam ettiğini göstermektedir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015'te Türkiye puanlarını bir önceki araştırmaya göre fen alanında 38, matematik de 28 ve okuma da 47 puan düşürmüştü ve OECD ülkeleri ortalamasının oldukça gerisinde kalmıştır. Dahası, Türkiye'nin sıralaması ise her üç alanda da 70 ülke arasında 50. sıralar civarındadır. PISA 2015'te her 30 puanın bir öğretim yılına denk geldiği dikkate alındığında Türkiye'nin puanlarında yaşadığı düşüşün ciddiyeti daha iyi anlaşılabilir. TIMSS'de olduğu gibi PISA'da da bölgeler arası eşitsizlik oldukça belirgindir. Örneğin matematik alanında en başarılı olan Batı Marmara ile en başarısız Ortadoğu Anadolu arasında 60 puandan fazla fark vardır. 60 puan, PISA 2015 hesaplamasına göre iki öğretim yılı farka denk düşmektedir.

PISA 2015'te en başarılı liseler olan fen liseleri ile en başarısız liseler olan çok programlı Anadolu liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri ve imam hatip Anadolu liseleri arasındaki başarı farkı üç alanda 120-150 arasında değişmektedir. Bu ise en başarılı lise türleri ile en başarısız olanlar arasında da 4-5 öğretim yılı başarı farkı olduğunu göstermektedir. Daha somut ifade ile eğer fen liselerinde öğrencilerin performansı 10. sınıf düzeyinde ise çok programlı Anadolu liselerinde ortaokul 5. sınıf, imam hatip öğrencilerinin performansı ise ortaokul 6. sınıf düzeyindedir. PISA'da görülen liseler arasındaki hiyerarşinin varlığı yükseköğretime geçiş sınavlarında da açık bir şekilde görülmektedir. Sosyal bilimler lisesi, özel fen lisesi, özel liseler, öğretmen lisesi, fen lisesi, temel lise ve Anadolu lisesi gibi akademik okul türlerinin mezunları çoğunlukla lisans programlarına yerleşmekteyken; mesleki ve teknik eğitim veren farklı lise türleri ise çoğunlukla önlisans programlarına ve çok azı ise lisans programlarına yerleşmiştir. Liseler arasındaki bu hiyerarşi farkı, ortaöğretim sistemi üzerindeki baskıyı daha da artırmaktadır.

PISA 2015'te Türkiye'deki öğrencilerin fen, okuma ve matematik alanlarında üst düzey performans gösterenlerin oranları, OECD ülkeleri ortalamalarının oldukça altındadır. Buna karşın her üç alanda da düşük başarı performansı gösteren Türkiye'deki öğrencilerin oranı, OECD ortalamalarının hayli üstündedir. Örneğin matematikte öğrencilerin yarıdan fazlası temel düzeyin altında bir performansa sahiptir. TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavlarda karşılaşılan, Türkiye'deki öğrencilerin başarılarının düşük olması hususu, üniversiteye geçiş sınavlarında da görülmektedir. Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS)'deki ortalama netlere bakıldığında 2017 yılı matematik ve fen bilimleri testinde net ortalaması 5 civarındadır. Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS)'deki testlere bakıldığında da öğrencilerin ortalama netlerinin zaman içinde farklılaştığı ve net ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir.

2017'de üniversite giriş sınavına başvuran sayısı 2,3 milyona yaklaşmıştır. Sınava başvuranların yaklaşık üçte birlik bir kesimi, daha önce bir üniversiteye yerleşmiş ve mezun olmuş kişilerden oluşmaktadır. Sınava başvuranların yaklaşık üçte biri bir programa yerleşebilmiş, programa yerleşme oranı özellikle 2017'de önemli oranda azalmıştır. Bu durum yükseköğretime yönelik arz ve talep arasındaki uçurumun oldukça büyük olduğunu göstermektedir. 2017 yılında yükseköğretime yerleştirme sürecinde önemli oranda kontenjanların boş kalması sorunu yaşanmıştır. 437 bin önlisans kontenjanın 211 bini, 474 bin lisans kontenjanının 111 bini boş kalmıştır. Adayların istihdam oranı düşük programları tercih etmemesi kadar YÖK'ün mühendislik ve öğretmenlik alanları için 240 bin sıralama barajı uygulaması büyük sayıda kontenjanların boş kalmasına neden olmuştur.

Genel ve mesleki lise mezunlarının işgücüne katılımı ve istihdam oranı yükseköğretim mezunları ile kıyaslandığında hayli düşüktür. Genel lise mezunlarının işsizlik oranı ise meslek liselerine ve üniversite mezunlarına göre çok daha yüksektir. Türkiye, 25-34 yaş arası yükseköğretim ve lise mezunlarının istihdam oranının OECD ortalamasının altında ve en düşük olduğu ülkelerden birisidir. Genel lise mezunu kadınların işgücüne katılım oranı ve istihdam oranı erkeklerden oldukça düşük, işsizlik oranı ise yüksektir. Lise dengi meslek okul mezunu hem erkek hem de kadınların işgücüne katılım ve istihdam oranlarının genel lise mezunu olanların işgücüne katılım oranlarından daha yüksek olduğu, bununla birlikte işsizlik oranlarının da nispeten daha düşük olduğu görülmektedir. Lise mezunu olanların işgücüne katılım, istihdam ve işsizlik oranlarının hem bölgelere göre hem de bölgelerde cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bölgelerin ekonomik gelişmişlik düzeyleri, sosyo-kültürel yapılarının farklılıkları ve bölgeler arası istihdam olanaklarının farklı olması işgücü piyasalarını etkilemektedir.

### **BÖLÜM C: Öğretmenler**

Türkiye’de kamu ve özel okullarda toplam 1 milyondan fazla öğretmen görev yapmaktadır. Özel öğretim kurumlarında ise 110 bin civarında öğretmen görev yapmaktadır. Öğretmenlerin üçte biri orta-öğretim kademesinde çalışırken geri kalanı ise okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında çalışmaktadır. Okul öncesinden liseye doğru kademeler yükseldikçe cinsiyet oranı kadınlar aleyhine azalmaktadır. Son yıllarda kadın öğretmen oranı artmasına rağmen, kadın öğretmen oranı açısından Türkiye tüm kademelerde OECD ortalamasının altında kalmaktadır.

Öğretmen ihtiyacı tahmini olarak net 80 bin, norm fazlası öğretmenlerde hesaba katıldığında 120 bin civarındadır. Haftalık ders saatlerinin değişmesi ve beşinci sınıfların yabancı dil ağırlıklı olarak pilot uygulamasının başlaması sonrasında norm fazlası öğretmen sayısının çok daha fazla olduğu tahmin edilmektedir. Buna göre, reel öğretmen ihtiyacı 120 binden çok daha yüksektir. Diğer taraftan eğitim fakültesi öğrenci sayısı azalmakta ancak pedagojik formasyon yoluyla çok sayıda kişi bu belgeye sahip olmaktadır. Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) sınavına giren, eğitim fakültesi öğrencisi ve pedagojik formasyona kaynaklık edecek programlardaki öğrenci sayıları dikkate alındığında yakın zamanda “atanamayan öğretmen” sayısının 1 milyonu aşması beklenmektedir. Bu ise hükümet ve Bakanlık için önümüzdeki yıllarda oldukça önemli bir sorun haline gelecektir.

2016 yılından itibaren uygulamaya konan sözleşmeli öğretmenlik ve öğretmen atama sürecinde mülakat uygulaması başlatılmıştır. Bu çerçevede son iki yılda 40 binden fazla sözleşmeli öğretmen atanmış ve 2017’deki atamaların %90’ından fazlası Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine yapılmıştır.

Türkiye’de öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin maaşları OECD ortalamasının altında yer almaktadır. Kıdemli öğretmen maaşlarındaki fark daha da büyümektedir. Türkiye’deki öğretmenlerin önemli bir kısmı aldıkları ücretlerden memnun değildir. Dahası mesleki kıdem artıka memnuniyetsizlik düzeyi de artmaktadır.

### **BÖLÜM D: Eğitim-Öğretim Ortamları**

Tüm kademelerdeki resmi ve özel okul sayısı 83 bin civarındadır. Özel okul sayısı ise son on yılda hızlı bir şekilde artmış ve 5 binin üzerine çıkmıştır. Burada dikkat çeken husus temel lise ve özel meslek lisesi sayısındaki artıştır. Özellikle 2014 yılında genel liselerin Anadolu lisesine dönüştürülmesi ve

Anadolu öğretmen liselerinin kapatılması ile geçmişte az sayıda olan fen lisesi sayısı 300'e, sosyal bilimler lisesi sayısı ise 100 civarına yükselmiştir. 2.800 civarında imam hatip ortaokulu, 1.400 civarında imam hatip lisesi bulunmaktadır. Son yıllardaki okul sayısındaki artış ile birlikte derslik sayısı da artmış ve son on yılda 200 bin civarında derslik yapılmış ve toplamda derslik sayısı 680 bine yükselmiştir. Şube sayısı ise 765 bin olarak gerçekleşmiştir. Derslik ve şube sayısı arasındaki fark, halen ikili eğitimin önemli bir oranda devam ettiğini göstermektedir.

Okul sayısı ve yeni derslik sayısındaki artışın doğal bir sonucu olarak şube ve derslik başına düşen öğrenci sayılarında da önemli bir azalma yaşanmıştır. 2016'da ilköğretimde şube başına düşen öğrenci sayısı 23 ortaöğretimde ise 18'dir. Derslik başına düşen öğrenci sayısı ise ilköğretimde 24, ortaöğretimde 22'dir. Şube başına düşen ortalama öğrenci sayısında OECD ortalamasının ilkokullarda 21, ortaokullarda ise 23 olduğu göz önüne alındığında Türkiye'nin ilkokullarda OECD ortalamasını yakaladığı, ortaokullarda ise OECD ortalamasına yaklaştığı, ancak halen OECD ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayıları son yıllarda önemli oranda azalmış ve ilköğretimde 17, ortaöğretimde ise 12 olarak gerçekleşmiştir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı da bölgelere ve illere göre aşırı farklılaşmaktadır.

Taşınmalı eğitim kapsamında 2016 yılında ilkokullarda 270 bin, ortaokullarda 550 bin, liselerde 450 bin öğrenci taşınmaktadır. Ayrıca ortaokul ve liseye göre ilkokullarda taşınan öğrenci sayısı daha düşüktür. Hem ilkokul hem de ortaokul kademesinde taşınmalı eğitim uygulamasının en fazla yapıldığı bölgeler görece dağınık yerleşim yerlerine sahip olan Doğu Karadeniz, Batı Karadeniz, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri de her iki kademe de taşınmalı eğitimin yoğun olarak yapıldığı bölgelerdir.

## **BÖLÜM E: Finansman**

Türkiye'de eğitime ayrılan kamusal kaynaklar son yıllarda hem miktar olarak hem de genel bütçe ve Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYH) içindeki oran bazında önemli artışlar göstermiş ve OECD ortalamasına yaklaşmıştır. OECD ülkelerinde eğitim harcamalarının %91'i kamu harcaması iken Türkiye'de bu oran %80 olarak gerçekleşmiştir. Yani, %20 özel harcama oranı ile Türkiye, OECD ülkeleri arasında zirvededir. Bu durum, Türkiye'de hanehalkının eğitim harcamalarının fazla olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de son 10 yılda öğrenci sayısı ciddi oranda büyürken öğrenci başına yapılan harcamalarda büyümüştür. Ancak iller arasında öğrenci başına yapılan harcama oranlarının aşırı farklılaştığı görülmektedir. Buna ilaveten, Türkiye son yıllarda öğrenci başına yapılan harcamalarda OECD ülkeleri arasında en çok oranda artış gösteren ülke olmasına rağmen, öğrenci başına yapılan ortalama harcamalarda OECD ülkelerinin en sonunda yer almaktadır. Türkiye'de öğrenci başına yapılan harcama OECD ortalamasının yaklaşık üçte biridir.

2014'de başlayan özel öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere eğitim ve öğretim desteği verilmesi uygulanması kapsamında destek verilen öğrenci sayısı 316 bindir. Teşvikten en çok yararlanan kesim özel ilkokul öğrencileri ve temel lise öğrencileridir. Özel okul fiyatları dikkate alındığında dezavantajlı kesimlerin bu programdan faydalanması pek mümkün görünmemektedir.

## Öneriler

- Hem TIMSS ve PISA gibi uluslararası öğrenci başarıları araştırmalarının hem de ulusal yükseköğretim geçiş sınavlarının sonuçları, Türkiye'deki öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun temel düzeyde bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Bundan dolayı öğrencilere temel becerileri kazandıracak telafi imkânları sunulmalıdır.
- TIMSS ve PISA verileri Türkiye'de bölgeler arasında eğitim başarısı konusunda ciddi bir eşitsizliğin olduğunu göstermektedir. Bölgeler arasındaki eğitimsel eşitsizliği azaltmak için beşeri ve fiziki kaynakların dağılımında dezavantajlı bölgelere öncelik verilmelidir.
- PISA ve YGS verilerine göre, Türkiye'de liseler arasında çok büyük bir başarı farkının olduğu ve açık bir hiyerarşinin varlığı görülmektedir. Öğrencilerin okullarda homojen bir şekilde dağıldığı bir uygulamanın terk edilerek öğrencilerin okullara heterojen olarak dağıldığı bir sistem benimsenmelidir. Bu bağlamda ortaöğretime yerleştirmede Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG)'dan vazgeçilmesi olumlu bir gelişmedir.
- Yükseköğretime yönelik arz ve talep arasındaki uyum sorunu var olmaya devam etmektedir. Bu talebi karşılamak üzere, kapasite verimli kullanılmalıdır.
- Türkiye'deki mevcut öğretmen açığı dikkate alındığında, bu açığı kapatmaya yönelik her yıl büyük sayıda (40-50 bin civarı) öğretmen alım politikalarının sürdürülmesi gerekmektedir.
- Sözleşmeli öğretmenlik ve öğretmenlik alım sürecinde birçok sorun görülmektedir. Bundan dolayı sözleşmeli öğretmenlik ve öğretmen atama sürecinde mülakat uygulamasından vaz geçilmelidir. Öğretmenleri, dezavantajlı bölgelerde çalışmaya teşvik edici ve özendirici ek ekonomik haklar ve sosyal imkânlar sağlanmalıdır.
- Türkiye'deki öğretmen maaşlarının diğer OECD ülkeleri ile kıyaslandığında düşük olduğu görülmektedir. Bunun için öğretmen maaşları iyileştirilmeli ve OECD düzeyine çıkarılmalıdır.
- Derslik ve şube başına düşen öğrenci sayısı azalmış ancak bölgeler arası eşitsizlik ve ikili öğretim devam etmektedir. Bu sorunları ortadan kaldırmak için yeni okul ve derslik yapımında dezavantajlı bölge ve illere öncelik verilmelidir.
- Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı önemli oranda azalmış ancak bölgelere ve illere göre aşırı farklılaşmaktadır. Bundan dolayı bölgeler ve iller arası eşitliği sağlamak için öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde çalışmasını teşvik edecek programlar geliştirilmelidir.
- Türkiye eğitime ayırdığı bütçeyi artırmaya devam etmelidir. Ayrıca, öğrenci başına yapılan harcamaların 3,5 binlerden 5 bin TL'ler düzeyine çekilmeli ve öğrenci başına harcamanın az yapıldığı bölgelere kaynakların gönderilmesinde öncelik verilmelidir.
- Okullar için hayati önem taşıyan cari harcamalarda (tüketim malzemeleri, temizlik, güvenlik, vb.) kısıtlamaya gidilmemeli ve okullara bu konularda harcanmak üzere daha fazla bütçe ayrılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim yaygınlaştırılmalıdır. Bunun için özellikle dezavantajlı ailelerden herhangi bir ücret alınmamalıdır.
- Açıköğretim liselerinin zorunlu eğitim çağındaki başarısız öğrencilerin yığıldığı bir depo olmaktan çıkarılması ve ağırlıklı olarak çağ nüfusu dışındaki kişilere hizmet vermesi sağlanmalıdır.
- Türkiye'de son yıllarda lise mezuniyet oranları hızlı bir şekilde artmasına rağmen halen OECD ortalamasının önemli oranda altındadır. Bunun için lise mezuniyet oranlarını artırmaya yönelik çalışmalar devam ettirilmelidir.
- Özel eğitim gereksinimi olan çocukların özellikle ortaöğretime katılımlarını sağlayacak önlemler alınmalıdır.
- Özel yetenekli öğrencilere yönelik hizmet veren BİLSEM'lerin sayısı ve niteliği artırılmalıdır.

BÖLÜM



# EĞİTİME ERİŞİM VE KATILIM

GÖSTERGE A1	Okullaşma Oranları
GÖSTERGE A2	Öğrenci Sayıları
GÖSTERGE A3	Okul Türleri
GÖSTERGE A4	Özel Öğretim
GÖSTERGE A5	Açıköğretim
GÖSTERGE A6	Özel Eğitim

BÖLÜM A	Odaktakiler
BÖLÜM A	Öneriler

**B**ir ülkedeki eğitim sisteminin belli bir dönemdeki durumu ve eğilimlerini anlayabilmek için, çeşitli göstergeler kullanılmaktadır. Bu göstergelerin başında ise eğitime erişim ve katılım gelmektedir. Eğitime erişim, temelde farklı özelliklere ve gereksinimlere sahip bireylerin mevcut eğitim imkânlarından herhangi bir ayrımcılığa uğramadan adil ve eşit bir şekilde faydalanmasını ifade etmektedir. Eğitime erişim imkânlarını analiz ederken kullanılacak en temel göstergelerden birisi ise eğitime katılımdır.

Eğitime erişim ve katılım oranları, toplumların ve o toplumdaki bireylerin refah düzeyini arttırmak için gereken bilgi, yetkinlik, beceri ve tutumların ne oranda sağlandığı konusunda yeterli bilgi vermez (OECD, 2017a) ancak en temel insan hakkı olan fırsat eşitliğinin sağlanması için gerekli politikaların oluşturulmasına önemli bir zemin oluşturur. Bu nedenle zorunlu eğitim çağını kapsayan tüm eğitim kademelerinde eğitime erişim ve katılım oranlarının incelenmesinin, sistemdeki gelişimin değerlendirilmesi açısından göz ardı edilemez bir önemi bulunmaktadır.

Eğitime erişim ve katılım ile ilgili göstergelerin ele alınacağı bu bölümde zorunlu eğitim çağını kapsayan tüm eğitim kademeleri (okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise) için eğitime katılımda yaşanan gelişmeler ve eğilimler ele alınmıştır. Bu kapsamda öncelikle okullaşma oranları yaş grupları, cinsiyet, il ve eğitim kademelerine göre incelenmiştir. Daha sonra ise öğrenci sayılarındaki değişimler muhtelif değişkenler (eğitim kademesi, okul türü, açık öğretim ve özel eğitim) çerçevesinde kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir.

Eğitime erişim ve katılım bağlamında bu bölümde sıkça kullanılacak bazı terimlerin tanımlarının en başta yapılması önemli görülmektedir. Bu terimlerden birisi okullaşma oranlarıdır. Okullaşma oranları, farklı eğitim kademeleri açısından bir ülkedeki eğitime erişim, katılım veya eğitimin yaygınlığı hakkında bilgi veren kısaca bir ülkenin, eğitim çağındaki nüfusun eğitim ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılayabildiğini gösteren en önemli göstergelerden birisidir. Okullaşma oranı hesaplamalarında öncelikle hangi eğitim kademesine ya da yaş grubuna dair hesaplama yapılacağı ve hangi yaş grubuna ait nüfusun kullanılacağı belirlenir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) resmi istatistiklerinde, okul öncesi teorik yaş 3-5, ilkökulda teorik yaş 6-9, ortaokulda teorik yaş 10-13, ortaöğretimde teorik yaş 14-17 ve yükseköğretimde teorik yaş 18-22 olarak tanımlanmıştır (MEB, 2017). Buna göre, brüt ve net okullaşma oranları ile yaş gruplarına göre net okullaşma oranları terimlerinin anlamları aşağıda verilmiştir.

Brüt okullaşma oranı, belli bir eğitim düzeyinde (örneğin ortaöğretim) kayıtlı öğrenci sayısının, söz konusu eğitim düzeyinde eğitim alması beklenen çağ nüfusuna bölünmesinin 100'le çarpılmasıyla elde edilir. Ortaöğretim açısından brüt okullaşma oranı ortaöğretime kayıtlı öğrenci sayısının, ortaöğretime gitmesi gereken öğrenci sayısına bölünmesi ile hesaplanır. Ancak brüt okullaşma oranının hesaplanmasında okula erken veya geç başlayan veya sınıf tekrarı yapan öğrenciler gibi

teorik yaş grubu dışındaki öğrencilerinde hesaba katılması nedeniyle brüt okullaşma oranı %100'ü aşabilir (UNESCO, 2016). Brüt okullaşma oranının yüksek olması, eğitim sisteminin kapasitesinin ve katılımının yüksek olduğunu gösterir. Örneğin, ortaöğretimde brüt okullaşma oranının %100'e yaklaşması, eğitim sisteminin 14-17 yaş teorik çağ nüfusunu karşılayabilecek kapasitede olduğunu gösterir. Ancak söz konusu çağ nüfusunun ne kadarının okullaştığı hakkında fikir vermez. Bu nedenle çağ nüfusunun ne kadarının ortaöğretime katıldığını anlamak için net okullaşma oranını hesaplamaya ihtiyaç vardır.

Net okullaşma oranı ise, belli bir öğretim yılında, ilgili eğitim düzeyindeki teorik yaş grubunda bulunan öğrencilerin ait olduğu eğitim düzeyindeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa oranıdır. Örneğin, ortaöğretim için net okullaşma oranı 14-17 yaş aralığındaki ortaöğretime kayıtlı öğrenci sayısının, 14-17 yaş aralığındaki çağ nüfusuna bölünüp çıkan sonucun 100'le çarpılmasıyla elde edilir.

Yaş gruplarına göre net okullaşma oranları; öğrencinin ait olduğu eğitim kademesine bakılmaksızın, ilgili yaş grubunda bulunan toplam öğrencilerin, ilgili yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile hesaplanmaktadır.

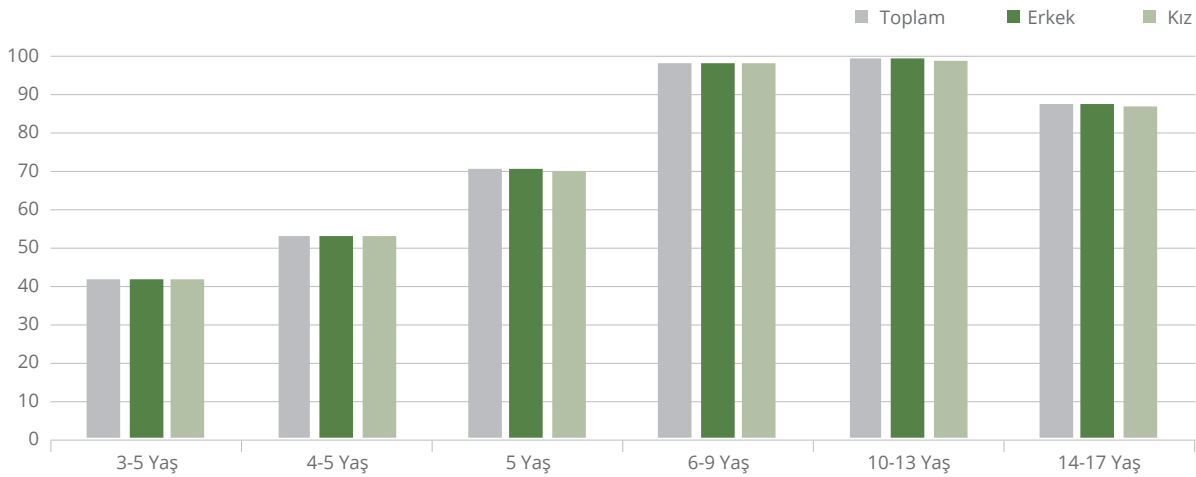
Bu göstergede, öncelikle 2016 yılında eğitim kademelerindeki net okullaşma oranları cinsiyete göre incelenmiştir. Cinsiyet oranı eğitime erişim ve katılımda toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yansıtan bir gösterge olması açısından önemlidir. Bu nedenle daha sonra eğitim kademelerindeki net okullaşma oranının 2015 ile 2016 yılları arasındaki değişimi yine cinsiyete göre ele alınmıştır. İllere ve yaş gruplarına göre net okullaşma oranının ardından her bir kademe için hesaplanan net ve brüt okullaşma oranlarının yıllar içerisindeki gelişimi de cinsiyet ekseninde incelenmiştir. Son olarak özellikle ortaöğretim açısından iller arası okullaşma oranı önemli farklılıklar gösterdiği için il düzeyinde ortaöğretim net okullaşma oranları ele alınmış ve Türkiye'nin okullaşma oranı noktasında diğer ülkeler arasındaki konumunu görmek açısından bazı ülkelerdeki yaş gruplarına göre okullaşma oranları verilmiştir.

2016 yılında yaş gruplarına ve cinsiyete göre net okullaşma oranları Şekil A.1.1'de verilmiştir. Şekil A.1.1'deki net okullaşma oranları incelendiğinde 6-9 yaş ve 10-13 yaş gruplarında hem kız hem de erkek öğrenciler için net okullaşma oranının %99 civarında olduğu görülmektedir.

3-5 yaş grubunda net okullaşma oranı kız ve erkek öğrenciler için %42 civarında iken 4-5 yaş grubunda %53 civarındadır. 5 yaş grubunda ise bu oran her iki cinsiyet içinde %70 civarındadır. Teorik olarak ortaöğretim kademesini ifade eden 14-17 yaş grubunda hem kız hem de erkek öğrenciler için net okullaşma oranı ise %87 düzeyindedir.

Yaş gruplarındaki net okullaşma oranları genel olarak incelendiğinde özellikle teorik olarak okul öncesi dönemi kapsayan 3-5, 4-5 ve 5 yaş okullaşma oranlarının diğer yaş gruplarına kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun temel nedenlerinden birisi okul öncesi eğitimin, ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim gibi zorunlu eğitim kapsamında olmamasıdır. Türkiye'de, ilköğretim ve ortaokullar 18.08.1997 tarihli ve 4306 sayılı Kanun ile 1997/1998 eğitim-öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Ortaöğretim ise kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen 30 Mart 2012 tarihli ve 6287 sayılı Kanun ile 2012-2013 öğretim yılından itibaren 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim kapsamına alınmış ve ilköğretim ilk dört yıl ilköğretim sonraki dört yıl ortaokul olmak üzere kademelendirilmiştir. İleride de değinileceği üzere zorunlu eğitim uygulama-

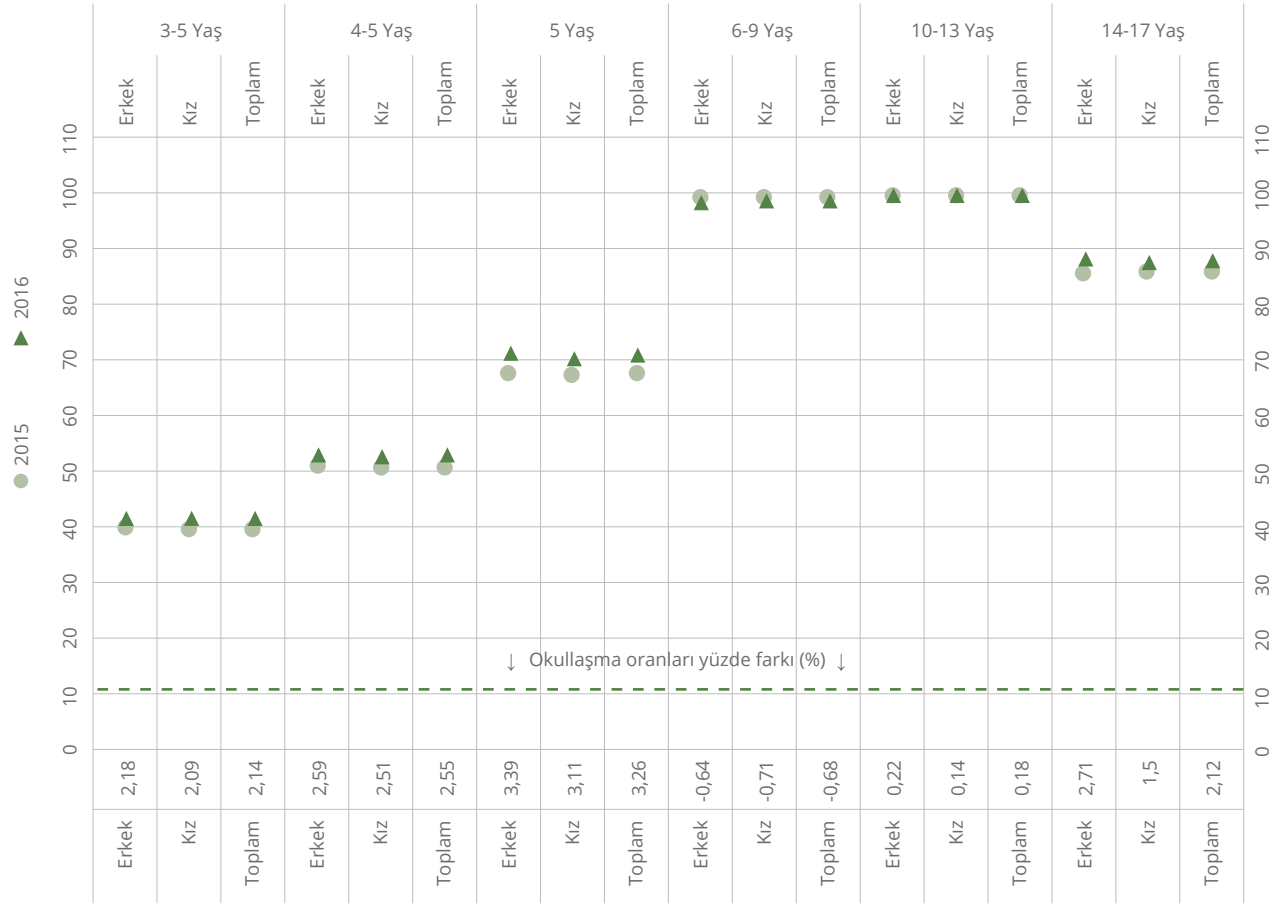
Şekil A.1.1 Yaş gruplarına ve cinsiyete göre net okullaşma oranları (%) (2016)



Kaynak: MEB (2017)



Şekil A.1.2 Yaş gruplarına ve cinsiyete göre net okullaşma oranlarında yaşanan değişim (%) (2015, 2016)



Kaynak: 2016 ve 2017 yıllarında MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

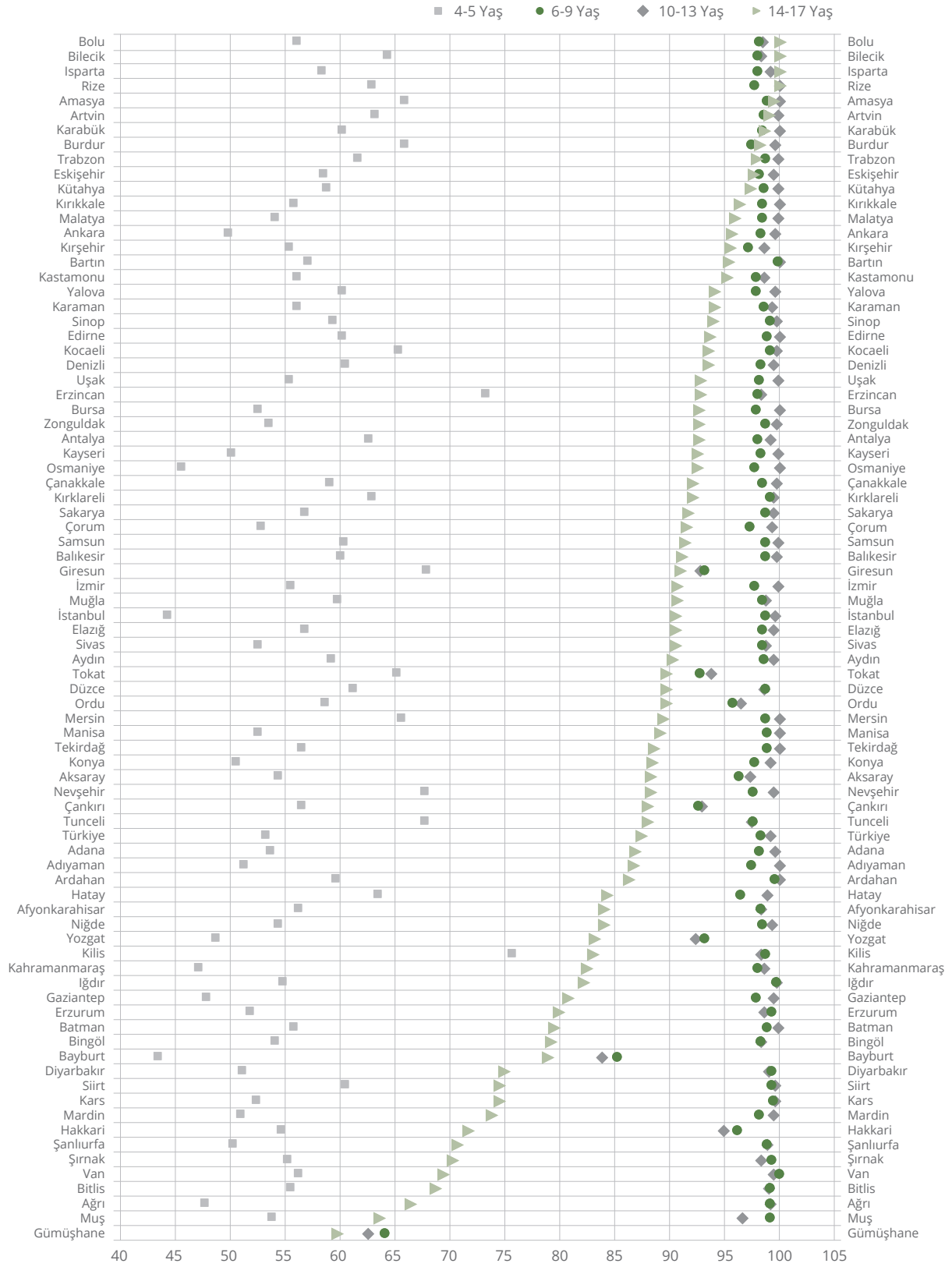
larının başladığı dönemlerde ilgili eğitim kademelerindeki okullaşma oranları önemli düzeyde yükselme göstermiştir.

Şekil A.1.2'de yaş grupları ve cinsiyete göre 2015 ve 2016 yıllarındaki net okullaşma oranları verilmiştir. MEB tarafından yaş gruplarına göre net okullaşma oranları ilk kez 2015-2016 eğitim-öğretim döneminden itibaren paylaşıldığı için sadece 2015 ve 2016 yıllarına ilişkin veriler değerlendirilmiştir. Buna göre teorik olarak ilkököl kademesini kapsayan 6-9 yaş grubu haricindeki diğer yaş gruplarında 2016 yılı net okullaşma oranlarının hem kız hem de erkek öğrenciler için bir önceki yıla kıyasla arttığı görülmektedir. 3-5 yaş grubunda her iki cinsiyet için okullaşma oranı 2015 yılına kıyasla %2 oranında artarken, en fazla artış %3'le 5 yaş grubunda gerçekleşmiştir. 6-9 yaş grubunda hem kız hem de erkek öğrencilerin okullaşma oranında az da olsa bir dü-

şüş gözlenirken 10-13 yaş grubunda okullaşma oranının değişmediği görülmektedir. Cinsiyetler arasında okullaşma oranında en fazla fark 14-17 yaş grubunda bulunmaktadır. 2015 yılına kıyasla erkek öğrencilerin 14-17 yaş net okullaşma oranı %2,7 oranında artarken kız öğrencilerin okullaşma oranındaki artış %1,5 oranında gerçekleşmiştir.

Şekil A.1.3'te il düzeyinde yaş gruplarına göre net okullaşma oranları verilmiştir. Buna göre Türkiye genelinde özellikle 4-5 yaş ve 14-17 yaş gruplarında il düzeyinde önemli farklılıklar bulunmaktadır. 4-5 yaş gurubundaki net okullaşma oranları incelendiğinde yedi ilde (Ağrı, Bayburt, Gaziantep, İstanbul, Kahramanmaraş, Osmaniye ve Yozgat) okullaşma oranının Türkiye ortalamasının çok altında olduğu diğer illerin ise 4-5 yaş grubunda %50 ve üzerinde bir okullaşma oranına sahip oldukları görülmektedir. 4-5 yaş

Şekil A.1.3 İllere ve yaş gruplarına göre net okullaşma oranları (2016)



Kaynak: MEB (2017)

grubunda okullaşma oranı en yüksek il ise %75 üzeri bir oranla Kilis'tir.

Şekil A.1.3'te görüleceği üzere, 6-9 ve 10-13 yaş gruplarında 2016 yılı net okullaşma oranları altı ilin (Bayburt, Çankırı, Giresun, Gümüşhane, Tokat ve Yozgat) haricinde diğer bütün illerde %95 ve üzerinde gerçekleşmiştir. Bartın ve Van'da 6-9 yaş grubunda net okullaşma oranı %100 düzeyine ulaşmıştır.

14-17 yaş grubuna ait net okullaşma oranlarına bakıldığında ise 43 ilde net okullaşma oranının %90'ın üzerinde olduğu görülmektedir. 14-17 yaş grubunda 2015 yılında %90 ve üzerinde 29 il varken (Eğitim-Bir-Sen, 2016) bu sayının 2016 yılında 43'e yükselmiş olması, iller arası farklılıkların kısmen kapandığını göstermesi açısından olumlu bir gelişmedir. Ancak 2015 yılında %75'in altında bulunan ve büyük bir çoğunluğunu doğu bölgelerindeki illerin oluşturduğu (Muş, Ağrı, Van, Bitlis, Hakkâri, Şanlıurfa, Mardin, Şırnak, Kars, Diyarbakır, Siirt ve Gümüşhane) yerlerde önemli bir değişim bulunmamaktadır. Adı geçen illerde 14-17 yaş grubunun 2016 yılı net okullaşma oranlarının hâlâ %75'in altında olması, bu illerde özellikle ortaöğretime katılımı mevcut sorunların devam ettiğini göstermesi açısından önemlidir.

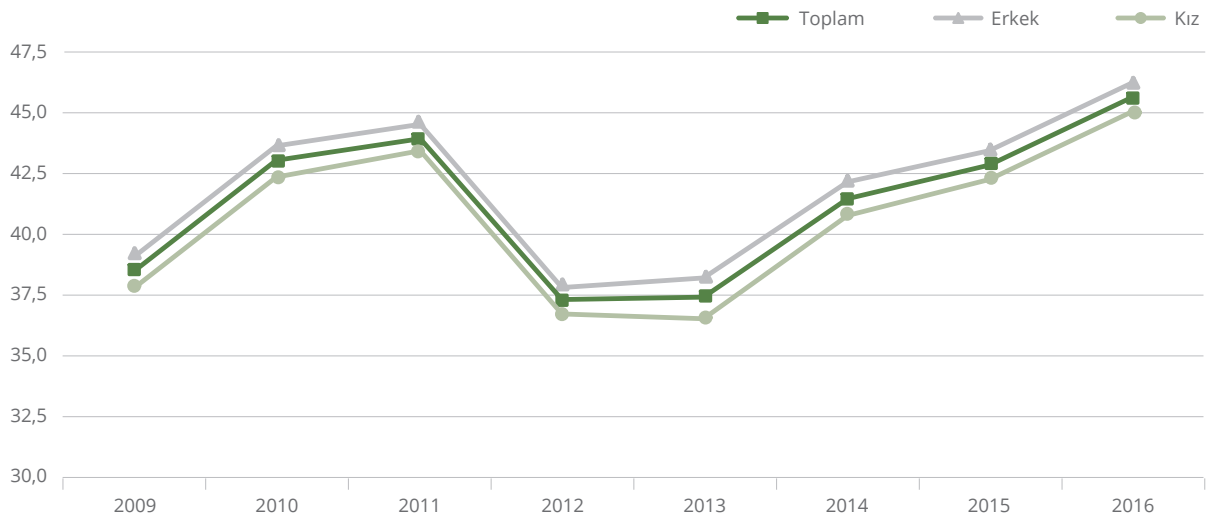
Şekil A.1.4'te 2009 ile 2016 yılları arasında 4-5 yaş okul öncesi grubunda cinsiyete göre net okullaşma oranlarında yaşa-

nan değişim verilmiştir. Buna göre, 2009-2016 yılları arasından gerek toplamda gerekse cinsiyete göre dalgalı bir seyrin olduğu görülmektedir. 2009'da %39 civarında olan net okullaşma oranı 2011 yılına gelindiğinde %44 civarına yükselmiş, 2012 yılında ise %37 gibi bir orana düşerek 2009 yılının daha altına gerilemiştir. 2014'ten itibaren yükselme eğilimine giren net okullaşma oranı 2016 yılında gelindiğinde ise %46,2 olarak gerçekleşmiştir. 2012 yılında okul öncesi net okullaşma oranında yaşanan keskin düşüşün nedeni kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen 6287 sayılı kanun ile birlikte 60 aylık çocukların ilkokula başlayabileceği ve 66 aylıklarında zorunlu olarak ilkokula başlaması kararının alınmasıdır.

Okul öncesi dönemde kız ve erkek öğrencilerin net okullaşma oranları incelendiğinde ise her iki cinsiyetinde birbirine paralel bir gelişme sergilediği görülmektedir. Bununla birlikte erkek çocukların okul öncesi eğitime katılım oranları az da olsa kız çocuklarından daha yüksektir. Okul öncesi eğitime ilişkin okullaşma oranları yıllar itibarıyla yükseliş eğilimi gösterse de Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ortalamasının %95'in üzerinde olduğu (OECD, 2017b) göz önüne alındığında halen çok düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

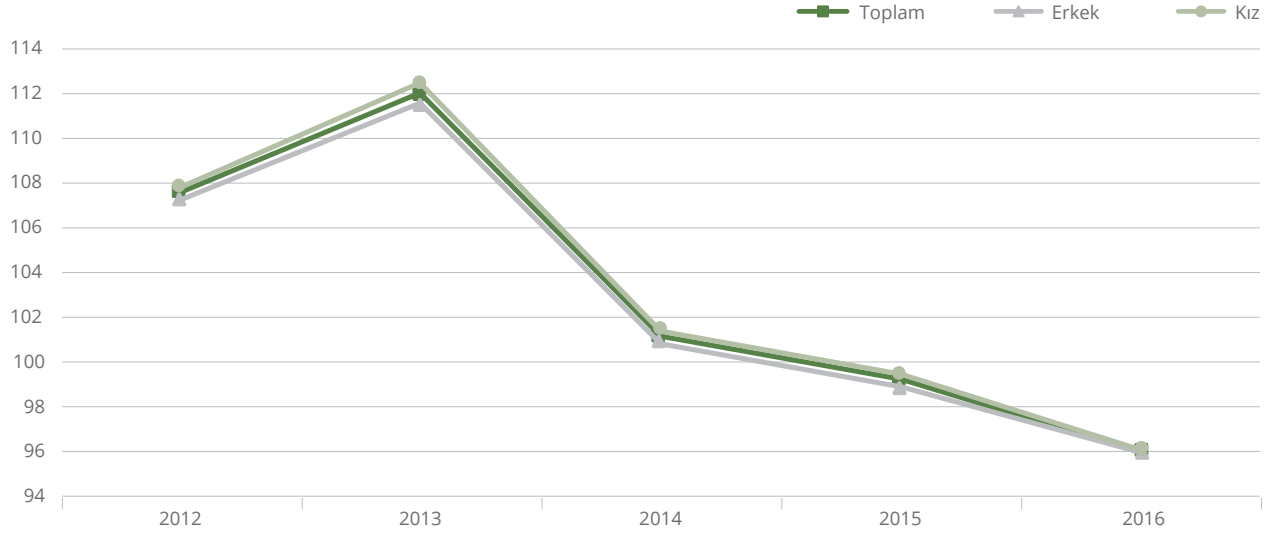
Şekil A.1.5'te 2012 yılı ile 2016 yılları arasında ilkokullardaki kız ve erkek öğrencilerin brüt okullaşma oranları; Şekil A.1.6'da ise 2012 yılı ile 2016 yılları arasında ilkokullardaki kız ve erkek

Şekil A.1.4 Cinsiyete göre okul öncesi (4-5 yaş) net okullaşma oranlarında yaşanan değişim (2009-2016)



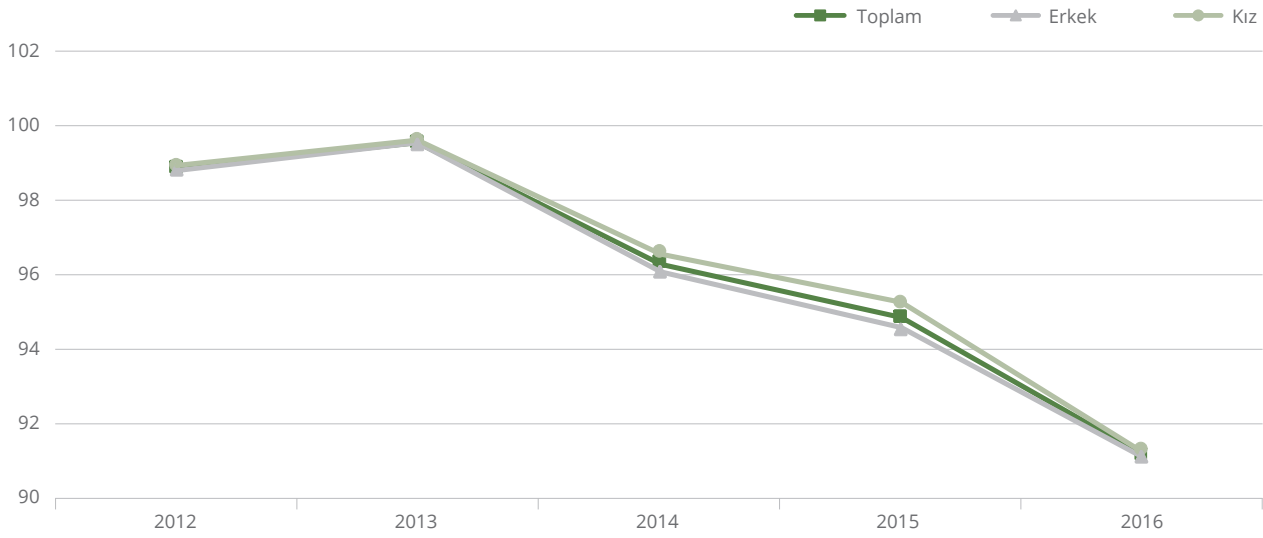
Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil A.1.5 Cinsiyete göre ilkokulda brüt okullaşma oranlarında yaşanan değişim (2012-2016)



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

Şekil A.1.6 Cinsiyete göre ilkokulda net okullaşma oranlarında yaşanan değişim (2012-2016)

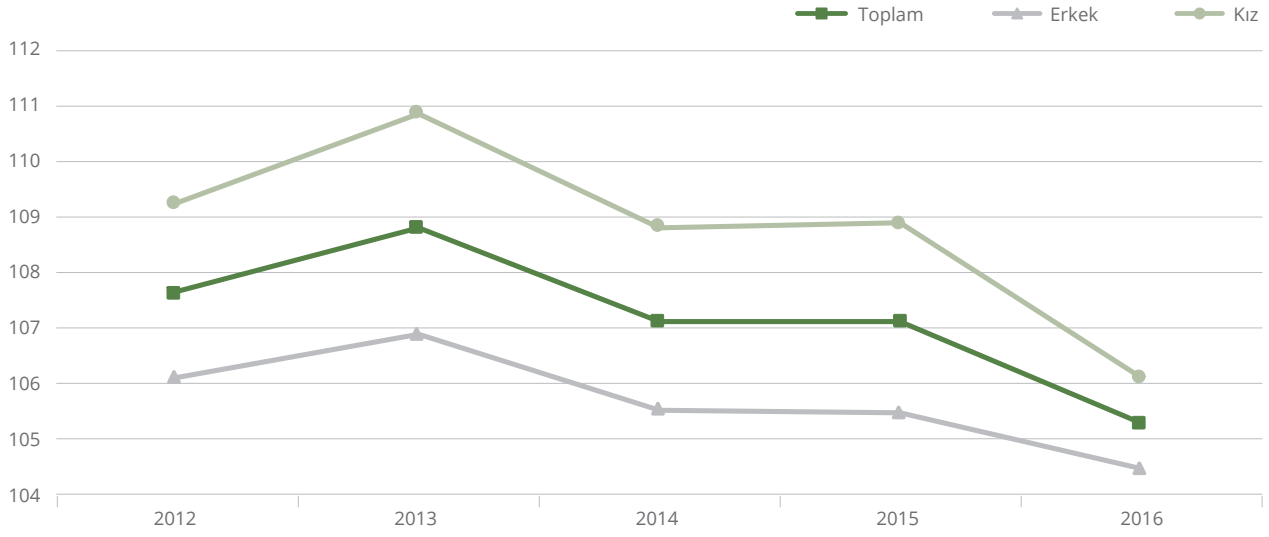


Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

öğrencilerin net okullaşma oranları verilmiştir. 2012-2016 yılları arasında ilkokullarda brüt okullaşma oranları erkeklerde %107,2'den %95,9'a kızlarda ise %107,8'den %96'ya inmiştir. Şekil A.1.6'ya göre 2012-2016 yılları arasında erkeklerin net okullaşma oranı %98,82'den %91'e; kızların net okullaşma oranı ise %98,9'den %91'e inmiştir. Bu net okullaşma oranındaki düşüklük 6-9 yaş grubundaki çocukların bir kısmını okul

öncesi eğitime bir kısmının da Şekil A.1.7'de görüldüğü üzere ortaokula devam etmesinden kaynaklanmaktadır. Bu veri 6-9 yaş arası ilkokul çocuklarının önemli bir kısmının okul dışında kaldığı anlamına gelmemektedir. Bu veri bu çocukların ilkokul kademesine değil diğer kademelere de devam ettiğini göstermektedir. Şekil A.1.1'de görüldüğü üzere 6-9 yaş arası çocukların %99'u okullaşmış durumdadır.

Şekil A.1.7 Cinsiyete göre ortaokulda brüt okullaşma oranlarında yaşanan değişim (2012-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

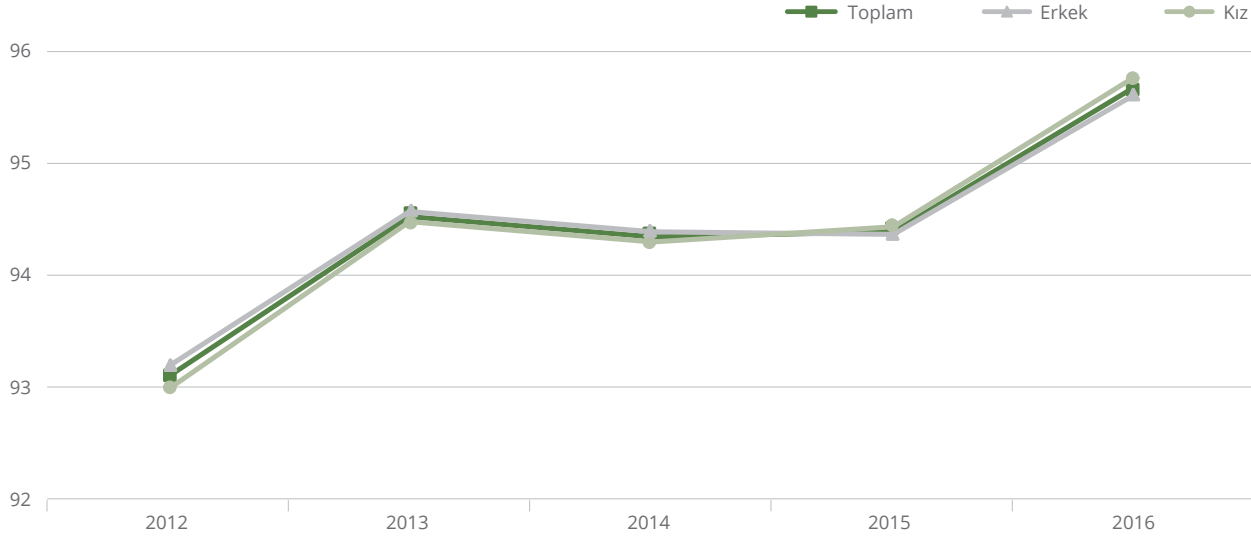
Brüt okullaşma oranı yukarıda ifade edildiği üzere teorik yaş grubunun dışındaki daha küçük ya da büyük yaş grubundaki öğrencilerin de sistemde öğrenci olduğunu göstermektedir. Okula erken başlama, geç başlama ya da sınıf tekrarı gibi faktörler nedeniyle brüt okullaşma oranları %100'ü aşabilmektedir. Diğer taraftan özellikle 2014 yılında ve sonrasında hem brüt hem de net okullaşma oranlarında gözlenen düşüşün diğer bir nedeni okullaşma oranlarının hesaplanmasında 2014 yılından sonra yapılan teknik bir değişikliktir. MEB, 2013-2014 eğitim öğretim yılı ve daha önceki yıllarda okullaşma oranlarını hesaplamada öğrenci sayılarını alırken sisteme kayıtlı aktif pasif (yurt dışına çıkan, vefat eden, açık öğretime geçiş yapan) tüm öğrencileri hesaplama dâhil etmekteydi. Ancak 2014-15 eğitim öğretim yılından itibaren aktif-pasif öğrencilerin ayrıştırılmasına gidilmiş olup; sistem üzerindeki pasif duruma düşen öğrenciler (yurt dışına çıkan, vefat eden, açık öğretime geçiş yapan öğrenciler) okullaşma oranlarının hesabında kullanılan öğrenci sayılarına dâhil edilmemiştir. 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren pasif duruma düşenler, öğrenci sayılarına dâhil edilmediğinden okullaşma oranlarında bir düşüş yaşanmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2016).

Şekil A.1.7'de 2012-2016 yılları arasında ortaokullarda kız ve erkek öğrencilerin brüt okullaşma oranlarında yaşanan

değişim verilmiştir. Buna göre, 2012-2016 yılları arasında ortaokulda brüt okullaşma oranı erkeklerde %106,1'den %104,5'e; kızlarda ise %109,1'den %106,1'e; toplamda ise %107,6'dan %105,3'e düşmüştür. Şekil A.1.8'de 2012 ile 2016 yılları arasında cinsiyete göre ortaokullardaki net okullaşma oranları verilmiştir. Buna göre, 2012 yılında net okullaşma oranı erkekler için %93,1, kızlar için %93 iken, 2016 yılına gelindiğinde yaklaşık %3 oranında artarak erkekler için %95,6 ve kızlar için %95,7 olmuştur. Bu toplamda ise %93,12'den %95,7'ye yükselmiştir. Ortaokullarda brüt ve net okullaşma oranlarına bakıldığında çok az farkla kızların okullaşma oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. İkinci olarak net okullaşma oranı %96'ya yakınken brüt okullaşma oranları bundan yaklaşık on puan daha yüksek ve %105 civarındadır. Brüt okullaşma oranının yüksek olmasının en temel nedeni, daha önce ifade edildiği üzere 2012 ve 2013 yıllarında 60-66 ay arasında önemli sayıda çocuğun ilkokula başlaması ve bu çocukların artık ortaokul öğrencisi olmasıdır.

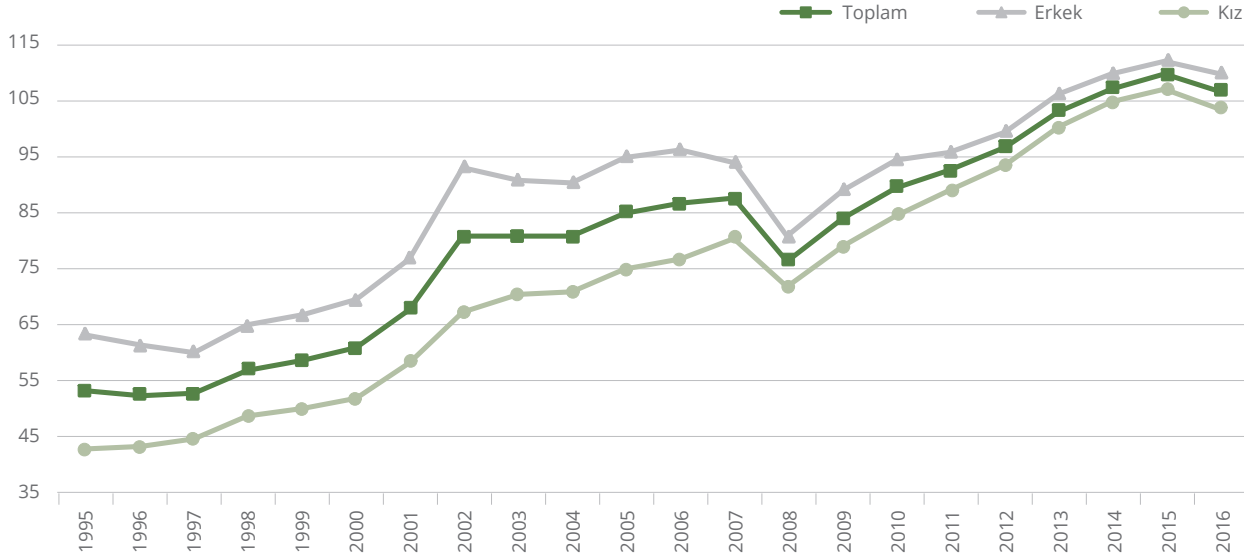
1995 ile 2016 yılları arasında cinsiyete göre ortaöğretimde brüt okullaşma oranında yaşanan değişim Şekil A.1.9'da verilmiştir. Buna göre 1995-2016 yılları arasında ortaöğretimde brüt okullaşma oranı önemli bir ilerleme sergilemiş ve toplamda %53,4'den %106,9'a; erkeklerde %63,5'den

Şekil A.1.8 Cinsiyete göre ortaokulda net okullaşma oranlarında yaşanan değişim (2012-2016)



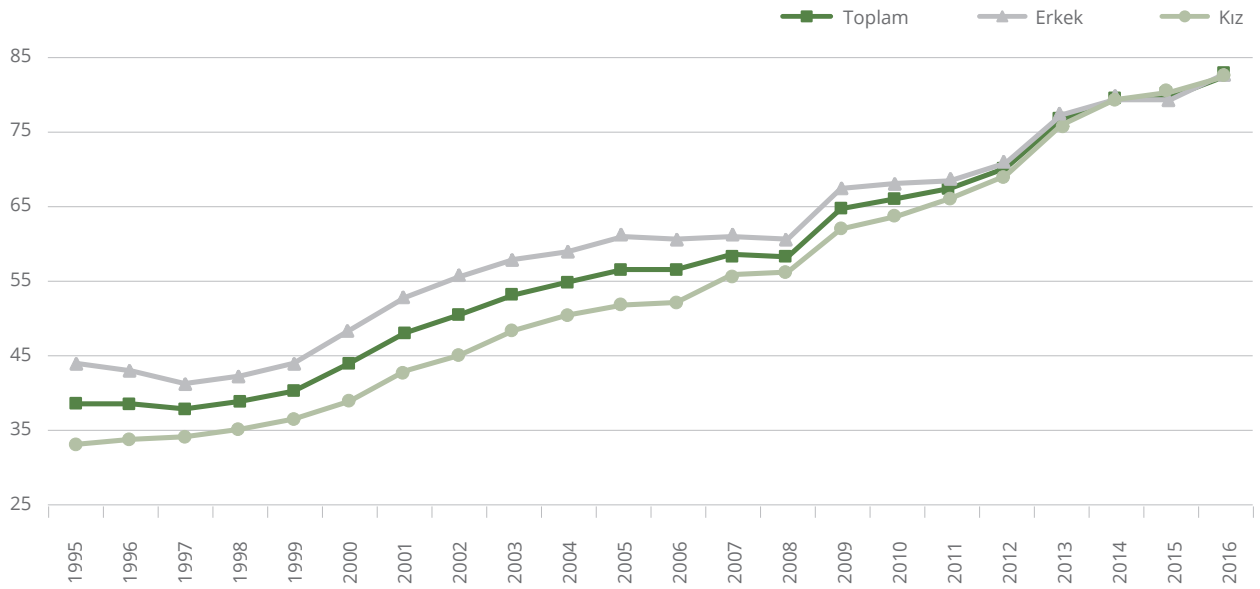
Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil A.1.9 Cinsiyete göre ortaöğretimde brüt okullaşma oranlarında yaşanan değişim (1995-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil A.1.10 Cinsiyete göre ortaöğretimde net okullaşma oranlarında yaşanan değişim (1995-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DIE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

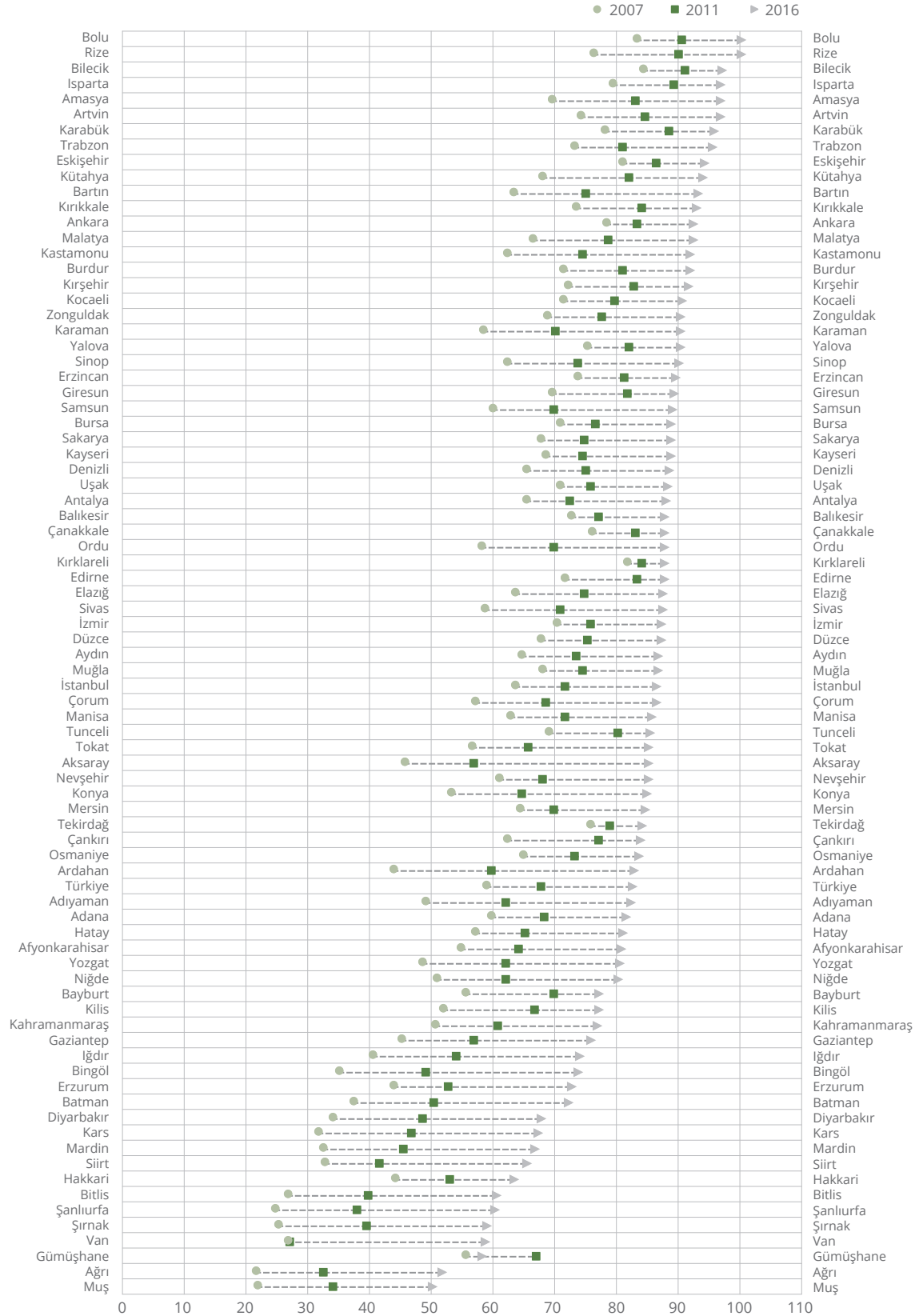
%110'a kızlarda ise %42,9'dan %103,7'ye yükselmiştir. Şekil A.1.10'da 1995 ile 2016 yılları arasında cinsiyete göre ortaöğretimde net okullaşma oranları verilmiştir. Buna göre ortaöğretimde toplam net okullaşma oranı 1995 yılında toplamda %38,7'den, erkeklerde %44,1'den kızlarda ise %33,2'den %82,4'e yükselmiştir.

Ortaöğretimde hem kız hem de erkek öğrenciler için brüt ve net okullaşma oranlarında önemli bir artış gerçekleşmiştir. 1995'ten sonra düzenli bir artış görülürken özellikle 2012 sonrasında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkması ile birlikte okullaşma oranları brüt ve net olarak daha hızlı bir şekilde artmıştır. Buna ilaveten, brüt okullaşma oranları %100'ü aşmıştır. Bu veri, ortaöğretimdeki öğrencilerin bazılarının yaşının çağ nüfusundan küçük olduğunu ama önemli bir bölümünün başarısızlık veya sınıf tekrarı gibi nedenlerle çağ nüfusu dışında kalmalarına rağmen ortaöğretime devam ettiğini göstermektedir.

Şekil A.1.11'de 2007, 2011 ve 2016 yıllarında illere göre ortaöğretimde net okullaşma oranlarında yaşanan değişim verilmiştir. İlkokul ve ortaokullarda bir önceki yıla göre net okullaşma oranında önemli bir değişiminin olmaması ve

illere göre belirgin bir farklılaşma olmaması nedeniyle bu kademelere ilişkin verilere yer verilmemiştir. Ortaöğretimde ise okullaşma oranlarının daha hızlı bir şekilde büyümesi ve illere göre önemli bir okullaşma oranı farklılaşması olması nedeniyle ortaöğretimde net okullaşma oranlarının illere göre dağılımı sunulmuştur. Buna göre, 2007 ile 2016 arasında tüm illerde ortaöğretimde net okullaşma oranları önemli bir ilerleme kaydetmiştir. Ancak iller arasında ortaöğretimde net okullaşma oranı ciddi bir şekilde farklılaşmaya devam etmektedir. 2007 yılında çoğunluğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki iller olmak üzere ortaöğretimde net okullaşma oranı %60'ın altında olan 34 il bulunmaktadır. 2011 yılında ise ortaöğretim net okullaşma oranı %60'ın altında olan il sayısı 17'ye düşmüştür. Ortaöğretimde zorunlu eğitim kapsamına alınmasından sonra yaşanan gelişmelerle birlikte 2016 yılında ortaöğretim okullaşma oranı %60'ın altında olan sadece 5 il kalmıştır (Muş, Ağrı, Gümüşhane, Van ve Şırnak). Bu durum iller arası eşitsizliklerin azalmış olduğunu göstermektedir. Ancak, halen iller arasında ortaöğretim çağındaki çocukların eğitime erişim ve katılımında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Ortaöğretim okullaşma oranı %90'ın üzerinde toplam 22 il bulunurken Ağrı ve Muş'ta bu oran hâlâ %50 civarındadır.

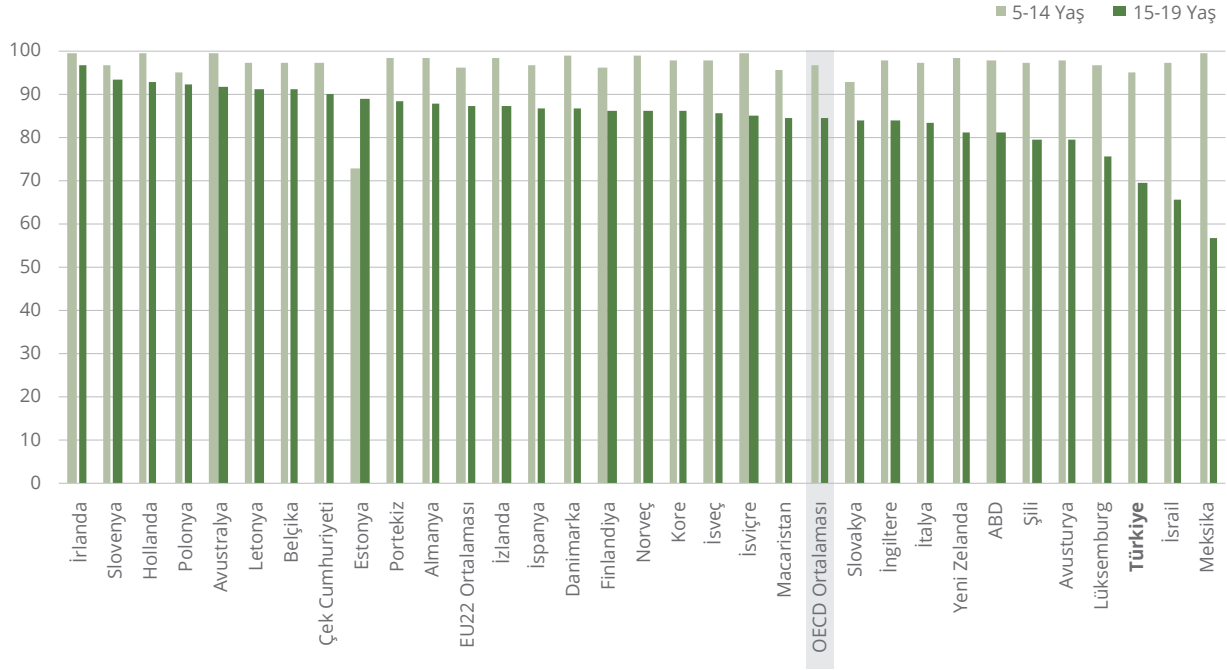
Şekil A.1.11 İllere göre ortaöğretimde net okullaşma oranlarında yaşanan değişim (2007, 2011 ve 2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.



Şekil A.1.12 OECD ülkelerinde yaş gruplarına göre okullaşma oranları (%) (2015)



Kaynak: OECD (2017a)

Not: Ülkeler 15-19 yaş grubu okullaşma oranına göre sıralanmıştır

2015 yılı için OECD ülkeleri ve Türkiye'nin 5-14 ve 15-19 yaş gruplarının okullaşma oranları Şekil A.1.12'de verilmiştir. 5-14 yaş okullaşma oranlarının OECD ülkeleri ortalaması %97'dir. Türkiye'nin bu yaş grubundaki okullaşma oranı OECD ortalamasının 1 puan altındadır. 5-14 yaş grubunda okullaşma oranları verilen ülkelerden sadece Slovakya (%93) ve Polonya (%95) Türkiye'nin gerisindedir. Finlandiya

ve Macaristan'ın okullaşma oranı Türkiye'dekine benzer bir şekilde %96'dır. 15-19 yaş grubu okullaşma oranında ülkeler arasında ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye 15-19 yaş grubunda %70 olan okullaşma oranıyla OECD ortalaması olan %85'in çok gerisinde kalmaktadır. Türkiye'den daha düşük okullaşma oranına sahip olan ülkeler Meksika (%57) ve İsrail'dir (%66).

Eğitime erişim ve katılım düzeyinin belirlenmesinde eğitim sistemi içindeki öğrenci sayıları temel bir göstergedir. Bu göstergede, 1950-2016 yılları arasında kademelere göre toplam öğrenci sayıları, ilkokul ve ortaokul öğrenci sayıları, cinsiyete göre toplam öğrenci sayıları ve cinsiyet oranları, kademelere göre öğrencilerin cinsiyet oranlarında yaşanan değişim ve ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin cinsiyet oranlarında yaşanan değişimlere yer verilmiştir. Bunun yanı sıra ilköğretim ve ortaöğretimde yeni kayıt öğrenci sayıları ile yeni kayıt yaptıran öğrencilerin cinsiyet oranlarında yaşanan değişim de kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır.

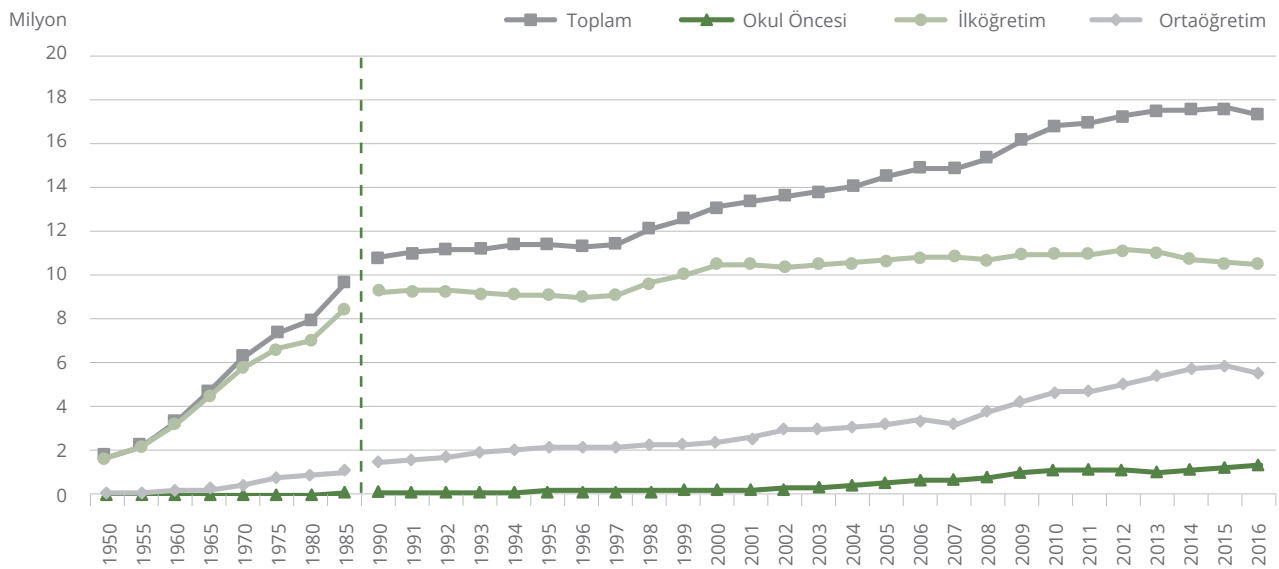
1950 ile 2016 yılları arasında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki toplam öğrenci sayısında yaşanan değişim Şekil A.2.1'de gösterilmiştir. Buna göre, tüm kademelerde, 1950 ile 2016 yılları arasında toplam öğrenci sayısı genel olarak sürekli artış göstermiştir. 1990 yılında 10 milyon 789 bin olan toplam öğrenci sayısı 2016'da 17 milyon 319 bine ulaşmıştır. Toplam öğrenci sayısında göz-

lenen artışın temel nedenlerinden birisi çağ nüfusunda ve okullaşma oranlarında yaşanan artıştır.

Öğrenci sayısındaki artış kademelere göre incelendiğinde okul öncesi eğitim kademesindeki öğrenci sayısının 1950'den itibaren sürekli artış gösterdiği görülmektedir. Okul öncesi eğitimdeki öğrenci sayısında en hızlı artışın gerçekleştiği dönem ise 2002 ile 2012 yılları arasındadır. 2012-2013 öğretim yılında uygulamaya geçilen 6287 sayılı eğitim kanunu ile çağ nüfusu tanımının değişmesine bağlı olarak ilkokula kayıt yaptıran öğrenci sayısında yaşanan normalüstü artış nedeniyle okul öncesi eğitimdeki öğrenci sayısında bir düşüş olmuştur. 2013 yılından itibaren yine hızlı bir artış gösteren okul öncesi eğitimdeki öğrenci sayısı 2016 yılında 1 milyon 315 bine yükselmiştir.

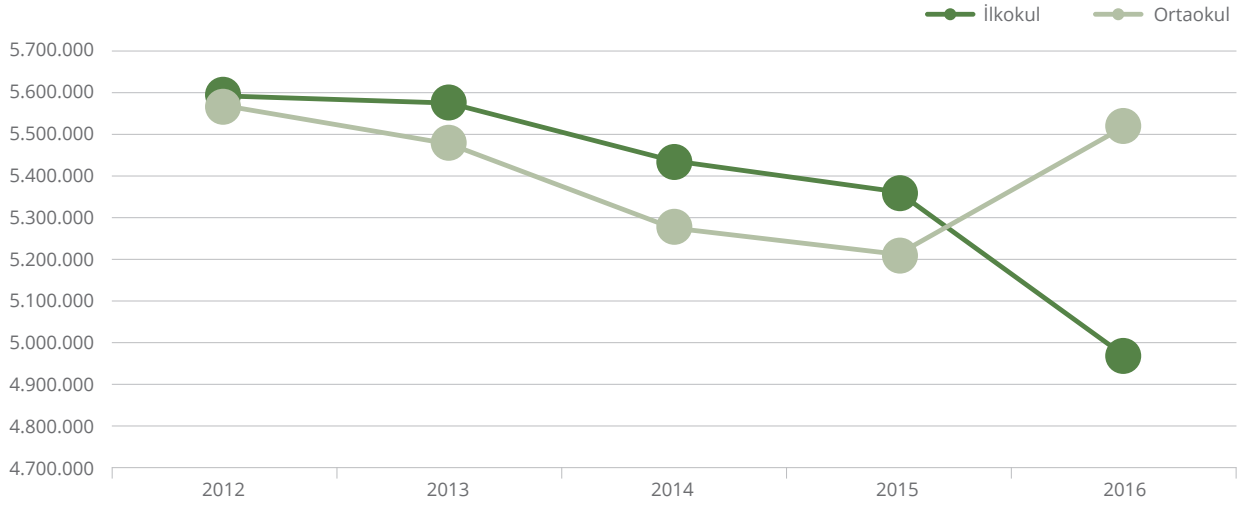
İlköğretim kademesinde öğrenci sayısı 1990-2011 yılları arasında -sekiz yıllık eğitim kararının ilk yılları haricinde- diğer kademelere kıyasla daha yavaş bir büyüme sergilemiştir. 2012 yılında uygulamaya giren 4+4+4 düzenlemesi ile

Şekil A.2.1 Kademelere göre toplam öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1950-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil A.2.2 İlkokul ve ortaokul öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2012-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

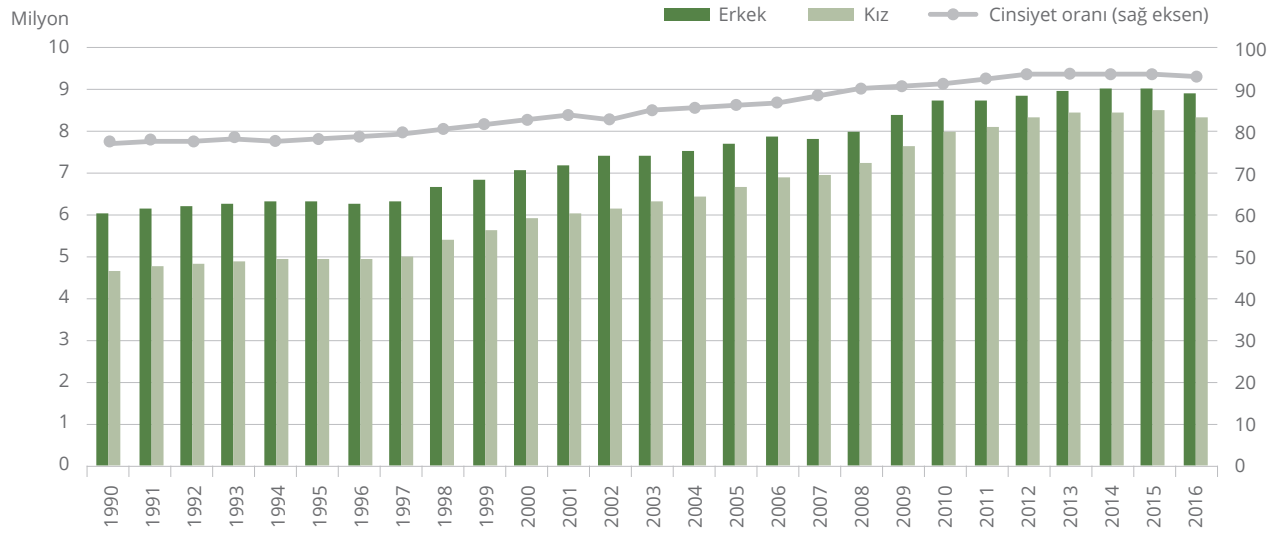
İlköğretimdeki öğrenci sayısı 11 milyon 160 bin ile en yüksek sayıya ulaşırken 2013 yılından sonra düşüş eğilimine girmiştir. 2013 yılından itibaren öğrenci sayısında gözlenen düşüşün nedeni 6287 sayılı kanun ile birlikte 60 aya gelenlere ilkokula başlama imkânının sunulması ve 66 aydan büyük çocuklarında okula başlamasında esneklik getirilmesidir (Çelik, Boz, Gümüş ve Taştan, 2013). Nitekim okul öncesi eğitimdeki öğrenci sayısında 2013 yılından sonra gözlenen artışta bu durumu teyit etmektedir.

Ortaöğretim kademesindeki öğrenci sayısında yaşanan değişim incelendiğinde de genel olarak sürekli bir artış eğiliminin olduğu görülmektedir. 1990 yılında 1 milyon 426 bin olan ortaöğretim öğrenci sayısı 2002 yılında 2,1 kat artarak 3 milyon 23 bine ulaşmıştır. Ortaöğretimdeki öğrenci sayısı 2003-2011 yılları arasında genel olarak sürekli bir artış göstermiştir. Özellikle liselerin 4 yıla çıkarılması ile birlikte 2008 yılında öğrenci sayıları daha hızlı büyümüş ve 2011 yılında 4 milyon 756 bine ulaşmıştır. 2012 yılında 12 yıllık zorunlu eğitim yasasının kabulü ile birlikte öğrenci sayısı artmış ve 5 milyon 514 bine yükselmiştir.

Şekil A.2.2'de 2012-2016 yılları arasında ilköğretim kurumları olarak hizmet veren ilkokul ve ortaokullardaki öğrenci sayılarında yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre 4+4+4 uygulamasının başladığı yıl olan 2012 yılından itibaren

2015 yılına kadar hem ilkokul hem de ortaokullardaki öğrenci sayılarında kademeli bir düşüş olduğu görülmektedir. 2012-2015 yılları arasında yaşanan düşüşün en temel nedeni alt eğitim kademelerinden gelen alt yaş grubu baskısının azalmasıyla açıklanabilir. Nitekim 2015 yılı hesaplamalarına göre önümüzdeki 3-5 yıllık dönemde ilkokul çağı nüfusunun %1,77 azalması beklenmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2016). İlkokul ve ortaokullardaki toplam öğrenci sayısında en belirgin fark ise 2016 yılında gerçekleşmiştir. 2015 yılında ilkokulda kayıtlı öğrenci sayısı 5 milyon 360 bin iken 2016 yılında 4 milyon 970 bine düşerek yaklaşık 390 bin azalış göstermiştir. Ortaokullarda ise 2016 yılında 2015'e kıyasla önemli oranda artmıştır. 2015 yılında ortaokullarda toplam 5 milyon 211 bin öğrenci kayıtlı iken bu sayı 2016'da 5 milyon 519 bine çıkmıştır. 2016 yılında meydana gelen bu farklılığın en temel nedeni, 2012-2013 eğitim öğretim yılında okula başlama yaşının 66 aya indirilmesi, okula başlamayı ertelemeye herhangi bir esneklik getirilmemesi ve 60 aylık çocukların da ilkokula başlamasını destekleyen bir yaklaşım sergilenmesidir. Bu sebeple 2012-2013 eğitim öğretim yılında ilkokula kayıt yaptıran öğrenci sayısı bir önceki yıla kıyasla yaklaşık 600 bin artmıştır. Başka bir ifade ile 2011 yılında ilkokula kayıt yaptıran öğrenci sayısı 1 milyon 244 bin civarında iken, 2012 yılında yeni kayıt sayısı 1 milyon 870 bine çıkmıştır (MEB, 2012). Yaklaşık 600 binlik bu öğrencinin ilkokuldan mezun olup ortaokula başlamasıyla,

Şekil A.2.3 Cinsiyete göre tüm kademelerdeki toplam öğrenci sayılarında ve cinsiyet oranında yaşanan değişim (1990-2016)



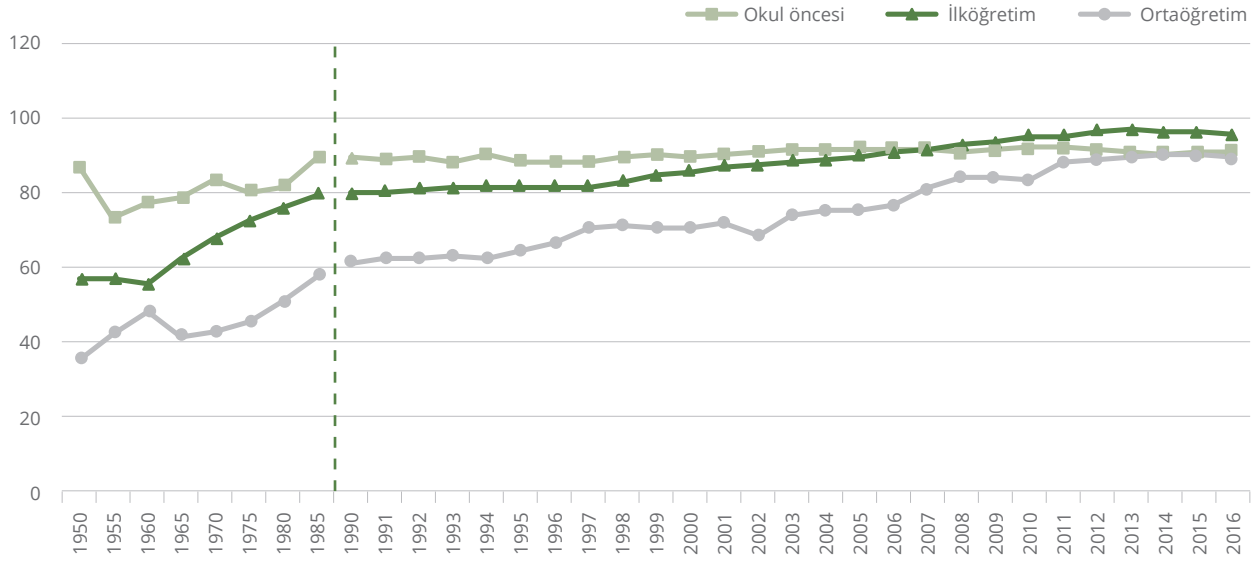
Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

2016'da ilköğretim öğrenci sayısı keskin bir şekilde azalmış ve ortaokul öğrenci sayısı da keskin bir şekilde artmıştır.

Şekil A.2.3'te okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki toplam öğrenci sayılarında ve cinsiyet oranlarında 1990 ile 2016 yılları arasında yaşanan değişim verilmiştir. Şekilde çizgisel olarak belirtilen cinsiyet oranı, 100 erkek öğrenciye karşılık öğrenim gören kız öğrenci sayısını göstermektedir. Buna göre, kız öğrencilerin eğitime katılımları yıllar içinde istikrarlı bir artış göstermiştir. 2002 yılında 100 erkek öğrenciye karşılık 83 kız öğrenci eğitim

sistemine dâhilken, bu oran 2016 yılında 93 olmuştur. Kız çocuklarını okullandırmaya yönelik yürütülen ulusal ve uluslararası projeler, kızların okullaşmasını artıran önemli bir faktördür. Buna ilaveten, 1990-2016 yılı arasında kız ve erkek öğrenci sayıları önemli bir artış sergilemiş ve toplam kız öğrenci sayısı daha hızlı bir artış sergileyerek erkek öğrenci sayısına yaklaşmıştır. Bu tarihler arasında kız öğrenciler 4.715.534'den 8.539.422'ye erkeklerde ise 6.074.186'dan 8.960.011'e yükselmiştir. Kız ve erkekler arasında okullaşma sürecinde az da olsa halen bir eşitsizliğin olduğu görülmektedir.

Şekil A.2.4 Kademelere göre öğrencilerin cinsiyet oranlarında yaşanan değişim (1950-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil A.2.4'te 1950-2016 yılları arasında kademelere göre öğrencilerin cinsiyet oranlarında yaşanan değişim gösterilmektedir. Buna göre 1990 ile 2016 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretime kayıtlı öğrenciler içinde eğitime katılan kızların oranları giderek artan bir eğilim gösterirken okul öncesinde ise belirgin bir değişim görülmemektedir. Okul öncesi düzeyde 1990 yılında her 100 erkek öğrenciye karşılık 89 kız öğrenci bulunurken 2016 ya gelindiğinde bu oran sadece 91'e çıkmıştır.

İlköğretimdeki cinsiyet oranlarına bakıldığında 1990 yılından sekiz yıllık zorunlu eğitimin başladığı 1998'e kadar ilköğretime kayıtlı her 100 erkek öğrenciye karşılık 81 kız öğrenci bulunurken bu oran 1998 yılında 83'e yükselmiş ve sonraki yıllarda artmaya devam ederek 2016 yılında 95 olmuştur. İlköğretime kayıtlı kız-erkek öğrenci sayıları üzerinden hesaplanan cinsiyet oranlarına göre ilköğretim düzeyinde eğitime katılımda yaşanan cinsiyet eşitsizliğinin önemli oranda azaldığı söylenebilir.

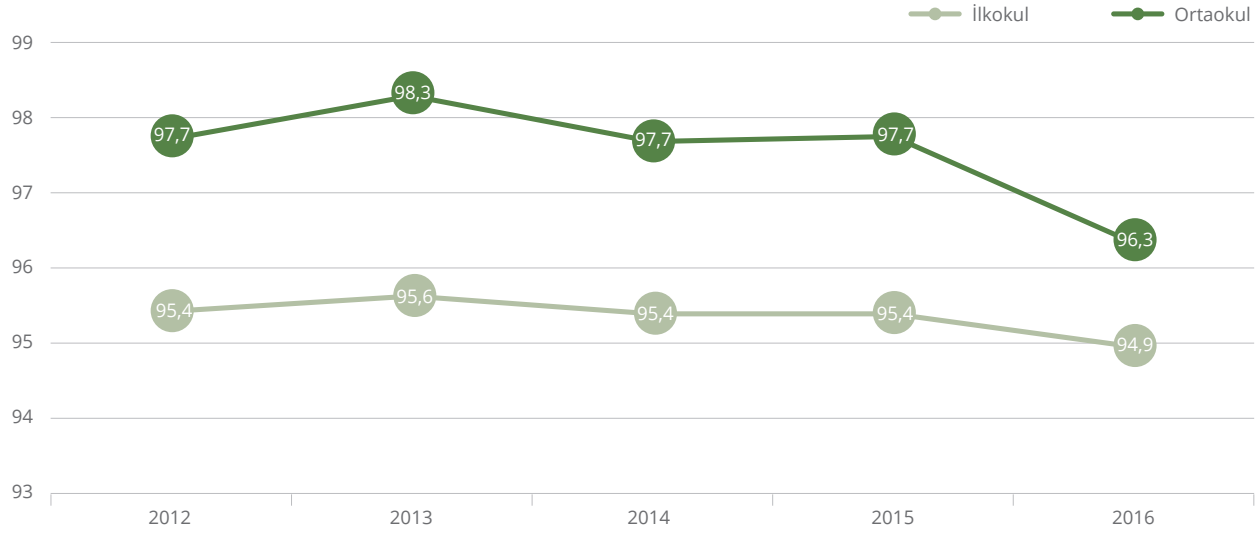
Ortaöğretim düzeyinde ise cinsiyet oranının diğer kademelere kıyasla daha dalgalı bir seyir izlediği görülmektedir. Her ne kadar 1990'dan sonra kız öğrencilerin ortaöğretime katılımları yıllar içinde bir artış gösterse de en önemli ar-

tış 4+4+4 uygulamasının başlatıldığı 2012 yılından itibaren olmuştur. 2002 yılında 100 erkek öğrenciye karşılık 69 kız öğrenci ortaöğretim sistemine dâhilken, bu oran 2016'da 90 olmuştur.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin cinsiyet oranlarında 2012-2016 yılları arasındaki değişimi Şekil A.2.5'te gösterilmiştir. Buna göre, 2012-2016 yılları arasında ilkokullarda 100 erkek öğrenciye 97,7 kız öğrenci oranından 96,3 kız öğrenci oranına inmiş; ortaokullarda ise erkek kız öğrenci oranı 95,4'den 94,9'a inmiştir. Bu veriler, halen kızlar aleyhine ilkokul ve ortaokula erişimde bir dezavantajın olduğunu göstermektedir.

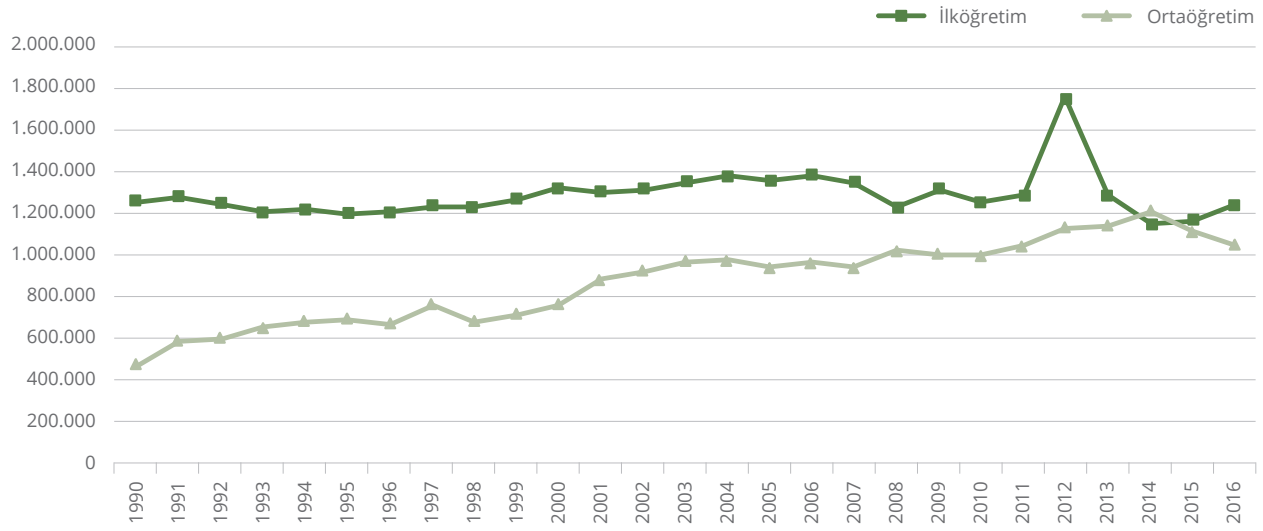
Şekil A.2.6'da ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde 1990 yılı ile 2016 yılları arasında yeni kayıt öğrenci sayılarında yaşanan değişim verilmiştir. Yeni kayıt öğrenci sayısı eğitime katılım düzeyini ve üst eğitim kademelerinde yaşanacak değişimi belirleyen önemli bir göstergedir. 1990-2016 yılları arasında 2012 yılı hariç ilköğretime yeni kayıta önemli bir farklılaşma yaşanmamıştır. 1990'da 1.253.866 olan ilköğretime yeni öğrenci kayıt sayısı 2016 yılında 1.234.999 olmuştur. 2012'de 4+4+4 düzenlemesi sonrasında okula başlama yaşı 66 aya çekilmiş ve sadece sağlık raporu ile 66 aydan büyük çocukların ilkokula başlamasının

Şekil A.2.5 İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin cinsiyet oranlarında yaşanan değişim (2012-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil A.2.6 İlköğretim ve ortaöğretimde yeni kayıt öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1990-2016)



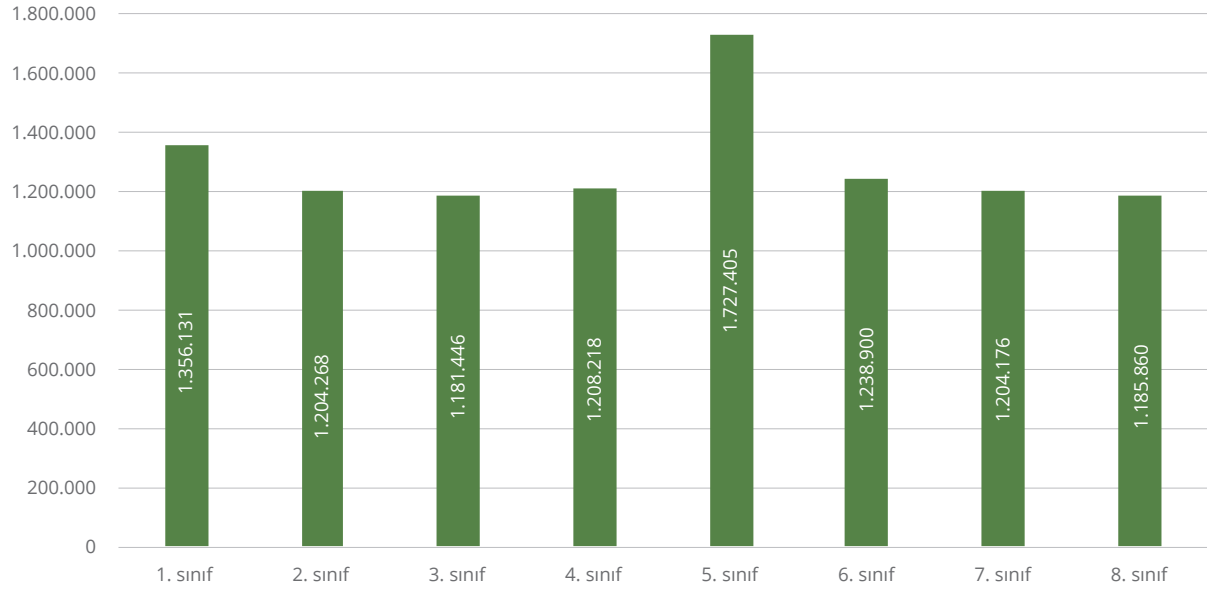
Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Not: 2013-2016 verilerinde açık öğretime kayıt yaptıranların sayısı toplama dâhil edilmemiştir.

ertelenmesi kararı alınmıştır. Bu durumun sonucu olarak 2012'de ilkokula başlayan çocuk sayısı oldukça keskin bir artış sergilemiş ve 1.756.618 olmuştur. 2013 yılında 66 aydan büyük çocukların okula başlamasının ertelenmesi için velisinin izni yeterli görülmüştür. Bu kararın sonucu olarak 2013 yılından itibaren ilkokula yeni kayıt sayısı 1,2 milyon civarında olmaya devam etmiştir.

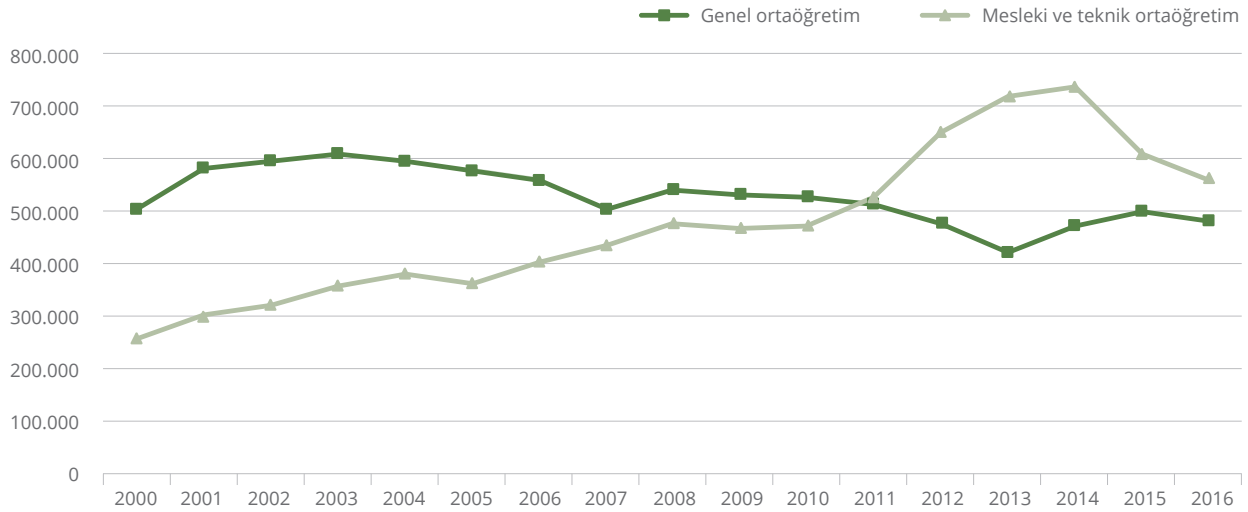
1990-2014 yılları arasında ortaöğretime yeni kayıt sayısı yıllar içerisinde sürekli bir artış sergilemiş ve 471.224'ten 1.208.611'e yükselmiştir. 2014'ten sonra ortaöğretime yeni kayıt sayısı azalmaya başlamış ve 2016'da 1.040.124'e inmiştir. 2012 yılında ortaöğretimin zorunlu hale gelmesi ile birlikte ortaöğretime kayıt yaptıran öğrenci sayısı ciddi miktarda bir artış göstermiştir. Ancak, sonraki yıllarda bazı

Şekil A.2.7 Sınıflara göre ilköğretimde öğrenci sayıları (2016)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil A.2.8 Okul türüne göre ortaöğretimde yeni kayıt öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2000-2016)



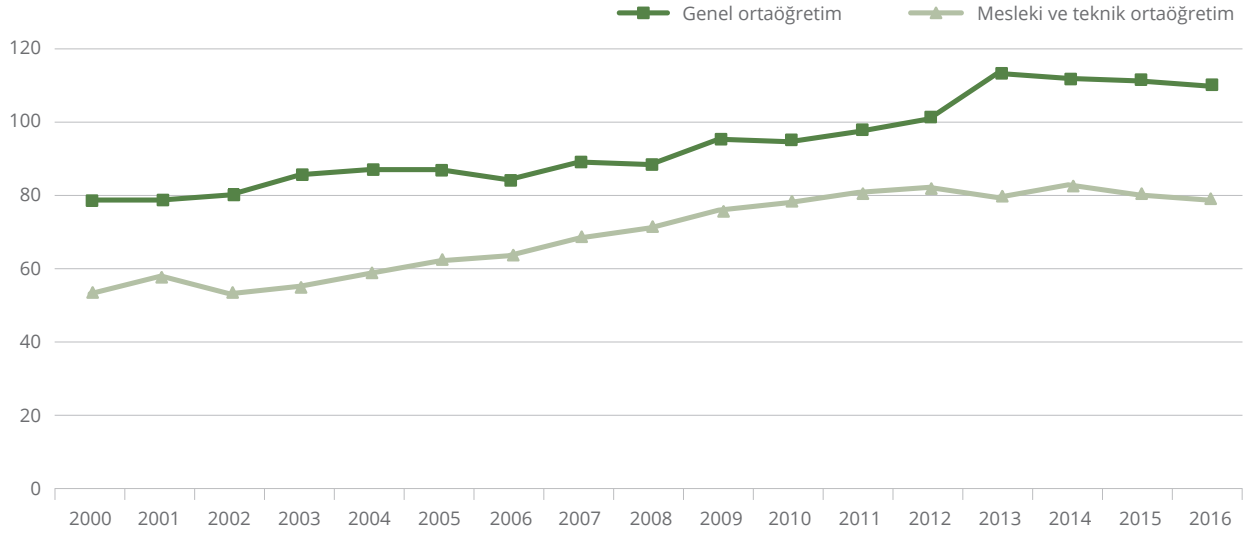
Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi ile herhangi bir örgün programa yerleştirilemediğinden ve zorunlu olarak açıköğretim lisesine yönlendirildiğinden dolayı bu sayı hızlı bir şekilde düşmüştür.

Şekil A.2.7'de ilköğretimde sınıflara göre öğrenci sayıları verilmiştir. Buna göre 2016-2017 eğitim öğretim dönemin-

de ilkökul 1. sınıfta toplam 1 milyon 356 bin öğrenci, orta-ökul 5. sınıfta ise 1 milyon 727 bin öğrenci öğrenim görmektedir. Diğer sınıf düzeylerindeki öğrenci sayısı ise 1,2 milyon civarındadır. Ortaokul 5. sınıftaki öğrenci sayısının diğer sınıflara göre yüksek olmasının nedeni yukarıda ifade edildiği üzere okula başlama yaşının 66 aya indirilmesi ve okula başlamanın ertelenmesindeki zorluklar ile 60 aydan

Şekil A.2.9 Okul türüne göre ortaöğretimde yeni kayıt yaptıran öğrencilerin cinsiyet oranlarında yaşanan değişim (2000-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

büyüklerinde okula başlama imkânının verilmesi ile 2012 yılında önceki ve sonraki yıllara göre 1. sınıfa 600 bin ek çocuk kayıt yaptırmıştır. Bu çocuklar 2016 yılında ilkokulu bitirmiş ve 5. sınıfa kayıt yaptırmıştır.

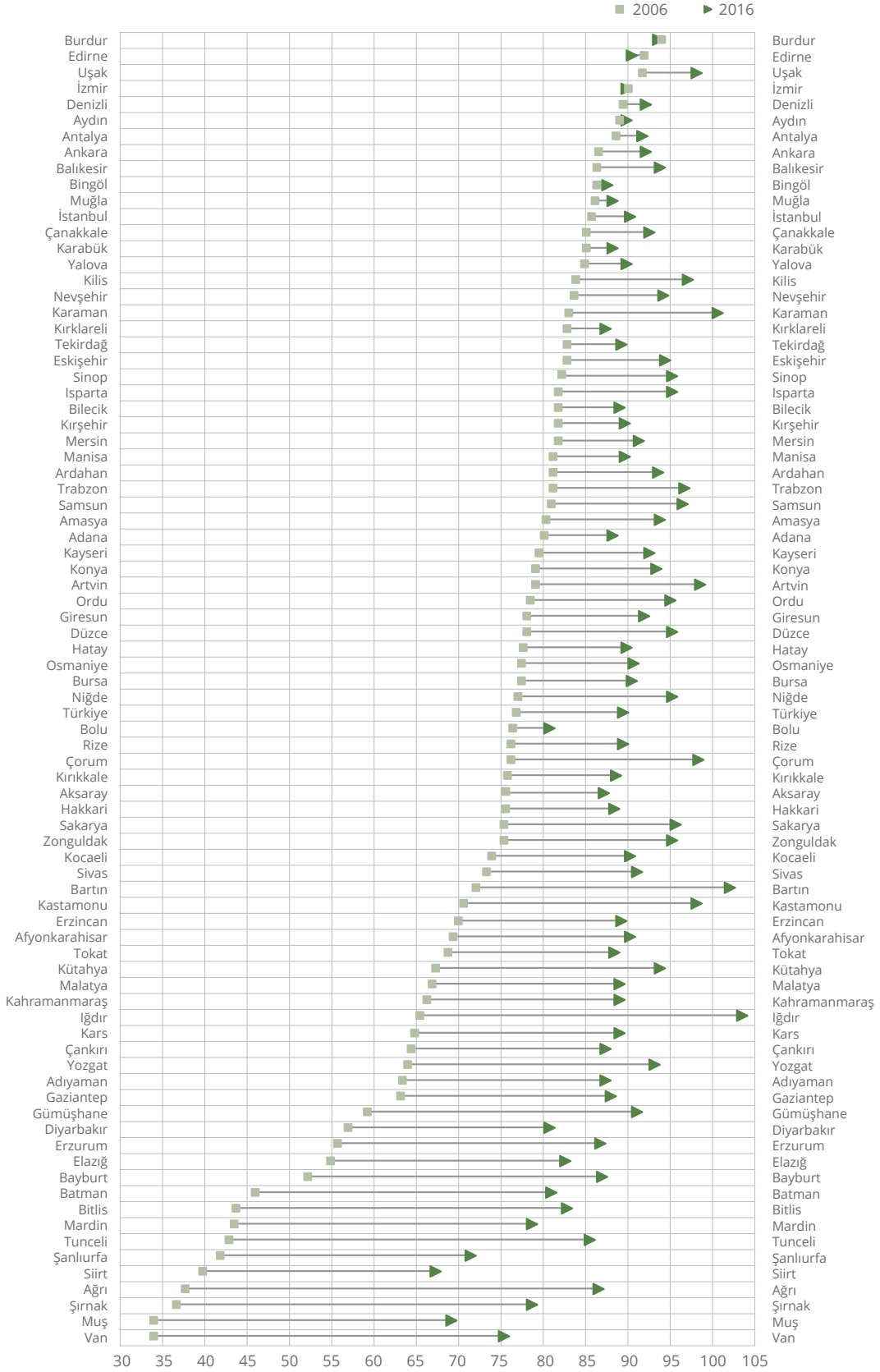
Şekil A.2.8'de 2000 yılı ile 2016 yılları arasında genel liseler ve meslek liselerine yeni kayıtlı öğrenci sayısında yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre 2000 yılında meslek liselerine yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı 255 bin civarında iken genel liselere yeni kayıt sayısı 502 bin civarında olup meslek lisesinin yaklaşık iki katıdır. 2000 ile 2011 yılları arasındaki yeni kayıt sayısı genel liseler de görece durağan ve aşağı yönlü bir seyir izlerken meslek liselerine yeni kayıta düzenli bir artış olmuş ve 2011 yılında ilk kez meslek liselerine yeni kayıt olan öğrenci sayısı genel liselere yeni kayıt olan öğrenci sayısını geçmiştir. Takip eden yıllarda meslek liselerine yeni kayıtlı öğrenci sayısı genel liselere kıyasla daha da artmış ve aradaki makas iyice açılmıştır. Örneğin, 2014 yılında genel liselere yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı 471 bin civarında iken meslek liselerinde bu sayı 737 bin civarında gerçekleşmiştir. 2016'da genel liselere 480 bin meslek liselerine ise 559 bin civarında öğrenci yeni kayıt yapmıştır. Genel liselere kıyasla meslek liselerine yeni kayıtlı öğrenci sayısında gözlenen bu yükselişin nedenlerinden birisi ön lisans

programlarına sınavsız geçiş imkânının olması ve özellikle 2012 sonrasında üniversiteye geçişte meslek liseliler için lisans programlarında öğrenim görmek için bir dezavantaj oluşturan farklı katsayı kararının kaldırılmasıdır. Buna ilave-ten, imam hatip liseleri meslek eğitim istatistiklerine dahil edilmektedir. Katsayı kararının kalkması, imam hatiplere yönelik ilginin artması ve 2011'den sonra imam hatip liselerinin sayısının hızlı bir şekilde artması (bk. Şekil D.1.2) gibi hususlar nedeniyle mesleki eğitime yeni kayıt oranları hızlı bir şekilde artmıştır. Son olarak okul dönüşümleri sürecinin sonrasında ve TEOG yerleştirme sistemi ile birlikte genel ortaöğretime yerleşemeyen öğrenciler zorunlu olarak mesleki eğitim statüsündeki okullara yerleştirilmiştir. Genel liselerdeki bir şube için tanımlanan sınıf kontenjanı meslek liselerindeki bir şube için ayrılan sınıf kontenjanından daha az olarak belirlenmiştir.

2000 ile 2016 yılları arasında genel liseler ve meslek liselerine yeni kayıt yaptıran öğrencilerin cinsiyet oranlarında yaşanan değişim Şekil A.2.9'da verilmiştir. Buna göre 2000 yılında genel liselere 100 erkek öğrenciye karşın 78 kız öğrenci yeni kayıt yaptırmaktaydı. Bu oranlarda 2016 yılında kızlar lehine oldukça hızlı bir ilerleme gerçekleşmiş ve 100 erkeğe karşın 110 kız öğrenci genel ortaöğretime kayıt yap-



Şekil A.2.10 İllere göre ortaöğretim cinsiyet oranında yaşanan değişim (2006-2016)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

tırmıştır. Mesleki ve teknik ortaöğretime 2000'de 100 erkeğe karşın 53 kız yeni kayıt yaptırırken 2016 yılında bu oran 100 erkeğe karşın 79 kız olarak gerçekleşmiştir. Sonuç olarak genel liselere yeni kayıt olan kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilere oranla daha fazla iken, meslek liselerinde önemli bir artış olmasına rağmen hâlâ yeni kayıt yaptıran erkek öğrenci sayısı daha yüksektir.

Şekil A.2.10'da illere göre ortaöğretimde cinsiyet oranlarında yaşanan değişim incelendiğinde cinsiyet oranının Burdur ve Edirne illeri hariç diğer tüm illerde 2006 yılına kıyasla oldukça yükseldiği görülmektedir. Ortaöğretimde 2006 yılında erkeklere göre kızların okullaşmasının çok düşük olduğu ve büyük bir çoğunluğu Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anado-

lu Bölgelerinde bulunan illerde 2016 yılına gelindiğinde kız öğrenciler lehine çok önemli bir artış gerçekleşmiştir. Birçok ilde on yıllık süreçte 40 puandan daha fazla bir artış kızlar lehine gerçekleşmiştir. Örneğin, 2006'da Siirt, Ağrı, Şırnak, Muş ve Van'da 100 erkeğe karşı 40'dan daha az kız ortaöğretime devam ederken bu oran 2016'da 100 erkeğe karşın 70 kız gibi bir orana yükselmiştir. Her ne kadar 2016 yılında ortaöğretimde illerdeki cinsiyet oranları 2006'ya kıyasla önemli düzeyde artmış olsa da Karaman, Kastamonu ve Iğdır hariçindeki diğer illerde cinsiyet oranının %100'ün altında olması ortaöğretime katılımında cinsiyet eşitsizliğinin halen devam ettiğini göstermektedir. Cinsiyet eşitsizliği özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde oldukça belirgin bir şekilde var olmaya devam etmektedir.

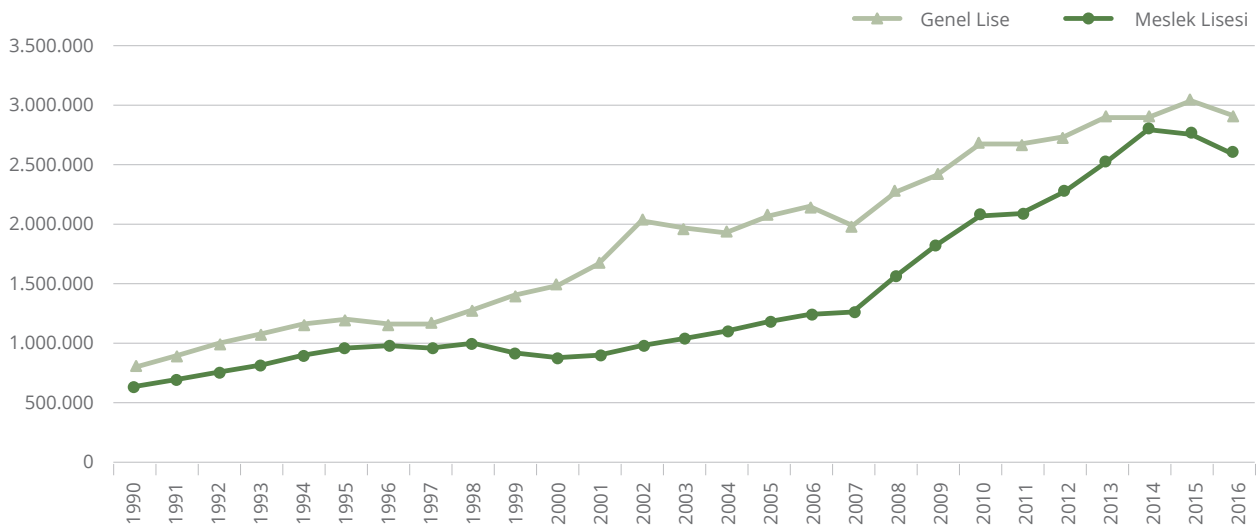
Bu gösterge altında öncelikle ortaöğretim kademesindeki genel lise ve meslek liselerinde 1990 ile 2016 yılları arasında öğrenci sayısında yaşanan değişim oranları cinsiyet ekseninde incelenmiştir. Daha sonra meslek liseleri ile ilgili durum daha detaylı olarak ele alınmış ve genel ortaöğretimdeki fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, imam hatip ortaokulları ve imam hatip liselerindeki öğrenci sayılarında yıllara göre yaşanan değişim genel ve cinsiyet açısından ele alınmıştır.

Şekil A.3.1'de 1990 ile 2016 yılları arasında genel liseler ve meslek liselerindeki öğrenci sayılarında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre, genel ve meslek liselerindeki toplam öğrenci sayısı yıllar içerisinde sürekli bir artış sergilemiştir. 1990-2016 yılları arasında meslek lisesi öğrenci sayısı 627.274'ten 2.601.638'e; genel lise öğrenci sayısı ise 799.358'den 2.912.093'e yükselmiştir. 1998 yılına kadar meslek ve genel liseler birbirine yakın bir öğrenci sayısına sahip iken bu yıldan itibaren genel liseler lehine öğrenci sayısında bir artış görülmüştür. 28 Şubat sonrası yükseköğretime geçişte uygulanmaya başlayan katsayı kararı ile meslek lisesi öğrencisi azalmış ve genel lise öğrenci-

leri artmıştır. 2012'den sonra katsayı kararının kaldırılması ile meslek lisesindeki toplam öğrenci sayısı genel liseye yaklaşmıştır. Daha önemli husus Şekil A.2.8'de gösterildiği üzere 2012 yılından itibaren meslek liselerine genel liseye göre çok daha yüksek sayıda yeni kayıt yapılmasına rağmen, geneldeki toplam öğrenci sayısı meslek lisesi toplam öğrenci sayısından yüksektir. Bunun muhtemel nedeni ise, meslek liselerinde çok yüksek sayıda okul terkinin ve açık liseye geçişin gerçekleşmesidir.

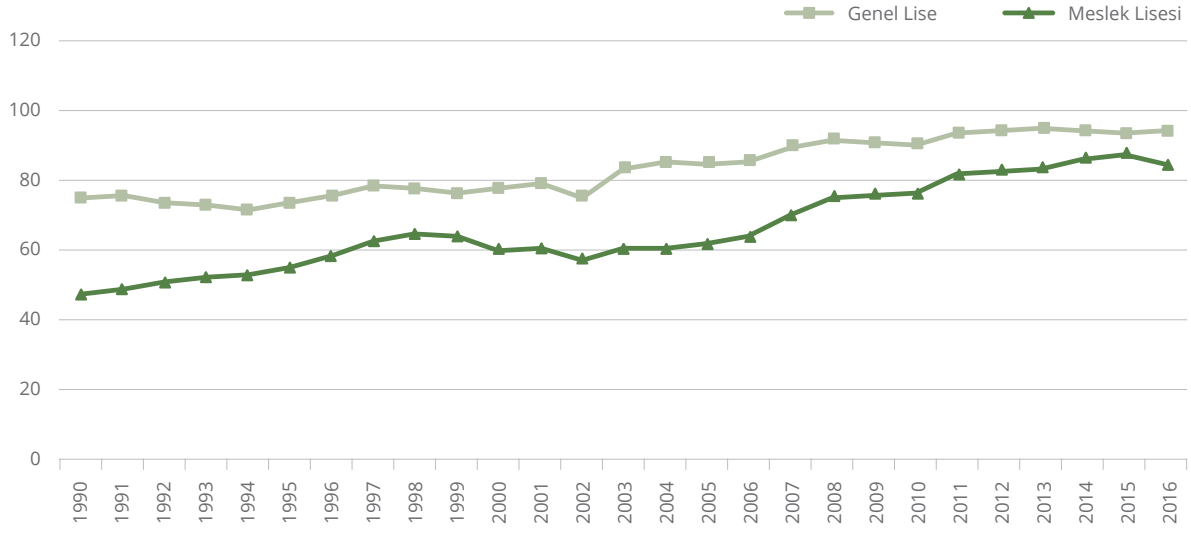
Şekil A.3.2'de 1990-2016 yılları için okul türüne göre ortaöğretimde cinsiyet oranlarında yaşanan değişim verilmiştir. 1990-2016 yılları arasında genel liselerde cinsiyet oranı, genellikle olumlu bir seyir izleyerek, 1990 yılında 100 erkek öğrenciye karşılık 75 kız öğrenciden, 2016 yılında 100 erkek öğrenciye karşılık 95 kız öğrenciye ulaşmıştır. Meslek liselerindeki cinsiyet oranlarının da genel liselere benzer bir seyir izlediği görülmektedir. Her ne kadar genel liselere kıyasla her zaman düşük olsa da meslek lisesi cinsiyet oranları da genel itibarıyla olumlu bir seyir izlemiştir. 1990'da meslek lisesindeki her 100 erkek öğrenciye karşılık 47 kız

Şekil A.3.1 Okul türüne göre ortaöğretimde toplam öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1990-2016)



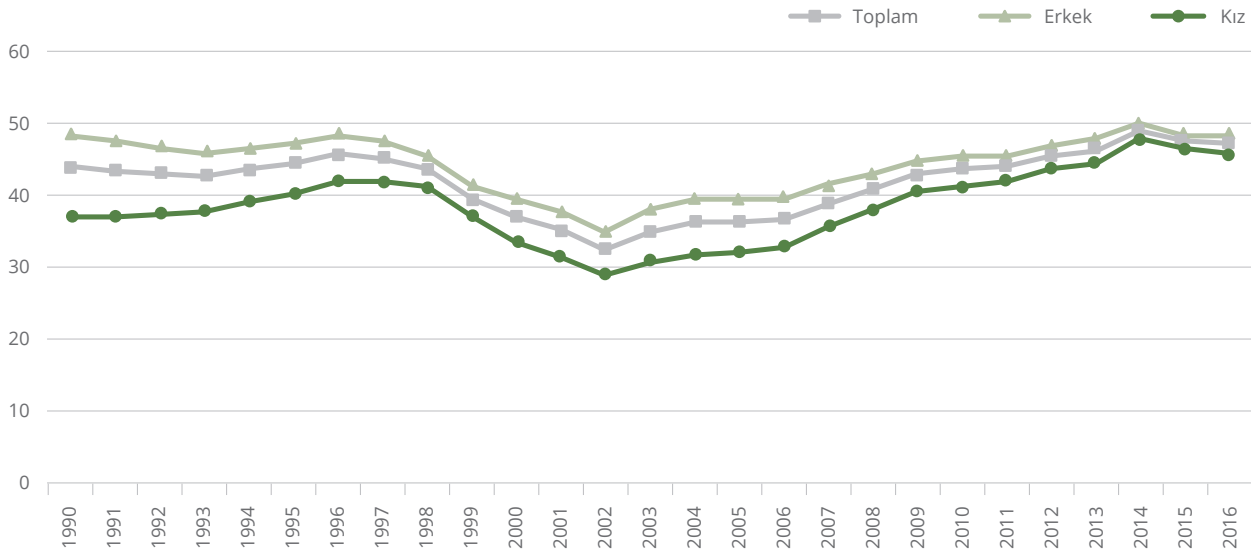
Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil A.3.2 Okul türüne göre ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet oranlarında yaşanan değişim (1990-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil A.3.3 Cinsiyete göre ortaöğretimde meslek lisesi öğrenci oranlarında yaşanan değişim (%) (1990-2016)



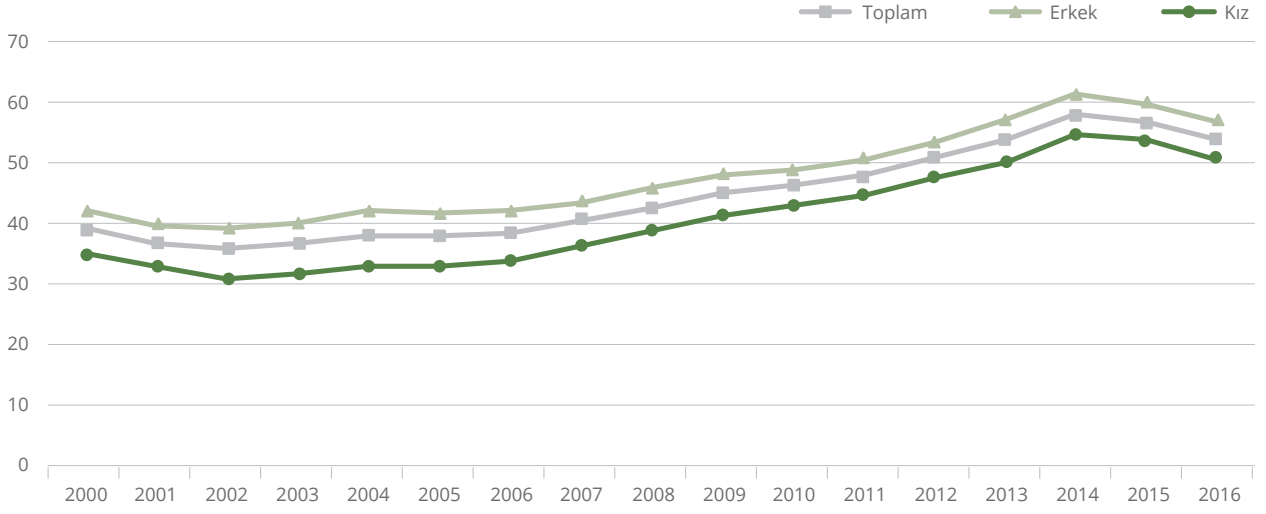
Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

öğrenci öğrenim görürken, 2016'ya gelindiğinde bu sayı her 100 öğrenciye karşılık 85'e yükselmiştir. Meslek liselerindeki kızların oranındaki artışta hem genel olarak kızların okullaşma oranındaki artışın hem de meslek liselerinde kız öğrencilere hitap eden programların sayısındaki artışın etkili olduğu düşünülmektedir. Gerek genel gerekse meslek liselerindeki kız öğrencilerin oranlarında yaşanan değişim

olumlu olsa da mevcut durum ortaöğretimde cinsiyet eşitliğinin henüz sağlanamadığını göstermektedir.

Şekil A.3.3'te meslek lisesinde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin ortaöğretim genelindeki toplam öğrenci nüfusu içindeki oranlarında, 1990 ile 2016 yılları arasında yaşanan değişim gösterilmiştir. Bu şekilde verilen meslek lisesi

Şekil A.3.4 Açıköğretime kayıtlı öğrenciler hariç cinsiyete göre ortaöğretimde meslek lisesi öğrenci oranlarında yaşanan değişim (%) (2000-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

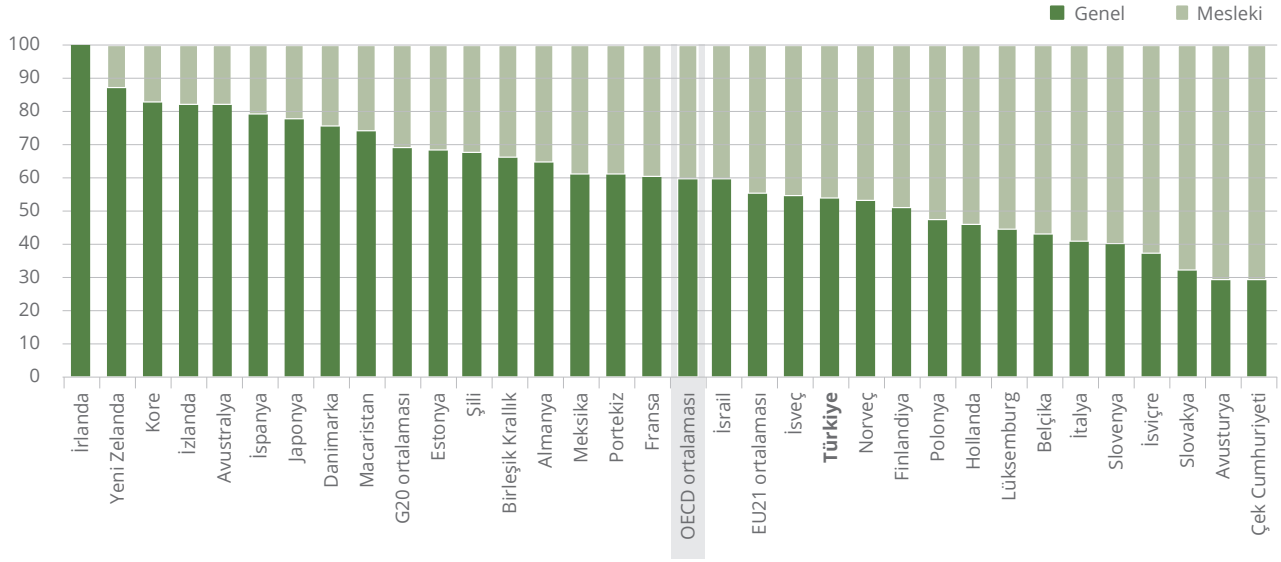
öğrenci oranları örgün ve açıköğretim olmak üzere bütün ortaöğretime kapsamaktadır. 1990 yılında ortaöğretim genelindeki kız öğrencilerin %37'si meslek lisesinde öğrenim görürken, erkeklerin %48'i meslek lisesi öğrencisidir. Katsayı uygulaması nedeniyle meslek lisesi öğrenci sayısının en düşük olduğu 2000 yılında meslek lisesinde öğrenim gören erkeklerin oranı %35'e düşerken, kızların oranı %29'a gerilemiştir. Meslek lisesindeki öğrenci sayısının genel liseleri yakaladığı 2014 yılında ise meslek liselerindeki erkeklerin oranı %50, kızların oranı ise %47 olarak gerçekleşmiştir. 2016 yılına gelindiğinde ise ortaöğretim genelindeki kızların %46'sı, erkeklerin ise %48'i meslek lisesinde öğrenim görmektedirler. Bu oranlar, ortaöğretim genelinde kızların %54'ünün erkeklerin ise %52'sinin genel lise öğrenimini tercih ettiklerini göstermektedir.

Şekil A.3.4'te açıköğretim hariç örgün meslek lisesinde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin sayısının örgün ortaöğretimdeki toplam öğrenci sayısı içindeki oranları gösterilmektedir. 2000-2016 yılları arasında açıköğretim hariç tutulduğunda meslek lisesinde öğrenim gören kız oranları %35'den %50'ye; erkek öğrencilerin oranları ise %42'den %57'ye; toplamda ise %39'dan %54'e yükselmiştir. Açıköğretim öğrencileri çıkarıldığında; örgün eğitim programındaki öğrencilerin çoğu meslek liselerinde öğrenim görmektedir.

2015 yılı için bazı OECD ülkeleri ve Türkiye'nin 15-19 yaş gruplarının ortaöğretim program türüne göre oransal dağılımları Şekil A.3.5'te verilmiştir. Buna göre 2015 yılında OECD ülkelerinde 15-19 yaş grubu öğrencilerinin ortaöğretim program türüne göre oransal dağılım ortalaması %58 genel lise, %42 meslek lisesi şeklindedir. Türkiye'de 15-19 yaş grubu öğrencilerinin 2015 yılı genel ve meslek lisesi program türüne göre oransal dağılımı ise %53 meslek lisesi, %47 genel lise şeklinde gerçekleşmiştir. Bu ise Türkiye'deki meslek lisesi öğrenci oranının yüksek olduğunu göstermektedir. Buradaki daha önemli bir veri, Türkiye'de uzun yıllar mesleki eğitimin Almanya'da önemli olduğu ve Almanya'da mesleki eğitimin %65 genel eğitimin %35 olduğu birçok kişi ve kurum tarafından dile getirilmiştir. Ancak, bu iddiaların gerçeği yansıtmadığı ve Almanya'da bu iddiaların tersine akademik eğitimin %66 mesleki eğitimin %34 olduğu görülmektedir. Bu veriler, Türkiye'nin mesleki eğitimi artırmaya yönelik politikasına temel teşkil eden yaygın bilgilerin doğru olmadığını göstermektedir.

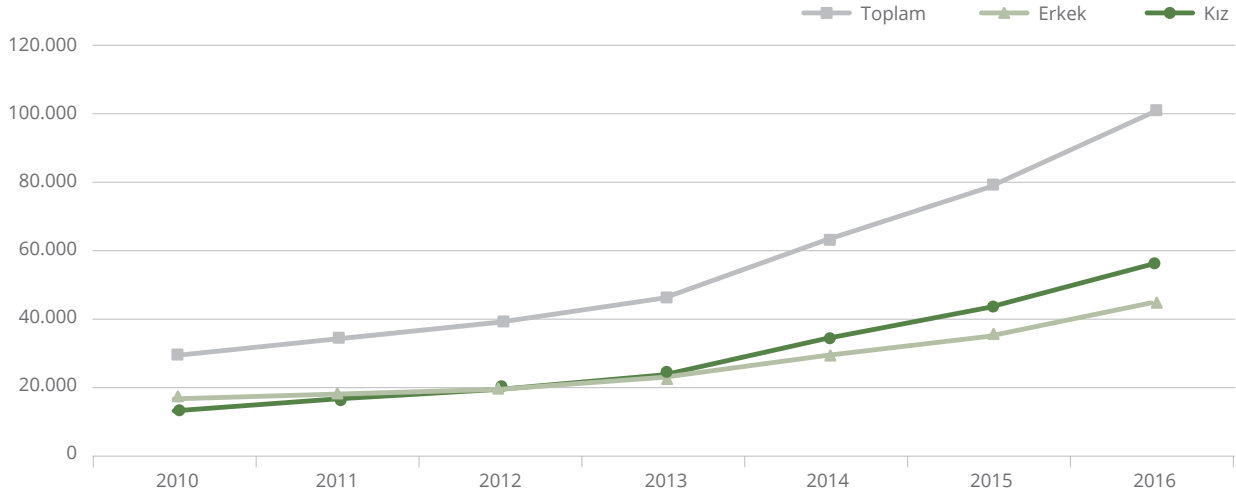
Şekil A.3.6'da 2010 ile 2016 yılları arasında fen liselerindeki toplam öğrenci sayısının yanı sıra kız ve erkek öğrenci sayılarında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre 2010 yılında resmi fen liselerinde öğrenim gören öğrenci sayısı 29 bin civarında iken sayı 2013 yılına kadar kademeli bir artış göster-

Şekil A.3.5 OECD ülkelerine göre 15-19 yaş grubu öğrencilerin ortaöğretim program türüne göre oransal dağılımı (%) (2015)



Kaynak: OECD (2017b)

Şekil A.3.6 Cinsiyete göre fen liselerindeki öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2010-2016)

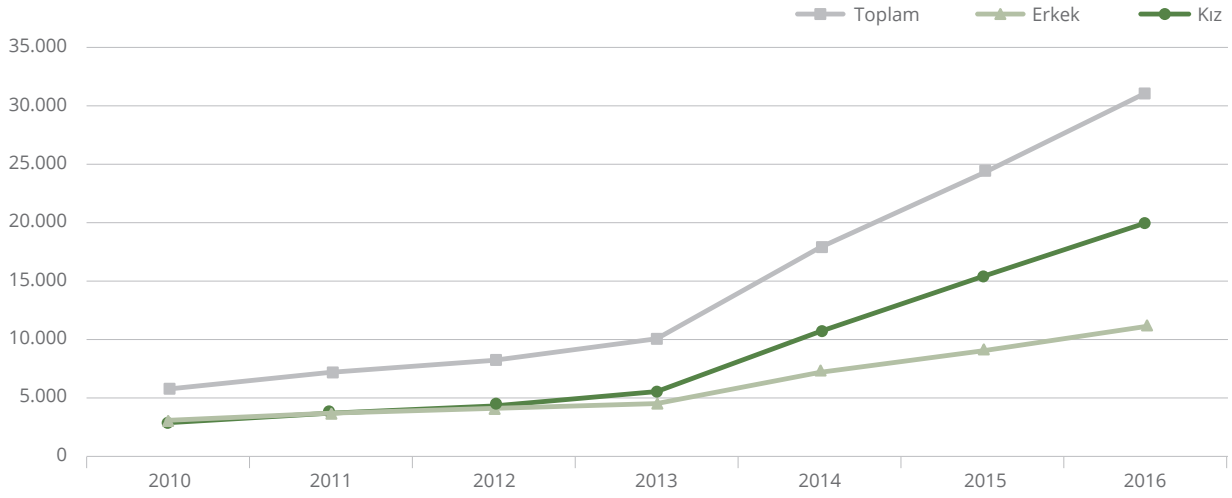


Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.  
Not: Özel öğretim fen liseleri hariçtir.

miş ve 2013'te 46 bin civarına yükselmiştir. 2014'ten sonra çok hızlı bir yükseliş gösteren Fen liselerindeki öğrenci sayısı 2016'ya geldiğinde 100 bini aşmıştır. Fen liselerindeki öğrenci sayısının 2014 yılından sonra hızlı bir yükseliş göstermesinin temel nedeni Anadolu öğretmen liselerinin kapatılması ve bu liselerin fen, sosyal bilimler ve Anadolu liselerine dönüştürülmesidir. Tablo D.1.2'de görüleceği üzere 2013 yılın-

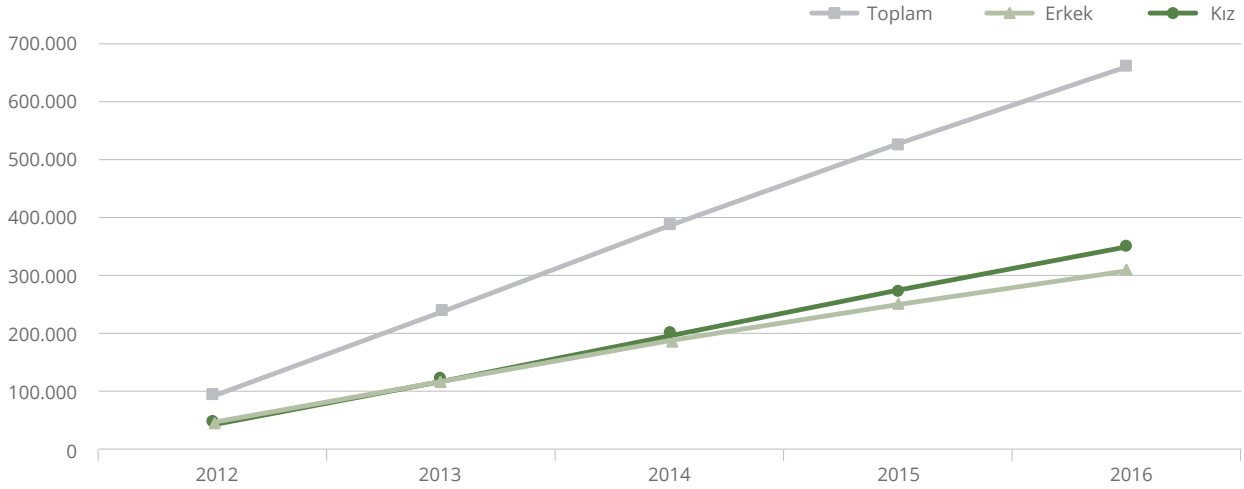
da 150 olan fen Lisesi sayısı 2014'de 232'ye çıkmıştır. Ayrıca, fen liselerindeki sınıf mevcudu en fazla 24 iken 2014 yapılan yönetmelik değişikliği ile 30'a çıkmıştır. 2010-2016 yılları arasında fen liselerindeki kız öğrenci sayısı 12.578'den 56.099'a erkek öğrenci sayısı ise 16.480'den 44.310'a yükselmiştir. Fen liselerinde zaman içinde kızların lehine öğrenci sayısında bir artış olduğu görülmektedir.

Şekil A.3.7 Cinsiyete göre sosyal bilimler liselerindeki öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2010-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.  
Not: Özel Sosyal bilimler liseleri hariçtir.

Şekil A.3.8 Cinsiyete göre imam hatip ortaokul öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2012-2016)



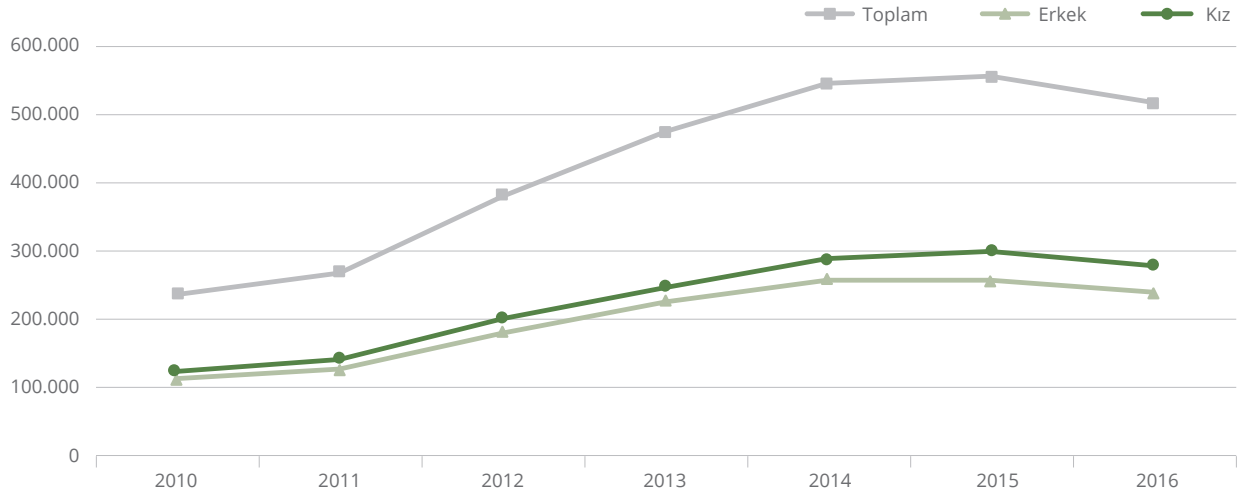
Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil A.3.7'de verilen 2010-2016 yılları arasında sosyal bilimler liselerindeki kız ve erkek öğrenci sayılarında yaşanan değişim gösterilmiştir. Farklı bir okul türü olarak eğitim sistemine 2003 yılında dâhil olan İstanbul'da 96 öğrenciyle açılan sosyal bilimler liselerinin sayısı, 2010 yılında 27'ye toplam öğrenci sayısı ise 5 bin 725'e yükselmiştir. 2014 yılında yukarıda bahsedilen Anadolu öğretmen liselerinin dönüşümü sonrasında öğrencileri sayıları hızla artmış ve 30.972'ye yükselmiştir. 2010-2016 yılları arasın-

da kız öğrenci sayısı 2.755'den 19.972'ye erkek öğrenci sayısı 2.970'den 11.000'e yükselmiştir. Bu ise zaman içinde sosyal bilimler liselerinde öğrenci sayılarında kızlar lehine önemli bir artışın olduğunu göstermektedir.

Şekil A.3.8'de 2012 ile 2016 yılları arasında imam hatip ortaokullarındaki öğrenci sayısında yaşanan değişim cinsiyet ekseninde gösterilmiştir. 28 Şubat sürecinin antidemokratik uygulamaları ile ilköğretimin 8 yıl kesintisiz eğitim kapsamına

Şekil A.3.9 Cinsiyete göre imam hatip liselerindeki öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2010-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

alındığı 1988 yılında kapatılan imam hatip ortaokulları 2012 yılında tekrar açılmıştır. İmam hatip ortaokullarının yeniden öğrenci almaya başladığı 2012 yılında toplam öğrenci sayısı 94 bin 467 olarak gerçekleşmiştir. Takip eden yıllarda imam hatip ortaokulu öğrenci sayıları belirgin bir şekilde artış göstermiş ve 2016 yılına gelindiğinde 7 kat artarak 657 bine ulaşmıştır. 2012 ve 2013 yıllarında imam hatip ortaokullarındaki kız ve erkek öğrencilerin sayısı birbirine eşit bir durumdayken 2014 yılından sonra kızların sayısı erkek öğrencilerin sayısını geçmiştir. 2016 yılında imam hatip ortaokullarında okuyan kız öğrencilerin sayısı 348 bine ulaşırken erkek öğrencilerin sayısı 310 bin civarında gerçekleşmiştir.

Şekil A.3.9'da 2010 ile 2016 yılları arasında imam hatip liselerindeki kız ve erkek öğrenci sayılarında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre meslek liselerine yönelik katsayı farkı uygulamasının kalktığı 2010 yılında imam hatip liselerindeki öğrenci sayısı 236 bin civarında iken takip eden yıllarda önemli oranda artmış ve 2016 yılında 517 bine yükselmiştir. 2010-2016 yılları arasında imam hatip liselerindeki kız öğrenci sayısı 123 binden 278 bine, erkek öğrenci sayısı ise 113 binden 239 bine yükselmiştir. Katsayı kararının kaldırılması ile birlikte imam hatip okullarına ilgide önemli bir artışın gerçekleştiği söylenebilir.



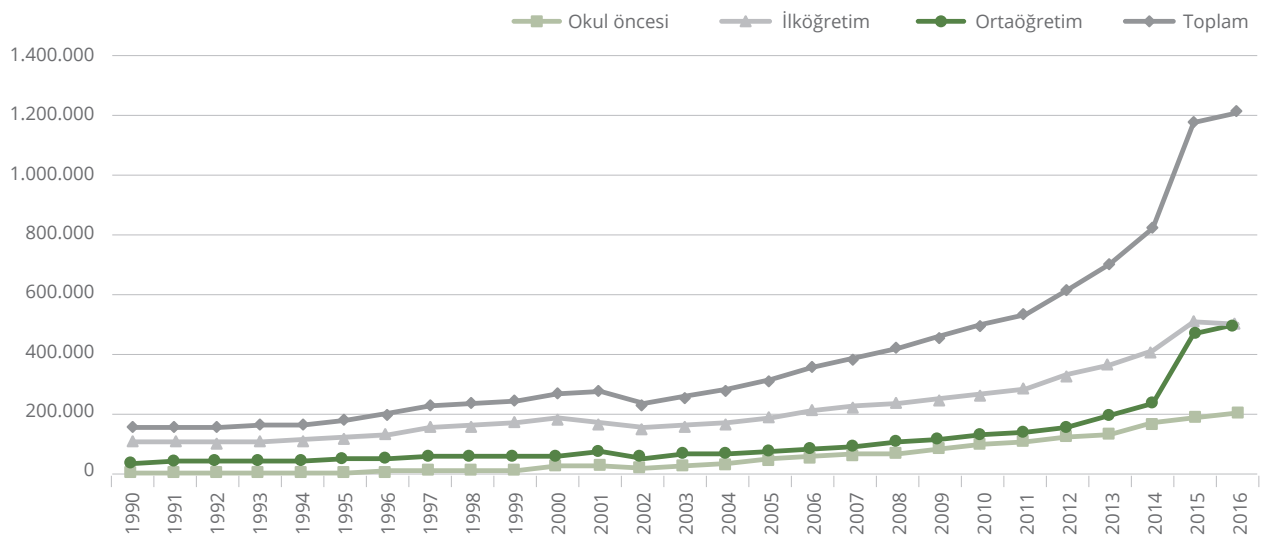
Bu gösterge altında öncelikle 1990 ile 2016 yılları arasında kademelere göre özel öğretim kurumlarındaki öğrenci sayılarında gözlenen değişim incelenmiştir. Ardından özel öğretim kurumlarındaki öğrenci sayısı cinsiyet ekseninde ele alınarak cinsiyet oranındaki değişim verilmiştir. Yıllar itibarıyla özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin kademelere göre orantısız dağılımı ve özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin toplam öğrenci sayısı içindeki payı kademeler açısından detaylı olarak incelendikten sonra Türkiye'nin özel öğretimde diğer ülkeler arasındaki konumunu görmek açısından farklı ülkelerdeki özel öğretim öğrenci oranları verilmiştir.

1990 ile 2016 yılları arasında özel öğretim kurumlarındaki toplam öğrenci sayısına bakıldığında (bk. Şekil A.4.1) 1990'dan 2002 yılına kadar toplam öğrenci sayısında önemli bir değişim olmadığı görülmektedir. 2003 yılında özel öğretim kurumlarının tüm kademelerindeki öğrenci sayısı 233 bin civarında iken 2016 yılına geldiğinde yaklaşık 5 kat artarak 1 milyon 205 bine yükselmiştir. Bunun nedeni ise özellikle 2014'ten itibaren dershanelerin özel liselere ve

temel liselere dönüştürülmesi ile ilgilidir. Özel liselerdeki öğrenci sayısı 2014'de 240.171 iken 2015 yılında iki katına çıkarak 472.611'e yükselmiştir. 1990-2016 yılları arasında özel okul öncesi okul öğrenci sayısı 7 binden 203 bine; özel ilköğretim öğrencisi ise 111 binden 500 bine yükselmiştir. 2013 yılından itibaren liseler haricindeki diğer özel okul kademelerinde önemli bir artış görülmüştür. Bu artışın muhtemelen en önemli nedeni ise özel okullara teşvik programının uygulanmasıdır.

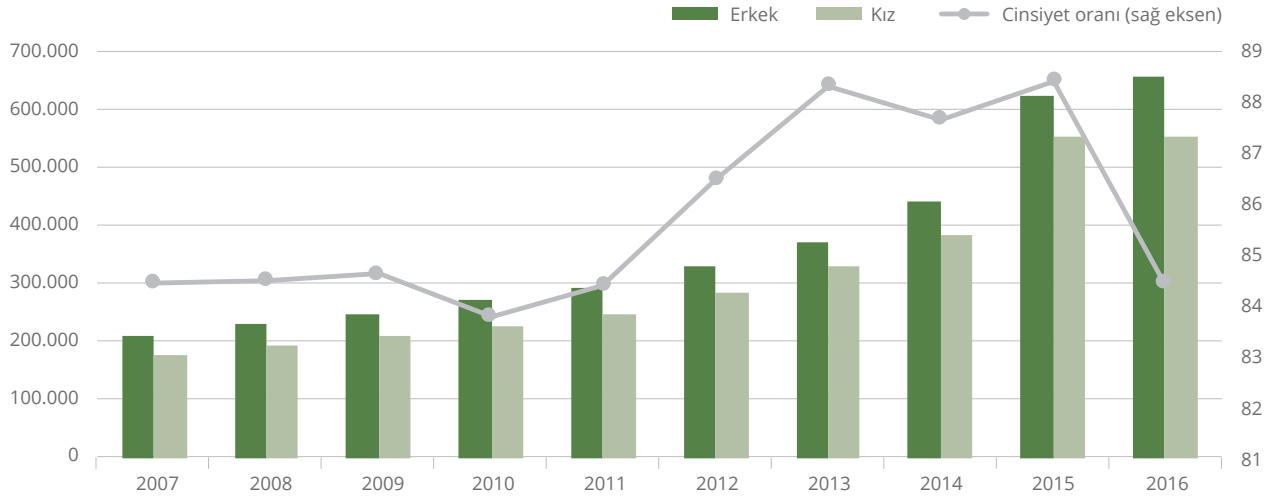
Şekil A.4.2'de özel öğretim kurumlarındaki kız ve erkek öğrenci sayıları ile cinsiyet oranlarında 2007 ile 2016 yılları arasında yaşanan değişim gösterilmiştir. Şekil A.4.2'de çizgisel olarak belirtilen cinsiyet oranı, özel öğretim kurumlarındaki 100 erkek öğrenciye karşılık öğrenim gören kız öğrenci sayısını göstermektedir. Buna göre, özel öğretim kurumlarında kayıtlı kız öğrencilerin sayısının 2007 ile 2016 yılları arasında düzenli bir artış eğiliminde olduğu görülmektedir. 2007 yılında özel öğretim kurumlarında kayıtlı kız öğrenci sayısı 177 bin civarında iken 2016 yılına geldiğinde

Şekil A.4.1 Kademelere göre özel öğretim kurumlarındaki öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1990-2016)



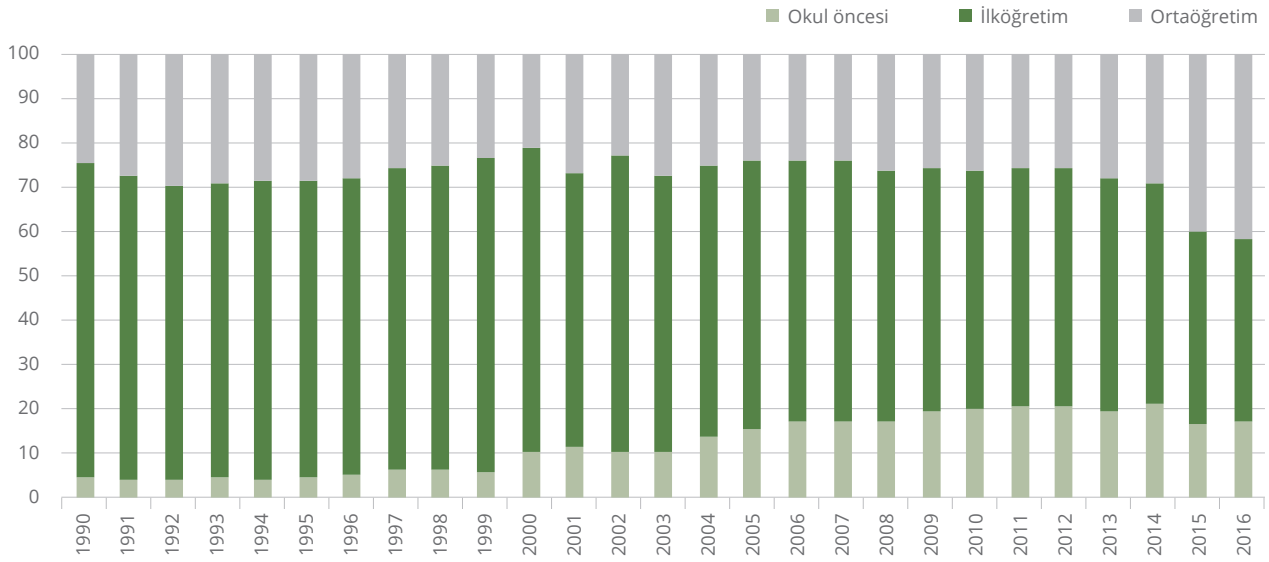
Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil A.4.2 Cinsiyete göre özel öğretim kurumlarındaki öğrenci sayılarında ve cinsiyet oranında yaşanan değişim (2007-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil A.4.3 Kademelere göre özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin oransal dağılımında yaşanan değişim (%) (1990-2016)

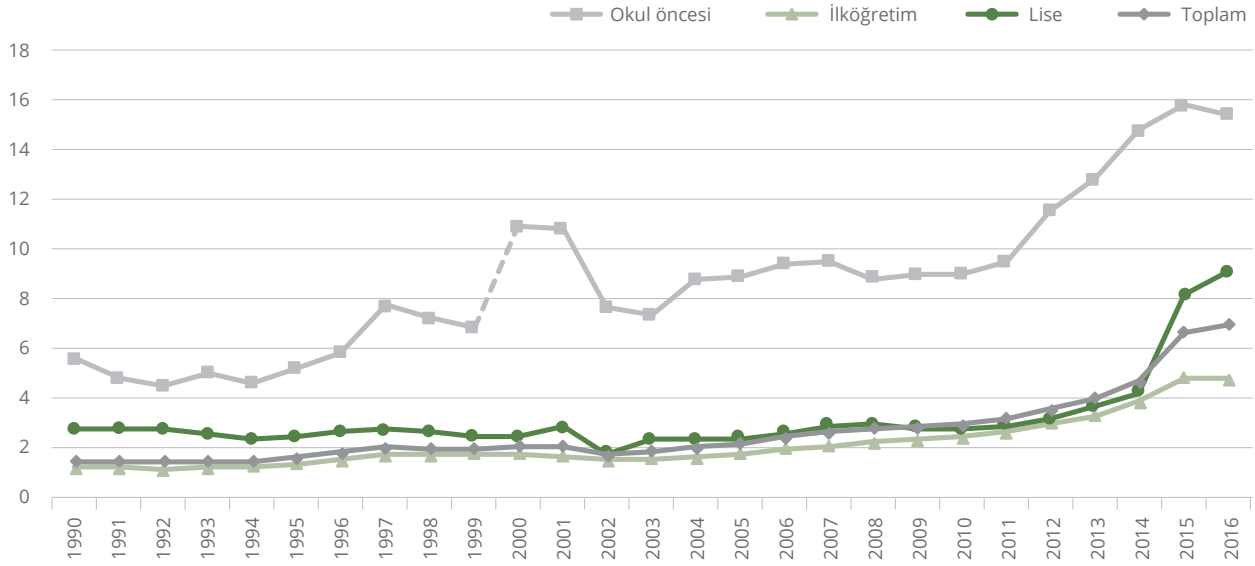


Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

yaklaşık 3,2 kat artarak bu sayı 551 bine yükselmiştir. Özel okullardaki erkek öğrenci sayısı ise 210 binden üç kattan fazla artarak 653 bine yükselmiştir. Cinsiyet oranı referans yıllar arasında dalgalanma yaşamakla birlikte 100 erkek öğrenciye karşın 84 kız öğrenci olarak gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile okullaşmada kızlar aleyhine olan genel durum, özel okullarda da görülmektedir.

Şekil A.4.3'te 1990 ile 2016 yılları arasında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğrencilerin oransal dağılımında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre 1990 yılında özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin %71'i ilköğretim, %25'i ortaöğretim öğrencisi iken okul öncesi öğrencilerinin oranı sadece %4'tür. 2016 yılına gelindiğinde ise özel öğretim kurumlarındaki toplam öğrencilerin %41,5'i orta-

Şekil A.4.4 Kademelere göre özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin toplam öğrenci sayısı içindeki payında yaşanan değişim (%) (1990-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

öğretim, %41,6'si ilköğretim ve %16,8'i okul öncesi öğretim kurumlarına devam etmektedir. Dershanelerin özel okula veya temel liseye dönüşümü ile birlikte özel okullar içindeki liselerin oranı önemli oranda artmıştır.

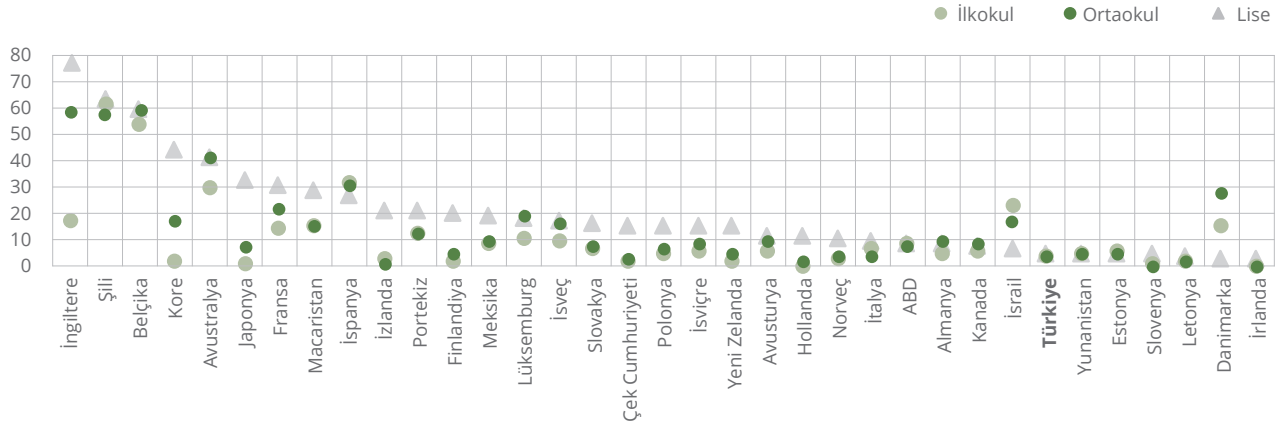
Şekil A.4.4'te özel öğretim kurumlarında eğitim alan öğrencilerin toplam öğrenci sayısı içindeki payının 1990 ile 2016 yılları arasında nasıl değiştiği gösterilmiştir. Özel öğretim kurumlarının tüm kademelerindeki öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki oranı 1990 yılında %1,45 iken, 2003 yılına gelindiğinde çok az bir artış göstererek %1,86'ya çıkmıştır. 2003'ten itibaren daha hızlı bir artış eğilimi içine giren özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin oranı 2013'e gelindiğinde %3,99'a yükselmiştir. Özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki oranında gözlenen en belirgin yükseliş ise 2014 yılı sonrasında yaşanmıştır. Dershanelerin temel liselere dönüştürülmesi ve özel okullar için teşvik programının başlatılmasından sonra 2014 yılında %4,69 olan oran 2016'da gelindiğinde %6,96'ya yükselmiştir.

Özel eğitim kurumlarındaki öğrencilerin toplam öğrenci sayısı içindeki payı kademeler açısından incelendiğinde ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde yıllar içinde genel

olarak istikrarlı bir büyüme eğilimi söz konusudur. Ancak okul öncesi eğitimde özel kurumlardaki öğrenci oranı 1990-2016 arasında inişli çıkışlı bir grafik izlemiştir. Okul öncesi kademesindeki toplam öğrenciler içerisinde özel okul öncesi öğrencilerinin oranı 1990 yılında %5,7 iken 2000 yılında %11'e yükselmiş, 2003'te %7'ye gerileyen oran tekrar yükselerek 2016'da %15,5 olarak gerçekleşmiştir.

Şekil A.4.5'te OECD ülkelerinde farklı kademelerdeki özel öğretim öğrenci oranları verilmiştir. OECD ülkelerinde özel okullardaki okullaşma oranı kademelere göre farklılaşmaktadır. Bunun nedeni ülkelerin eğitimin özel kurumlar yoluyla verilmesine ilişkin uyguladığı politikalarıdır. Birçok ülkede ilköğretim düzeyinde özel okullaşma oranı daha düşük iken lise düzeyinde daha yüksek olduğu görülmektedir. 2015 yılı verilerine göre Türkiye'de ilköğretim ve lise kademelerinde özel öğretim kurumlarındaki öğrenci oranının %4-5 civarında olduğu, bununla birlikte birçok ülke oranından düşük olduğu görülmektedir. Şekilde A.4.5'te en dikkat çeken hususlardan biri ülkelerin büyük bir çoğunluğunda özellikle özel liselerdeki öğrenci oranlarının yüksekliğidir. Daha öncede ifade edildiği gibi Türkiye'de özellikle son yıllarda özel ortaöğretim kurum sayısı ve öğ-

Şekil A.4.5 OECD ülkelerine göre farklı kademelerde özel öğretim öğrenci oranı (%) (2015)



Kaynak: <http://stats.oecd.org/>

renci oranlarında yaşanan ciddi artışa rağmen özel liselerdeki öğrenci oranı özel ilköğretimlerle aynı düzeydedir. Bu da geçmiş yıllarda özel ortaöğretim öğrenci oranlarının çok düşük olduğunu göstermektedir.

### Temel Liseler

2014 yılında Özel Öğretim Kanununda değişiklik yapılarak dersane ibaresi kanundan çıkarılmıştır. Aynı yıl çıkarılan Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde özel okula dönüşemeyen dersanelerin 2018-2019 yılı sonuna kadar temel lise olarak devam edebileceği belirtilmiştir. Bu düzenlemeler sonrasında özel öğretim kurumu ve öğrenci sayısında önemli bir artış yaşanmıştır. Çünkü geçmişte yaygın eğitim kapsamında yer alan dersaneler temel liseye dönüşerek özel öğretim kapsamına dâhil olmuştur (Eğitim-Bir-Sen, 2016).

Bu kapsamda Tablo A.4.6'da 2016 ve 2017 yıllarında Türkiye'deki temel lise kurum sayısı yanında öğrenci ve öğretmen sayıları verilmiştir. Buna göre 2016 yılı Şubat döneminde temel lise kurum sayısı 1205'dir. 2016-2017 Eğitim öğretim yılı Ekim döneminde ise temel lise sayısı azalarak 1046'ya düşmüştür. 2016-2017 II. Dönemde ise bu kurumların bir kısmı kapatılmış ve temel lise kurum sayısı 1007'ye düşmüştür. Son üç dönemde temel lise kurum sayısındaki azalmaya bağlı olarak öğretmen sayılarında da azalma olurken öğrenci sayısı artmıştır. Nitekim 2016 Şubat döneminde bu kurumlarda toplam 22 bin 67 öğretmen ve 182 bin 876 öğrenci bulunurken, 2016 Ekim döneminde öğretmen sayısı 20 bin 300'e düşmüş öğrenci sayısı ise 199 bin 486'ya yükselmiştir. 2016-2017 II. Dönemde ise kurum sayısında düşüşe bağlı olarak öğretmen sayısı 19 bin 928'e düşerken öğrenci sayısı 214 bin 551'e yükselmiştir.

Tablo A.4.6 Temel liselerde okul, öğrenci ve öğretmen sayıları (2016, 2017)

Öğretim yılı	Temel lise kurum sayısı	Temel liselerde sınıflara göre öğrenci sayıları				Toplam	Temel lise öğretmen sayıları
		9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf		
2016 Şubat	1.205	31.409	14.627	30.292	106.548	182.876	22.067
2016 Ekim	1.046	28.066	39.672	42.485	89.263	199.486	20.300*
2016-2017 II. dönem	1.007	-	-	-	-	214.551	19.928

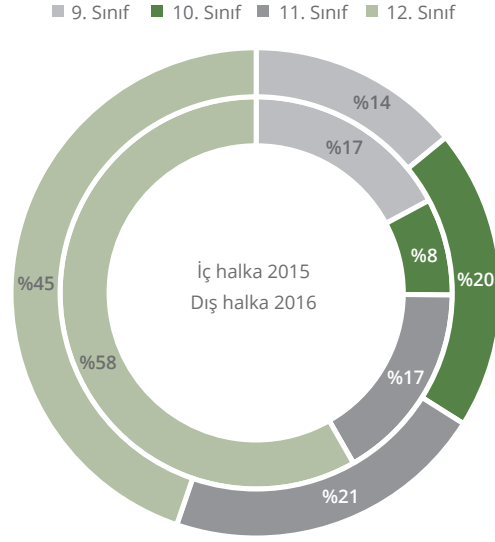
Kaynak: MEB tarafından paylaşılan veriler (Şubat ve Ekim 2016) ile Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Not: \* 2016-2017 I. Dönem Millî Eğitim İstatistikleri verisini içermektedir.

Şekil A.4.7'de 2015 ve 2016 yıllarında temel liselerde öğrenim gören öğrencilerin sınıflara göre dağılımı verilmiştir. Temel liselerdeki öğrencilerin sınıflara göre dağılımları incelendiğinde 2015 yılında temel liselerdeki öğrencilerin %17'sinin 9. sınıf, %8'inin 10. sınıf, %17'sinin 11. sınıf ve %58'inin 12. sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. 2016 yılına gelindiğinde ise 9. Sınıf öğrencilerinin oranı %14'e düşerken 10. sınıf öğrencilerinin oranı %20'ye yükselmiştir. Temel liselerdeki öğrencilerin %21'i 11. sınıf öğrencileri iken 12. sınıfa devam eden öğrencilerin oranı %45'e düşmüştür. Temel liselerdeki öğrenci sayısında en dikkat çekici husus 12. sınıfa giden öğrenci oranının yüksekliğidir. 20/3/2012 tarihli ve 28239 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 51. maddesinde her sınıf düzeyinde kayıtlı öğrenci sayısının toplam kontenjanın yüzde 40'ını geçmeyeceği belirtilmiş olmasına rağmen, 12. sınıf öğrencilerinin oranı 2015 yılında %58 ve 2016 yılında ise %45 oranındadır. Bu durumun, yükseköğretime geçişte temel liselerin diğer liselerden daha avantajlı olduğu yönündeki algı nedeniyle son sınıf düzeyindeki devlet okullarından temel liselere geçiş yapıldığını göstermektedir. Dahası, temel liselerin 2018-2019 yılında kapanacağı ilgili kanunda belirtilmesine rağmen 9. sınıfa öğrenci alınmaya devam edildiği görülmüştür.

Şekil A.4.8'de 2015 ve 2016 yıllarında temel lise kurum, öğrenci ve öğretmenlerinin özel ortaöğretim kurum, öğrenci ve öğretmenleri içindeki payı gösterilmiştir. Buna göre 2015 yılında temel liselerin kurum sayısı olarak tüm özel ortaöğretim kurumları içindeki oranı %41 iken 2016 yılında kurum sayısının azalmasına bağlı olarak bu oran %39'a düşmüştür. Temel liselerin toplam özel ortaöğretim kurumları içindeki payının azalmasına bağlı olarak öğretmen sayıları da oran

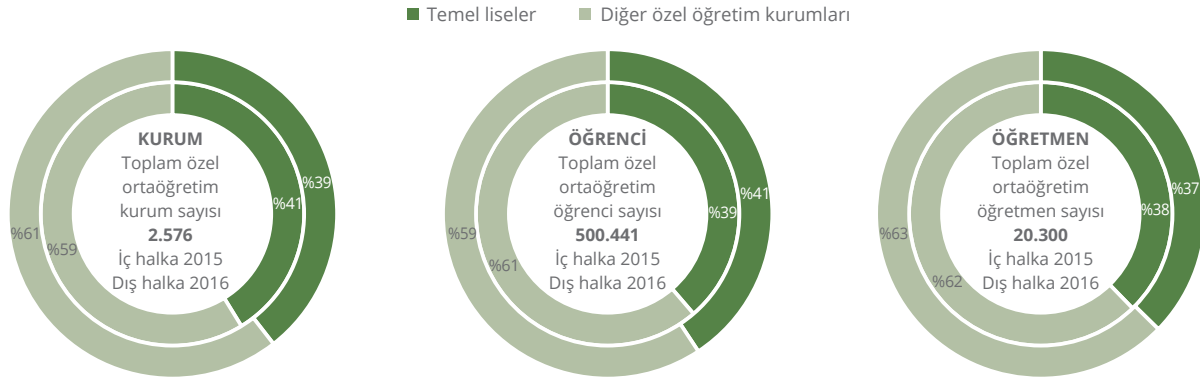
Şekil A.4.7 Temel liselerde öğrencilerin sınıflara göre orantısal dağılımı (%) (2015, 2016)



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

olarak düşmüştür. 2015 yılında temel liselerdeki öğretmenlerin tüm özel ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenler içindeki oranı %38 iken 2016 yılında %37'ye düşmüştür. Diğer taraftan temel liselere giden öğrencilerin özel ortaöğretim kurumlarına giden tüm öğrenciler içindeki payı ise 2015 yılında %39 iken 2016 yılına gelindiğinde %41'e yükselmiştir. Temel liselerde kurum sayısının azalmasına rağmen öğrenci sayısında gözlenen bu artış, özel okul arayışı içinde olan aileler için temel liselerin hâlâ önemli bir cazibe merkezi olduğunu göstermektedir. Temel liselerin hem okul hem de dersane işlevini bir arada götürmesi, gelecek dönemlerde de benzer bir yönelimin olacağını göstermektedir.

Şekil A.4.8 Temel lise kurum, öğrenci ve öğretmenlerinin özel ortaöğretim kurum, öğrenci ve öğretmenlerinin içindeki payı (%) (2015, 2016)



Kaynak: MEB tarafından paylaşılan veriler (Şubat 2016) ile Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

2015 yılında yapılan Birleşmiş Milletler 70. genel kurulunda dünyada yoksulluğu ortadan kaldırmak, gezegeni korumak ve tüm insanların barış ve refah içinde yaşamasını sağlamak amacıyla sürdürülebilir kalkınma hedefleri kapsamında 17 temel hedef belirlenmiştir. Bu 17 hedeften dördüncüsü “Herkesi kapsayan ve herkese eşit derecede kaliteli eğitim sağlamak ve herkese yaşam boyu eğitim imkânı tanımak” olarak tanımlanmıştır (OECD, 2017a, s.27). Çeşitli nedenlerle örgün eğitim dışında kalan insanların eğitime erişim ve katılımını sağlamak amacıyla geliştirilen uzaktan eğitim modelleri bu hedefin gerçekleştirilmesinde kritik bir öneme sahiptir. Uzaktan eğitim modelleri içerisinde en yaygın kullanılan model ise açıköğretim modelidir. Türkiye’de ilk olarak yükseköğretim kademesinde uygulanan açıköğretim modeli, 1980’lerde Anadolu Üniversitesi bünyesinde kurulmuş ve son yıllarda başka üniversiteler tarafından da uygulanmaya başlamıştır (Çetinsaya, 2014; YÖK, 2007).

Ortaöğretim kademesinde uzaktan eğitim uygulaması ise MEB Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı’na bağlı olarak 1992 yılında kurulan açıköğretim lisesi ile başlamıştır. Açıköğretim lisesi 1998 yılından sonra faaliyetlerini Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde devam ettirmiş ve daha sonra 14 Eylül 2011 tarih ve 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile kurulan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’ne bağlanmıştır (YEĞİTEK, 2015). 1996 yılında açıköğretim lisesi kapsamında mesleki ortaöğretim programları da verilmeye başlamıştır. Açıköğretim lisesi kapsamındaki mesleki ortaöğretim programlarının daha etkin bir şekilde uygulanması amacıyla 2006’da Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde mesleki açıköğretim lisesi kurulmuştur (Güçlü ve Bozgeyikli, 2017). Ayrıca yine Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde 2016-2017 Eğitim öğretim yılında faaliyet vermeye başlayan açıköğretim imam hatip lisesi de bulunmaktadır.

İlköğretim kademesinde uzaktan eğitim uygulaması ise 1998-1999 eğitim öğretim yılında yine Eğitim Teknolojileri

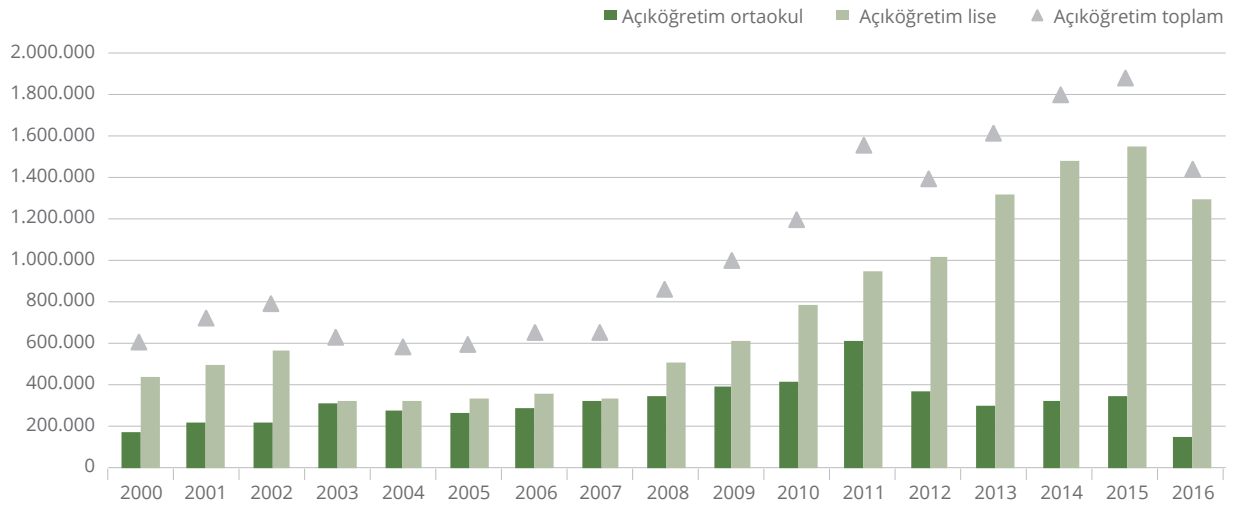
Genel Müdürlüğüne bağlı olarak açık ilköğretim okulu kurulmuş ve 2011 yılı Kasım ayından itibaren Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’ne bağlanmıştır. 2012 yılındaki zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaran 6287 sayılı kanunla ilköğretimin ilkokul ve ortaokul olarak ayrılmasına bağlı olarak 21 Temmuz 2012 Tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Açık İlköğretim Okulu Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik ile adı “Açık Öğretim Ortaokulu” olarak değişmiştir.

Uzaktan eğitim uygulaması kapsamında bulunan açıköğretim okullarının tümünde kayıtlı öğrenci sayıları dikkate alındığında açıköğretimin eğitime erişim ve katılımı sağlamada önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu gösterge altında öncelikle açıköğretim ortaokulu ve lisesinde yıllara göre öğrenci sayısı ve oranında yaşanan değişim ele alınmıştır. Daha sonra açıköğretim lisesindeki öğrenci sayıları ve oranları cinsiyet ve okul türüne göre açıklanmıştır. Son olarak 2000-2015 yılları arasındaki açıköğretim mezun sayıları incelenmiştir.

Şekil A.5.1’de 2000-2016 yılları arasında açıköğretim ortaokulu ve açıköğretim lisesi öğrenci sayılarında yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre 2000 yılında açıköğretim ortaokulu ve lisesinde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 600 bin 244 iken bu oran 2015 yılına gelindiğinde toplam 1 milyon 874 bine ulaşmıştır. 2016 yılında ise 2015’e kıyasla yaklaşık 450 bin düşerek 1 milyon 429 bin olarak gerçekleşmiştir. Bu öğrencilerin 142 bin 557’si açıköğretim ortaokulu öğrencisi iken 1 milyon 287 bini açıköğretim lisesi öğrencisidir.

Açıköğretim lisesinde 2000-2016 yılları arasında öğrenci sayısında yaşanan değişimde en dikkat çeken husus ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alındığı 2012 yılından sonra açıköğretim lisesindeki öğrenci sayısında gözlenen artıştır. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine göre, iki kez sınıf tekrarı yapan öğrenci açıköğretime yönlendirilmektedir. 12 yıllık zorunlu eğitim nedeniyle açık liselerdeki öğrenci sayısı artmaktadır. Buna ilaveten, TEOG sisteminin yerleştirme sürecinde herhangi bir liseye yerleştiril-

Şekil A.5.1 Açıköğretim ortaokulu ve açıköğretim lisesi öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2000-2016)



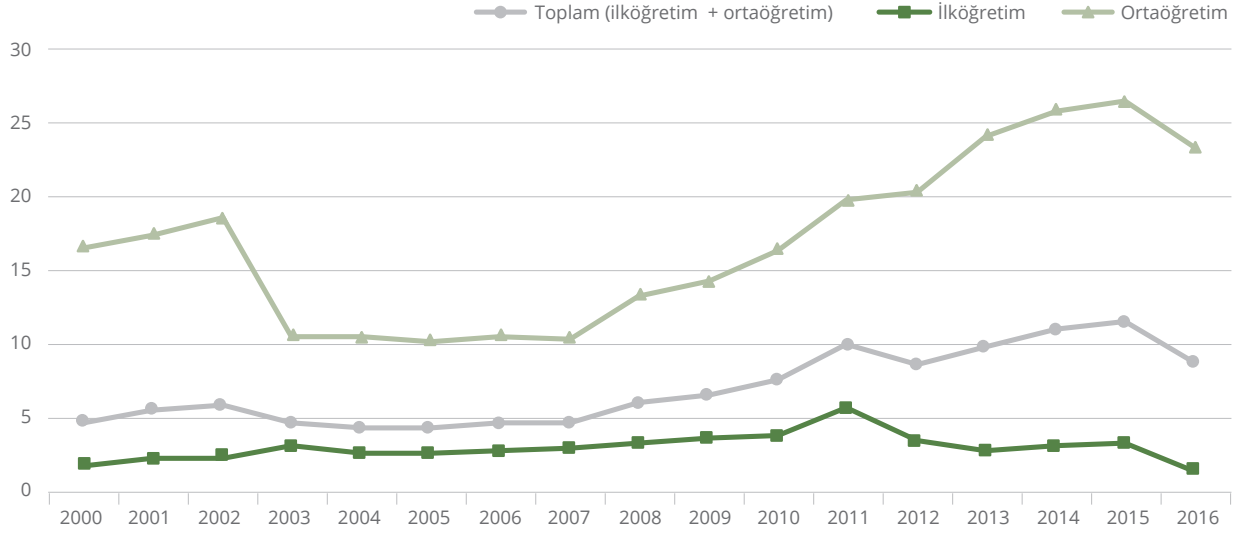
Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

lemeyen öğrenciler zorunlu olarak açık liseye yerleştirilmişlerdir. Örneğin sadece 2017 yılında 270 bin öğrenci 9. sınıf düzeyinde açık liseye yönlendirilmiştir (Çelik, Boz, Arkan ve Toklucu, 2017). Bakanlığın doğrudan kendisinin zorunlu eğitim çağında yer alan yüzbinlerce öğrenciyi Açıköğretime yönlendirmesi, açık liselerin nispeten başarısız öğrenciler için bir "depo" (Eğitim-Bir-Sen, 2016) olarak görülmeye devam ettiğini göstermektedir. Son olarak 2015'ten 2016'ya geçişte önemli bir düşüş yaşanmıştır. Bunun muhtemel nedenlerinden biri açıköğretime yılda üç kez kayıt yaptırılmasıdır ve MEB bu yıl ilk kez istatistik kitabını iki farklı dönemde yayınlamıştır. 2016-2017 II. dönem Milli Eğitim İstatistiklerine göre açıköğretim ortaokulunda 199 bin, açıköğretim lisesinde 1 milyon 555 bin ve toplamda da açıköğretimde 1 milyon 754 bin öğrenci bulunmaktadır (MEB 2017). Dolayısıyla 2016-2017 öğretim yılı başındaki açıköğretim verilerinden hareketle, açıköğretim öğrenci sayısında bir düşüşün söz konusu olmadığı

ve II. dönem istatistiklerine bakıldığında ise açıköğretim lisesinde bir artışın olduğu görülmektedir.

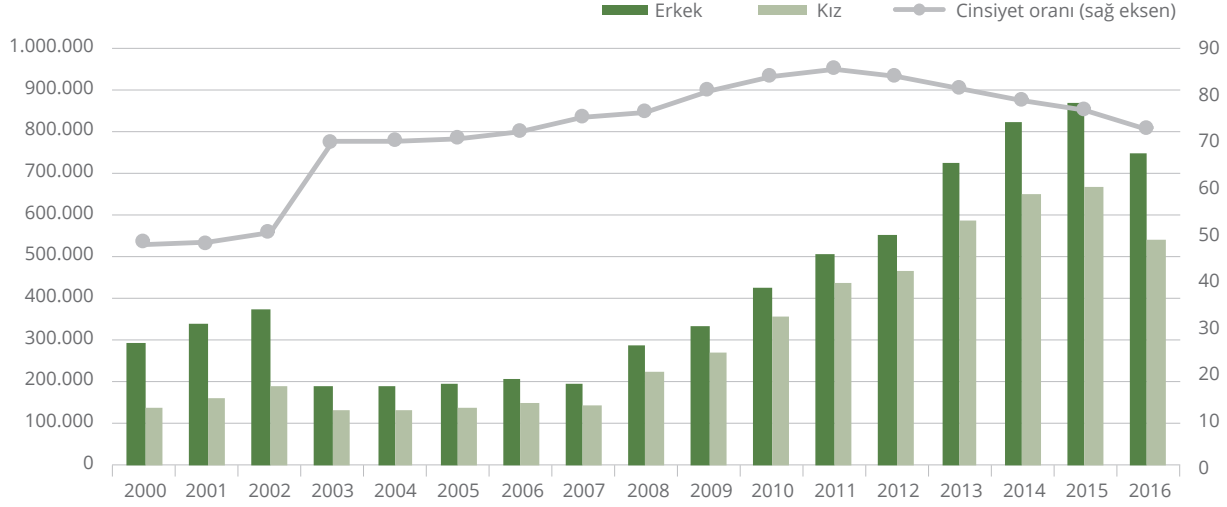
Şekil A.5.2'de 2000 ile 2016 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretimde açıköğretim öğrenci oranlarında yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre ilköğretim ve ortaöğretim açıköğretim öğrenci sayısının eğitim sistemindeki toplam öğrenci sayısına oranı 2000 yılında %4,6'iken 2007 yılından sonra belirgin bir artış eğilimine girmiş ve 2015 yılında %11,4'e yükselmiştir. 2016 yılında ise bu oran %8,7 olarak gerçekleşmiştir. İlköğretimde çağ nüfusundaki öğrencilerin ilköğretime gitmesi esastır. Yani, açık ilköğretimdeki öğrenciler, çağ nüfusu dışındakilerden oluşmaktadır. Açık ilköğretimdeki öğrenci oranı da açık liseye oranla oldukça düşüktür. 2000-2016 arasında %1,6'dan %1,3'e inmiştir. 2000-2016 yılları arasında açık lisedeki öğrenci oranı %16,5'den %23,4'e yükselmiştir. Yani lise öğrencilerinin dörtte biri açık lisede öğrencidir.

Şekil A.5.2 İlköğretim ve ortaöğretimde açıköğretim öğrenci oranlarında yaşanan değişim (%) (2000-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil A.5.3 Cinsiyete göre açıköğretim lisesi öğrenci sayılarında ve cinsiyet oranında yaşanan değişim (2000-2016)



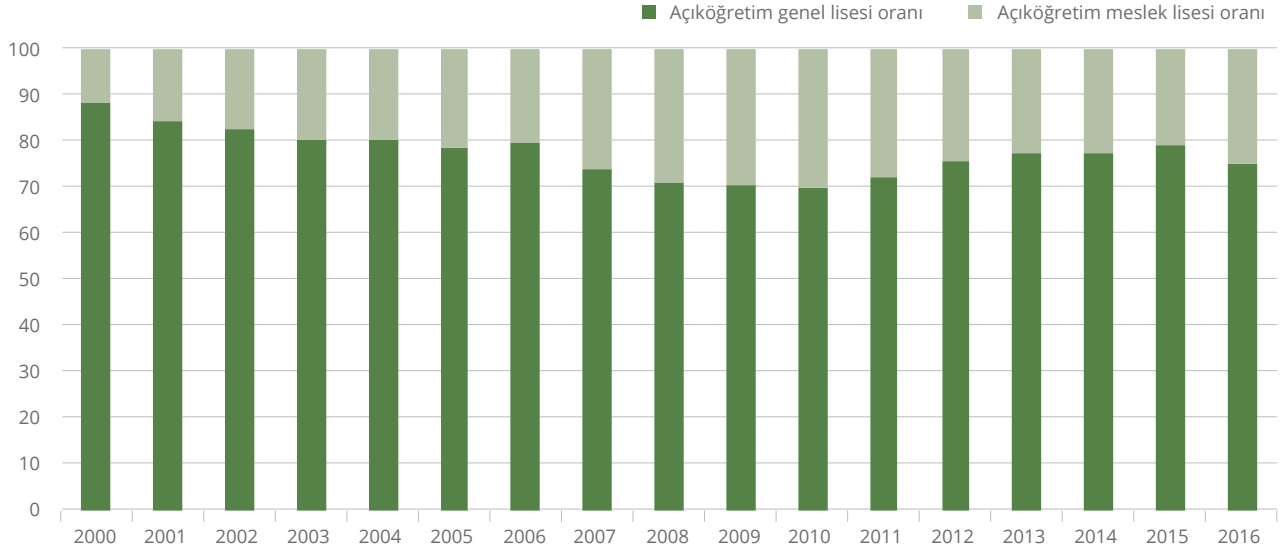
Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil A.5.3'te 2000 ile 2016 yılları arasında açıköğretim lisesinde kayıtlı kız ve erkek öğrenci sayısı ile cinsiyet oranlarında yaşanan değişim gösterilmiştir. Şekil A.5.3'te çizgisel olarak belirtilen cinsiyet oranı, açıköğretim lisesindeki 100 erkek öğrenciye karşılık öğrenim gören kız öğrenci sayısını göstermektedir. Buna göre 2000 yılında açıköğ-

retim lisesine kayıtlı her 100 erkek öğrenciye karşılık 48 kız öğrenci varken bu oran 2011 yılına kadar istikrarlı bir şekilde artmış ve 2011 yılında her 100 erkek öğrenciye karşılık 86 kız öğrenciye ulaşmıştır. 2012 yılından sonra düşüşe geçen cinsiyet oranı 2016 yılına gelindiğinde 73 olarak gerçekleşmiştir.

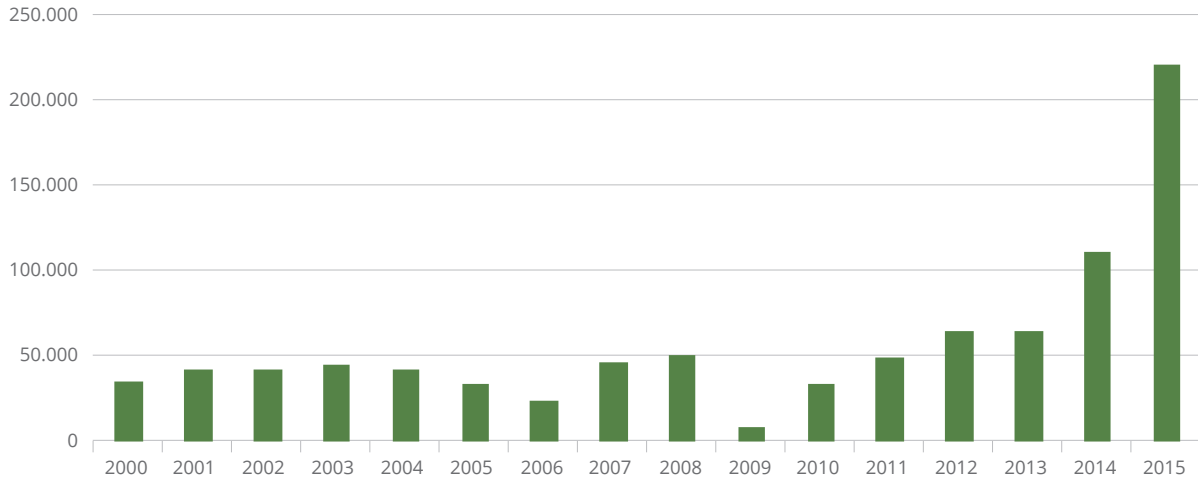


Şekil A.5.4 Okul türüne göre açık ortaöğretimdeki öğrencilerin oransal dağılımında yaşanan değişim (%) (2000-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil A.5.5 Açıköğretim lisesi mezun öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2000-2015)



Kaynak: Açıköğretim Lisesi web sitesinden elde edilen veriler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil A.5.4'te 2000 ile 2016 yılları arasında açıköğretim genel lise ve meslek lisesi öğrencilerinin oransal dağılımında yaşanan değişim verilmiştir. Meslek eğitiminin, uygulamalı yüz yüze eğitimi gerektiren bir eğitim olmasından dolayı açıköğretim meslek lisesi öğrencileri teorik eğitimlerini uzaktan eğitimle alırken uygulamalı eğitimlerini buldukları illerde il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinin uy-

gun gördüğü meslek liselerinde yüz yüze eğitim şeklinde almaktadırlar. 2000 yılında açıköğretim genel lisesine kayıtlı öğrencilerin oranı %88,3 iken açıköğretim meslek lisesine kayıtlı öğrencilerin oranı %11,7'dir. Diğer bir ifadeye göre 2000 yılında açık ortaöğretime kayıtlı 100 öğrenciden 88'i genel lise eğitimi alırken 12'si meslek lisesi eğitimi almaktadır. Yıllar içinde açıköğretim meslek liselilerin oranı artarak

2009 ve 2010 yıllarında oran %30'a yükselmiştir. 2016 yılına gelindiğinde ise açıköğretim meslek lisesine kayıtlı öğrencilerin toplam açık ortaöğretim içerisindeki oranı %25 olarak gerçekleşmiştir. Bu orana göre 2016 yılında açık ortaöğretim kayıtlı her dört öğrenciden üçü genel lise eğitimi alırken biri meslek lisesi eğitimi almaktadır.

Şekil A.5.6'da 2000 yılı ile 2015 yılları arasında açıköğretim lisesi mezun öğrenci sayılarında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre 2000 ile 2015 yılları arası açıköğretim lisesi mezun sayısı inişli çıkışlı bir durum sergilemiştir. Yıllara göre mezun sayısında en dikkat çekici husus 2009 yılında mezun

sayısında gözlenen düşüştür. Bunun temel nedeni 2006 yılında açıköğretim lisesine kaydolun öğrencilere dört yıllık eğitimin zorunlu hale getirilmesi ve örgün eğitimdeki liselerden çeşitli nedenlerle kaydını açıköğretim lisesine alanlar için 2009-2010 döneminden başlayarak eğitim süresinin bütün öğrenciler için dört yıla çıkarılmasıdır. Müfredatta yapılan değişikliklerle mezuniyet için gerekli krediyi toplayamayan öğrenci sayısında kademeli geçiş sebebiyle artan sayı, 2009 yılında mezun sayısının düşmesine neden olmuştur (Eğitim-Bir-Sen, 2016). 2009 yılından sonra mezun sayısında kademeli bir artış olmuş ve 2014 yılında 111 bin öğrenci mezun olurken bu sayı 2015'te 2 kat artarak 221 bine yükselmiştir.

Uluslararası ve ulusal mevzuat düzeyinde engeli olan bireylerin hakları güvence altına alınmış olmasına rağmen engelli bireyler farklı düzeylerde ve farklı formlarda öteki- leştirmeye, ayrımcılığa ve sosyal dışlanmaya (Barnes, 2002) maruz kalmaktadır. Bütün yasal düzenlemelere rağmen özellikle 18 yaş altı engeli olan çocukların eğitim haklarından tam anlamıyla yararlanamadıkları ve kaliteli eğitime erişimde çeşitli problem yaşadıkları bilinen bir durumdur. Türkiye’de engellilerin toplam nüfusuna ilişkin en güncel veriler TÜİK’in 2011 Nüfus ve Konut Araştırması verileridir. Bu araştırmanın verilerine göre en az bir engeli (görme; duyma; konuşma; yürüme, merdiven inme- çıkma; bir şeyler taşıma-tutma; yaşlılarına göre öğrenme hatırlama gibi) olan nüfusun (3 ve daha yukarı yaş) toplam nüfus içindeki oranı %6,9’dur (TÜİK, 2011). Bu oran azımsanmayacak bir orandır. Eğitime erişimin, temelde farklı özelliklere ve gereksinimlere sahip bireylerin mevcut eğitim imkânlarından herhangi bir ayrımcılığa uğramadan adil ve eşit bir şekilde faydalanmasını ifade ettiği göz önüne alındığında 18 yaş altı engeli olan çocukların eğitime erişim ve katılım düzeylerine ilişkin göstergeler önem arz etmektedir. Bununla birlikte günümüzde normalüstü zihinsel becerilere sahip özel yetenekli olan çocuklarda özel eğitim gerektiren bireyler olarak değerlendirilmektedir. Ancak toplumdaki engelli birey oranının daha fazla olması nedeniyle özel eğitim denilince daha çok engeli olan bireyler anlaşılmaktadır.

Dünyadaki özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimine ilişkin uygulamalara bakıldığında daha çok bireyin engel türü ve düzeyine ilişkin farklı uygulamalar olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Türkiye’de de engelli bireylere yönelik çeşitli özel eğitim uygulamaları bulunmaktadır. Bu uygulamalardan birisi bireylerin engel türlerine (işitme, görme vb.) göre hizmet veren özel eğitim okullarıdır. Bunun yanı sıra okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özellikleri göz önünde bulundurularak, özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş özel eğitim

sınıfları uygulaması da yaygın olan özel eğitim uygulamalarından birisidir.

Özel eğitim uygulamalarından bir diğeri ise kaynaştırma eğitimidir. Özel eğitimin, çocukların sadece yetersizliklerine uygun ortamlarda eğitim vermek değil, onların özel eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak en uygun ve onları en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitmek olduğu anlayışına dayalı olarak uygulanan kaynaştırma eğitimi, ülkemizde de en yaygın özel eğitim uygulaması olarak öne çıkmaktadır. Engelli de olsa bir birey için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı, ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği ortamdır. Özel eğitim gereksinimi olan bireyler, en az kısıtlayıcı eğitim ortamını temel alan kaynaştırma eğitimi yoluyla ihtiyaçları olan eğitimi almalarının yanı sıra engelli olmayan akranlarıyla aynı sosyal ortamda bulunmanın sağladığı beğenilme, takdir edilme ve değer görme gibi en temel insani ihtiyaçlarını da karşılamaktadırlar.

Türkiye’de engeli olan çocukların eğitimi, özel eğitim kapsamında ele alınmakta, bu çocuklar mevzuat ve uygulamalarda, “özel eğitim gerektiren bireyler” olarak tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1997). Bu kapsamda bu gösterge altında öncelikle 2010 ile 2016 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretimde özel eğitim alan öğrenci sayısına ilişkin veriler incelenmiştir. Daha sora özel eğitimde kaynaştırma eğitimi alan özel eğitim gerektiren bireylerin sayı ve oranlarında yıllara göre yaşanan değişim incelenmiş ve ilköğretim özel eğitim sınıflarındaki öğrenci sayıları ve toplam ilköğretim özel öğrenci sayısı içindeki paylarında yaşanan değişim detaylı olarak ele alınmıştır. Son olarak yukarıda da ifade edildiği gibi özel eğitim kapsamında değerlendirilen özel yetenekli çocuklara ilişkin Türkiye’de 2004 yılından itibaren yaygın eğitim kapsamında hizmet veren Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) ilişkin göstergeler ele alınmıştır

Tablo A.6.1’de 2010 ile 2016 yılları arasında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde özel eğitim alan kız ve erkek

Tablo A.6.1 Yıllara göre okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde özel eğitim alan öğrenci sayısı (2010-2016)

	Okul öncesi			İlköğretim			Ortaöğretim			Örgün özel eğitim toplam		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
2010	727	424	303	125.729	53.023	72.706	14.792	9.613	5.179	141.248	63.060	78.188
2011	890	516	374	179.664	110.236	69.428	18.959	12.122	6.837	199.513	122.874	76.639
2012	1.006	564	442	194.462	119.335	75.127	25.181	15.975	9.206	220.649	135.874	84.775
2013	1.225	747	478	203.775	125.511	78.264	37.716	23.900	13.816	242.716	150.158	92.558
2014	1.935	1.239	696	215.577	133.151	82.426	41.770	26.476	15.294	259.282	160.866	98.416
2015	2.409	1.568	841	231.541	143.657	87.884	54.539	34.262	20.277	288.489	179.487	109.002
2016	2.736	1.797	939	247.207	154.690	92.517	56.262	35.606	20.656	306.205	192.093	114.112

Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan tablo tarafımızca güncellenmiştir.

öğrenci sayıları gösterilmektedir. Farklı kademelerde 2010 yılında özel eğitim alan toplam öğrenci sayısı 141 bin civarında iken bu sayı yıllar itibarıyla düzenli bir artış göstermiş ve 2016 yılına gelindiğinde özel eğitim alan toplam öğrenci sayısı iki kattan fazla artarak 306 bine yükselmiştir. Yıllar itibarıyla özel eğitim alan öğrenci sayısındaki bu değişim özel eğitim gerektiren bireylerin eğitime erişim ve katılımının arttığını göstermesi açısından olumludur. Farklı kademelerdeki öğrenci sayıları incelendiğinde ise okul öncesinde özel eğitim alan öğrenci sayısının diğer kademelere kıyasla oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bunun temel nedeni daha önce de ifade edildiği gibi hem okul öncesi eğitimde okullaşma oranının düşüklüğü, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olmaması ve devlet okullarında da okul öncesi eğitim için ailelerden belirli bir ücret istenmesidir.

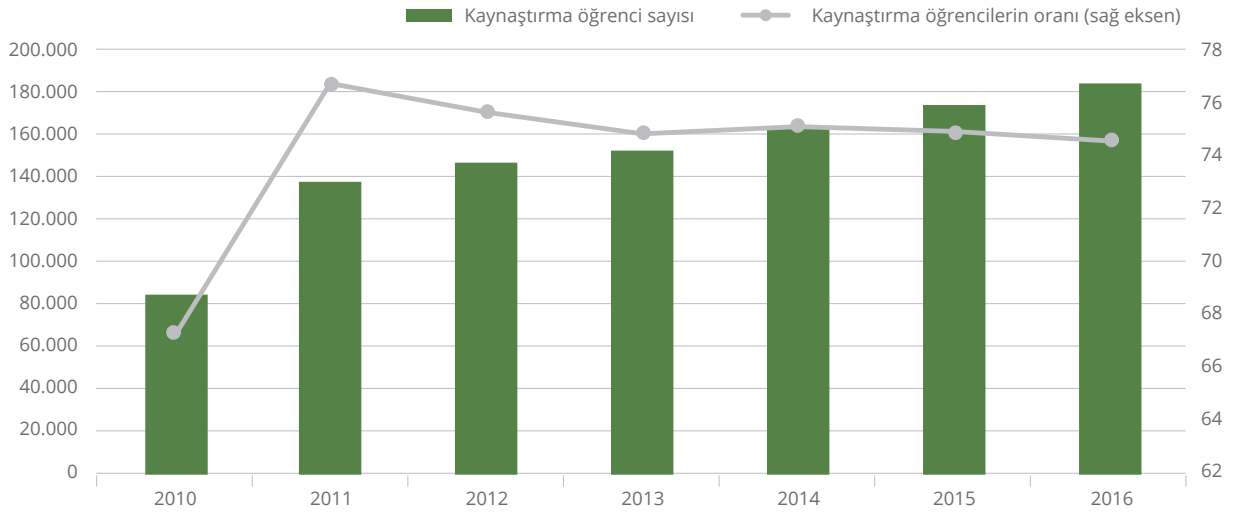
İlköğretimdeki özel eğitim alan öğrenci sayısının diğer kademelere göre oldukça yüksek olması ise özel eğitim gerektiren bireylerin özel eğitime çoğunlukla ilköğretim kademesinde giriş yaptıklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte ortaöğretimdeki özel eğitim alan öğrenci sayısının ilköğre-

time kıyasla oldukça düşük olması ilköğretimde özel eğitim alan çocukların önemli bir bölümünün ortaöğretim çağına geldiklerinde sistem dışında kaldıklarını göstermektedir.

Tablo A.6.1'de okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kademelerinde özel eğitim alan kız ve erkek öğrenci sayıları, özel eğitime erişimde cinsiyet eşitsizliği bulunduğunu göstermektedir. Bütün eğitim kademelerinde özel eğitim alan erkek çocuklarının sayısının kız çocuklarından fazla olması, kız çocuklarının özel eğitime erişimde erkeklere kıyasla daha dezavantajlı olduğunu göstermektedir.

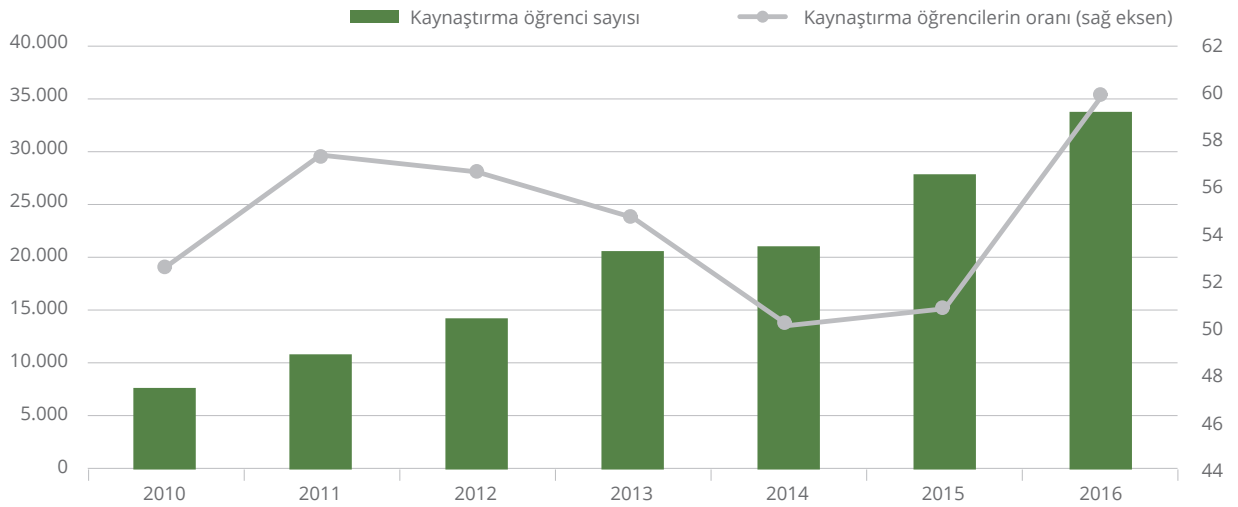
Türkiye'de 2010 ile 2016 yılları arasında ilköğretimde kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sayıları ve oranında yaşanan değişim Şekil A.6.2'de gösterilmiştir. 2010-2016 yılları arasında özel eğitim gerektiren öğrencilerin kaynaştırma eğitimi alma oranı %67'den %75'e; kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı ise 84.580'den 184.362'ye yükselmiştir. Bu veri, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitime erişim oranlarının ve sayısının zaman içinde artış içinde olduğunu göstermektedir.

Şekil A.6.2 İlköğretimde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayılarında ve oranında yaşanan değişim (%) (2010-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil A.6.3 Ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayılarında ve oranında yaşanan değişim (%) (2010-2016)



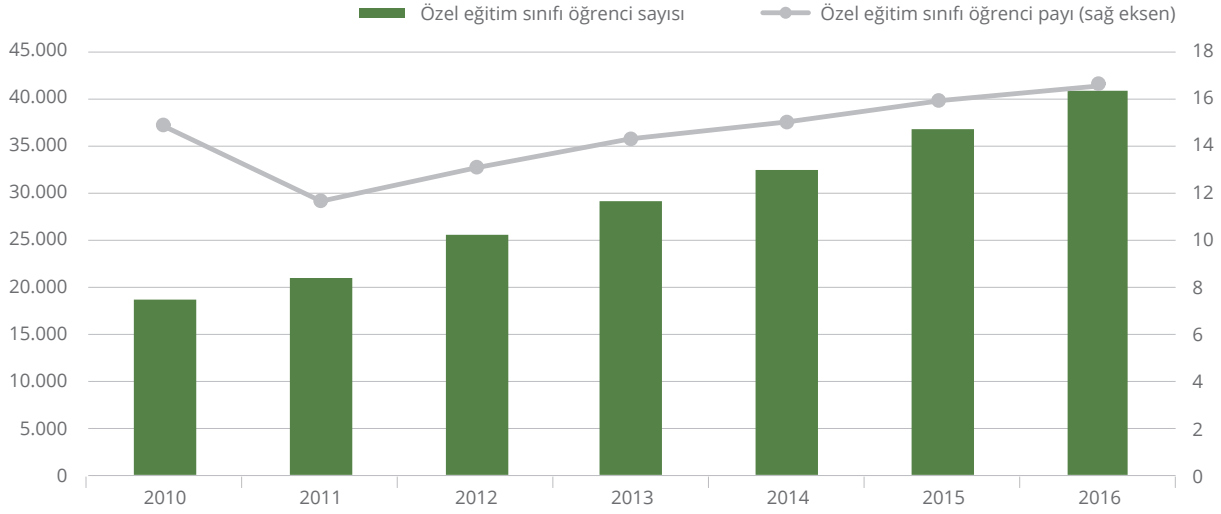
Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

2010 ile 2016 yılları arasında ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı ve oranında yaşanan değişim Şekil A.6.3'te gösterilmiştir. Şekle göre 2010 yılında ortaöğretimde özel eğitim alan toplam 7.775 öğrenci içinde kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin oranı %53 iken 2016'ya gelindiğinde ortaöğretimde özel eğitim alan öğrenci sayısı 4,3 kat artarak 33.658'e kaynaştırma eğitimi alan öğrenci oranı da %60'a yükselmiştir.

Şekil A.6.4'te 2010 ile 2016 yılları arasında ilköğretim özel eğitim sınıflarındaki öğrenci sayıları ve ilköğretimde özel

eğitim alan toplam öğrenci sayısı içindeki oranı gösterilmiştir. Buna göre, 2010-2016 yılları arasında ilköğretim özel eğitim sınıflarında eğitim alan öğrenci sayısında düzenli bir artış olduğu görülmektedir. 2010 yılında özel eğitim sınıfındaki öğrenci sayısı 18 bin civarında iken 2016 yılına gelindiğinde 41 bin civarına yükselmiştir. Özel eğitim sınıfı öğrencilerinin, ilköğretimde özel eğitim alan toplam öğrenciler içindeki payı ise 2016'da geçmiş yıllara kıyasla yükselerek yaklaşık %17 olarak gerçekleşmiştir. Gelinek noktada gerek özel eğitim sınıfı öğrenci sayısında gözlenen artış gerekse özel eğitim sınıfı öğrencilerinin özel eğitim alan

Şekil A.6.4 İlköğretim özel eğitim sınıflarındaki öğrenci sayıları ve toplam ilköğretim özel öğrenci sayısı içindeki paylarında yaşanan değişim (%) (2010-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

toplam öğrenciler arasındaki oranında gözlenen artış, tam kaynaştırma eğitimi alamayacak düzeyde engeli bulunan çocuklarında eğitime katılımlarının önündeki bazı engellerin kaldırıldığını göstermesi açısından oldukça olumludur.

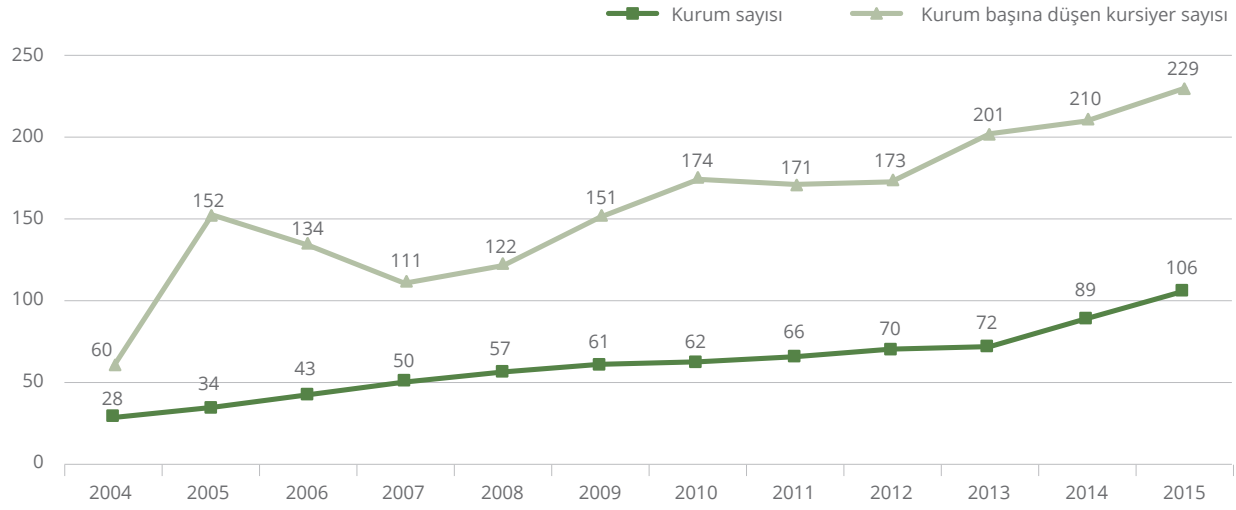
### Bilim ve Sanat Merkezleri

Normalüstü zihinsel becerilere sahip özel yetenekli çocukların eğitiminin de özel eğitim kapsamında olduğuna yukarıda değinilmişti. Nitekim özel yetenekli öğrencilerin farklı eğitsel ihtiyaçları olduğu ve bu nedenle normal öğretim programlarına ek olarak ilgi ve kabiliyetlerini destekleyecek alternatif öğrenme ortamlarına gereksinim duydukları birçok araştırmayla da ortaya konulmuştur (Fiedler, Lang ve Wibebrenner, 2002). Özel yetenekli bireylerin toplumsal gelişmeye yaptıkları katkıyı göz ardı etmeyen bütün toplumlarda, bu türden bireylerin eğitim öğretimlerinde farklı eğitim modelleri geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu kapsamda Türkiye’de biraz geç kalmakla birlikte özel yetenekli çocukların eğitimi için BİLSEM adı altında yaygın eğitim kurumları hizmet vermeye başlamıştır. BİLSEM’ler okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin (resim, müzik ve genel zihinsel yetenek) örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kul-

lanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır. Bu merkezlerde öğrenciler uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi/yönetimi alanlarında düzenlenmiş eğitim programlarına alınırlar (MEB, 2016). İlki 1996 yılında açılan ve özel yetenekli öğrencilerin kendi potansiyellerini anlamaları, kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmeleri için normal okullarda verilen eğitimin ötesinde farklılaştırılmış bir eğitim programı sunan bilim ve sanat merkezleri, 2016 yılında 80 ilde 106 BİLSEM ile hizmet vermektedir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik düzenli bir eğitim modeli sunması açısından Bilim sanat merkezleri ile ilgili göstergelerin önemli olduğu düşünülmektedir.

Şekil A.6.5’te 2004 ile 2015 yılları arasında BİLSEM kurum sayısı ve kurum başına düşen kursiyer sayısında yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre 2004 yılında toplam 24 olan BİLSEM kurum sayısı yıllar itibarıyla düzenli bir şekilde artmış ve 2015 yılına gelindiğinde 106’ya ulaşmıştır. 2004 yılında kurum başına düşen kursiyer sayısı 60 iken 2015 yılına gelindiğinde kurum başına düşen kursiyer sayısı 229 olmuştur. Gerek kurum sayısı gerekse kurum başına düşen kursiyer sayısında yaşanan artış üstün veya özel yetenekli bireylerin eğitime erişimlerinin önemli oranda arttığını göstermektedir.

Şekil A.6.5 Bilim ve Sanat Merkezi kurum sayısı ve kurum başına düşen kursiyer sayısında yaşanan değişim (2004-2015)

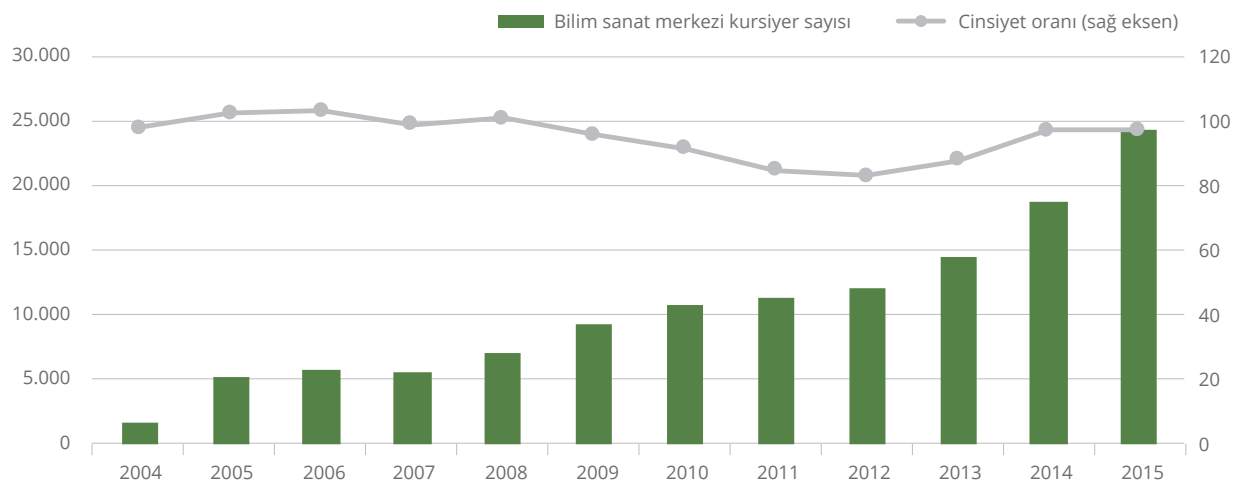


Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil A.6.6'da 2004-2005 ile 2015-2016 eğitim-öğretim yılları arasında BİLSEM kursiyer sayıları ve cinsiyet oranında yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre BİLSEM kursiyer sayıları yıllar itibarıyla kademeli bir şekilde artış göstermiştir. 2004 yılında toplam 1676 üstün veya özel yetenekli öğrencinin eğitim aldığı BİLSEM'lerde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında kursiyer sayısı toplam 24 bin 291'e çıkmıştır. 2004

yılında BİLSEM'lerde öğrenim gören her 100 erkek öğrenciye karşılık 98 kız öğrenci varken 2012 yılında kız kursiyer sayısı 83'e kadar düşmüştür. 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde ise her 100 erkek öğrenciye karşılık 97 kız kursiyer BİLSEM'de eğitim görmektedir. Bu gelişmeler, cinsiyet eşitliğinin sağlanması yönünde kayda değer bir ilerleme gerçekleştiğini göstermektedir.

Şekil A.6.6 Bilim sanat merkezi kursiyer sayıları ve cinsiyet oranında yaşanan değişim (2004-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Not: Özel eğitim Yaygın Eğitim Kurumlarına ait kursiyer sayısı bilgileri her öğretim yılı sonu itibarıyla verilmiştir.

Türkiye’de zorunlu eğitim kapsamındaki yaş gruplarının okullaşma oranlarında son yıllarda önemli gelişmeler yaşanmıştır. Özellikle bütün yaş gruplarında kız öğrencilerin okullaşma oranının erkek öğrencilerle neredeyse aynı düzeyde olması, yıllardır kız öğrenciler aleyhine var olan durumun giderek azaldığını göstermesi açısından önemlidir. 2016 yılında 6-9 ve 10-13 yaş gruplarında hem kız hem de erkek öğrencilerin net okullaşma oranları %99 düzeyine (bk. Şekil A.1.1) yükselerek OECD ortalamalarının üzerinde gerçekleşmiştir. Ortaöğretimde 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında %67 olan net okullaşma oranı, ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının ardından hızlı bir şekilde artarak 2016’da %83’e ulaşmıştır. Ortaöğretimde okullaşma oranında yaşanan gelişmeler sevindirici olmakla birlikte halen OECD ülkeleri ortalamalarının altındadır. Ortaöğretimde okullaşma oranının yükselmesine rağmen hâlâ beklentilerin altında kalmasının en önemli nedenlerinden birisi ise bölgeler arasındaki eşitsizliktir. Özellikle çoğunluğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde bulunan 17 ilde ortaöğretimde okullaşma oranı hâlâ %80’in altında olması ortaöğretimde hedeflenen okullaşma oranına ulaşamamasının en önemli sebeplerindendir (bk. Şekil A.1.3).

Okullaşma oranları ile ilgili dikkat çeken bir diğer husus ise ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde brüt okullaşma oranlarının %100’ün (bk. Şekil A.1.7 ve Şekil A.1.9) üzerinde olmasıdır. Brüt okullaşma oranının hesaplanmasında okula erken veya geç başlayan veya sınıf tekrarı yapan öğrenciler gibi teorik yaş grubu dışındaki öğrencilerinde hesaba katılması nedeniyle brüt okullaşma oranı %100’ü aşabilir (UNESCO, 2016).4+4+4 sürecinde 2012 yılında ilkokula başlama yaşının 66 aya çekilmesi ve 66 aydan büyük çocukların okula başlamasını ertelemek için ebeveynlerinin ve öğretmenin talebi ya da değerlendirmesinin dikkate alınmadan yalnızca sağlık raporu ile mümkün olması, okula başlama yaşının kamuoyunda uzun süre 60 ay olarak konuşulması sonucunda 2012-2013 öğretim yılı başında ilkokula başlayan öğrenci sayısında önceki yıllara göre bir patlama yaşanmıştır (Çelik vd., 2013). Bu öğrenciler, 2016 yılının başında ortaokula başlamışlardır. Ortaöğretimde ise öğrenci sayısı artışı ve sınıf tekrarı gibi sorunların olması gibi sebeplerle brüt okullaşma oranları %100’ün üzerinde gerçekleşmiştir.

Okullaşma oranı açısından değerlendirilmesi gereken bir diğer nokta okul öncesi kademesinde okullaşma oranının oldukça düşük olmasıdır. OECD Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 yılı verileri, 15 yaşındaki öğrenciler arasında okul öncesi dönemde en az 2 yıl eğitim alan öğrencilerin, diğerlerinden daha başarılı olduklarını göstermektedir (OECD, 2017b). Bu da öğrenci başarısında okul öncesi eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Ancak ülkemizde 2016 yılında okul öncesi eğitim 5 yaş grubunda net okullaşma oranı %70 düzeyinde gerçekleşerek OECD ülkeleri ortalaması olan %95’in çok gerisinde kalmaya devam etmiştir. Okul öncesi okullaşma oranının diğer eğitim kademelerine kıyasla daha düşük kalmasının en önemli nedeni okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamı dışında olmasıdır. Bakanlık ve hükümet okul öncesi eğitimi zorunlu eğitim kapsamına alma ve okullaşma oranlarını artırma hedeflerini açıkça ifade etmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı, 2015-2019 Stratejik Planında 1. sınıf öğrencilerinden en az bir yıl okul öncesi eğitim almış olanların oranını, 2019’da %92’ye çıkarmayı hedeflenmiştir (MEB, 2015). Buna ilaveten, 2017-2019 yıllarını kapsayan Orta Vadeli Program’da ise okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınacağı ifade edilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2016).



Bir eğitim sisteminde erişim ve katılım düzeyini belirlemede kullanılan temel göstergelerden bir diğeri öğrenci sayılarıdır. Tüm kademelerde 1990 yılında 10 milyon 790 bin civarında olan toplam öğrenci sayısı, zorunlu eğitim uygulamalarının da etkisiyle sürekli bir artış göstererek 2016 yılında 17 milyon 319 bine ulaşmıştır. 2016 yılı için ilköğretimdeki öğrenci sayılarında en dikkat çeken nokta ilkököl kademesinde öğrenci sayısındaki düşüş ve ortaokul kademesindeki öğrenci sayısında yaşanan artıştır. 2015 yılında ilkökoldaki öğrenci sayısı 5 milyon 360 bin iken 2016 yılında, yaklaşık 400 bin azalarak 4 milyon 970 bine inmiştir. 2015 yılında ortaokuldaki öğrenci sayısı ise 5 milyon 211 bin iken, 2016 yılında yaklaşık 300 bin artarak 5 milyon 519 bine yükselmiştir (bk. Şekil A.2.2). İlkokul ve ortaokullardaki öğrenci sayısında 2016 yılında gerçekleşen bu durumun nedeni 2012-2013 eğitim öğretim yılında yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim reformu ile birlikte ilkökula başlama zorunluluğu nedeniyle o yıl ilkökula yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısında yaşanan ciddi artıştır. Nitekim 2012-2013 eğitim öğretim yılında ilkökula yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı bir önceki yıla kıyasla yaklaşık 600 bin artmıştır. O dönemde ilkökula başlayan öğrencilerin 2016 yılında ilkökoldan mezun olup ortaokula geçiş yapmaları nedeniyle 2016'da ilkököl ve ortaokuldaki öğrenci sayısında gözlenen bu değişim yaşanmıştır.

Kız ve erkek öğrenci sayıları ve cinsiyet oranı açısından da özellikle son yıllarda önemli gelişmeler yaşandığı görülmektedir (bk. Şekil A.2.3). Zorunlu eğitim kapsamında bulunan eğitim kademelerinde 2002 yılında 100 erkek öğrenciye karşılık 83 kız öğrenci eğitim sistemine dâhilken, bu oran 2016 yılında 93'e yükselmiştir. Cinsiyet oranının yükselmesinde zorunlu eğitim uygulamalarının yanı sıra, özellikle 2003 yılından sonra Bakanlık tarafından yürütülen ulusal ve uluslararası projelerin önemli etkisi olmuştur (Eğitim-Bir Sen, 2016; Gümüş ve Gümüş, 2013). 2002 yılında eğitim sistemi içindeki erkek öğrencilerle kız öğrencilerin sayısı arasındaki fark 1 milyon 246 bin iken 2016 yılına gelindiğinde bu fark yarı yarıya azalarak 600 bine kadar düşmüştür (bk. Şekil A.2.3). Cinsiyet oranında gözlenen ciddi artışa rağmen kız öğrenci sayısının, henüz erkek öğrenci sayısı ile eşitlenmediği ve eğitim sisteminin genelinde bir cinsiyet dengesinin tam olarak yakalanamadığı görülmektedir. Özellikle ortaöğretim kademesinde 4+4+4 uygulamasının başladığı 2012 yılında ortaöğretimde her 100 erkek öğrenciye karşılık 69 kız öğrenci bulunurken, ilerleyen yıllarda bu oran ciddi oranda yükselmiş ve 2016 yılında 90 olmuştur. Erkek ve kız eşitliğinin özellikle ortaöğretim düzeyinde sağlanamadığı görülmektedir. Bunun bir nedeni, bazı dezavantajlı bölgelerdeki kız öğrencilerin okullaşma oranının düşük olmasıdır. Ancak daha önemlisi Gösterge B.1'de tartışıldığı üzere, kızlar erkeklerden çok daha hızlı ve yüksek bir oranda ortaöğretimden mezun olmaktadır. Şekil B.1.2'de gösterildiği üzere, ortaöğretim sistemine 4 yıl önce giren öğrenciler arasından ne kadarının mezun olduğu hesaplandığında erkeklerin %73'ü, kızların ise %93'ü mezun olmaktadır. Dahası, zorunlu 12 yıllık eğitim gereğince mezun olamayan öğrenciler sistemin dışına atılmamakta, açıköğretim lisesine yönlendirilmektedir. Bu nedenler dolayısıyla, sistemdeki erkek öğrenci sayısı kız öğrenci sayısından çok fazla olmaktadır.

Eğitime katılım ve üst eğitim kademelerinde yaşanacak değişimleri belirleyen en önemli göstergelerden birisi eğitim sistemine yeni dâhil olan öğrencilerdir. Yıllar itibarıyla bakıldığında Türkiye'de ilkökula yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı yıllık ortalama 1 milyon 250 bin civarındadır. İlköğretimde zorunlu eğitim uygulamalarının başladığı dönemlerde yeni kayıt sayısında önemli bir yükseliş gözlenirken takip eden yıllarda tekrar ortalamalar düzeyinde gerçekleşmiştir. Ortaöğretimde ise 1990 yılında 471 bin civarında olan yeni kayıt sayısı 2016 yılına gelindiğinde 1 milyon 40 bin civarına yükselmiştir (bk. Şekil A.2.6). Ortaöğretimde okul türüne göre yeni kayıt oranları noktasında en

dikkat çekici husus ise 2011 yılına kadar genel liselere yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısının meslek liselerine kayıt yaptıran öğrencilerden daha fazla olmasına rağmen 2011 yılından sonra meslek liselerine yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısının genel liseleri geçerek oldukça yükselmesidir. Örneğin, 2014 yılında genel liselere yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı 471 bin civarında iken meslek liselerinde bu sayı 737 bin civarında gerçekleşmiştir. 2016'da genel liselere 480 bin meslek liselerine ise 559 bin civarında öğrenci yeni kayıt yapmıştır (bk. Şekil A.2.8). Bunun sebebi, 2000'li yıllarda mesleki eğitimin Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) iktidarları tarafından teşvik edilmesi ve 2010 yılında katsayı sorununun çözülmesiyle mesleki eğitime yönelimin ciddi oranda artmasıdır (Özer, Çavuşoğlu ve Gür, 2011). Meslek lisesine kayıt sayısını artıran diğer önemli faktörler ise, imam hatip ortaokullarının açılması, imam hatip liseleri içinde katsayı uygulamasının kalkması, mesleki eğitim istatistikleri içinde yer alan imam hatip okulları ve öğrenci sayılarında 2012 sonrasında hızlı bir artışa neden olmuştur. Bir diğer husus ise okul dönüşümleri sürecinin sonrasında ve TEOG yerleştirme sistemi ile birlikte tüm öğrenciler merkezi olarak tüm okullara yerleştirilmeye başlanmıştır. Bu süreçte, daha başarılı öğrenciler genel lise kapsamındaki okul türlerine yerleşmiştir. Genel lise kapsamındaki okullarda bir şube başına 30 ya da 34 kontenjan tanımlanmıştır. Genel liselere yerleşemeyen öğrenciler ise mesleki eğitim istatistikleri kapsamında ele alınan meslek liseleri ve imam hatip liselerine yerleştirilmişlerdir. Bu okullarda şube başına ayrılan kontenjan genel lise kapsamındakilerden çok daha yüksektir.

Meslek liselerine yeni kayıt oranının yükselmesiyle, 2000 yılında %37 olan meslek lisesi öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısına oranı 2016 yılına gelindiğinde %47'ye yükselmiştir (bk. Şekil A.3.2). Açıköğretim öğrencileri hariç tutulduğunda 2016 yılında öğrencilerin %54'ü mesleki eğitime, %46'sı akademik eğitime devam etmektedir (bk. Şekil A.3.4). Mesleki ve akademik eğitime yönelen öğrencilerin OECD ülkeleri ortalamasına bakıldığında %58 akademik eğitim %42'si mesleki eğitim aldığı görülmektedir (bk. Şekil A.3.5). Dahası, OECD verileri Türkiye'deki eğilimin ve mesleki eğitim oranını artırmanın tersini göstermektedir. Türkiye'de uzun yıllar mesleki eğitimi artırma konusunda Almanya örneği verilmiş ve "Almanya'da mesleki eğitimin %65 akademik eğitimin %35 olduğu uzun yıllar bir klişe olarak kullanılmıştır. Ancak OECD verisine göre 2015 yılında Almanya'da akademik eğitime katılım %66 mesleki eğitim %34 olarak gerçekleşmiştir. Bu veriler, Türkiye'de mesleki eğitime ilişkin yaygın algıların ve bu algılara dayalı olarak geliştirilen politikalarının gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Ortaöğretimde yeni kayıt yaptıran öğrencilerin cinsiyet oranlarında özellikle meslek liselerinde erkekler lehine olan durum devam etmektedir. Genel liselerde ise durum kız öğrenciler lehinedir. 2016 yılında genel liselere yeni kayıt yaptıran her 100 erkek öğrenciye karşılık yeni kayıtlı kız öğrenci sayısı 109'dur. Meslek liselerinde ise her 100 öğrenciye karşılık sadece 79 kız öğrenci yeni kayıt yaptırmıştır (bk. Şekil A.2.9). İller bazında bakıldığında son yıllarda ortaöğretimde kız ve erkek öğrencilerin okullaşma oranları tüm illerde önemli oranda artmıştır. 2006 yılında kızların okullaşma oranlarının çok düşük olduğu ve büyük bir çoğunluğu Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde bulunan illerde, 2016 yılına gelindiğinde kız öğrenciler lehine önemli bir artış gerçekleştiği görülmektedir (bk. Şekil A.2.10). Ayrıca fen liseleri, sosyal bilimler liseleri ve imam hatip liselerinde öğrenim gören kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilerden daha fazla olması cinsiyet açısından dikkat çeken diğer bir husustur (bk. Şekil A.3.6, Şekil A.3.7 ve Şekil A.3.9).

Özel öğretim kurumlarının durumuna ilişkin göstergeler incelendiğinde 1990'dan 2002 yılına kadar toplam öğrenci sayısında önemli bir değişim olmadığı görülmektedir (bk. Şekil A.4.1). 2003 yılında özel öğretim kurumlarının tüm kademelerindeki öğrenci sayısı 233 bin civarında iken 2016 yılına geldiğinde yaklaşık 5 kat artarak 1 milyon 205 bine yükselmiştir. Özel öğretim kurumlarındaki toplam öğrenci sayısında yıllara göre yaşanan değişimde en dikkat çekici husus, 2014 yılında 824 bin olan toplam öğrenci sayısının 2015 yılında yaklaşık %43 artarak 1 milyon 174 bine yükselmesidir. Özel öğretim kurumlarının tüm kademelerinde öğrenci sayısında son yıllarda gözlenen bu artışın temel nedenlerinden birisi 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren özel okul öğrencilerine sağlanan özel okul teşvikidir. Diğer taraftan kademeler açısından bakıldığında 2014 ile 2015 yılı arasında yaşanan değişimin en fazla ortaöğretim kademesinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu yükselişin sebebi ise 2014 yılına kadar yaygın eğitim hizmeti veren bazı özel dershanelerin temel liselere dönüştürülmesi sonucunda çok sayıda ortaöğretim öğrencisinin bu okullara yönelmesidir.

Özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki oranı 1990 yılında %1,45 iken, 2003 yılına gelindiğinde çok az bir artış göstererek %1,86'ya çıkmıştır. 2003'ten itibaren daha hızlı bir artış eğilimi içine giren özel öğretim oranı 2013'e gelindiğinde %3,99'a yükselmiştir. Özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki oranının da gözlenen en belirgin yükseliş ise dershanelerin temel liselere dönüştürüldüğü 2014 yılında %4,69 olarak gerçekleşmiştir. 2015'te %6,68'e yükselen oran 2016'ya gelindiğinde %7 civarına gelerek yükselişini devam ettirmiştir. Özel öğretim kurumlarındaki öğrenci oranı, ülkelerin eğitimin özel kurumlar yoluyla verilmesine ilişkin uyguladığı politikalar nedeniyle farklılaşmaktadır. OECD 2015 yılı verilerine göre birçok ülkede özellikle özel liselerdeki öğrenci oranlarının oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir (bk. Şekil A.4.5). Ancak Türkiye'de özellikle son yıllarda özel ortaöğretim kurum sayısı ve öğrenci oranlarında yaşanan ciddi artışa rağmen özel liselerdeki öğrenci oranı özel ilköğretimlerle aynı düzeydedir. Bu da geçmiş yıllarda özel ortaöğretim öğrenci oranlarının çok düşük olduğunu göstermektedir.

Bazı özel dershanelerin temel liselere dönüştürüldüğü 2015 yılında temel liselerdeki öğrencilerin %17'si 9. sınıf, %8'i 10. sınıf, %17'si 11. sınıf ve %58'i 12. sınıf öğrencilerinden oluşmakta iken, 2016 yılına gelindiğinde ise 9. sınıf öğrencilerinin oranı %14'e düşerken 10. sınıf öğrencilerinin oranı %20'ye yükselmiştir. Temel liselerdeki öğrencilerin %21'i 11. sınıf öğrencileri iken 12. sınıfa devam eden öğrencilerin oranı %45'e düşmüştür. 20 Mart 2012 tarihli ve 28239 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 51. Maddesinde her sınıf düzeyinde kayıtlı öğrenci sayısının toplam kontenjanın yüzde 40'ını geçemeyeceği belirtilmiş olmasına rağmen, 12. sınıf öğrencilerinin oranı 2015 yılında %58 ve 2016 yılında ise %45 oranındadır. Bu durumun, yükseköğretime geçişte temel liselerin diğer liselerden daha avantajlı olduğu yönündeki algıdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Temel liselerle ilgili dikkat çeken diğer bir husus kurum sayısının azalmasına rağmen bu kurumlardaki öğrenci sayısının yükselmesidir. Temel lise sayılarındaki azalmanın muhtemel nedeni bazı küçük aktörlerin piyasadan çekilmesi ya da bazılarının özel okula dönüşmesidir. Öte yandan bazı temel liseler ise daha da kurumsallaştığı ve kapasitelerinin ve öğrenci sayılarının arttığı tahmin edilmektedir. Mevzuata göre, temel liseler 2018-2019 öğretim yılının sonunda kapatılacaktır. Ancak, temel liselere yönelik toplumsal talebin arttığı ve bu liselerin kurumsallaşmasının geliştiği bir süreçte, özellikle yükseköğretime geçiş sınavları için bir avantaj sağlayan bu liselerin kapatılma sürecinde bir direnç görülebilir (Eğitim-Bir-Sen, 2016).

Çeşitli nedenlerle örgün eğitim dışında kalan insanların eğitime erişim ve katılımını sağlamak amacıyla geliştirilen uzaktan eğitim modelleri kapsamında Türkiye’de uygulanan açıköğretim ortaokulu ve açıköğretim lisesi öğrenci sayıları da son yıllarda önemli düzeyde yükselmiştir. 2000 yılında açıköğretim ortaokulu ve lisesinde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 600 bin iken 2015 yılına gelindiğinde toplam 1,9 milyona ulaşmıştır. 2016 yılında ise 2015’e kıyasla yaklaşık 450 bin düşerek 1,4 milyon olarak gerçekleşmiştir. Bu öğrencilerin 140 bini açıköğretim ortaokulu öğrencisi iken 1,3 milyonu açıköğretim lisesi öğrencisidir. Açıköğretim sisteminin doğası gereği sisteme dâhil olan öğrencilerin bir bölümünün pasif olarak sistem içerisinde kalması ve açıköğretime bir eğitim öğretim dönemi içerisinde üç farklı dönemde kayıt yaptırılabilmesi nedeniyle sistem içindeki öğrenci sayısı sürekli değişim gösterebilmektedir. MEB’in 2016-2017 II. dönem Milli Eğitim İstatistiklerine göre açıköğretim lisesinde ki öğrenci sayısının daha da arttığı ve 1,75 milyona ulaştığı görülmektedir (MEB 2017b). Dolayısıyla 2016 yılında öğrenci sayısında gözlenen düşüş açıköğretime yönelimin azaldığı şeklinde yorumlanmamalıdır. Açıköğretime kayıtlı öğrencilerin cinsiyet oranlarına bakıldığında ise 2000 yılında açıköğretim lisesine kayıtlı her 100 erkek öğrenciye karşılık 48 kız öğrenci varken bu oran 2011 yılına kadar istikrarlı bir şekilde artmış ve 2011 yılında her 100 erkek öğrenciye karşılık 86 kız öğrenciye ulaşmıştır. 2012 yılından sonra düşüşe geçen cinsiyet oranı 2016 yılına gelindiğinde %72,5 olarak gerçekleşmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, gerek TEOG yerleştirmesinde herhangi bir örgün eğitim kurumuna yerleşemeyenlerin açıköğretim lisesine kaydedilmesi gerekse başarısızlık veya devamsızlık gibi nedenlerle üst üste iki yıl sınıf tekrarı yapanların kayıtlarının bu liseye kaydırılması gibi nedenlerle açıköğretim lisesindeki öğrenci sayısı artmıştır. Daha somut ifade etmek gerekirse, 2017 TEOG yerleştirme sürecinde yaklaşık 270 bin öğrenci ya tercihte bulunmadığı ya da bir tercihinin yerleşemediğinden dolayı açık liselere yerleştirilmişlerdir (Çelik, vd., 2017). Açıkçası, bu veriler, açıköğretim liselerinin özellikle daha az başarılı öğrenciler için bir “depo” olarak işlev gördüğünü göstermektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2016).

Eğitime erişimin, temelde farklı özelliklere ve gereksinimlere sahip bireylerin mevcut eğitim imkânlarından herhangi bir ayrımcılığa uğramadan adil ve eşit bir şekilde faydalanmasını ifade ettiği göz önüne alındığında 18 yaş altı engeli olan veya normalüstü zihinsel becerilere sahip üstün yetenekli çocukların eğitime erişim ve katılım düzeylerine ilişkin göstergeler de önem arz etmektedir. Bir ülkede hizmet üretmekten daha önemlisi, o hizmete erişimi kolaylaştırmak ya da mümkün kılmaktır. Özellikle engellilere yönelik hizmetlerin onların sosyal ortamında sunulması, hizmetlerde verimi arttırmaktadır (Genç, 2015). Bu açıdan özellikle son yıllarda engelli çocukların eğitime yönelik yaşanan gelişmeler oldukça olumludur. Farklı kademelerde 2010 yılında özel eğitim alan toplam öğrenci sayısı 141 bin civarında iken bu sayı yıllar itibarıyla düzenli bir artış göstermiş ve 2016 yılına gelindiğinde özel eğitim alan toplam öğrenci sayısı iki kattan fazla artarak 306 bine yükselmiştir. Özel eğitim alan bu öğrencilerin büyük çoğunluğu ilköğretim kademesinde olup ortaöğretimde özel eğitim alan öğrenci sayısı nispeten daha azdır. Bu da ilköğretimde özel eğitim alan öğrencilerin büyük bir bölümünün ortaöğretim çağına geldiklerinde sistem dışında kaldıklarını göstermektedir. Diğer taraftan bütün eğitim kademelerinde özel eğitim alan erkek çocuklarının sayısının kız çocuklarından fazla olması, kız çocuklarının özel eğitime erişimde erkeklere kıyasla daha dezavantajlı olduğunu göstermektedir (bk. Tablo A.6.1). Özel eğitimin, çocukların sadece yetersizliklerine uygun ortamlarda eğitim vermek değil, onların özel eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak en uygun ve onları en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitmek olduğu anlayışına dayalı olarak uygulanan kaynaştırma eğitimi oranı %75 düzeyi

ile oldukça yüksektir. Bununla birlikte tam kaynaştırma eğitimi alamayacak düzeyde engeli bulunan ve özel eğitim sınıflarında eğitim alan çocukların oranlarının da geçmiş yıllara kıyasla artmış olması (bk. Şekil A.6.4) bu çocukların eğitime katılımlarının önündeki bazı engellerin kaldırıldığını göstermesi açısından olumlu gelişmelerdir.

Özel yetenekli öğrencilerin normal akranlarıyla birlikte aynı sınıfta mı yoksa özel bir sınıfta mı eğitim almaları gerektiği konusunda değişik görüşler olmasına rağmen, bu öğrencilerin normal müfredat dışında niteliksel olarak farklı bir programa gereksinim duydukları ve özel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği görüşü genel olarak kabul görmektedir (Chan, 2001; van Tassel-Baska ve Stambaugh, 2005). Bu kapsamda Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin kendi potansiyellerini anlamaları, kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmeleri için normal okullarda verilen eğitimin ötesinde farklılaştırılmış bir eğitim programına ihtiyaçları vardır. BİLSEM’ler, öğrencilerin yeteneklerine göre farklılaşmış programlarla eğitim sunmak üzere kurulmuşlardır. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik düzenli bir eğitim modeli sunması açısından BİLSEM ile ilgili göstergelerin önemli olduğu düşünülmektedir. 2004 yılında toplam 1676 üstün veya özel yetenekli öğrencinin eğitim aldığı BİLSEM’lerde 2015 yılında kursiyer sayısı toplam 24 bine çıkmıştır. Gerek kurum sayısı gerekse kurum başına düşen kursiyer sayısında yaşanan artış, üstün veya özel yetenekli bireylerin eğitime erişimlerinin önemli oranda arttığını göstermesi açısından önemli olarak görülmektedir. Artan öğrenci sayısına bağlı olarak öğrenci ve öğretmenlerin seçimi ve fiziki donanım gibi gerekli alt yapının sağlanması konusunda Bakanlığın daha fazla gayret göstermesi gerekmektedir. Aksi takdirde, BİLSEM’lerin kendilerinden beklenen işlevi tam olarak yerine getiremeyecekleri de göz ardı edilmemelidir.

- Erken çocukluk dönemi eğitiminin bireylerin ilerleyen dönemlerdeki eğitim faaliyetlerine olumlu katkısı göz önüne alındığında okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının yükseltilmesi için etkili politikalar geliştirilmelidir. Bu kapsamda farklılaşmış türden okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasına imkân verilmelidir. Buna ilaveten, okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında olmadığından ve bu okullarda öğrenim görmek için ailelerden belirli bir ücret talep edildiğinden dolayı, özellikle sosyoekonomik olarak dezavantajlı aileler, çocuklarını okul öncesine gönderme konusunda güçlük yaşayabilmektedir. Bundan dolayı, özellikle dezavantajlı aile çocuklarının okul öncesine devam etmesini sağlamak öncelikli bir politika olarak benimsenmeli ve bu çocuklardan ücret alınmamalıdır.
- İlkokul ve ortaokul düzeyindeki okullaşma oranları bölgelere ve cinsiyete göre pek farklılaşmaktadır. Ancak, ortaöğretim düzeyinde cinsiyet ve bölgeler açısından önemli farklar bulunmaktadır. Bu nedenle, ortaöğretim kademesinde okullaşma oranını yükseltmek amacıyla özellikle okullaşma oranının düşük olduğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki illerde kız çocuklarının eğitime katılımlarını sağlayacak projeler uygulanmalıdır.
- Son yıllarda hükümet ve bakanlık mesleki eğitimin oldukça önemli olduğunu vurgulamış ve öğrencileri mesleki eğitime yönlendirerek mesleki eğitime yeni kayıt oranlarını ve toplam lise öğrenci içindeki meslek lisesi oranını önemli oranda artırmıştır. Artık Türkiye'deki meslek lisesi oranı OECD ortalamasının bir hayli üstündedir. Hatta uzun yıllar Türkiye'de mesleki eğitime en çok önem veren ülke olarak Almanya örneği gösterilmiştir. Almanya'da bugün 15-19 yaş grubunda meslek lisesi oranı %34'tür. Bu veriler dikkate alınarak, mesleki eğitime öğrencileri zorlayarak yönlendirme politikalarından vazgeçilmelidir.
- Açıköğretim liselerinin zorunlu eğitim çağındaki başarısız öğrencilerin yığıldığı bir depo olmaktan çıkarılması ve ağırlıklı olarak çağ nüfusu dışındaki kişilere hizmet vermesi sağlanmalıdır. Bu çerçevede özellikle genç nüfusun fazla olduğu illerde yüz yüze eğitim kapasitesini arttırmaya yönelik olarak yatırımlar yapılmalıdır.
- Özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitimine yönelik özellikle öğrenci sayılarında son yıllarda önemli gelişmeler olmuştur. Ancak mevcut durum ilköğretimde özel eğitim alan öğrencilerin büyük bir bölümünün ortaöğretim çağına geldiklerinde sistem dışında kaldıklarını göstermektedir. Bu nedenle özel eğitim gerektiren ortaöğretim çağındaki öğrencilerin ortaöğretime katılımlarını sağlayacak önlemlerin alınması elzem görülmektedir. Bu kapsamda bu bireylere yönelik mesleki ortaöğretim programlarının geliştirilmesi sorunun çözümüne katkı sağlayabilir.
- Özel yetenekli öğrenciler, yaşlarına göre ileri bilişsel kapasiteye sahiptir ve normal programlar yoluyla sağlanamayan geniş kapsamlı öğretim olanaklarına gereksinim duyarlar. Bu nedenle yaygın eğitim kapsamında hizmet veren BİLSEM'lerin geliştirilerek devam ettirilmesi önemlidir. Buna ek olarak, bu öğrencilere yönelik ayrı okullar ve kaynak odası gibi farklı modeller de geliştirilmelidir. Bu çerçevede, unutulmaması gereken en temel husus, eğitim sisteminde her bir bireyin olayın farklı ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik farklı modellerin geliştirilmesi ve uygulanması gerekliliğidir.

- Barnes, M. (2002). Social exclusion and the life course. M. Barnes, C. Heady, S. Middleton, J. Millar, F. Papadopoulos, G. Room ve P. Tsakoglou (der.), *Poverty and social exclusion in Europe* içinde. Cheltenham: Edward Elgar.
- Chan, D.W. (2001). Learning styles of gifted and non gifted secondary students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 45(1), 35-44.
- Çelik, Z., Boz, N., Gümüş, S., ve Taştan, F. (2013). *4 + 4 + 4 eğitim reform izleme raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Çelik, Z., Boz, N., Arkan, Z. ve Toklucu D. (2017). *TEOG yerleştirme sistemi: Güçlükler ve öneriler* (Rapor no. 94). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu
- Eğitim-Bir-Sen. (2016). *Eğitime bakış 2016: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Fiedler, E.D., Lange, R. ve Wibebrunner, S. (2002). Guest editors' comments on in search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted, *Roeper Review*, 24(3), 108- 108.
- Genç, Y. (2015). Engellilerin sosyal sorunları ve beklentileri, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2), 65-92.
- Güçlü, M. ve Bozgeyikli, H. (2017). Türkiye'de mesleki açık öğretim liseleri: Tarihsel gelişim açısından bir değerlendirme. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 6(14), 139-155
- Gümüş, S., ve Gümüş, E. (2013). Türkiye'de "Haydi Kızlar Okula" kampanyası yardımı ile ilköğretimde cinsiyet eşitliğinin sağlanması. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 17-26
- Kalkınma Bakanlığı. (2016) 2017-2019 dönemini kapsayan orta vadeli program. [http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yayinlar/Attachments/722/Orta%20Vadeli%20Program%20\(2017-2019\).pdf](http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yayinlar/Attachments/722/Orta%20Vadeli%20Program%20(2017-2019).pdf)
- MEB. (2012). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2012-2013*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2016). *Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama klavuzu*, [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_10/11093901\\_bilim\\_ve\\_sanat\\_merkezleri\\_20162017\\_klavuzu.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/11093901_bilim_ve_sanat_merkezleri_20162017_klavuzu.pdf)
- MEB. (2017). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2016-2017 (I. dönem)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- OECD. (2017a). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2017b), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997) [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111011\\_ozel\\_egitim\\_kanun\\_hukmunda\\_kararname.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf)
- Özer, M., Çavuşoğlu, A. ve Gür, B. S. (2011). Resterasyon ve toparlanma dönemi: Mesleki ve teknik eğitimde 2000'li yıllar. B.S. Gür (Ed.), *2000'li yıllar: Türkiye'de Eğitim* içinde (ss. 163-192). İstanbul: Meydan.

- TÜİK. (2011). *Nüfus ve konut araştırması 2011*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu
- UNESCO. (2016). Institute for statistics, glossary. <http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx>
- VanTassel-Baska, J. ve Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211-217, Columbus, OH: The Ohio State University.
- YEĞİTEK. (2015). *Sınırsız öğretime açılan kapı*. T.C. MEB Yeğitek.
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.



# BÖLÜM **B**

## EGİTİMİN ÇIKTILARI

GÖSTERGE B1	Nüfusun Eğitim Düzeyi
GÖSTERGE B2	Öğrencilerin TIMSS 2015 Performansı
GÖSTERGE B3	Öğrencilerin PISA 2015 Performansı
GÖSTERGE B4	Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavları (LYS)'nda Ortalama Başarı Durumu
GÖSTERGE B5	Yükseköğretime Geçiş Oranları ve Yükseköğretim Kontenjanları
GÖSTERGE B6	Eğitimin İşgücü Piyasasındaki Rolü
BÖLÜM B	Odaktakiler
BÖLÜM B	Öneriler

**E**ğitim sisteminden mezun olan bireylerin ne tür becerilere ve yetkinliğe sahip olduğunu görmek, sistemin verimliliğini ve performansını değerlendirmek için oldukça önemlidir. Bu şekilde eğitim sisteminin olumlu tarafları ve sorun alanları tespit edilebilir. Dahası, bireylerin nitelik ve becerilerinin ne kadar geliştiği ve iş hayatına ne kadar hazır olduğu da bu verilerle görülebilir. Bu çerçevede, bu bölümde yükseköğretim düzeyi haricinde mezuniyet oranları, öğrencilerin akademik başarıları, yükseköğretime yerleşme oranları ve işgücü piyasalarına erişim boyutları tartışılacaktır. Buna ilaveten, eğitim sisteminin performansı, yani öğrencilerin ne kadar iyi öğrendiğine ilişkin veriler, yükseköğretime geçiş sınavları verileri ile uluslararası karşılaştırmalar yapan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) çalışmaları verileri çerçevesinde analiz edilecektir. Bu bölümdeki göstergeleri ve verileri tartışmadan önce bazı temel kavramları açıklamak yararlı olacaktır.

Nüfusun eğitim düzeyi ülkelerin gelişmişlik ve refah düzeyinin önemli bir göstergesi olarak ele alınmaktadır. Raporda en az lise mezunu olma oranları, toplam nüfus içindeki en az lise mezunu olanları göstermektedir. Ortaöğretimden mezuniyet oranı ise, ortaöğretim sistemine giren bir öğrencinin mezun olma durumunu ifade etmektedir. Buradaki mezuniyet oranı hesaplaması yaklaşık bir hesaplamadır. Liseye kaydolan öğrencilerin sayısının, aynı öğrencilerin mezun olanlarının sayılarına oranı hesaplanarak elde edilmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2016).

Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Assessment, IEA) tarafından dört yılda bir gerçekleştirilmektedir. 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri performansını karşılıklı olarak ölçen

bu araştırma ilk olarak 1995 yılında uygulanmıştır. 2011 yılından itibaren 4. sınıf öğrencilerinin de matematik ve fen bilimleri performansı ölçülmeye başlanmıştır (MEB, 2016a). TIMSS matematik ve fen bilimleri müfredatı çerçevesinde öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir (IEA, 2015a). TIMSS, 4 ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ve matematik performansında zaman içinde nasıl bir gelişme olduğunu hem de farklı ülkeler arasındaki öğrencilerin performansını kıyaslama imkânı vermektedir. TIMSS’de ayrıca, öğrenci, ev, öğretmen, okul ve müfredat anketleri uygulanmaktadır. Öğrenci anketinde, öğrencinin ev ve okul yaşamı, temel demografik veriler, okul iklimi, matematik ve fen bilimleri öğrenmeye yönelik öz algı ve tutumlarına ilişkin ayrıntılı veriler içeren sorular sorulmaktadır. Ev anketi, erken öğrenmeye odaklanmakta ve 4. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerine uygulanmaktadır. Öğretmen anketinde, eğitim, profesyonel gelişme, öğretim tecrübesi, müfredatın kapsamı ve kullanılan öğretim yöntem ve araçlarına ilişkin veriler toplanmaktadır. Okul müdürlerine ise öğrencilerin demografik özellikleri, okulun kaynakları, uygulanan programlar ve öğrenme ortamına dair sorular yöneltilmektedir. Müfredat anketinde de ülkelerin matematik ve fen bilimleri müfreda-

tının içeriğine ilişkin bilgi vermesi istenmektedir (IEA, 2015b). TIMSS, öğrencilerin başarılarını farklı değişkenler ve veriler ekseninde değerlendirerek, eğitim sisteminin performansına ilişkin oldukça zengin bir veri sunmaktadır.

Üç yılda bir düzenlenen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment, PISA) ise 2000 yılında Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organization of Economic Cooperation and Development, OECD) tarafından başlatılmıştır. PISA, 15 yaşındaki öğrencilerin gündelik yaşamda gerekli olan beceri ve bilgilere ne derecede sahip olduklarını ölçmeyi hedeflemektedir. Daha açık ifade ile PISA, fen, okuma ve matematik okuryazarlığı alanlarında öğrencilerin karşılaştıkları problemleri yorumlarken ve çözerken, beceri ve bilgilerini kullanma, mantık kurma ve analiz yapma yeterliliklerini ölçerek gerçek hayatta ihtiyaç duyulan önemli beceri ve bilgilere ne düzeyde sahip olduklarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. PISA ile eğitim sistemi performansının zaman içinde nasıl bir gelişme gösterdiği ve araştırmaya katılan ülkeler arasında eğitim sisteminin yerinin ne olduğunu görmek mümkündür (MEB, 2016b; OECD, 2016). TIMSS'de olduğu gibi PISA'da da öğrenci, öğretmen ve okul anketleri uygulanmaktadır. Okul anketi, okul müdürü tarafından doldurulur ve okul hakkındaki genel bilgiler, öğretmenlerin özellikleri ve okul iklimi ile ilgili sorular vardır. Öğretmen hakkında mesleki gelişim, tecrübesi, demografik özellikleri ve öğretim uygulamalarına yönelik sorular yöneltilmektedir. Öğrenci anketinde, öğrencinin sosyoekonomik özellikleri, hayata yönelik yaklaşımı, derslere çalışma biçimi, okuldaki öğrenme ortamı, derslere yönelik görüşlerine ilişkin veriler toplanmaktadır (OECD, 2017a). PISA, öğrencilerin başarılarını farklı değişkenler ve veriler ekseninde değerlendirerek, eğitim sisteminin performansına ilişkin oldukça zengin bir veri sunmaktadır.

Göstergelere geçmeden önce açıklanması yararlı olacak diğer kavramlar ise raporda kullanılan Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) istatistiklerinde sıklıkla karşımıza çıkan işgücü, istihdam ve işsizlik oranlarıdır. İşgücü nüfusu, çalışabilir çağıdaki işsizler ve istihdamda olanların toplanması ile elde edilir. 15-64 yaş arası çalışabilir çağ olarak kabul edilmektedir. İşsiz ve istihdamdakilerin toplamının çalışabilir çağıdaki nüfusa bölümü 100 ile çarpılarak işgücüne katılım oranı elde edilir. İstihdamda olan nüfusun, çalışabilir çağıdaki nüfusa bölümü 100 ile çarpılarak istihdam oranı bulunur. İşsiz nüfusun çalışabilir çağıdaki nüfusa bölümü 100 ile çarpımından ise işsizlik oranı elde edilir (Gür, Çelik, Kurt ve Yurdakul, 2017).

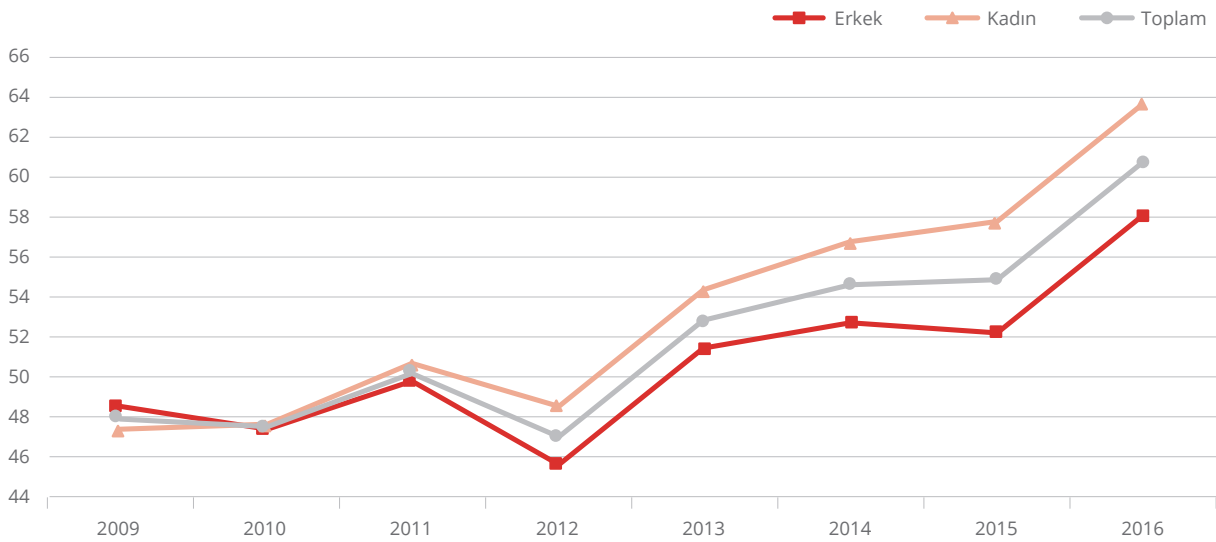
İşgücü istatistiklerinin hesaplanmasında son yıllarda bazı değişiklikler yaşanmıştır. Bunlardan ilki Şubat 2014 tarihinde Avrupa Birliği'ne tam uyum sağlanması için yürütülen çalışmalar çerçevesinde TÜİK'in Eurostat tarafından öngörülen istatistiksel hesaplama biçimlerini kullanmaya başlamasıdır. Türkiye'deki işsizlik ve iş arama ile ilgili hesaplamada artık son "3 ay" yerine Eurostat'ın iş arama kriteri olan son "4 hafta" kriteri kullanılmaya başlanmıştır (TÜİK, 2017). İşsizlik ile ilgili istatistikleri etkileyen önemli bir gelişme ise 2012 yılında çıkarılan 6360 sayılı yasa ile 14 ilde Büyükşehir Belediyelerinin kurulmasıdır. Çünkü bu yasayla birlikte köy ve beldelerin tüzel kişiliği kaldırılarak mahalleye dönüştürülmüştür. Başka bir ifade ile bu yasa ile birlikte büyükşehirlere dönüşen illerdeki kırsal alan metropol kapsamında ele alınmaya başlanmıştır.

Bir ülkedeki nüfusun eğitim düzeyi, o ülkenin hem ekonomik hem de akademik anlamda gelişmişlik düzeyinin bir göstergesi olarak ele alınmaktadır. Bu gösterge altında, genç ve orta kuşaktaki nüfusta en az lise mezunu olanlara ilişkin veriler ele alınmış ve analiz edilmiştir. Bu çerçevede, Türkiye’de farklı yaş ve cinsiyet gruplarında en az lise mezunu olanların oran ve sayılarının zaman içindeki değişimi, bölgesel bazlı olarak gösterilmiştir.

2009 ile 2016 yılları arasında cinsiyete göre 18-21 yaş grubunda yer alıp en az lise mezunu olanların oranında yaşanan değişim Şekil B.1.1’de gösterilmiştir. Şekil B.1.1 incelendiğinde, 2009 yılında 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranı hem erkeklerde hem de kadınlarda %48 civarında iken 2016 yılında dikkate değer bir artış gerçekleşmiş ve kadınlarda %63,6’ya, erkeklerde ise %58’e toplamda ise %60,2’ye yükselmiştir. Bununla birlikte cinsiyetler arasındaki oransal fark kadınlar lehine yıllar itibarıyla artmıştır. Bu artışın nedeni 2012 yılından itibaren liselerin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte ilk mezunların 2016 yılında verilmesidir. Önümüzdeki yıllarda lise mezuniyet oranlarındaki artış eğiliminin devam etmesi beklenmektedir.

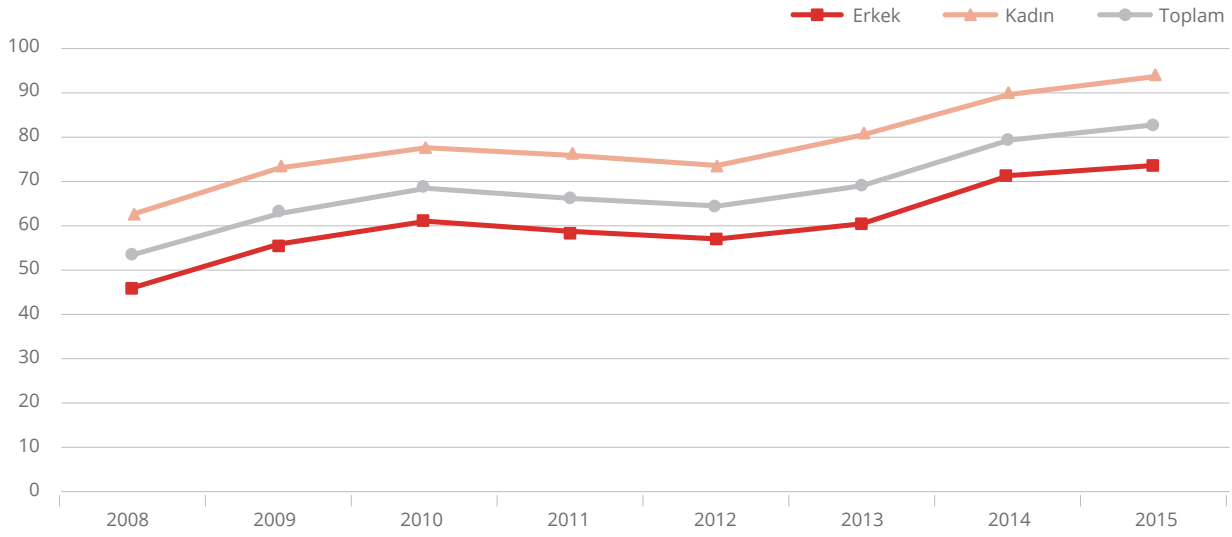
2008 ile 2015 yılları arasında cinsiyete göre ortaöğretim mezuniyet oranlarında yaşanan değişim Şekil B.1.2’de gösterilmiştir. Burada ortaöğretim sistemine 4 yıl önce giren öğrenciler arasından mezun olanlar hesaplanarak ortaöğretimden mezuniyet oranları elde edilmiştir. Buna göre, 2008 yılından 2015 yılına kadar mezuniyet oranlarında hem erkekler hem de kızlar için büyük gelişme sağlandığı görülmüştür. 2005-2006 öğretim yılında ortaöğretime başlayan öğrencilerin %53’ü 2008-2009 öğretim yılında mezun olmuşken, bu oran 2012-2013 öğretim yılında ortaöğretime başlayanlar için 2015-2016 öğretim yılında %83’e yükselmiştir. Cinsiyet bazlı olarak bakıldığında, 4 yıl önce ortaöğretime başlayan erkeklerin 2008-2015 yılları arasında mezuniyet oranı %46’dan %73’e; kız öğrencilerde ise %63’den %94’e yükselmiştir. Burada açık bir şekilde ortaöğretime başlayan kız öğrencilerin mezuniyet oranlarının erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir. Ortaöğretime başlayan hemen her kız öğrenci mezun olurken erkeklerin ise ancak 4’te 3’e yakını mezun olmaktadır. Kızların erkeklerden daha yüksek oranda mezun olması durumu diğer OECD ülkeleri için de geçerli olan bir durumdur (Eğitim-Bir-Sen, 2016).

Şekil B.1.1 Cinsiyete göre 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranında yaşanan değişim (%) (2009-2016)



Kaynak: TÜİK Ulusal Eğitim İstatistikleri ve Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi veritabanları kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil B.1.2 Cinsiyete göre ortaöğretim mezuniyet oranlarında yaşanan değişim (2008-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.  
Not: Açıköğretim lisesi öğrencileri hesaplamalara dahil edilmemiştir.

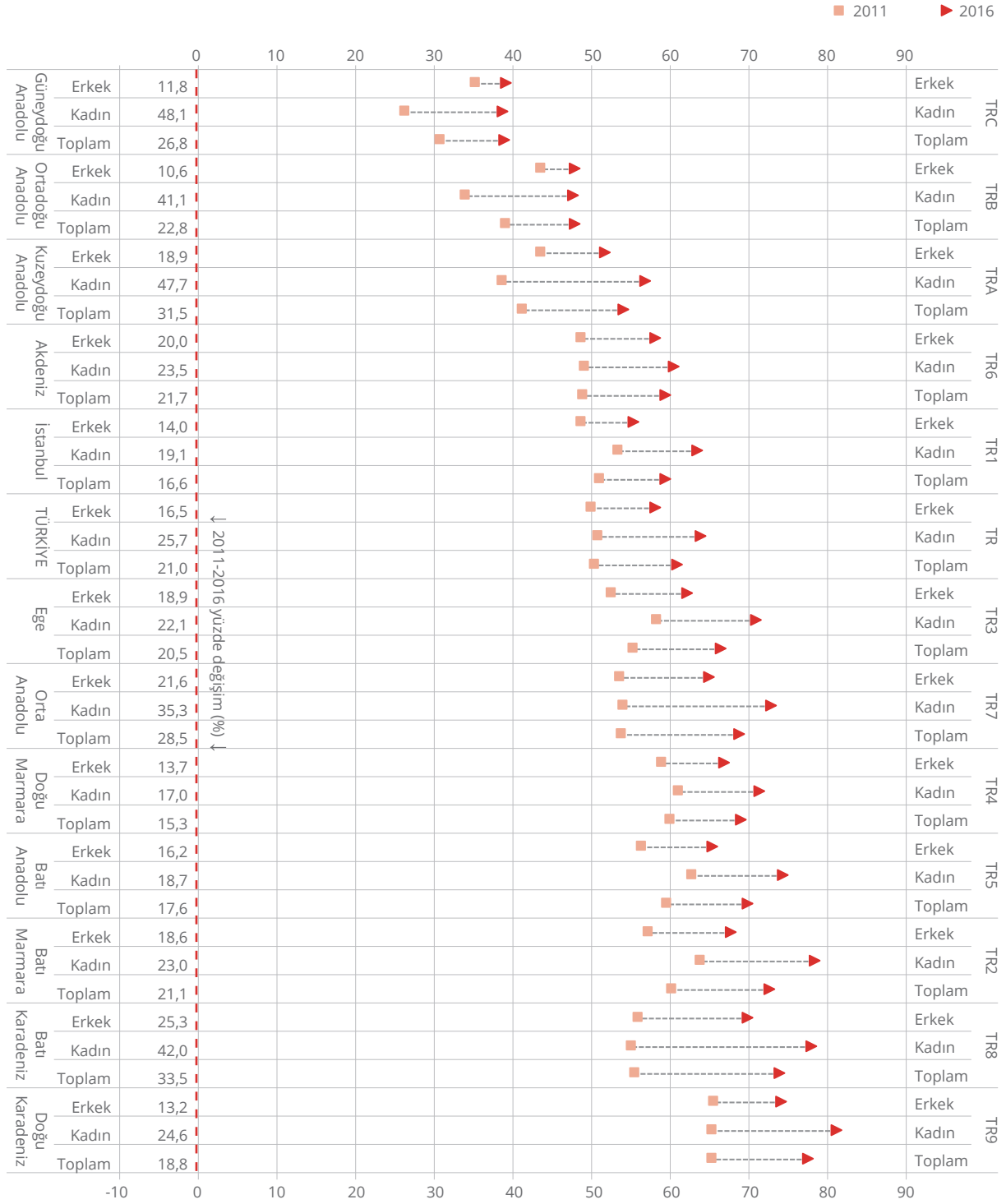
Şekil B.1.3'te bölgelere ve cinsiyete göre 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranı 2011 ve 2016 yıllarına göre verilmiştir. 2016 yılı verilerine göre 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranının en fazla olduğu bölgeler sırasıyla Doğu Karadeniz (%77,4), Batı Karadeniz (%73,7) ve Batı Marmara (%72,6) bölgeleridir. 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranının en az olduğu bölgeler ise Güneydoğu Anadolu (%38,9), Ortadoğu Anadolu (%47,7) ve Kuzeydoğu Anadolu (%54) bölgeleridir. 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olan kadın ve erkeklerin oranı Güneydoğu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinde hemen hemen aynı olmakla birlikte diğer tüm bölgelerde kadınların oranının daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkiye ortalamasına bakıldığında ise 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olan kadınların oranı erkeklerin oranından fazladır (bk. Şekil B.1.1 ve Şekil B.1.3).

Tüm bölgelerde 2011 yılı ile 2016 yılları arasında hem kadın hem de erkeklerde en az lise mezunu olma oranı artmıştır. Dahası, en az lise mezunu olma oranındaki artış erkeklerle göre kadınlarda daha hızlı bir şekilde gerçekleşmiştir. Özellikle Güneydoğu, Ortadoğu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgelerinde bu oransal fark daha fazladır. Bölgelere göre incelendiğinde ise 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranının

da 2011 ile 2016 yılları arasında en fazla oransal artış Batı Karadeniz (%33,5) ve Kuzeydoğu Anadolu (%31,5) bölgelerinde gerçekleşmiştir. Buna karşın en az artış Doğu Marmara (%15,3) ve İstanbul (%16,6) bölgelerinde görülmektedir. Başka bir ifade ile geçmişte en az lise mezunu olma oranının düşük olduğu bölgelerde mezun oranı daha hızlı bir şekilde artmıştır. Daha öncede ifade edildiği gibi liselerin zorunlu eğitim kapsamına alınmasından dolayı ilerleyen yıllarda bu oranların giderek artacağı, bölgeler ve cinsiyetler arası oransal farklılıkların ise azalacağı tahmin edilmektedir.

2016 yılında bölgelere ve cinsiyete göre genç (18-21) ve orta yaş (40-44) nüfusta en az lise mezunu olanların oranı Şekil B.1.4'te gösterilmiştir. Genç (18-21 yaş) ve orta yaş (40-44 yaş) gruplarının en az lise mezunu olma oranları yaş gruplarına göre incelendiğinde, genç yaş nüfusundaki en az lise mezunu olma oranı, orta yaş nüfusundaki en az lise mezunu olma oranına göre oldukça yüksektir. Türkiye genelinde bu iki grup arasında %20,4'lük bir fark vardır. Cinsiyete göre değerlendirildiğinde ise en az lise mezunu olan genç ve orta yaş kadınların oranları arasındaki fark %27,9 iken genç ve orta yaş erkeklerin oranları arasındaki fark %13 olarak gerçekleşmiştir. Orta ve genç nüfuslar kıyaslandığında genç kuşaklarda en az lise mezunu olma

Şekil B.1.3 Bölgelere ve cinsiyete göre 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranı (%) (2011, 2016)

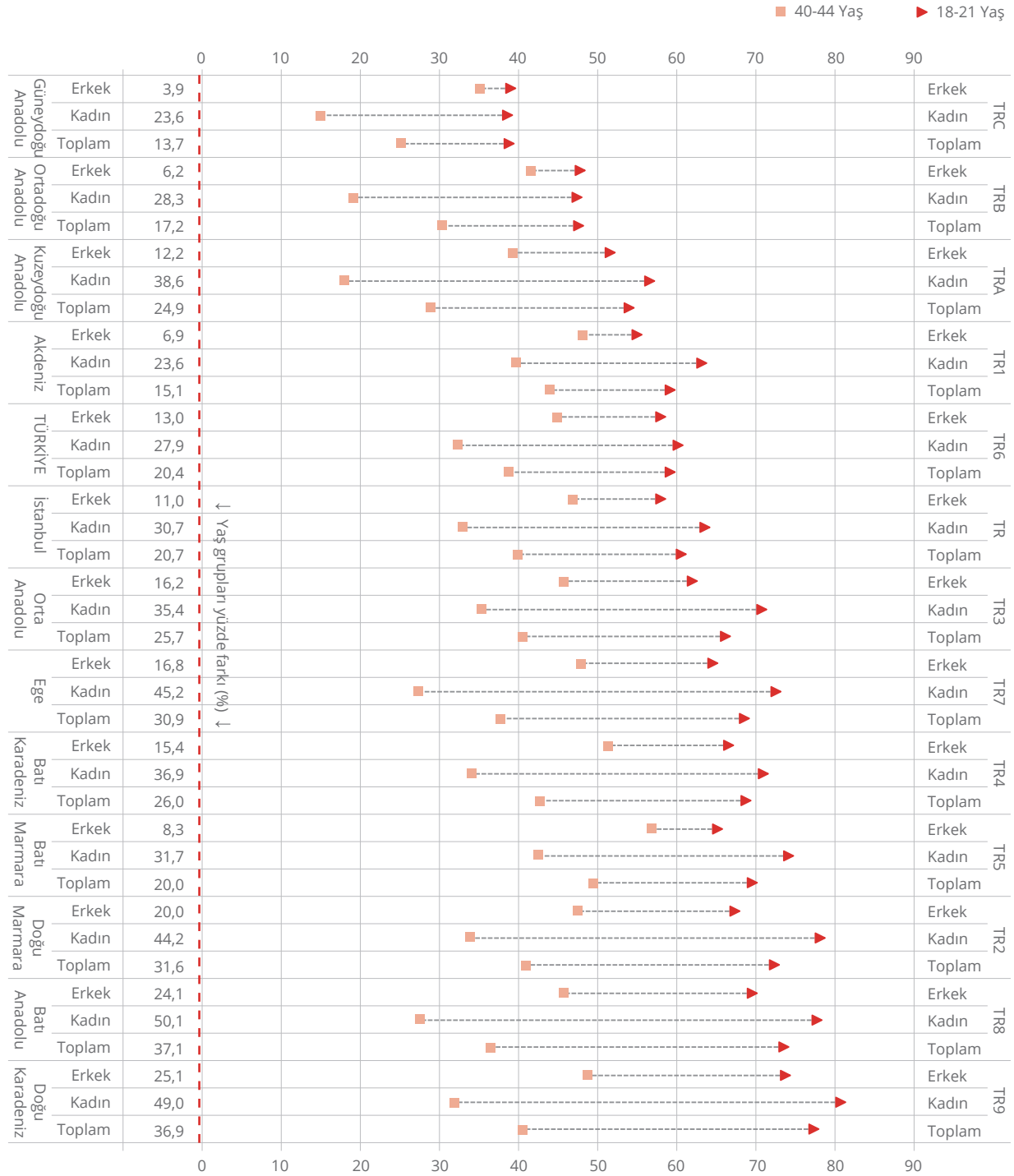


Kaynak: TÜİK Ulusal Eğitim İstatistikleri ve Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi veritabanları kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Oranı kadınlarda erkeklere göre çok daha hızlı bir şekilde artmıştır. Tüm bölgelerde genç ve orta yaş grupları bakımından en az lise mezunu olan kadınların oranındaki değişim erkeklerin oranındaki değişimden oldukça fazladır.

Özellikle Batı Anadolu, Doğu Karadeniz, Ege ve Doğu Marmara bölgelerinde kadınlar lehine olan bu oransal fark daha fazladır. Bölgelere göre incelendiğinde genç (18-21) ve orta yaş (40-44) nüfusta en az lise mezunu olanların

Şekil B.1.4 Bölgelere ve cinsiyete göre genç (18-21) ve orta yaş (40-44) nüfusta en az lise mezunu olanların oranı (%) (2016)

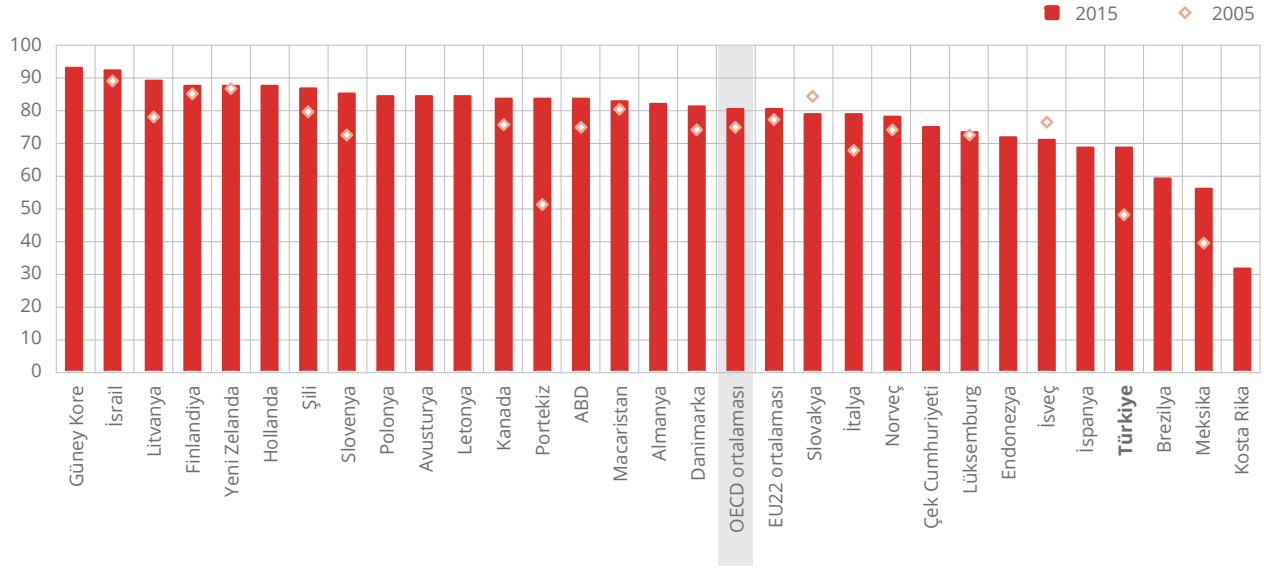


Kaynak: TÜİK Ulusal Eğitim İstatistikleri ve Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi veritabanları kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

oranları arasındaki farkın en fazla olduğu bölgeler sırasıyla Batı Anadolu (%37,1), Doğu Karadeniz (%36,9), Batı Marmara (%31,7) ve Doğu Marmara'dır (%31,6). Buna karşın farkın en az olduğu bölgeler ise Güneydoğu Ana-

dolu (%13,7), Akdeniz (%15,1) ve Ortadoğu Anadolu'dur (%17,2). Diğer taraftan orta yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranı bakımından tüm bölgelerde kadınlar aleyhindeki cinsiyet eşitsizliği, genç kuşakta Güneydoğu

Şekil B.1.5 OECD ülkelerinde 25 yaş altı ilk kez (öğrencilerin) ortaöğretimden mezuniyet oranları (2005, 2015)



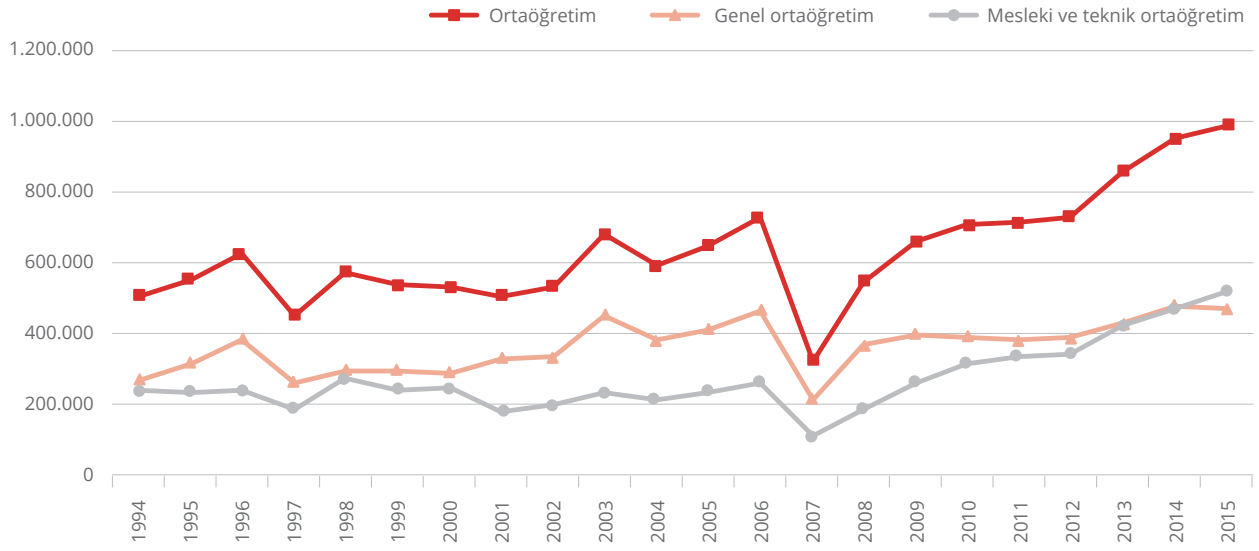
Kaynak: OECD (2017a)

ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinde hemen hemen eşit olmakla birlikte diğer tüm bölgelerde kadınlar lehine gelişmiştir. Bu, kadınların eğitim hayatında erkeklerden daha fazla yer aldığı bir göstergesidir. Burada ifade edilen en az lise mezunu olma durumu, 18-21 yaş grubu için hem lise hem de önlisans mezunu olma durumunu kapsamaktadır. 40-44 yaş grubu için ise lise, önlisans, lisans ve lisansüstü mezun olma durumunu kapsamaktadır. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda ise genç nüfusta ve özellikle genç kadın nüfusta eğitime erişim noktasında kayda değer artışın olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bazı OECD ülkelerinde 25 yaş altı ilk kez ortaöğretimden mezun olma oranlarının 2005 ve 2015 yılları arasında nasıl değiştiği Şekil B.1.5'te gösterilmiştir. 2005 ve 2015 yılları arasında hemen hemen tüm ülkelerde ortaöğretimden mezuniyet oranları artmışken, İsveç ve Slovakya'da ortaöğretimden mezuniyet oranı azalmıştır. Referans yıllar arasında Portekiz, Türkiye ve Meksika'da mezuniyet oranları hızlı bir şekilde yükselmiştir. Türkiye'de 2005-2015 yılları arasında 25 yaş altı nüfusun ortaöğretimden mezun olma oranı %47,6'dan %67,8'e yükselmesine rağmen OECD ortalamasından (%80,2) önemli oranda daha düşüktür.



Şekil B.1.6 Okul türüne göre ortaöğretimde mezun öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1994-2015)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

1994 ile 2015 yılları arasında okul türüne göre ortaöğretimde mezun öğrenci sayılarında yaşanan değişim Şekil B.1.6'da gösterilmiştir. Ortaöğretim kurumlarından mezun olan kişi sayısı 1994-2015 yılları arasında dalgalı bir seyir izlemesine rağmen yaklaşık iki kat büyüyerek 507 binden 988 bine yükselmiştir. 2007 yılında liselerin 4 yıla çıkarılması nedeniyle mezun sayısı oldukça düşmüştü ve bu yıl sadece daha önce hazırlık eğitimi almış olan öğrenciler mezun olmuştur. Genel ile mesleki ve teknik ortaöğretim mezun sayılarına bakıldığında genel ortaöğretimden mezun olan

kişi sayısı dalgalı bir seyir izlemesine rağmen, 1994-2005 öğretim yılında 270 bin olan mezun sayısı 2015-2016 öğretim yılında 472 bine yükselmiştir. 1994'de 238 bin olan mesleki ve teknik ortaöğretim mezun sayısı 2015-2016 öğretim yılında 515 bine yükselmiştir. 2008 yılından sonra mesleki ve teknik ortaöğretim mezun sayısı istikrarlı bir şekilde büyümüş ve 2015-2016 öğretim yılında genel ortaöğretimden daha fazla mezun vermiştir. Bunun en temel nedeni, MEB'in mesleki ve teknik eğitimdeki öğrenci kapasitesini artırmaya yönelik uygulandığı politikadır.

TIMSS, 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve matematik becerilerini ölçmektedir. 1995 yılından itibaren her dört yılda bir yapılan TIMSS araştırmasına Türkiye 1999 ve 2007'de 8. sınıf düzeyinde, 2011 ve 2015'te ise 4 ve 8. sınıf düzeyinde katılmıştır. TIMSS 2015 araştırmasına Türkiye genelinden 4. sınıflarda 260 okul ve 6.456 öğrenci, 8. sınıflarda ise 238

okul ve 6.079 öğrenci katılmıştır (MEB, 2016b). TIMSS 2015 araştırmasına 57 ülke ile 7 kıyaslama ülkesi katılmıştır. Ayrıca, bu araştırmaya 57 ülkenin 49'undan 4. sınıf düzeyinde 312 binden, 39'undan 8. sınıf düzeyinde 270 binden fazla öğrenci katılmıştır (Martin, Mullis, Foy ve Hooper, 2016; Mullis, Martin, Foy ve Hooper, 2016)

Tablo B.2.1 Ülkelere göre matematik ve fen puanı ortalamaları (TIMSS 2015)

4. sınıf						8. sınıf					
Sıralama	Ülke	Matematik puanı ortalaması	Sıralama	Ülke	Fen puanı ortalaması	Sıralama	Ülke	Matematik puanı ortalaması	Sıralama	Ülke	Fen puanı ortalaması
1	Singapur	618	1	Singapur	590	1	Singapur	621	1	Singapur	597
2	Hong Kong	615	2	Kore Cumhuriyeti	589	2	Kore Cumhuriyeti	606	2	Japonya	571
3	Kore Cumhuriyeti	608	3	Japonya	569	3	Çin-Tayvan	599	3	Çin-Tayvan	569
4	Çin-Tayvan	597	4	Rusya Federasyonu	567	4	Hong Kong SAR	594	4	Kore Cumhuriyeti	556
5	Japonya	593	5	Hong Kong SAR	557	5	Japonya	586	5	Slovenya	551
6	Kuzey İrlanda	570	6	Çin-Tayvan	555	6	Rusya Federasyonu	538	6	Hong Kong SAR	546
7	Rusya	564	7	Finlandiya	554	7	Kazakistan	528	7	Rusya Federasyonu	544
8	Norveç	549	8	Kazakistan	550	8	Kanada	527	8	İngiltere	537
9	İrlanda	547	9	Polonya	547	9	İrlanda	523	9	Kazakistan	533
10	İngiltere	546	10	Amerika Birleşik Devletleri	546	10	Amerika Birleşik Devletleri	518	10	İrlanda	530
11	Belçika (Flanan Bölgesi)	546	11	Slovenya	543	11	İngiltere	518	11	Amerika Birleşik Devletleri	530
12	Kazakistan	544	12	Macaristan	542	12	Slovenya	516	12	Macaristan	527
13	Portekiz	541	13	İsveç	540	13	Macaristan	514	13	Kanada	526
14	Amerika	539	14	Norveç	538	14	Norveç	512	14	İsveç	522
15	Danimarka	539	15	İngiltere	536	15	Litvanya	511	15	Litvanya	519
16	Litvanya	535	16	Bulgaristan	536	16	İsrail	511	16	Yeni Zelanda	513
17	Finlandiya	535	17	Çek Cumhuriyeti	534	17	Avustralya	505	17	Avustralya	512
18	Polonya	535	18	Hırvatistan	533	18	İsveç	501	18	Norveç	509
19	Hollanda	530	19	İrlanda	529	19	TIMSS ölçek orta noktası	500	19	İsrail	507
20	Macaristan	529	20	Almanya	528	19	İtalya	494		TIMSS ölçek orta noktası	500
21	Çek Cumhuriyeti	528	21	Litvanya	528	20	Malta	494	20	İtalya	499
22	Bulgaristan	524	22	Danimarka	527	21	Yeni Zelanda	493	<b>21</b>	<b>Türkiye</b>	<b>493</b>
23	Güney Kıbrıs	523	23	Kanada	525	22	Malezya	465	22	Malta	481
24	Almanya	522	24	Sırbistan	525	23	Birleşik Arap Emirlikleri	465	23	Birleşik Arap Emirlikleri	477
25	Slovenya	520	25	Avustralya	524	<b>24</b>	<b>Türkiye</b>	<b>458</b>	24	Malezya	471
26	İsveç	519	26	Slovakya	520	25	Bahreyn	454	25	Bahreyn	466
27	Sırbistan	518	27	Kuzey İrlanda	520	26	Gürcistan	453	26	Katar	457
28	Avustralya	517	28	İspanya	518	27	Lübnan	442	27	İran, İslam Cumhuriyeti	456

Tablo B.2.1 Ülkelere göre matematik ve fen puanı ortalamaları (TIMSS 2015) (devamı)

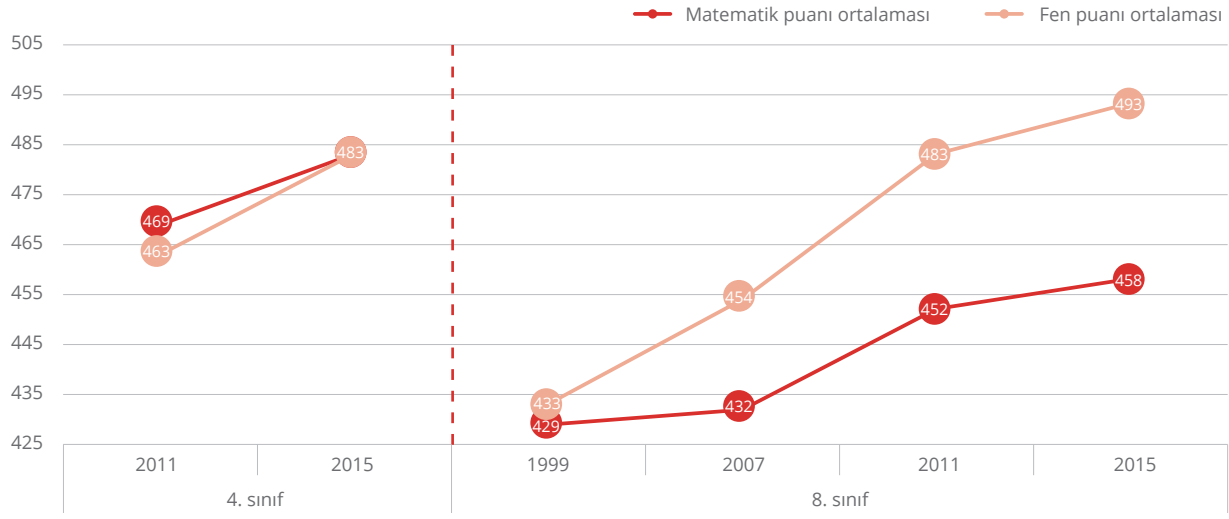
4. sınıf						8. sınıf					
Sıralama	Ülke	Matematik puanı ortalaması	Sıralama	Ülke	Fen puanı ortalaması	Sıralama	Ülke	Matematik puanı ortalaması	Sıralama	Ülke	Fen puanı ortalaması
29	Kanada	511	29	Hollanda	517	28	Katar	437	28	Tayland	456
30	İtalya	507	30	İtalya	516	29	İran, İslam Cumhuriyeti	436	29	Umman	455
31	İspanya	505	31	Belçika (Flaman)	512	30	Tayland	431	30	Şili	454
32	Hırvatistan	502	32	Portekiz	508	31	Şili	427	31	Gürcistan	443
	TIMSS ölçek orta noktası	500	33	Yeni Zelanda	506	32	Umman	403	32	Ürdün	426
33	Slovakya	498		TIMSS ölçek orta noktası	500	33	Kuveyt	392	33	Kuveyt	411
34	Yeni Zelanda	491	34	Fransa	487	34	Mısır	392	34	Lübnan	398
35	Fransa	488	<b>35</b>	<b>Türkiye</b>	<b>483</b>	35	Makedonya	391	35	Suudi Arabistan	396
<b>36</b>	<b>Türkiye</b>	<b>483</b>	36	Güney Kıbrıs	481	36	Ürdün	386	36	Fas	393
37	Gürcistan	463	37	Şili	478	37	Fas	384	37	Makedonya	392
38	Şili	459	38	Bahreyn	459	38	Güney Afrika	372	38	Mısır	371
39	Birleşik Arap Emirlikleri	452	39	Gürcistan	451	39	Suudi Arabistan	368	39	Suudi Arabistan	358
40	Bahreyn	451	40	Birleşik Arap Emirlikleri	451						
41	Katar	439	41	Katar	436						
42	İran	431	42	Umman	431						
43	Umman	425	43	İran, İslam Cumhuriyeti	421						
44	Endonezya	397	44	Endonezya	397						
45	Ürdün	388	45	Suudi Arabistan	390						
46	Suudi Arabistan	383	46	Fas	352						
47	Fas	377	47	Kuveyt	337						
48	Güney Afrika	376									
49	Kuveyt	353									

Kaynak: IEA TIMSS 2015 verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

TIMSS 2015'te ülkelere göre matematik ve fen puanı ortalamaları Tablo B.2.1'de gösterilmiştir. TIMSS araştırmasında ülkelerin başarı ortalamaları 500 puan olarak sabitlenip hesaplamalar bu TIMSS ölçek orta noktasına göre yapılmaktadır. Bu verilere göre Türkiye'nin hem matematik hem de fen testlerindeki 4. ve 8.sınıf ortalama puanları TIMSS ölçek orta noktasının altında kalmıştır. Ülke sıralamalarında ise Türkiye 4. sınıf matematik puanı bakımından 49 ülke arasından 36., fen puanı bakımından 47 ülke arasından 35., 8. sınıf matematik puanı bakımından 39 ülke arasından 24. ve fen puanı bakımından 39 ülke arasından 21. sırada yer almıştır. 4 ve 8. sınıflarda hem matematik hem de fen puanı sıralamalarında ilk sıralarda uzak doğu ülkeleri yer almakta olup Singapur tüm sınıf ve test türlerinde ilk sıradadır.

1999-2015 yılları arasında TIMSS araştırmasında 4 ve 8. sınıfların matematik ve fen puanı ortalamaları Şekil B.2.2'de verilmiştir. Türkiye'nin 4. sınıflarda 2011 yılında ilk defa katıldığı TIMSS araştırmasında matematik puanı ortalaması 469, fen puanı ortalaması 463'tür. TIMSS 2015'te ise Türkiye, 4. sınıflarda matematik puanı ortalamasını 14, fen puanı ortalamasını da 20 puan arttırmıştır. Türkiye 8. sınıflarda hem matematik hem de fen puanı ortalamalarında önemli bir artış göstermiştir. Türkiye'nin 8. sınıflarda TIMSS 2015 matematik puanı ortalaması 1999 yılına göre 60, fen puanı ortalaması ise 35 puan artmıştır. Bir önceki TIMSS 2011 araştırmasına göre ise matematik puanı ortalaması 10, fen puanı ortalaması da 6 puan artmıştır. Türkiye'nin TIMSS'te 4 ve 8. sınıflarda hem matematik hem de fen puanı ortalamalarını istikrarlı bir şekilde arttırdığı görülmektedir.

Şekil B.2.2 Yıllara göre 4 ve 8. sınıfların TIMSS matematik ve fen puanı ortalamaları (1999-2015)

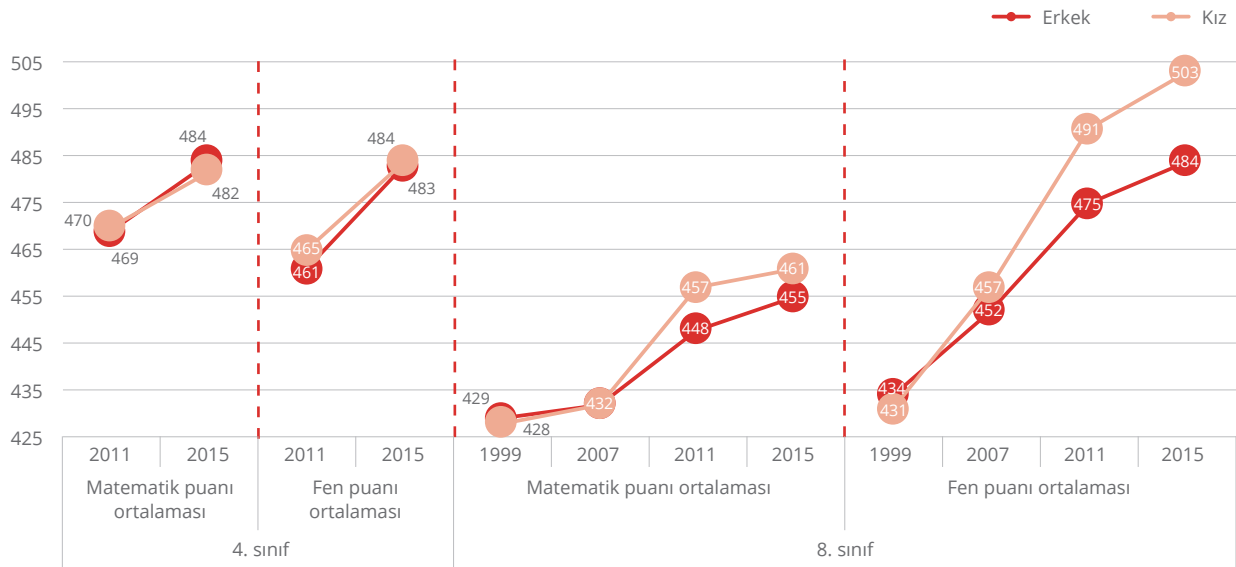


Kaynak: IEA TIMSS verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Türkiye'nin katıldığı TIMSS araştırmalarında cinsiyete göre 4 ve 8. sınıfların matematik ve fen puanı ortalamalarında yaşanan değişim Şekil B.2.3'te gösterilmektedir. TIMSS 2011 ve 2015 araştırmasına Türkiye'den katılan 4. sınıf kız ve erkek öğrencilerin matematik ve fen puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakta olup her iki cinsiyetin de ortalama puanları hemen hemen birbirine eşittir. 8. sınıf düzeyinden TIMSS 1999 ve 2007 araştırmasına katılan kız ve erkek öğrencilerin matematik ve fen puanı ortalamaları

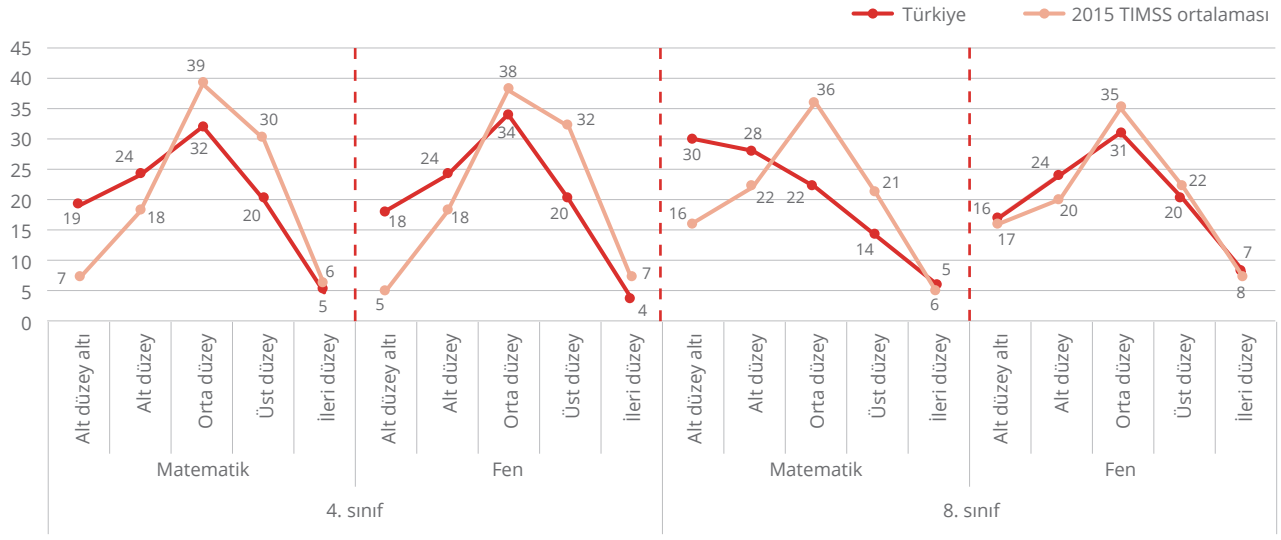
arasında da anlamlı bir fark bulunmazken, TIMSS 2011 ve 2015 araştırmalarında ise geçmiş araştırmalara göre, katılan kız ve erkek öğrencilerin matematik ve fen puanı ortalamaları arasındaki fark açılmıştır. Matematik puanı ortalamaları arasındaki fark TIMSS 2011'de 9, TIMSS 2015'de 6 puan, fen puanı ortalamaları arasındaki fark ise TIMSS 2011'de 16, TIMSS 2015'de 19 puan kızlar lehine gerçekleşmiştir. Türkiye'de 8. sınıflardaki kızların, erkeklere göre matematik ve fen alanlarında çok daha başarılı olduğu görülmektedir.

Şekil B.2.3 Cinsiyete göre 4 ve 8. sınıfların TIMSS 2015 matematik ve fen puanı ortalamalarında yaşanan değişim



Kaynak: IEA TIMSS verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil B.2.4 Yeterlik düzeyine göre TIMSS 2015 matematik ve fen alanlarında öğrencilerin oransal dağılımı

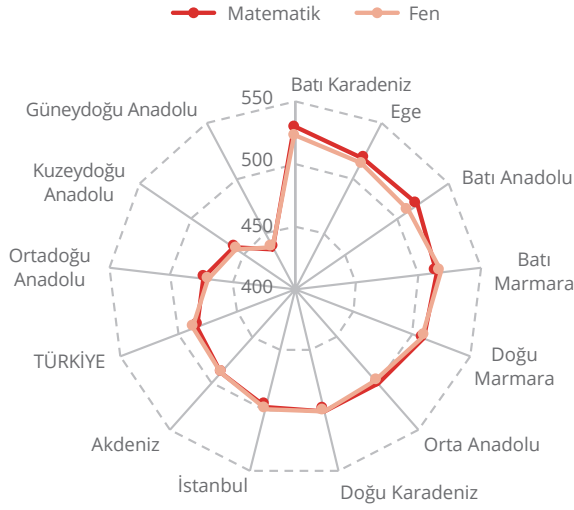


Kaynak: IEA TIMSS 2015 verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

TIMSS 2015'te yeterlik düzeyine göre matematik ve fen alanlarında öğrencilerin oransal dağılımı Şekil B.2.4'te verilmektedir. Bu tür oransal dağılımlarda görselin, normal dağılıma benzemesi beklenir. TIMSS 2015 araştırmasına Türkiye'den 4. sınıf düzeyinde katılan öğrencilerin matematik yeterliklerine göre dağılımı incelendiğinde; %25'i üst ve ileri düzey performans gösterirken %43'ü alt düzey ve alt düzey altı performans sergilemiştir. TIMSS ortalamasında ise üst ve ileri düzeyde yer alan öğrenci oranı %36 ile Türkiye'den çok daha yüksektir. Daha önemlisi ise alt düzey ve alt düzey altında yer alan kişi oranının TIMSS ortalaması %26 ile Türkiye'den çok daha düşüktür. Yine 4. sınıf öğrencilerin fen alanındaki yeterliliklerine bakıldığında, %24'ü üst ve ileri düzey performans sergilerken %44'ü ise alt düzey ve alt düzey altı performans göstermiştir. TIMSS ortalamasına göre alt düzey ve alt düzey altında yer alan 4. sınıf öğrencisi oranı %23, üst ve ileri düzeyde yer alan öğrenci ortalaması ise %39'dur.

TIMSS 2015 araştırmasına Türkiye'den 8. sınıf düzeyinde katılan öğrencilerin matematik yeterliklerine göre dağılımına bakıldığında; %20'sinin üst ve ileri düzey performans gösterdiği, %58'inin alt düzey ve alt düzey altı performans sergilediği ortaya çıkmaktadır. Aynı öğrencilerin fen alanındaki yeterlilikleri incelendiğinde ise, %28'i üst ve ileri düzey, %41'i alt düzey ve alt düzey altı performans göstermiştir. TIMSS 2015 ortalamasına bakıldığında alt düzey ve alt düzey altı performans sergileyen öğrenci oranı matematik ve fen testlerinde %37; üst ve ileri düzey performans sergileyen kişi oranı ise matematik testinde %26, fen testinde %29'dur. Buna göre Türkiye'deki öğrencilerin alt düzey altı performans gösterme oranı TIMSS ortalamasından hayli yüksek, üst ve ileri düzey performans sergileme oranı ise oldukça düşüktür. Alt düzey altı performans sergileyen öğrenci oranının fazla olması Türkiye'de öğrencilerin temel bilgileri öğrenmeden bir üst sınıfa geçtiğini göstermektedir.

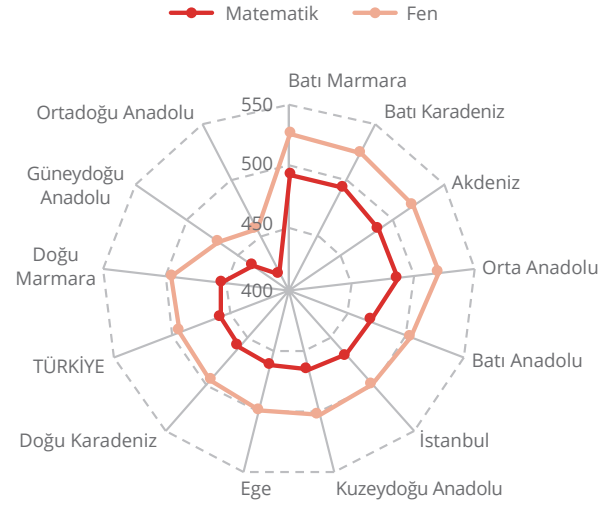
Şekil B.2.5 Bölgelere göre 4. sınıfların matematik ve fen puanı ortalamaları (TIMSS 2015)



Kaynak: IEA TIMSS 2015 verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

TIMSS 2015 araştırmasına Türkiye'den katılan 4. sınıf öğrencilerin bölgelere göre matematik ve fen puanı ortalamaları Şekil B.2.5'te gösterilmiştir. TIMSS 2015'te 4.sınıfların matematik ve fen puanları Türkiye'de bölgelere göre önemli bir farklılık göstermektedir. Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinde hem matematik hem de fen alanında alınan puanların ortalamaları Türkiye ortalamasından daha düşük düzeydedir. Doğu Marmara, Batı Marmara, Batı Anadolu, Ege ve Batı Karadeniz bölgeleri ise her iki alanda da TIMSS ölçek orta noktası olan 500 puanın üstünde bir puan ortalamasına sahiptir. Türkiye'de en başarılı bölge ise Batı Karadeniz olup, matematik alanında 530, fen alanında da 524 puan ortalaması bulunmaktadır. Diğer taraftan en başarısız bölge olan Güneydoğu Anadolu Bölgesi ortalaması matematikte 437 ve fende 438 puan ile Batı Karadeniz'den yaklaşık 100 puan daha düşüktür. Bu veri bölgeler arasında 4. sınıf düzeyinde önemli oranda eşitsizliğin olduğunu göstermektedir.

Şekil B.2.6 Bölgelere göre 8. sınıfların matematik ve fen puanı ortalamaları (TIMSS 2015)



Kaynak: IEA TIMSS 2015 verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil B.2.6'da TIMSS 2015'e Türkiye'den katılan 8. sınıf öğrencilerin bölgelere göre matematik ve fen puanı ortalamaları yer almaktadır. TIMSS 2015'te 8. sınıfların matematik ve fen puanları da bölgelere göre farklılık göstermektedir. Ortadoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Marmara bölgelerindeki 8. sınıf öğrencilerin iki alanda da aldığı puanların ortalamaları Türkiye ortalamasından ve diğer bölgelerden daha düşüktür. 8. sınıfların matematik alanında aldıkları puanlar tüm bölgelerde TIMSS ölçek orta noktasından daha düşük düzeydedir. Orta Anadolu, Akdeniz, Batı Karadeniz ve Batı Marmara bölgelerindeki 8. sınıf öğrencilerin fen alanından aldıkları puanların ortalamaları TIMSS ölçek orta noktasından daha yüksektir. Bölgelere göre TIMSS 2015 8. sınıflarda en başarılı olan bölge Batı Karadeniz (matematik: 493 puan, fen: 526), en başarısız bölge ise Ortadoğu Anadolu (matematik: 416, fen: 456) bölgesidir. Bu veriler 8. sınıf düzeyinde bölgeler arasında önemli oranda bir eşitsizliğin olduğunu göstermektedir.

PISA, 15 yaş öğrencilerinin fen, okuma ve matematik okuryazarlığı alanlarında öğrencilerin başarılarını kıyaslamak üzere OECD tarafından 2000 yılında başlatılan ve her üç yılda bir yapılan araştırmadır. PISA öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatta ne derecede kullanabildiğini ölçmeye çalışmaktadır (MEB, 2016b; OECD, 2016). 2015 yılında yapılan PISA araştırmasına 72 ülkeden 15 yaş grubunda yaklaşık 540 bin öğrenci katılmıştır. Türkiye üç yılda bir yapılan PISA araştırmasına 2003 yılından itibaren düzenli olarak katılmaktadır.

Tablo B.3.1'de ülkelerin PISA 2015'te fen okuma ve matematik puanı ortalamaları gösterilmektedir. Türkiye'nin PISA 2015 araştırmasında fen, okuma ve matematik puanı ortalamaları OECD ülkeleri ortalamasının oldukça altındadır. Türkiye PISA 2012'ye göre hem ortalama puanlarını düşürmüş hem de ülke sıralamalarında daha gerilerde yer almıştır. PISA 2015 araştırmasında 70 ülke arasında, Türkiye fen alanında 52. sırada, okuma alanında 50. sırada ve matematik alanında ise 49. sırada yer almaktadır.

Tablo B.3.1 Ülkelere göre fen, okuma ve matematik puanı ortalamaları (PISA 2015)

Sıralama	Ülke	Fen puanı ortalaması	Ülke	Okuma puanı ortalaması	Ülke	Matematik puanı ortalaması
	OECD ortalaması	493		493		490
1	Singapur	556	Singapur	535	Singapur	564
2	Japonya	538	Hong Kong (Çin)	527	Hong Kong (Çin)	548
3	Estonya	534	Kanada	527	Macao (Çin)	544
4	Çin Taipei	532	Finlandiya	526	Çin Taipei	542
5	Finlandiya	531	İrlanda	521	Japonya	532
6	Macao (Çin)	529	Estonya	519	B-S-J-G (Çin)	531
7	Kanada	528	Kore	517	Kore	524
8	Vietnam	525	Japonya	516	İsviçre	521
9	Hong Kong (Çin)	523	Norveç	513	Estonya	520
10	B-S-J-G (Çin)	518	Yeni Zelanda	509	Kanada	516
11	Kore	516	Almanya	509	Hollanda	512
12	Yeni Zelanda	513	Macao (Çin)	509	Danimarka	511
13	Slovenya	513	Polonya	506	Finlandiya	511
14	Avustralya	510	Slovenya	505	Slovenya	510
15	Birleşik Krallık	509	Hollanda	503	Belçika	507
16	Almanya	509	Avustralya	503	Almanya	506
17	Hollanda	509	İsveç	500	Polonya	504
18	İsviçre	506	Danimarka	500	İrlanda	504
19	İrlanda	503	Fransa	499	Norveç	502
20	Belçika	502	Belçika	499	Avusturya	497
21	Danimarka	502	Portekiz	498	Yeni Zelanda	495
22	Portekiz	501	Birleşik Krallık	498	Vietnam	495
23	Portekiz	501	Çin Taipei	497	Rusya	494
24	Norveç	498	ABD	497	İsveç	494
25	ABD	496	İspanya	496	Avustralya	494
26	Avusturya	495	Rusya	495	Fransa	493
27	Fransa	495	B-S-J-G (China)	494	Birleşik Krallık	492
28	İsveç	493	İsviçre	492	Çek Cumhuriyeti	492

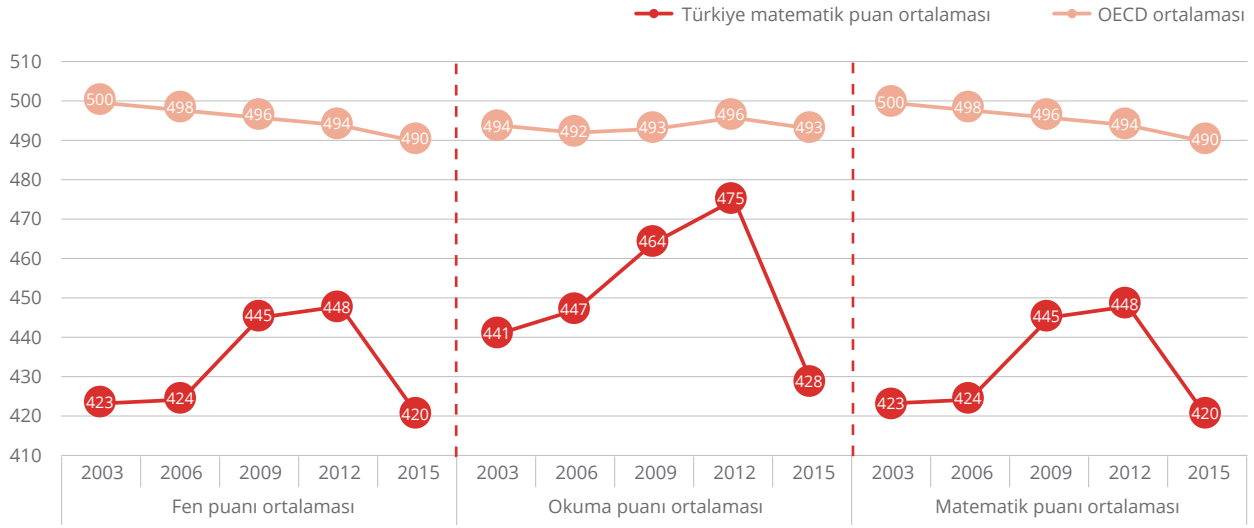
Tablo B.3.1 Ülkelere göre fen, okuma ve matematik puanı ortalamaları (PISA 2015) (devamı)

Sıralama	Ülke	Fen puanı ortalaması	Ülke	Okuma puanı ortalaması	Ülke	Matematik puanı ortalaması
29	Çek Cumhuriyeti	493	Letonya	488	Portekiz	492
30	İspanya	493	Çek Cumhuriyeti	487	İtalya	490
31	Letonya	490	Hırvatistan	487	İzlanda	488
32	Rusya	487	Vietnam	487	İspanya	486
33	Lüksemburg	483	Avusturya	485	Lüksemburg	486
34	İtalya	481	İtalya	485	Letonya	482
35	Macaristan	477	İzlanda	482	Malta	479
36	Litvanya	475	Lüksemburg	481	Litvanya	478
37	Hırvatistan	475	İsrail	479	Macaristan	477
38	CABA (Arjantin)	475	CABA (Arjantin)	475	Slovakya	475
39	İzlanda	473	Litvanya	472	İsrail	470
40	İsrail	467	Macaristan	470	ABD	470
41	Malta	465	Yunanistan	467	Hırvatistan	464
42	Slovakya	461	Şili	459	CABA (Arjantin)	456
43	Yunanistan	455	Slovakya	453	Yunanistan	454
44	Şili	447	Malta	447	Romanya	444
45	Bulgaristan	446	Güney Kıbrıs	443	Bulgaristan	441
46	Birleşik Arap Emirlikleri	437	Uruguay	437	Güney Kıbrıs	437
47	Uruguay	435	Romanya	434	Birleşik Arap Emirlikleri	427
48	Romanya	435	Birleşik Arap Emirlikleri	434	Şili	423
49	Güney Kıbrıs	433	Bulgaristan	432	<b>Türkiye</b>	<b>420</b>
50	Moldova	428	<b>Türkiye</b>	<b>428</b>	Moldova	420
51	Arnavutluk	427	Kosta Rika	427	Uruguay	418
52	<b>Türkiye</b>	<b>425</b>	Trinidad ve Tobago	427	Karadağ	418
53	Trinidad ve Tobago	425	Karadağ	427	Trinidad ve Tobago	417
54	Tayland	421	Kolombiya	425	Tayland	415
55	Kosta Rika	420	Meksika	423	Arnavutluk	413
56	Katar	418	Moldova	416	Meksika	408
57	Kolombiya	416	Tayland	409	Gürcistan	404
58	Meksika	416	Ürdün	408	Katar	402
59	Karadağ	411	Brezilya	407	Kosta Rika	400
60	Gürcistan	411	Arnavutluk	405	Lübnan	396
61	Ürdün	409	Katar	402	Kolombiya	390
62	Endonezya	403	Gürcistan	401	Peru	387
63	Brezilya	401	Peru	398	Endonezya	386
64	Peru	397	Endonezya	397	Ürdün	380
65	Lübnan	386	Tunus	361	Brezilya	377
66	Tunus	386	Dominik Cumhuriyeti	358	Makedonya	371
67	Makedonya	384	Makedonya	352	Tunus	367
68	Kosova	378	Cezayir	350	Kosova	362
69	Cezayir	376	Kosova	347	Cezayir	360
70	Dominik Cumhuriyeti	332	Lübnan	347	Dominik Cumhuriyeti	328

Kaynak: OECD PISA 2015 verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.



Şekil B.3.2 Yıllara göre Türkiye ve OECD ülkelerinin PISA fen, okuma ve matematik puanı ortalamaları (2003- 2015)



Kaynak: OECD PISA verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

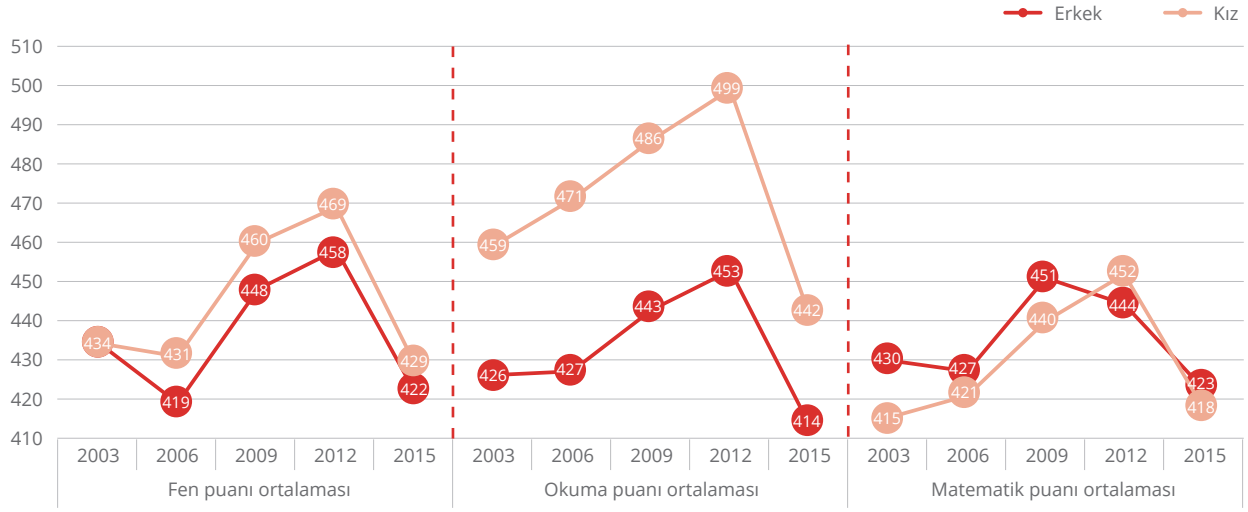
2003 ile 2015 yılları arasında yapılan PISA araştırmalarında Türkiye ve OECD ülkelerinin fen, okuma ve matematik puanı ortalamaları Şekil B.3.2'de yer almaktadır. Türkiye'nin bugüne kadar katıldığı beş PISA araştırmasında aldığı fen alanı ortalama puanı, OECD ülkeleri ortalamasının altındadır. PISA 2015 araştırması hariç Türkiye'nin fen alanındaki ortalama başarısı PISA 2012'ye kadar istikrarlı bir şekilde artmıştır. PISA 2015'te ise fen alanındaki ortalama puan 425'e düşmüş ve Türkiye'nin 2003'teki PISA araştırmasında aldığı puanın da (434) altında bir düzeye gerilemiştir. Dahası, Türkiye PISA 2015'te, PISA 2012'ye göre fen alanındaki ortalama puanını 38 puan düşürmüştür.

Türkiye'nin PISA'da okuma alanında aldığı ortalama puanlar da OECD ortalamasının altında kalmıştır. Türkiye'nin PISA 2003 araştırmasından PISA 2012 araştırmasına kadar okuma alanındaki puanları istikrarlı bir şekilde artırmıştır. Ancak, PISA 2015 araştırmasında okuma alanındaki ortalama puan, PISA 2003'de aldığı ortalama puanın çok altına düşmüştür.

Dahası, Türkiye'nin PISA 2015'de okuma alanında ortalama puanı PISA 2012'ye göre 47 puan düşmüştür. Matematik alanında ise Türkiye PISA 2012'ye kadar ortalama puanlarını artırmıştır. Ancak, PISA 2015'te ise keskin bir düşüş yaşanmış ve puanı 428 olmuştur. Yine PISA 2015'te matematik alanında aldığı ortalama puan, PISA 2003'te aldığı puanın altında kalmıştır. Dahası, Türkiye'nin PISA 2015 matematik alanındaki ortalama puanı PISA 2012'ye göre 28 puan düşmüştür.

PISA araştırmalarında Türkiye'nin cinsiyete göre fen, okuma ve matematik alanlarındaki ortalama puanlarında yaşanan değişim Şekil B.3.3'te verilmiştir. Buna göre Türkiye'nin katıldığı 5 PISA araştırmasında da, fen alanında kızlar erkeklere göre nispeten daha başarılı iken, okuma alanında ise kızların başarısı erkeklere kıyasla çok daha yüksektir. Örneğin, PISA 2015'te kızların okuma alanı puanı 442 iken erkeklerin okuma alanı puanı 28 puan daha düşük olup 414'tür. Matematik alanında ise erkekler -PISA 2012 hariç- kızlardan görece daha başarılıdır.

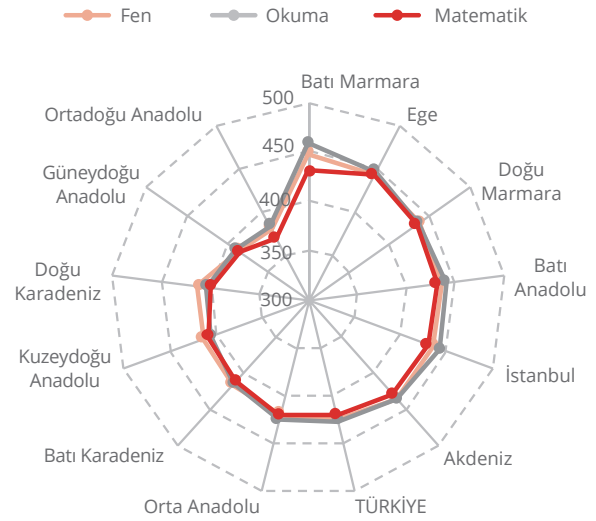
Şekil B.3.3 Cinsiyete göre Türkiye'nin PISA fen, okuma ve matematik puanı ortalamalarında yaşanan değişim (2003- 2015)



Kaynak: OECD PISA verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

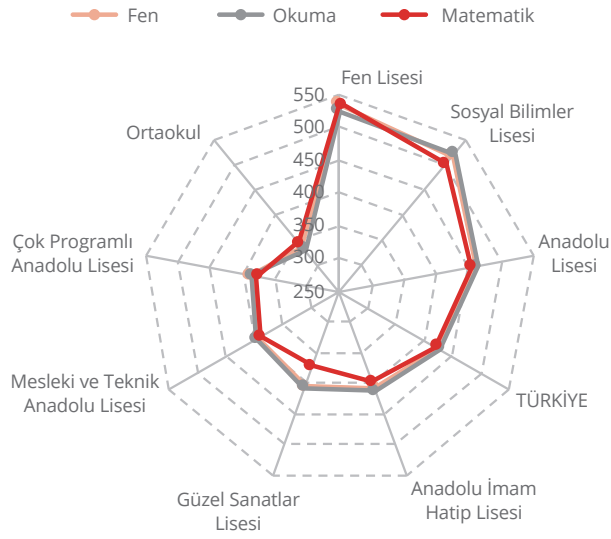
PISA 2015'te bölgelere göre fen, okuma ve matematik puan ortalamaları Şekil B.3.4'te gösterilmiştir. Ortadoğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri, PISA 2015 araştırmasında, her üç alanda da diğer bölgelere göre daha düşük düzeyde ortalama başarıya sahiptir. Örneğin, matematik puanı Batı Marmara'da 432 iken Ortadoğu Anadolu'da ise 370 puandır. PISA 2015'te 30 puanlık bir farkın bir öğretim yılına denk düştüğü dikkate alındığında (OECD 2016, s. 65); 62 puanlık fark, iki öğretim yılı farka denk düşmektedir. Başka bir ifade ile Türkiye'de bölgeler arasında eğitim başarısında çok ciddi bir eşitsizlik bulunmaktadır. Fen, okuma ve matematik alanında Akdeniz, İstanbul, Batı Anadolu, Doğu Marmara, Ege ve Batı Marmara bölgeleri, Türkiye ortalama puanlarının üstünde bir başarı göstermiştir. PISA 2015 araştırmasında, bölgesel olarak Türkiye'nin doğusundan batısına doğru gidildikçe her üç alanda da alınan ortalama puanların yükselmesi dikkat çekmektedir.

Şekil B.3.4 Bölgelere göre PISA 2015 fen, okuma ve matematik puanı ortalamaları



Kaynak: OECD PISA 2015 verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil B.3.5 Okul türüne göre PISA 2015 fen, okuma ve matematik puanı ortalamaları



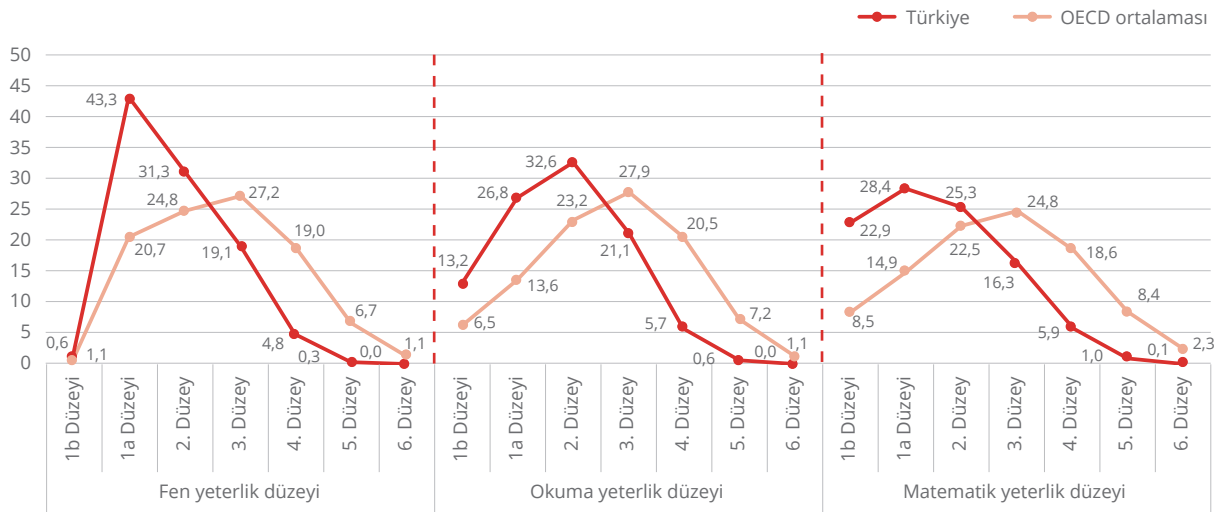
Kaynak: OECD PISA 2015 verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

PISA 2015 araştırmasına Türkiye'den katılan öğrencilerin okul türüne göre fen, okuma ve matematik puanı ortalamaları Şekil B.3.5'te verilmiştir. Her üç alandaki ortalama puanlar bakımından okul türleri arasında ciddi düzeyde farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Fen, okuma ve matematik alanında Anadolu, sosyal bilimler ve fen lisesi öğrencileri Türkiye ortalamasının üstünde bir başarı puanı elde ederken, özellikle fen ve sosyal bilimler lisesi öğrencileri 500

puanın üstünde bir ortalama puana ulaşmıştır. Anadolu imam hatip, güzel sanatlar, mesleki ve teknik Anadolu ile çok programlı Anadolu lisesi öğrencilerinin her üç alandaki başarıları Türkiye ortalama puanlarının altında kalmıştır. Bu veriler okul türleri arasında oldukça belirgin bir hiyerarşinin olduğunu göstermekte, başarılı öğrencilerin belirli okul türlerinde başarısız öğrencilerin ise belirli okullarda yığıldığını göstermektedir. Başka bir ifade ile en başarılı olan fen lisesi ile lise düzeyinde en başarısız olan çok programlı Anadolu lisesi puan ortalaması arasındaki fark üç alanda da yaklaşık 150 puan civarındadır. Bu fark, PISA 2015'de her 30 puanın bir öğretim yılına denk düştüğü dikkate alındığında (OECD, 2016, s.65), en başarılı lise türü ile en başarısız olan lise türü arasında akademik anlamda yaklaşık beş öğretim yılı gibi korkunç bir farkın olduğunu göstermektedir.

PISA 2015'te yeterli düzeyine göre fen, okuma ve matematik alanlarında Türkiye'nin ve OECD ülkeleri ortalamasının oransal dağılımı Şekil B.3.6'da gösterilmektedir. PISA araştırmalarında öğrencilerin ilgili alanlardaki performansını değerlendirmek için 6 yeterli düzeyi belirlenmiştir. 1. yeterli düzeyi ve altında başarı gösteren öğrenciler düşük başarılı grup, 5. düzey ve üzerinde performans gösteren öğrenciler ise üst performans grubu öğrencileri olarak ifade edilmektedir. Buna göre Türkiye'den PISA 2015'e katılan öğrenciler arasında fen, okuma ve matematik alanla-

Şekil B.3.6 Yeterlik düzeyine göre PISA 2015 fen, okuma ve matematik alanlarında öğrencilerin oransal dağılımı



Kaynak: OECD PISA 2015 verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

rında üst düzey performans gösterenlerin oranları, OECD ülkeleri ortalamalarının altındadır. Türkiye’de üst düzey yeterlilik sergileyen öğrenci oranı fende %0,3, matematikte %0,1 ve okumada %0,6 iken OECD ortalaması ise fende %7,8, matematikte %7,7 ve okumada %8,3’dür. Dahası, Türkiye’de üç alanda da en üst düzey olan 6. düzeyde performans sergileyen öğrenci bulunmamaktadır. Diğer taraftan en düşük düzeyde performans sergileme durumuna bakıldığında Türkiye’nin performansı OECD ortalamasına göre oldukça yüksektir. Türkiye’de en başarısız kesim olarak tanımlanan 1. düzey ve altındaki öğrenci oranı fende

%44,4, okumada %40 ve matematikte %51,3 iken 1. düzey ve altındaki öğrenci oranının OECD ortalaması fende %21,3, okumada %20,1 ve matematikte ise %23,4’tür. Yani, Türkiye’de fen, matematik ve okumada temel düzey olarak tanımlanan 2. düzeyin altındaki öğrenci oranının oldukça yüksek olduğu ve hatta matematikte öğrencilerin yarısından fazlasının temel düzey beceriye dahi sahip olmadığı görülmektedir. Bu veriler Türkiye’nin eğitim sisteminin başarısı hakkında oldukça önemli bir veri sunmakta ve öğrencilerin temel becerilere sahip olmadan sistemden mezun olduğunu ifade etmektedir.

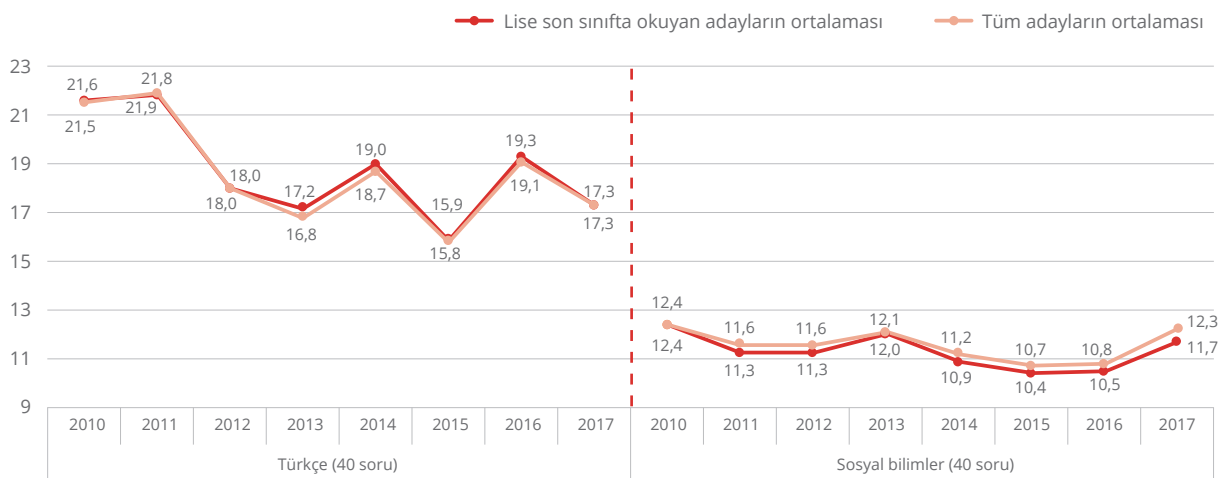
## YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVI (YGS) VE LİSANS YERLEŞTİRME SINAVLARI (LYS)'NDA ORTALAMA BAŞARI DURUMU

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yükseköğretim kurumlarına seçme ve yerleştirme işlemleri merkezi olarak yürütülmektedir. Bu çerçevede, yükseköğretime geçişte iki basamaklı bir sınav sistemi uygulanmaktaydı. İlk olarak bütün adaylara yönelik olarak Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) yapılırken, bu sınavda belli bir baraj puanını geçen adaylar Lisans Yerleştirme Sınavları (LYS)'na girebilmekteydi. YGS'de tüm adaylar her biri 40'ar sorudan oluşan matematik, Türkçe, sosyal bilimler ve fen bilimleri alanlarındaki testlere girmektedir. Sınav, tüm adayların bu 4 alandaki temel bilgi ve becerilerini ölçmektedir. LYS'de ise 5 oturumlu sınavda 13 test türü (2017 yılında matematik ve geometri birleştirildi ve 12 test türüne indi) yer alırken toplamda da 12 puan türü vardı. Matematik sınavında (LYS-1) matematik testinde 50 ve geometri testinde 30 soru, fen bilimleri sınavında (LYS-2) fizik, kimya ve biyoloji testlerinden her birinde 30 soru, edebiyat-coğrafya sınavında (LYS-3) Türk dili ve edebiyatı testinde 56 ve coğrafya 1 testinde 24 soru, sosyal bilimler sınavında (LYS-4) tarih testinde 44, coğrafya 2 testinde 14 soru ve felsefe grubu testinde 32, yabancı dil sınavında (LYS-5) İngilizce, Almanca ve Fransızca testlerinden her birinde 80 soru sorulmaktaydı (ÖSYM, 2016). Ancak bu sistem 12 Ekim 2017 tarihinde Yükseköğretim Kurulu'ndan

(YÖK) yapılan açıklama ile kaldırılmış ve 2018 yılında yerine Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nın (YKS) uygulanacağı ifade edilmiştir. Yeni uygulanması planlanan YKS'nin bir hafta sonunda gerçekleştirileceği; Cumartesi günü iki oturumlu bir sınav olacağı ve Pazar günü ise yabancı dil sınavının yapılacağı ifade edilmiştir. Cumartesi sabah yapılacak oturumda Temel Yeterlilik Testinde (TYT) 40'ar sorunun yer aldığı temel matematik ve Türkçe ile adayların bu alanlardaki temel yeterliliklerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Cumartesi öğleden sonraki oturumda ise Türk dili ve edebiyatı-coğrafya 1, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri olmak üzere toplamda 4 test yer alacak ve her bir test türünden 40'ar soru sorulacaktır (YÖK, 2017a). Kamuoyundan gelen eleştiriler sonrasında YÖK, TYT'nin içeriğinde bir revizyon yapmış ve 40 Türkçe ve 40 matematik sorusuna ilaveten, 20 sosyal bilimler ve 20 fen bilimleri sorusunu sınavı eklemiş olup buna ilaveten ikinci oturumu ise Pazar sabahına almıştır (YÖK, 2017b).

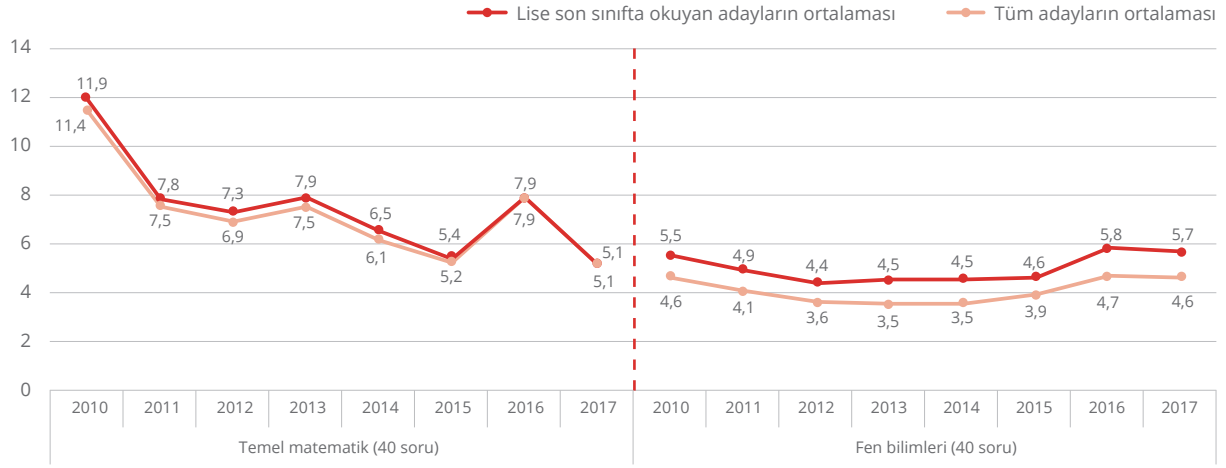
Bu gösterge altında YGS ve LYS sınavlarına giren adayların ortalama netleri incelenecektir. Adayların bu netlerinin analiz edilmesi, lise son sınıftaki öğrenciler ile ortaöğretim mezunlarının başarı durumları ve eğitim sisteminin performansı hakkında fikir vermesi açısından önemlidir.

Şekil B.4.1 YGS'de Türkçe ve sosyal bilimler sınavına giren adayların ortalama netlerinde yaşanan değişim (2010-2017)



Kaynak: ÖSYM tarafından yayınlanan YGS istatistikleri kullanılarak hazırlanan ve Yükseköğretime Bakış 2017'de yer alan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil B.4.2 YGS'de matematik ve geometri sınavına giren adayların ortalama netlerinde yaşanan değişim (2010-2017)



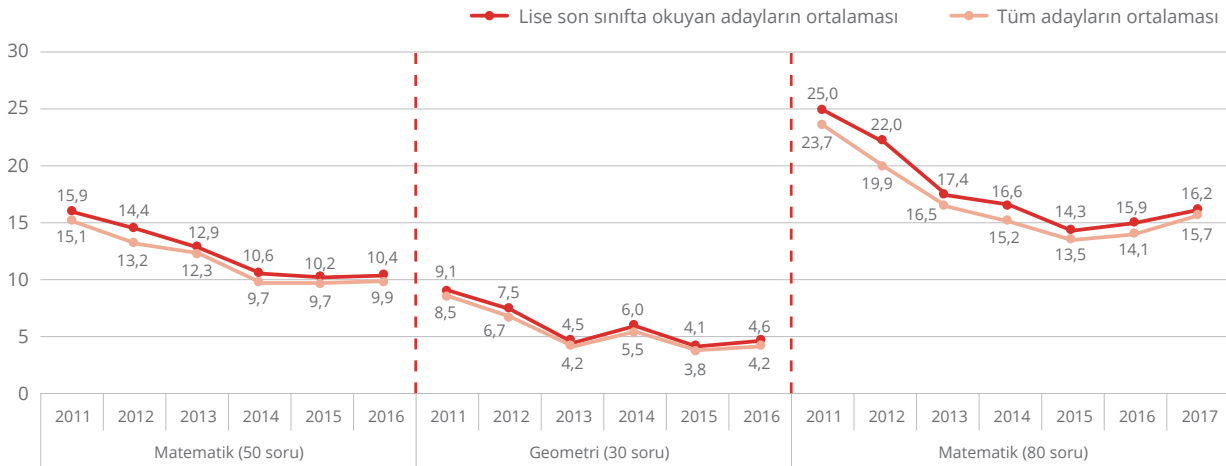
Kaynak: ÖSYM tarafından yayınlanan YGS istatistikleri kullanılarak hazırlanan ve Yükseköğretime Bakış 2017'de yer alan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

2010-2017 yılları arasında YGS'ye giren adayların Türkçe, sosyal bilimler, temel matematik ve fen bilimleri testlerindeki ortalama netlerinde diğer bir ifadeyle bu testlerdeki ortalama başarılarında yaşanan değişim Şekil B.4.1 ve Şekil B.4.2'de gösterilmektedir. YGS'ye giren adayların Türkçe, sosyal bilimler, temel matematik ve fen bilimleri testlerindeki ortalama netlerine genel olarak bakıldığında, Türkçe hariç diğer alanlardaki ortalama net sayıları sorulan soru sayısına oranla oldukça düşüktür. Lise son sınıfta okuyan adaylarla YGS'ye giren tüm adayların ortalama netleri benzerlik göstermektedir. Türkçe testindeki ortalama netler ise yıldan yıla

farklılaşarak inişli çıkışlı bir eğilim göstermiştir. YGS'ye giren adayların ortalama netleri, söz konusu yıllar içerisinde 40 soru üzerinden Türkçe için 16 ile 22, sosyal bilimler için 10 ile 13, temel matematik için 5 ile 12, fen bilimleri için ise 3 ile 6 arasında değişmektedir. 2017 YGS'ye giren lise son sınıf öğrencilerin ortalama netleri ise Türkçe'de 17,3, sosyal bilimlerde 11,7, temel matematikte 5,1 ve fen bilimlerinde 5,7'dir.

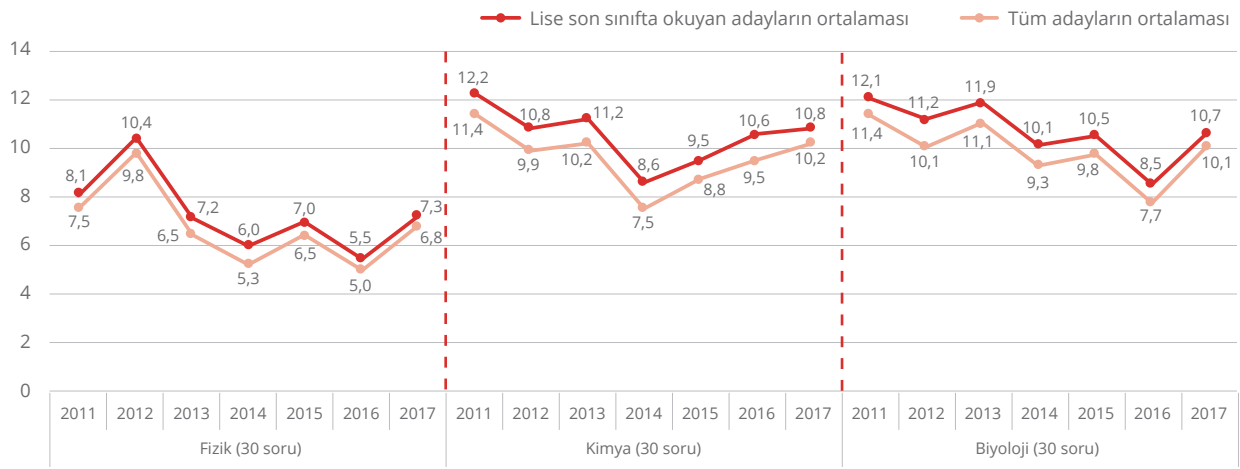
2011-2017 yılları arasında LYS'ye giren adayların matematik, geometri, fizik, kimya ve biyoloji testlerindeki ortalama netlerinde yaşanan değişim Şekil B.4.3 ve Şekil B.4.4'te ve-

Şekil B.4.3 LYS'de matematik ve geometri sınavına giren adayların ortalama netlerinde yaşanan değişim (2011-2017)



Kaynak: ÖSYM tarafından yayınlanan LYS istatistikleri kullanılarak hazırlanan ve Yükseköğretime Bakış 2017'de yer alan şekil tarafımızca güncellenmiştir.  
Not: Matematik ve geometri kitapçıkları 2017 yılından itibaren tek kitapçık (matematik) altında toplanmış olup önceki yıllarla da uyumlu olması açısından birleştirilerek yeniden ortalama hesaplanmıştır.

Şekil B.4.4 LYS'de fizik, kimya ve biyoloji sınavına giren adayların ortalama netlerinde yaşanan değişim (2011-2017)



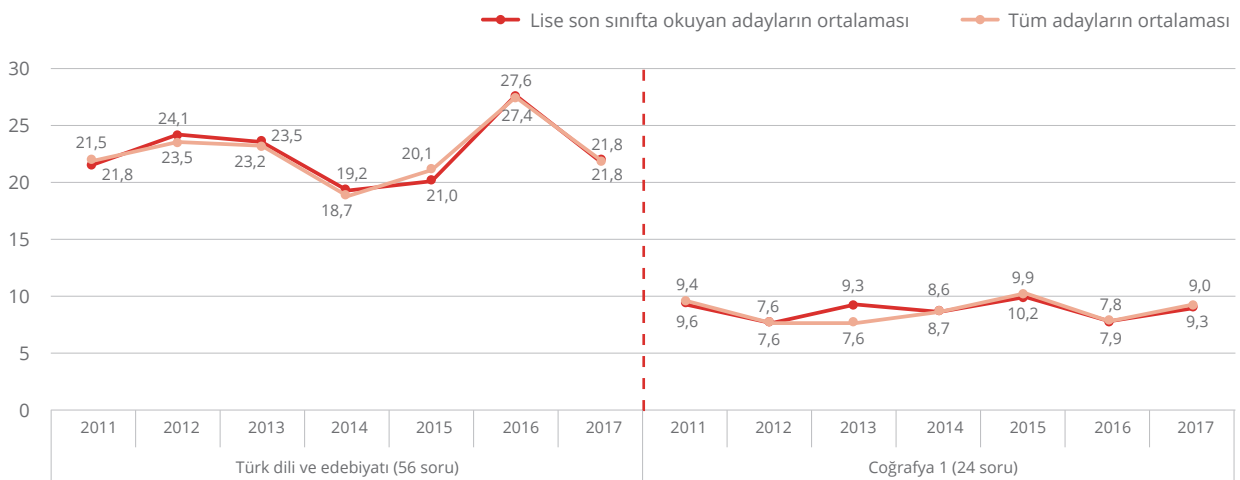
Kaynak: ÖSYM tarafından yayınlanan LYS istatistikleri kullanılarak hazırlanan ve Yükseköğretime Bakış 2017'de yer alan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

ılmaktadır. ÖSYM 2017 yılında matematik ve geometriyi tek test altında toplamış ve soru sayıları da aynı kalmak şartıyla 80 sorulu matematik testinde birleştirmiştir. Şekil B.4.3'te adayların 80 soru üzerinden matematik testi ortalama netleri yeniden hesaplanmıştır. Buna göre 2011'den 2016'ya kadar LYS'de matematik ve geometri testlerinde adayların ortalama netleri düşüş eğilimindedir. 2017 yılında LYS'de matematik testine giren lise son sınıf adayların 80 soru üzerinden ortalama neti 16,2 iken tüm adayların ortalama neti ise 15,7'dir. Şekil B.4.4'teki verilere göre, kimya ve biyoloji testine giren adayların ortalama netleri benzerlik göstermesi-

ne karşın, fizik testine giren adayların ortalama netleri daha düşüktür. 2017 yılında LYS'de lise son sınıf düzeyinde sınava giren adayların 30'ar soru üzerinden fizik testinde ortalama neti 7,3, kimya testinde ortalama neti 10,8 ve biyoloji testinde ortalama neti 10,7'dir.

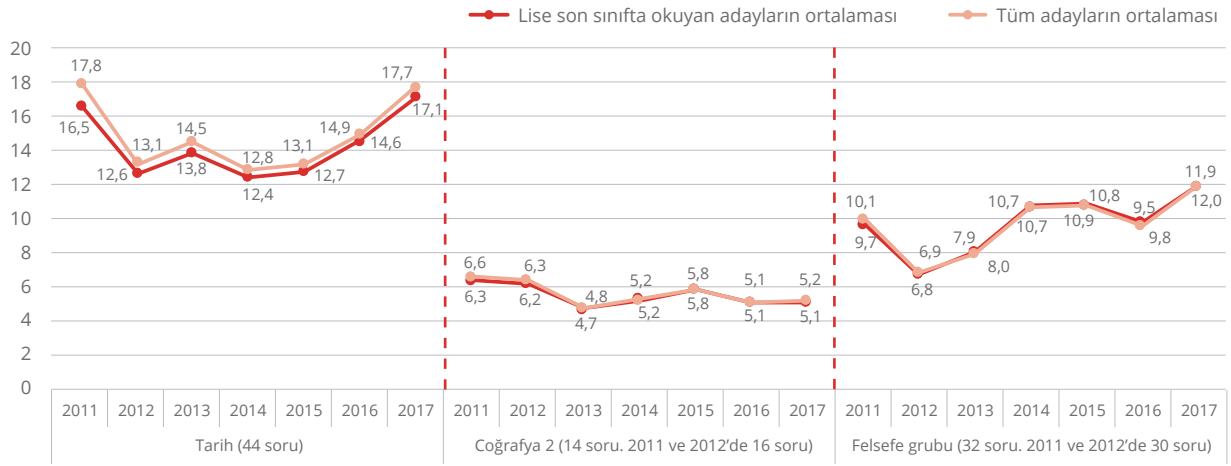
2011-2017 yılları arasında LYS'ye giren adayların Türk dili ve edebiyatı, coğrafya 1, tarih, coğrafya 2 ve felsefe grubu testlerindeki ortalama netlerinde yaşanan değişim Şekil B.4.5 ve Şekil B.4.6'da gösterilmiştir. Matematik ve fizik testlerine oranla bu testlerin ortalama netleri nispeten daha yüksek

Şekil B.4.5 LYS'de Türk dili ve edebiyatı ile coğrafya 1 sınavına giren adayların ortalama netlerinde yaşanan değişim (2011-2017)



Kaynak: ÖSYM tarafından yayınlanan LYS istatistikleri kullanılarak hazırlanan ve Yükseköğretime Bakış 2017'de yer alan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil B.4.6 LYS'de tarih, coğrafya 2 ve felsefe grubu sınavına giren adayların ortalama netlerinde yaşanan değişim (2011-2017)



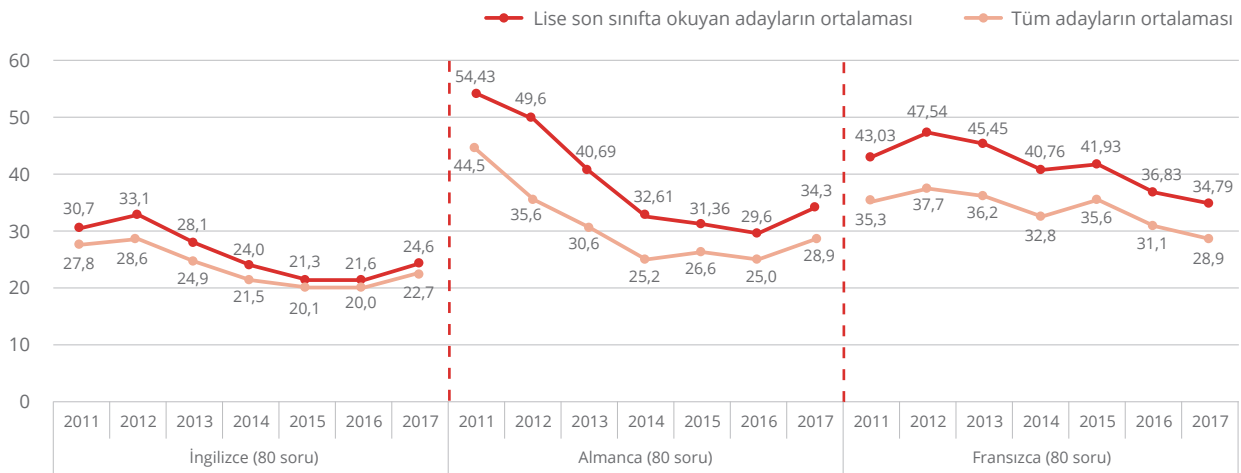
Kaynak: ÖSYM tarafından yayınlanan LYS istatistikleri kullanılarak hazırlanan ve Yükseköğretime Bakış 2017'de yer alan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

olmasına karşın yine de düşük düzeydedir. 2017 LYS'ye lise son sınıf düzeyinde giren adayların Türk dili ve edebiyatı testinde 56 soru üzerinden ortalama neti 21,8, coğrafya 1 testinde 24 soru üzerinden 9, tarih testinde 44 soru üzerinden 17,1, coğrafya 2 testinde 14 soru üzerinden 5,1 ve felsefe grubu testinde 32 soru üzerinden 12'dir. Ortalama netlerin yıllara göre nasıl bir değişim izlediği incelendiğinde, Türk dili edebiyatı testindeki ortalama net 18 ile 28 arasında, coğrafya 1 testindeki ortalama net 7 ile 10 arasında, tarih testinde ortalama net 12 ile 18 arasında, coğrafya 2 testinde ortalama

net 4 ile 7 arasında ve felsefe grubu testinde ortalama net 6 ile 12 arasında değişmektedir.

2011-2017 yılları arasında LYS'ye giren adayların İngilizce, Almanca ve Fransızca testlerindeki ortalama netlerinde yaşanan değişim Şekil B.4.7'de verilmiştir. 2011-2017 yılları arasında İngilizce testindeki ortalama net 20 ile 33 arasında, Almanca testindeki ortalama net 25 ile 55 arasında, Fransızca testindeki ortalama netler ise 48 ile 30 arasında değişmiştir.

Şekil B.4.7 LYS'de İngilizce, Almanca ve Fransızca sınavına giren adayların ortalama netlerinde yaşanan değişim (2011-2017)



Kaynak: ÖSYM tarafından yayınlanan LYS istatistikleri kullanılarak hazırlanan ve Yükseköğretime Bakış 2017'de yer alan şekil tarafımızca güncellenmiştir.



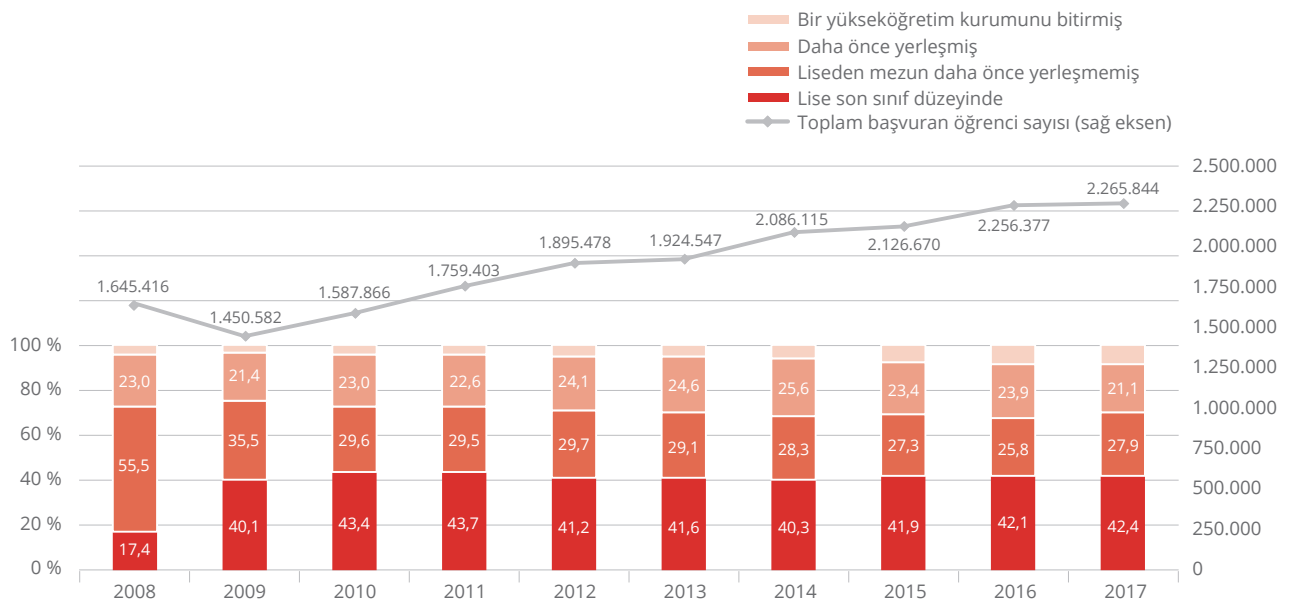
Türkiye'de yükseköğretim arzı ve talebi arasındaki fark son yıllarda giderek artmaktadır (Gür, Çelik, Kurt ve Yurdakul, 2017). Rekabetin arttığı bu ortamda bir yükseköğretim programına yerleşmek isteyen lise son sınıftaki veya mezun öğrenciler, yükseköğretime giriş sınavlarına yoğun bir şekilde çalışmaktadır. Türkiye'de genç nüfusun fazla ve yükseköğretim kapasitesinin de sınırlı olmasından dolayı ortaöğretimden yükseköğretime geçiş için merkezi sınavlar yapılmaktadır.

Bu gösterge altında yükseköğretime geçiş oranları ve yükseköğretim kontenjanları; lise türüne, yükseköğretim program türüne, başvuranların lise mezuniyetlerine ve daha önce yerleşme durumlarına göre incelenmiş ve analiz edilmiştir. ÖSYM ayrıntılı veri yayınlanmadığı için bazı şekillerde son yıl verisi olarak 2016 veya 2017 yer almaktadır.

2008 ile 2017 yılları arasında üniversite giriş sınavına başvuran aday sayısı ile başvuranların lise mezuniyetlerine ve

daha önce yerleşme durumlarına göre oransal dağılımında yaşanan değişim Şekil B.5.1'de verilmiştir. 2008 yılında üniversite giriş sınavına başvuran kişi sayısı 1 milyon 645 bin kişi iken bu sayı 2017'de 2 milyon 266 bine yükselmiştir. Bu veri, yükseköğretime yönelik talebin halen oldukça güçlü bir şekilde devam ettiğini göstermektedir. Başvuran sayısı 2008-2017 yılları arasında genel olarak artmasına rağmen 2009-2010 yıllarında başvuran kişi sayısından bir düşüş yaşanmıştır. Bunun temel nedeni, Şekil B.1.6'da görüldüğü üzere 2005 yılında liselerin öğrenim süresinin 4 yıla çıkarılması ile 2007-2008 eğitim-öğretim dönemindeki mezun sayısında yaşanan azalmadır. Üniversite giriş sınavına başvuranlar arasında son sınıf düzeyindekilerin oranına bakıldığında da bu durum görülebilir. 2008 yılı haricinde diğer tüm yıllarda lise son sınıf düzeyinde sınava başvuranların oranı %40'dan daha yüksek iken 2008 yılında %17,4'dür. Buna ilaveten, 2008-2017 yılları arasında sınava başvuranların içerisinde bir yükseköğretim programını bitirmiş olanlar ile daha önce yükseköğretim programına yerleştirilen-

Şekil B.5.1 Üniversite giriş sınavına başvuran aday sayısı ile başvuranların lise mezuniyetlerine ve daha önce yerleşme durumlarına göre oransal dağılımında yaşanan değişim (%) (2008-2017)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

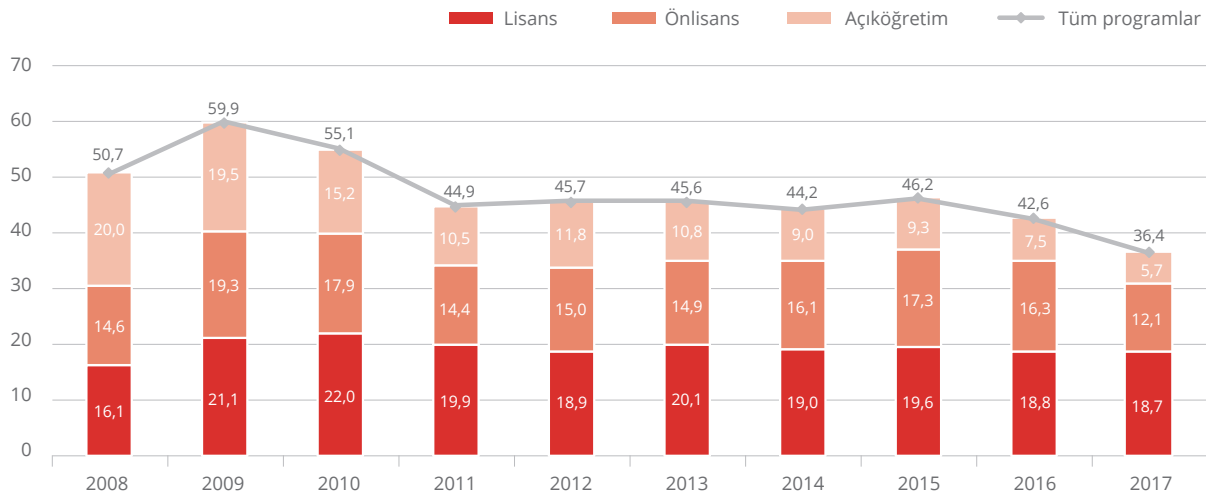
lerin yükseköğretim sınavına başvurma oranı oldukça hızlı bir şekilde artmıştır. 2008 yılında bir yükseköğretim programını bitirenlerin sınava başvurular içindeki oranı %4,1 ile 68.100 iken 2017 yılında %8,5 ile 193,715'e yükselmiştir. Benzer şekilde, daha önce bir yükseköğretim kurumuna yerleştirilmiş olup sınava başvuruların sayısı 2008 yılında 377.718 iken, bu sayı 2017 yılında 478.997 olmuştur. Bu iki veri birlikte değerlendirildiğinde, üniversite giriş sistemi üzerinde artan baskının en önemli nedenin, sınavı kazanıp bir üniversitede okuyan ve mezun olanların tekrar sınava girmeleri olduğu görülmektedir. Sınava başvuruların yaklaşık üçte birlik bir kesimi, daha önce bir üniversiteye yerleşmiş ve mezun olmuş kişilerden oluşmaktadır. Bu ise, yükseköğretim programlarının çoğunun öğrenciler/mezunlar için yeterince memnun edici ve istihdam için yeterince cazip olmaması ile yükseköğretim sisteminin büyümesi ve artan erişim imkânlarının sonucu olarak öğrencilerin/mezunların hayat boyu öğrenme hedefiyle yeni arayışlara girmesiyle ilişkilidir (Gür vd., 2017).

2008 ile 2017 yılları arasında farklı yükseköğretim programlarına yerleşen öğrencilerin üniversite giriş sınavına başvuran öğrenci sayısına oranında yaşanan değişim Şekil B.5.2'de gösterilmiştir. Buna göre 2008-2010 yılları arasında üniversite giriş sınavına başvurular arasındaki yerleşme oranı %50'nin üzerindedir. 2009 yılında %59,9 ile en

yüksek orana erişilmiş ve sonraki yıllarda başvurular içinde yerleşme oranı azalma eğilimi takip etmiş ve 2017 yılında %36,4'e inmiştir. Bu veri açık bir şekilde yükseköğretime giriş sisteminde arz ve talep arasındaki büyük uçurumun sürdüğünü ve yükseköğretim sisteminin büyümesinin bir zorunluk olduğunu göstermektedir.

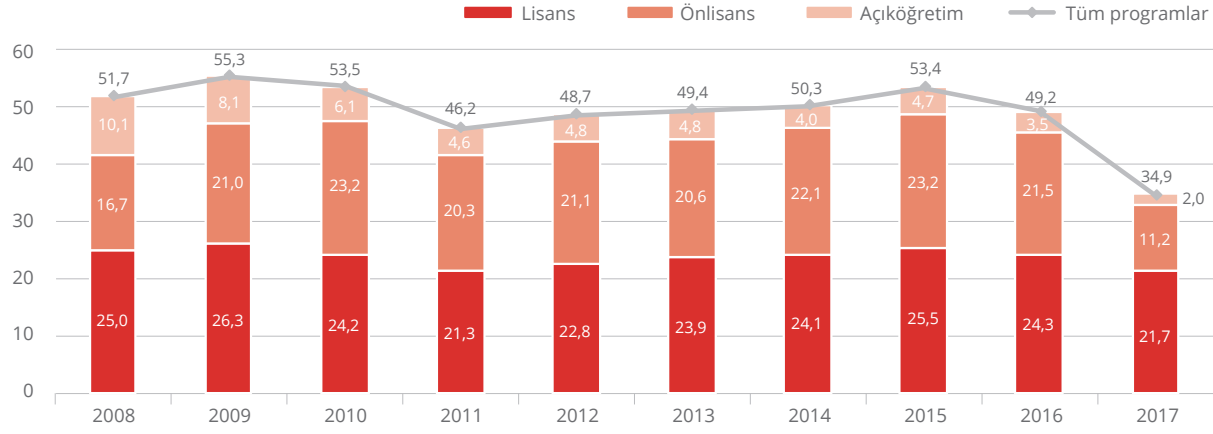
Şekil B.5.2'de en dikkat çekici hususlardan biri de farklı programlara yerleşme oranıdır. 2008-2017 yılları arasında lisans programlarına yerleşme oranı %16,1'den %18,7'ye yükselmiştir. Başka bir ifade ile on yıllık süreçte yükseköğretim sistemini büyütme ve geliştirmek için yapılan bunca yatırıma rağmen, başvuruların beşte biri dahi bir lisans programına yerleşememektedir. Kontenjan artmasına rağmen, lisans yerleşme oranının artmamasının en temel nedeni, geçmiş yıllara göre oldukça büyük sayıdaki kontenjanın boş kalması ile ilgilidir. Şekil B.5.13'te görüldüğü üzere ek yerleştirme sonunda 2017 yılında lisans programlarında 111 bin boş kontenjan kalmıştır. Bu kadar büyük sayıda bir kontenjanın boş kalmasının nedeni, YÖK'ün öğretmenlik, mühendislik gibi birçok programa yerleşmek için "ilk 240 binde olma" barajı uygulamasıdır (ÖSYM, 2017). YÖK'ün uyguladığı bu baraj nedeniyle, öğrenciler bu programlarda öğrenim görmeyi istemesine rağmen birçok program boş kalmıştır. Örneğin, jeoloji ve maden mühendisliği ile özellikle bilgisayar ve teknoloji öğretmenliği programları ilk 240

Şekil B.5.2 Farklı yükseköğretim programlarına yerleşen öğrencilerin üniversite giriş sınavına başvuran öğrenci sayısına oranında yaşanan değişim (%) (2008-2017)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil B.5.3 Lise son sınıf düzeyinde bir yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin, lise son sınıfta üniversite giriş sınavına başvuran öğrenci sayısına oranında yaşanan değişim (%) (2008-2017)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

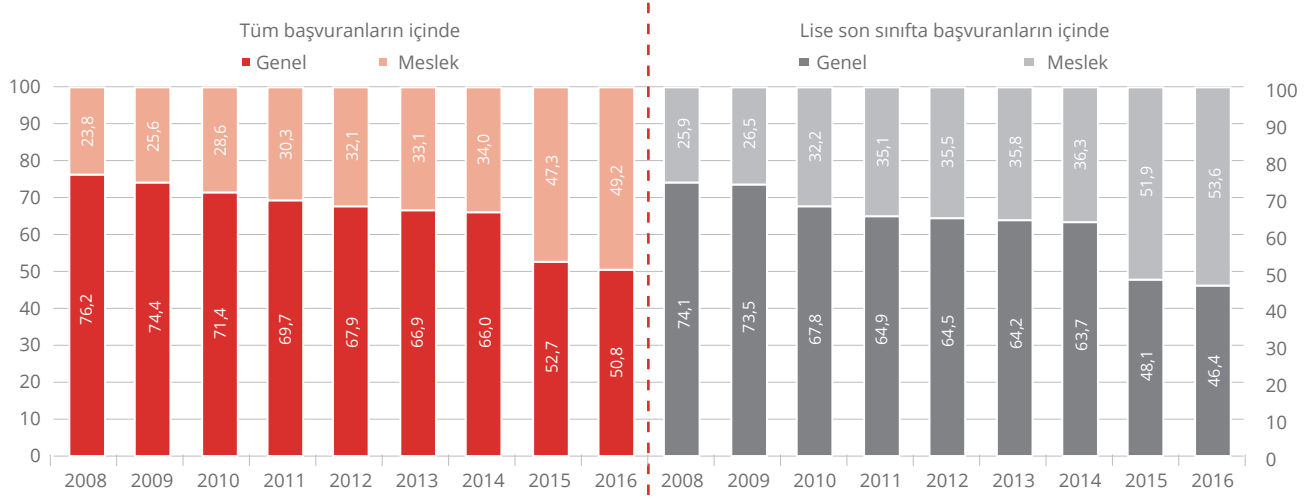
binde olma şartı nedeniyle birkaç üniversite haricinde neredeyse tamamen boş kalmıştır.

Önlisans programlarına yerleşme oranı 2008-2017 yılları arasında %14,6'dan %12,1'e inmiştir. 2017 yılında bir önceki yıla göre oldukça keskin bir düşüş yaşanmıştır. Bunun temel nedeni Şekil B.5.12'de görüldüğü üzere, önlisansa ayrılan kontenjanlardan 211 bininin boş kalması ile ilgilidir. 2008-2017 yılları arasında en keskin değişim açıköğretim programlarına yerleşme oranlarında görülmüştür. 2008 yılında başvuranların %20'si açıköğretime yerleşirken bu oran 2017 yılında %5,7'ye inmiştir. Açıköğretime yerleşme oranlarındaki azalma, yeni üniversitelerin açılmasıyla ortaya çıkan kapasite artışı ve mevcut üniversitelerin kontenjanlarının artırılması ve bazı açıköğretim kontenjanlarına sınır getirilmesi ile ilgilidir.

2008 ile 2017 yılları arasında lise son sınıf düzeyinde bir yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin, lise son sınıfta üniversite giriş sınavına başvuran öğrenci sayısına oranında yaşanan değişim Şekil B.5.3'te gösterilmiştir. 2008-2017 yılları arasında lise son sınıflar arasında yükseköğretime giriş sınavına başvuranların yerleşme oranı %51,7'den %34,9'a inmiştir. Burada dikkat çeken husus,

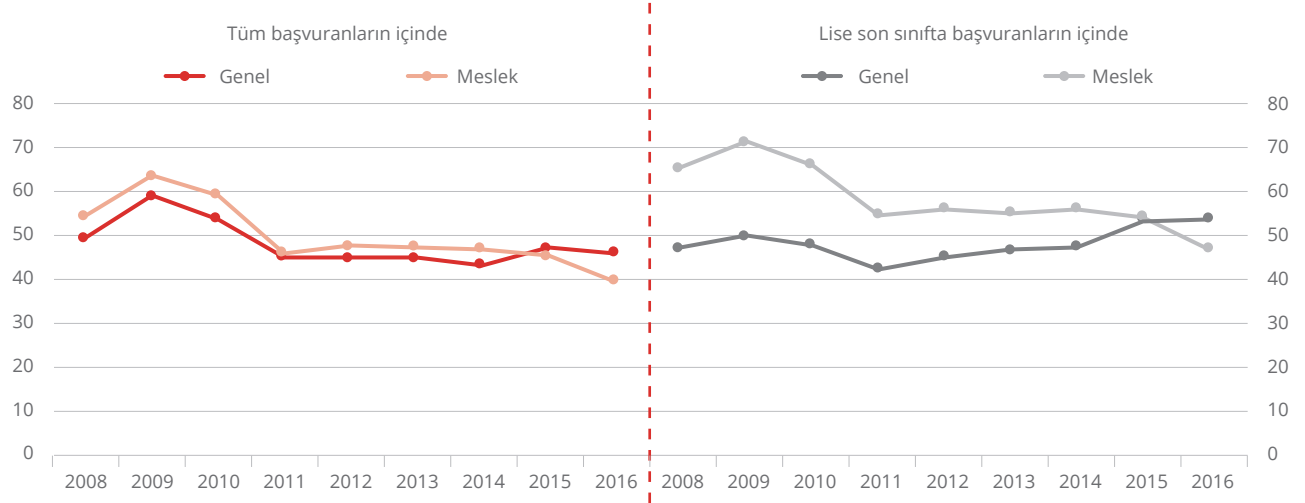
2008-2016 yılları arasında %46-%56 arasında değişen başvuranlar arasındaki yerleşme oranının 2017 yılında keskin bir şekilde düşmüş olmasıdır. 2008-2017 yılları arasında lisans programlarına yerleşme oranı %25'ten, %21,7'ye düşmüştür. 2016 yılı ile 2017 arasında ise %2,6 puanlık bir düşüş yaşanmıştır. Son sınıf öğrencilerinin yerleşme oranını etkileyen en önemli değişim önlisans programlarına yerleşmede gerçekleşmiştir. 2008'de %16,7 olan önlisans programlarına yerleşme oranı, 2016'da %21,5'e yükselmiş ve 2017 yılında keskin bir düşüş ile %11,2'ye inmiştir. Yukarıda da ifade edildiği üzere lisans ve önlisans programları kontenjanlarının önemli oranda boş kalması bu düşüşü açıklamaktadır. Son olarak, son sınıf öğrencilerinin açıköğretim programlarına yerleşme oranı 2008-2017 yılları arasında %10,1'den, %2'ye inmiştir. Bu ise son sınıf öğrencilerinin açıköğretim programlarını çok fazla tercih etmediğini göstermektedir. Son olarak son sınıf öğrencilerin sadece yaklaşık üçte birinin bir yükseköğretim programına yerleşmiş olması, geri kalanının ise yerleşmemiş olması hayli dikkat çekici bir husustur. Dahası, bu kişiler büyük oranda ne okulda ne de iştedir. Bu durum yükseköğretim sisteminin daha rasyonel bir şekilde planlanmasını, kontenjanların düzenlenmesini ve sisteminin büyümesi gerektiğini göstermektedir.

Şekil B.5.4 Üniversite giriş sınavına başvuranların mezun oldukları lise türüne göre oransal dağılımında yaşanan değişim (%) (2008-2016)



*Kaynak:* Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.  
*Not:* MEB yıllık istatistik kitabında çok programlı liseler, açıköğretim liseleri ve güzel sanatlar liseleri, 2015 yılına kadar genel liseler kategorisi altında yer almıştır. Ancak, 2015 yılından itibaren meslek liseleri kategorisi altında yer almıştır. Öğretmen liseleri ise MEB istatistiklerinde 2015 yılından itibaren ayrı bir kategori olarak verilmiştir. Ancak, tutarlı olması açısından grafikte genel liseler altında verilmiştir. Bu durumlar, 2015 öncesi ve sonrası verileri yorumlanırken göz önüne alınmalıdır.

Şekil B.5.5 Lise türüne göre üniversite giriş sınavına başvuranların içinde bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranında yaşanan değişim (%) (2008-2016)

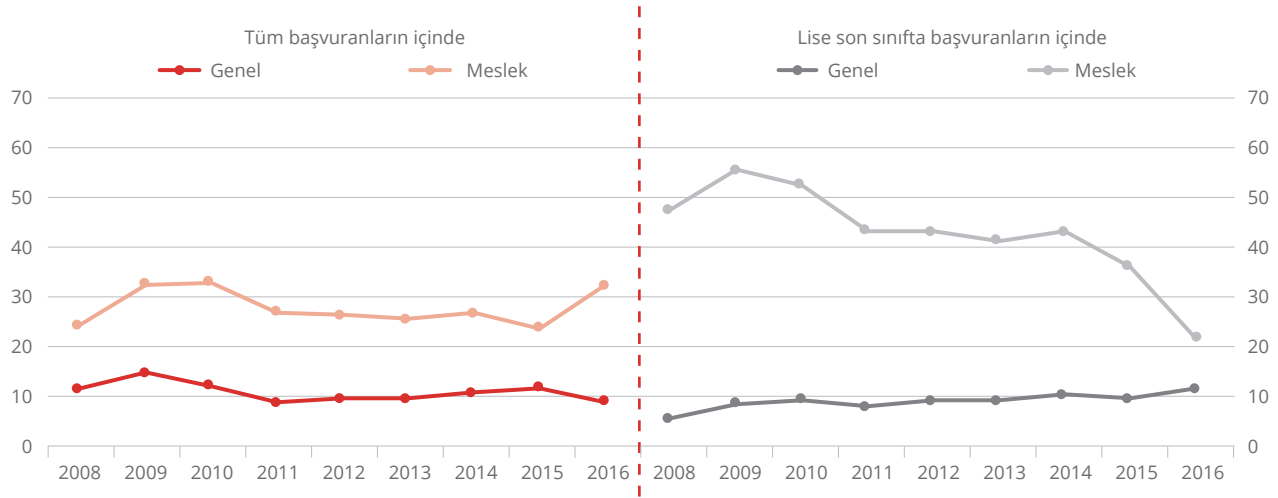


*Kaynak:* Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

2008 ile 2016 yılları arasında üniversite giriş sınavına başvuranların mezun oldukları lise türüne göre oransal dağılımında yaşanan değişim Şekil B.5.4'te gösterilmiştir. Buna göre, 2008 yılında üniversite giriş sınavına başvuran tüm öğrencilerin %23,8'si meslek liseliyken, bu oran 2016'de %49,2'ye yükselmiştir. Üniversite giriş sınavına başvuran lise son sınıf öğrencilerinin %25,9'u 2008 yılında meslek liseliyken,

bu oran 2016'da %53,6'ya yükselmiştir. Başka bir ifadeyle meslek lisesi mezunlarının üniversite giriş sınavına başvuran öğrenciler içerisindeki oranı zaman içerisinde ciddi oranda artmıştır. Bu durumun temel nedeni katsayı kararının kaldırılması, Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) hükümetlerinin mesleki eğitimdeki öğrenci oranlarını artırma politikaları ve meslek lisesi sayısı ile birlikte öğrenci oranının artırılmasıdır.

Şekil B.5.6 Lise türüne göre üniversite giriş sınavına başvuranların içinde bir önlisans programına yerleşenlerin oranında yaşanan değişim (%) (2008-2016)

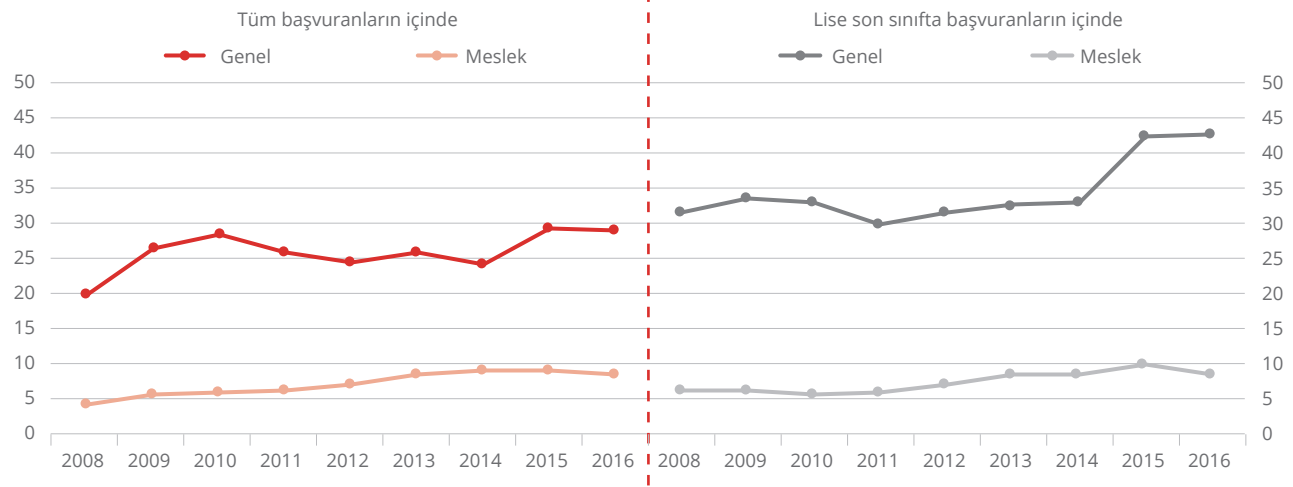


Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

2008 ile 2016 arasında lise türüne göre üniversite giriş sınavına başvuranların içinde bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranında yaşanan değişim Şekil B.5.5'te gösterilmektedir. Buna göre, 2008-2014 yılları arasında meslek liseliler arasından üniversiteye geçiş sınavlarına başvurduktan sonra bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranı genel lise mezunlarına kıyasla daha yüksek iken bu durum 2015-2016 yıllarında tersine dönmüştür. Artık genel liseliler meslek liselilerden daha yüksek bir oranda sınava başvurup yerleşmiştir. Son sınıf düzeyinde ise 2008-2015 yılları arasında meslek liseliler arasında sınava başvurup yerleşenlerin oranı genel liselilerden daha yüksek iken 2016 yılında bu tablo tersine dönmüş ve son sınıf düzeyindeki genel liselerden başvurup yerleşenlerin oranı meslek liselilerden daha yüksek hale gelmiştir. Meslek liselilerin 2016'dan itibaren yerleşme oranının düşmesinin nedeni, sınavsız geçişle önlisans programlarına yerleştirme uygulamasının sonlandırılmasıdır.

2008 ile 2016 yılları arasında lise türüne göre üniversite giriş sınavına başvuranların içinde bir önlisans programına yerleşenlerin oranında yaşanan değişim Şekil B.5.6'da gösterilmektedir. Buna göre, 2008-2016 yılları arasında tüm başvuranların içinde genel liseliler arasında önlisans programına yerleşme oranı %11,6'dan %8,9'a inmiş; meslek liseliler arasında 2008'de %24,2 olan ön lisans programına yerleşme oranı 2016'da %32,3'e yükselmiştir. 2008-2016 yılları arasında genel liselerin son sınıf düzeyinde olup önlisans programlarına yerleşenlerin oranı %5,8'den %11,5'e yükselmiştir. Aynı yıllar arasında meslek lisesi son sınıf düzeyinde sınava başvurup önlisans programına yerleşenlerin oranı keskin bir azalma yaşayarak %45,7'den %21,4'e inmiştir. Meslek liselilerin önlisans programlarına yerleşme oranındaki düşüşün temel nedeni, 2016 yılından itibaren sınavsız geçişin kaldırılmasıdır.

Şekil B.5.7 Lise türüne göre üniversite giriş sınavı başvuranların içinde bir lisans programına yerleşenlerin oranında yaşanan değişim (2008-2016)

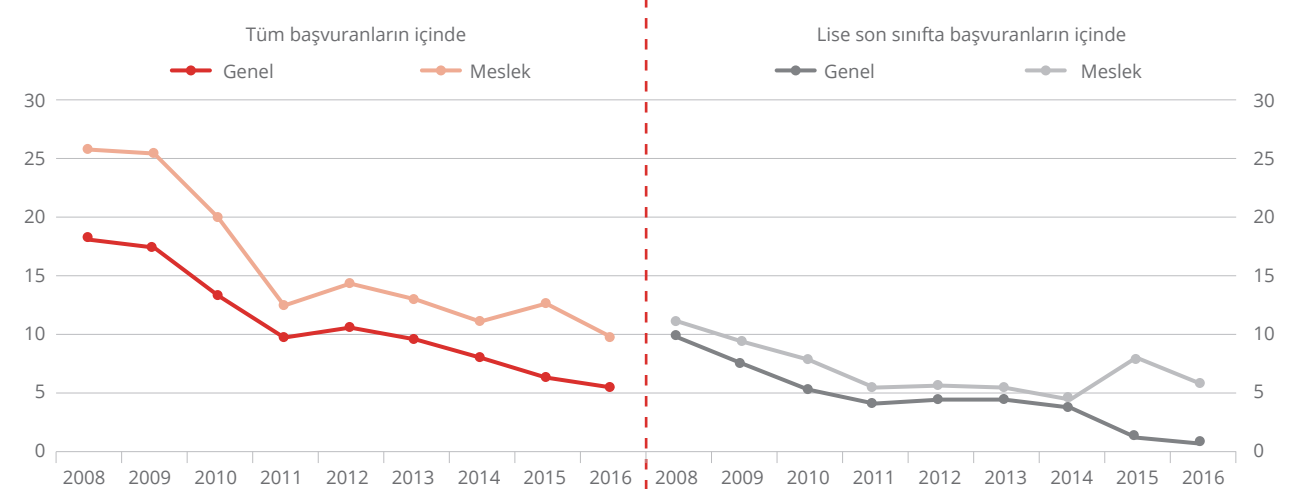


Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

2008 ile 2016 yılları arasında lise türüne göre üniversite giriş sınavına başvuranlar içinde bir lisans programına yerleşenlerin oranında yaşanan değişim Şekil B.5.7'de gösterilmiştir. Buna göre, 2008-2016 arasında tüm başvurular içinde genel liselilerin lisans programlarına yerleşme oranları %19,8'den %28,9'a, lise son sınıf düzeyinde başvuranlar arasında ise %31,5'den %42,6'ya yükselmiştir. 2008-2016 yılları arasında tüm başvurular arasında meslek liselilerin lisans programına yerleşme oranı %4,3'ten %8,3'e; son sınıf düzeyindekiler arasında ise %6,3'ten %8,4'e yükselmiştir.

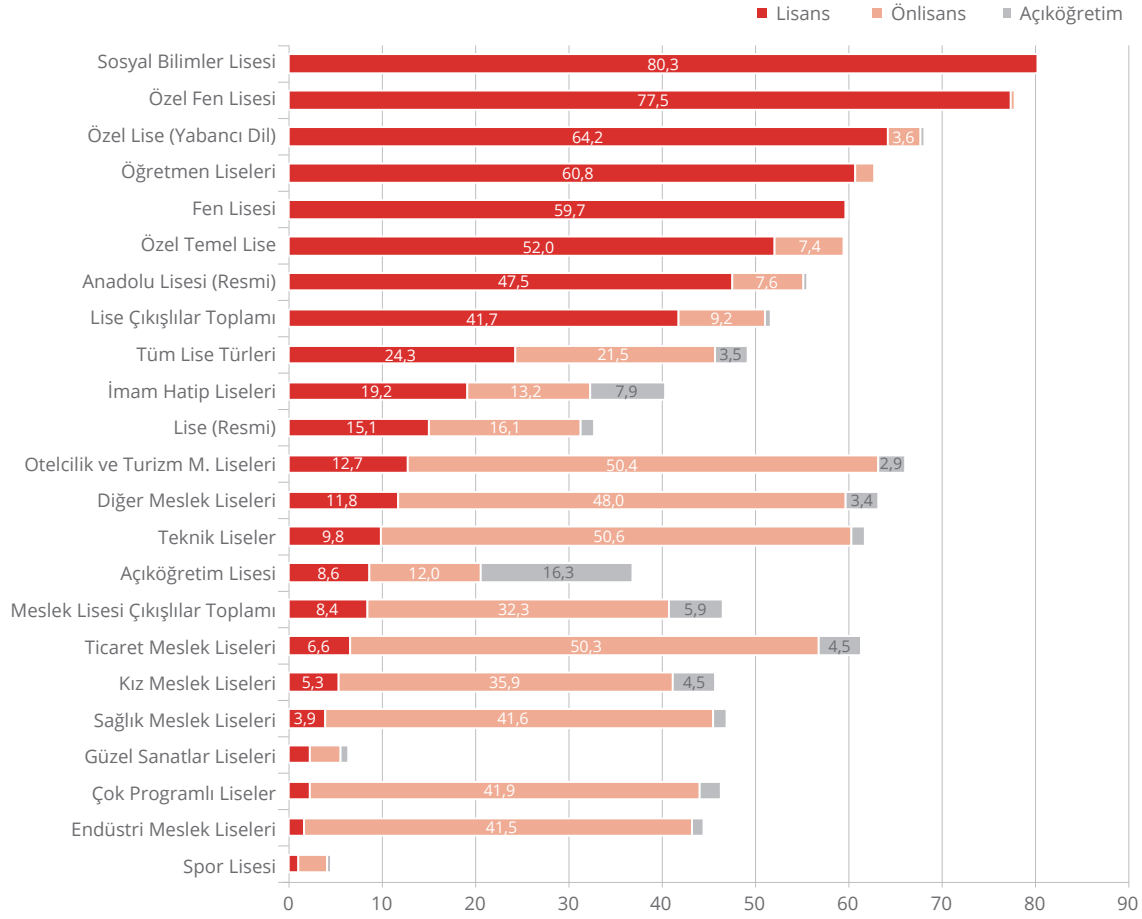
2008 ile 2016 yılları arasında lise türüne göre üniversite giriş sınavına başvuranların içinde bir açıköğretim programına yerleşenlerin oranında yaşanan değişim Şekil B.5.8'de gösterilmiştir. 2008-2016 yılları arasında tüm başvurular içinde açıköğretim programlarına genel liselilerin yerleşme oranı %18,1'den %5,5'e; meslek liselilerin yerleşme oranı %25,9'dan %9,7'ye; açık açıköğretim programlarına son sınıf düzeyindeki genel liselilerin yerleşme oranı %9,7'den %0,7'ye meslek liselilerin yerleşme oranı ise %11'den %5,9'a inmiştir. Bu azalmanın temel nedeni, daha önce belirtildiği

Şekil B.5.8 Lise türüne göre üniversite giriş sınavına başvuranların içinde bir açıköğretim programına yerleşenlerin oranında yaşanan değişim (2008-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak hazırlanan ve Yükseköğretime Bakış 2017'de yer alan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil B.5.9 Lise türüne göre üniversite giriş sınavına lise son sınıfta başvuranların içinde bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranı (%) (2016)



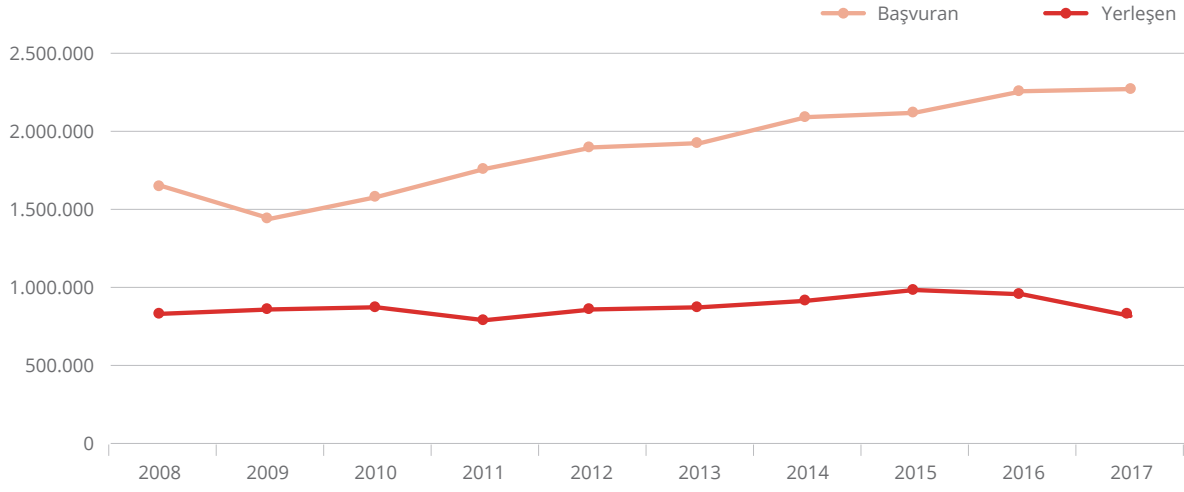
Kaynak: MEB 2016-2017 istatistikleri kullanılarak hazırlanan ve Yükseköğretime Bakış 2017'de yer alan şekil kullanılmıştır.

üzere, yüzyüze eğitim kontenjanlarının artırılması ve açıköğretim kontenjanlarının giderek azaltılması ile ilgilidir.

2016 yılında üniversite giriş sınavına lise son sınıfta başvuranların içinde lise türüne göre bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranı Şekil B.5.9'da gösterilmiştir. Buna göre, üniversite giriş sınavına lise son sınıfta başvuranların içinde lisans, önlisans ve açıköğretim programlarına yerleşenlerin oranları, okul türleri arasında çok açık

bir şekilde farklılaşmaktadır. Sosyal bilimler lisesi, özel fen lisesi, özel liseler, öğretmen lisesi, fen lisesi, temel lise ve Anadolu lisesi gibi daha akademik okul türlerinin mezunları çoğunlukla lisans programlarına yerleşmekteyken; mesleki ve teknik eğitim veren farklı lise mezunlarının ise çoğunlukla önlisans programlarına ve çok azının ise lisans programlarına yerleştiği görülmektedir. Bu veriler liseler arasındaki eşitsizliğin büyüklüğünü ve mevcut hiyerarşiyi açık bir şekilde göstermektedir.

Şekil B.5.10 ÖSYM'ye başvuran ve yerleşen sayılarında yaşanan değişim (2008-2017)

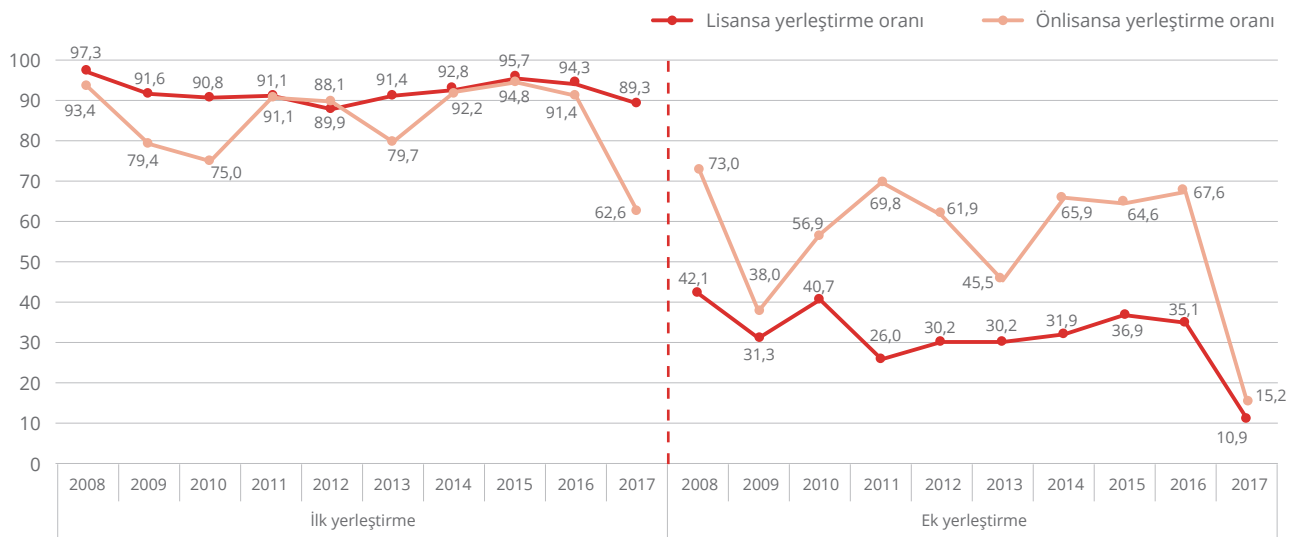


Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan ÖSYM istatistikleri kullanılarak hazırlanan ve Yükseköğretime Bakış 2017'de yer alan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

2008 ile 2017 yılları arasında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi'ne başvuran ve yerleşen sayılarında yaşanan değişim Şekil B.5.10'da gösterilmiştir. Buna göre 2008-2017 yılları arasında sınava başvuran kişi sayısı 1 milyon 645 binden 2 milyon 266 bine çıkmıştır. Bir programa yerleşen sayısı ise 2008-2015 yılları arasında 833 binden 980 binlere çıksa da son 2 yılda düşüş eğilimi göstererek 825 bine inmiştir. Başka bir ifade ile 2008-2009 yılları arasında da başvuran ve yerleşen arasında daralan makas sonraki

yıllarda sürekli bir artış eğilimine girmiş ve 2017 yılında da en yüksek düzeye çıkmıştır. Dahası, AK Parti hükümetlerinin Türkiye yükseköğretim sistemini büyütme çabalarına rağmen, yükseköğretime yerleşen öğrenci sayısı son iki yıla kadar geçen sekiz yılda çok az artsa da durağan bir süreç sergilemiş ve son iki yılda da bir düşüş yaşamıştır. Bu durum geçmişten günümüze Türkiye'deki yükseköğretim giriş sistemindeki arz ve talep arasındaki sorunun halen ciddi bir düzeyde sürdüğünü göstermektedir.

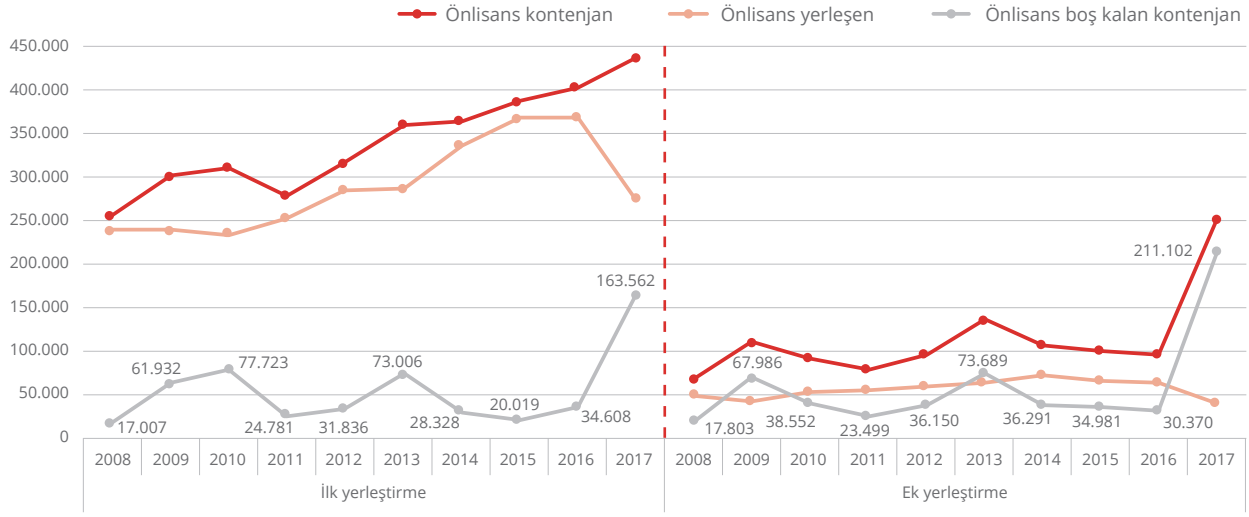
Şekil B.5.11 Yükseköğretimde lisans ve önlisans programları kontenjanlarına yerleştirme oranlarında yaşanan değişim (2008-2017)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan ÖSYM yerleştirme ve ek yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

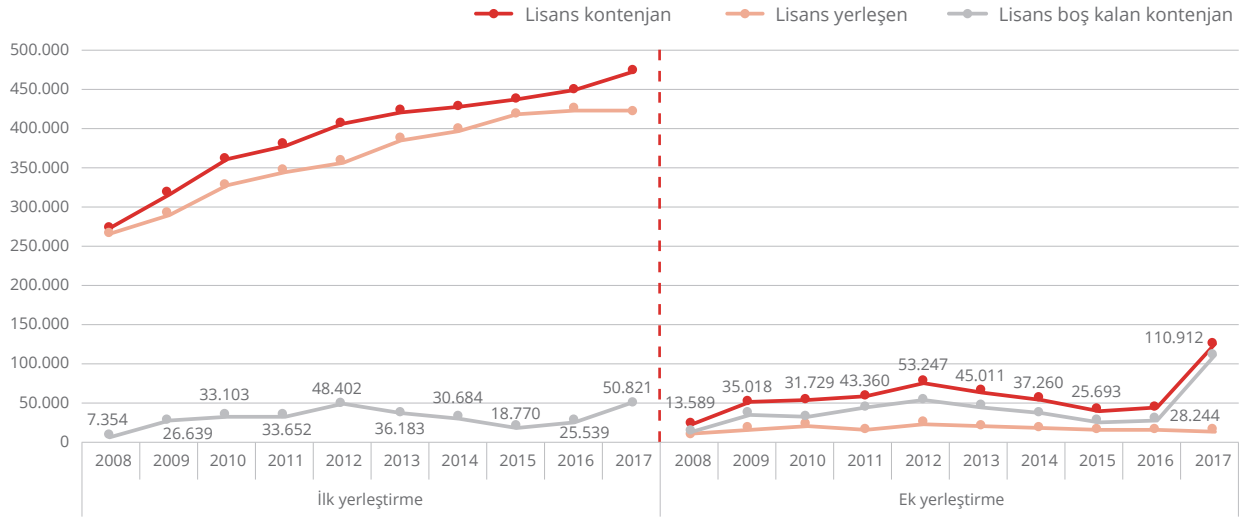


Şekil B.5.12 Yükseköğretimde önlisans programları kontenjanları ile yerleşen ve boş kalan kontenjan sayılarında yaşanan değişim (2008-2017)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan ÖSYM yerleştirme ve ek yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler kullanılarak hazırlanan ve Yükseköğretime Bakış 2017'de yer alan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil B.5.13 Yükseköğretimde lisans programları kontenjanları ile yerleşen ve boş kalan kontenjan sayılarında yaşanan değişim (2008-2017)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan ÖSYM yerleştirme ve ek yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler kullanılarak hazırlanan ve Yükseköğretime Bakış 2017'de yer alan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

2008 ile 2017 yılları arasında yükseköğretimde önlisans ve lisans programları kontenjanları ile yerleşen ve boş kalan kontenjan oranlarında yaşanan değişim Şekil B.5.11'de; bu yıllar arasında önlisans ve lisans programları kontenjanları ile yerleşen ve boş kalan kontenjan sayılarında yaşanan değişimler ise Şekil B.5.12 ve Şekil B.5.13'te gös-

terilmiştir. Buna göre 2008-2017 yılları arasında önlisans kontenjanları 256.860'dan 436.904'e yükselmiştir. Önlisans programlarında boş kalan kontenjan sayısı ilk yerleştirme sonrasında yıllara göre dalgalı bir seyir gösterse de 2017 yılında 163.562 kontenjan boş kalmıştır. 2017 yılında önlisans programlarına yerleştirme oranı ise %62,6 olmuştur.

Başka bir ifade ile her beş kontenjandan yaklaşık ikisine yerleştirme yapılamamıştır. Ek yerleştirme sürecinde kayıt yaptırmayan öğrenciler ile birlikte önlisans kontenjan sayısı 248.971 olmuş ve ek yerleştirme yapıldıktan sonra bu kontenjanların 211.102'si boş kalmıştır. Daha açık ifade ile 436.904 önlisans kontenjanından ek yerleştirme süreci sonucunda 211.102'ni yani toplam boş kontenjanın yaklaşık yarısı yine boş kalmıştır.

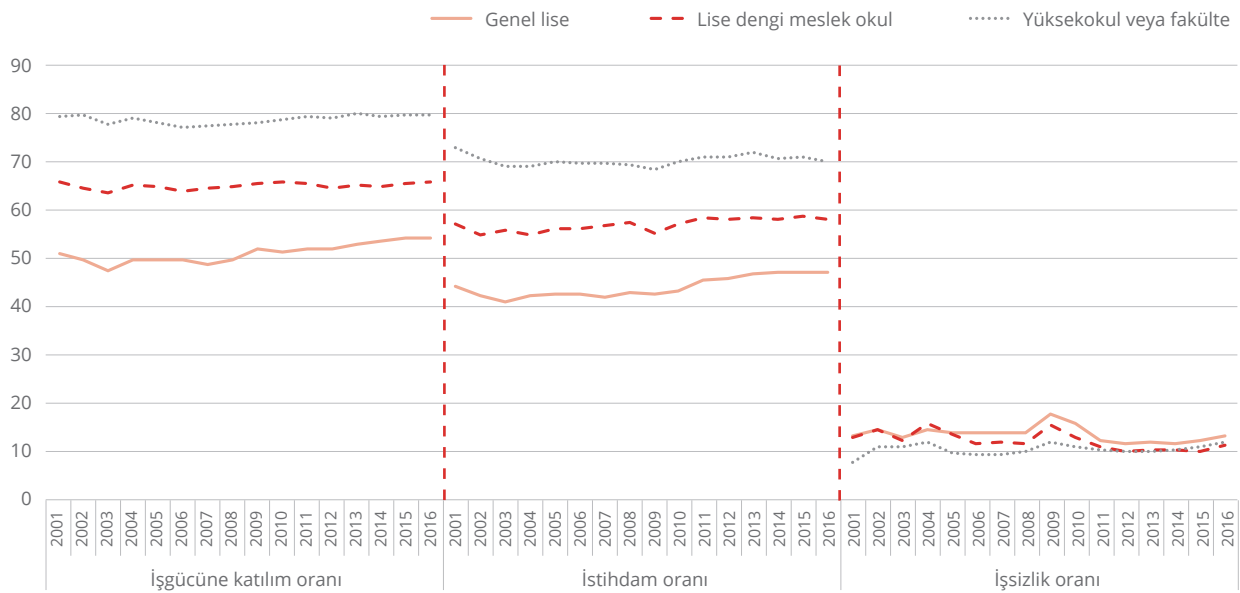
Lisans programlarına ayrılan kontenjan 2008-2017 yılları arasında 272.584'den 473.767'ye yükselmiştir. Başvuran sayısındaki hızlı artışa rağmen, lisans kontenjanlarının 2013 yılından itibaren artma hızı yavaşlamıştır. 2017 yılında ilk yerleştirme sürecinde 50.821 kontenjan boş kalmıştır. Ek yerleştirme sürecinde ise yerleştiği halde kayıt olmayanlarla birlikte ek kontenjan sayısı 124.443 olmuş ve ek yer-

leştirme sonucunda bu kontenjanların 110.912'si boş kalmıştır. Bu ise lisans programlarına ayrılan kontenjanların yaklaşık dörtte birinin boş kaldığını göstermektedir. Dahası, yükseköğretime yönelik talep hızla büyümekte ancak kontenjan artış hızı ise aynı hızda artmamaktadır. Özellikle 2017 yılında önlisans kontenjanlarının yarısının ve lisans kontenjanlarının dörtte birinin boş kalması, yükseköğretim yerleştirme sisteminin verimsizliğinin ve yanlış politikaların doğrudan sonucudur. YÖK'ün özellikle, belirli programlar için baraj uygulaması, boş kontenjan oranını daha da artırmıştır. 2006 sonrasında birkaç yıl boyunca yükseköğretim sistemi üzerindeki arz talep eksenli baskı azalmıştır. Ancak, yeni üniversite açma ve kontenjan artış hızının yavaşlaması, sıralama barajı uygulamasının devam etmesi, yükseköğretime yönelik baskıyı önümüzdeki yıllarda daha da büyüteceği tahmin edilmektedir.

Bireylerin beceri ve vasıflarını geliştiren en önemli unsur eğitimidir. Eğitim düzeyi arttıkça bireylerin işgücü piyasalarındaki istihdamının da artacağı varsayılmaktadır. Bu bölümde eğitim ile işgücü piyasasına katılım arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çeşitli veriler incelenmiştir. *Yükseköğretime Bakış: İzleme ve Değerlendirme raporunda* eğitim ve istihdam arasındaki ilişki tartışılırken yükseköğretim boyutuna odaklanılmıştır. Bu çalışmada ise işgücü piyasaları lise düzeyi bağlamında ele alınmıştır. İşgücü, istihdam ve işsizlik ile ilgili verileri tartışmadan önce, bu kavramlar ile ilgili hesaplamaların nasıl yapıldığının açıklanması gerekmektedir. İşgücüne katılım, çalışabilir çağda olan işsizler ile istihdamda olanların toplamından oluşmaktadır. Çalışabilir çağ, 15 ve üzeri yaşı ifade etmektedir. İşgücüne katılım oranı, işsiz ve istihdamdakilerin toplamının çalışabilir çağdaki nüfusa bölümünün 100 ile çarpımından elde edilir. İstihdam oranı, istihdamda olan nüfusun, çalışabilir çağdaki nüfusa bölümünün 100 ile çarpımından; işsizlik oranı ise işsiz nüfusun çalışabilir çağdaki nüfusa bölümünün 100 ile çarpımından elde edilir (Gür vd., 2017).

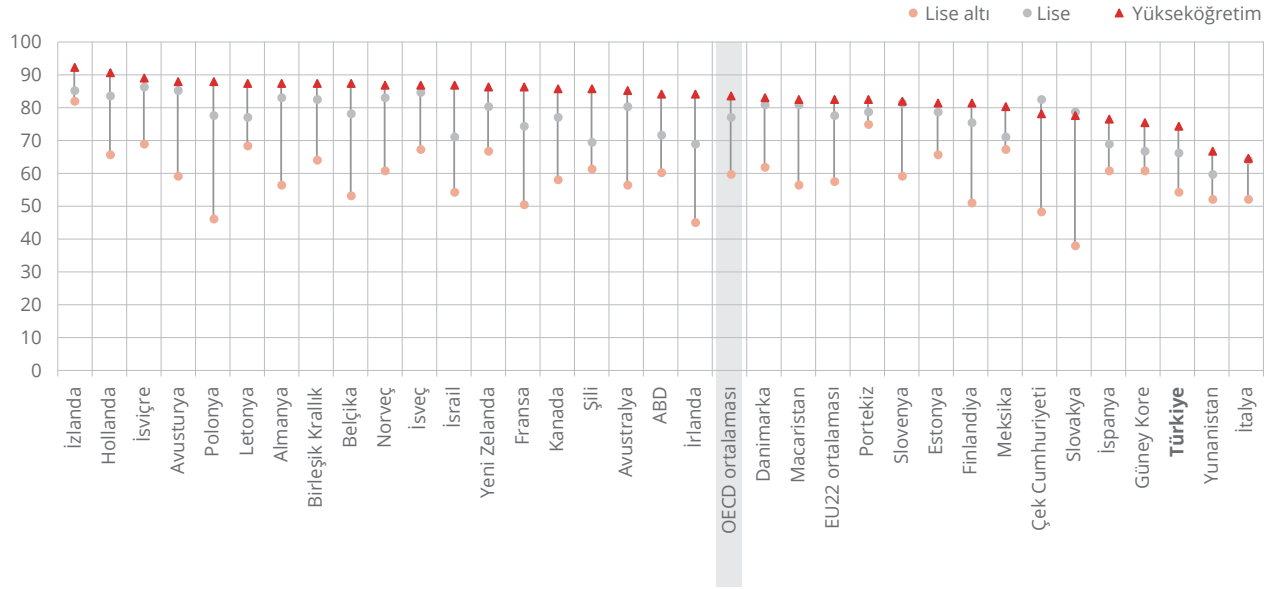
2001 ile 2016 yılları arasında eğitim düzeyine göre işgücüne katılım, istihdam ve işsizlik oranlarında yaşanan değişim Şekil B.6.1'de gösterilmiştir. 2001-2016 yılları arasında lise dengi mesleki okul mezunlarına bakıldığında işgücüne katılım oranının yıllara göre küçük değişimler sergilemesine rağmen aynı oranda (%65,9) kaldığı görülmektedir. 2001-2016 yılları arasında genel lise mezunlarının işgücüne katılım oranları ise %51'den %54,4'e yükselmiştir. Genel ve mesleki lise mezunlarının işgücüne katılımı yükseköğretim mezunları ile kıyaslandığında (%79,7) hayli düşüktür. Bu ise, eğitim düzeyi yükseldikçe işgücüne katılımın arttığını göstermektedir. 2001-2016 yılları arasında istihdam oranları genel lise mezunlarında %44,2'den %47,2'ye meslek lisesi mezunları için ise %57,2'den %58,2'ye yükselmiştir. Yükseköğretim mezunları ile kıyaslandığında lise mezunlarının istihdam oranının çok daha düşük olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyleri itibarıyla işsizlik oranları incelendiğinde, 2001-2016 yılları arasında işsizlik oranları; genel lise mezunlarında %13,3'den %13,4'e çok az bir oranda yüksel-

Şekil B.6.1 Eğitim düzeyine göre işgücüne katılım, istihdam ve işsizlik oranlarında yaşanan değişim (%) (2001-2016)



Kaynak: TÜİK işgücü istatistikleri kullanılarak hazırlanan ve Yükseköğretime Bakış 2017'de yer alan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil B.6.2 OECD ülkelerinde 25-34 yaş arası eğitim düzeyine göre istihdam oranları (2016)



Kaynak: OECD (2017b)

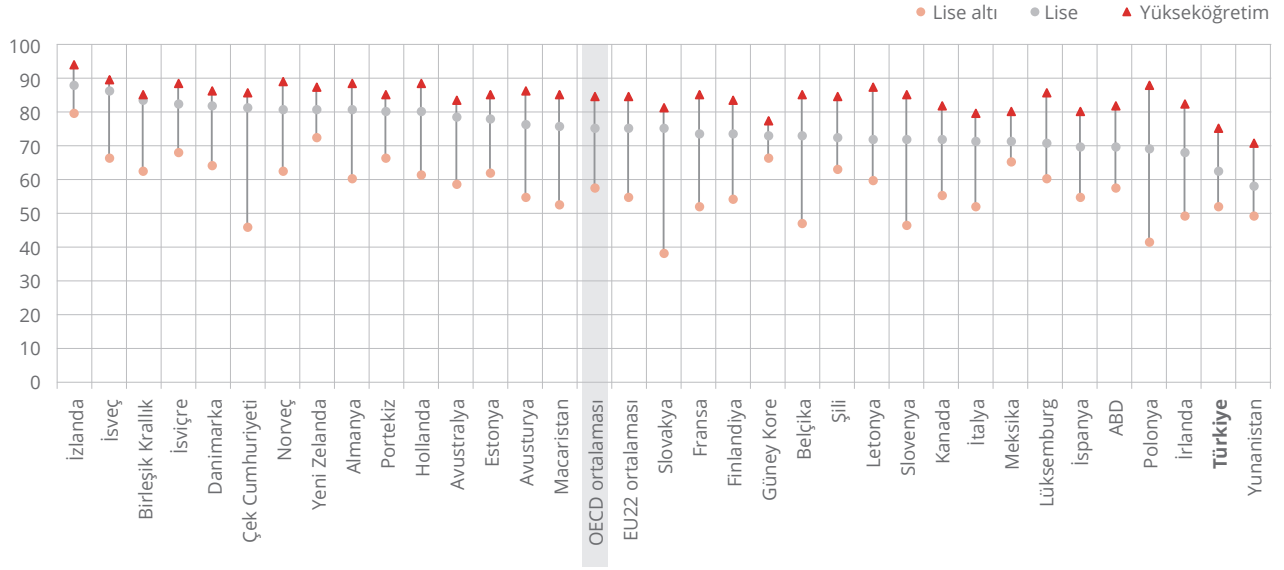
mişken; meslek lisesi mezunlarında ise %13,2'den %11,6'ya inmiştir. Lise düzeyi mezunların işsizlik oranlarının yükseköğretim mezunlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, meslek lisesi mezunlarının işsizlik oranı, genel lise mezunlarından çok az daha düşüktür. Bu ise, mesleki eğitimin iş piyasalarında çok az da olsa istihdam açısından bir avantaj olduğunu göstermektedir.

2016 yılında OECD ülkelerinde 25-34 yaş arası eğitim düzeyine göre istihdam oranları Şekil B.6.2'de gösterilmiştir. Buna göre OECD ülkelerinde eğitim düzeyi arttıkça istihdamın da arttığı görülmektedir. Türkiye'nin, 25-34 yaş arası yükseköğretim ve lise mezunlarının istihdam oranının OECD ortalamasının altında ve en düşük olduğu ülkelerden biri olduğu görülmektedir. Lise altı düzeyinde ise OECD ülkelerinin istihdam ortalamasından daha düşük ancak diğer iki eğitim düzeyine göre daha iyi bir istihdam oranının olduğu görülmektedir. 25-64 yaş arasında OECD ülkelerindeki istihdam oranlarına bakıldığında, 25-34 yaş arasındakine benzer bir şekilde, Türkiye'nin yükseköğretim ve lise mezunlarının istihdam oranlarının OECD ortalamasının altında ve Yunanistan ile birlikte en

düşük olanlardan biri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte lise altı istidam oranı OECD ortalamasının altında ancak, İrlanda, Belçika, Polonya gibi bazı ülkelerden daha yüksektir (Şekil B.6.3). Bu veriler, Türkiye'deki istihdam imkânlarının OECD ülkelerine göre daha sınırlı olduğunu, kısmen lise altı düzeydekiler için olan niteliği düşük iş imkânının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

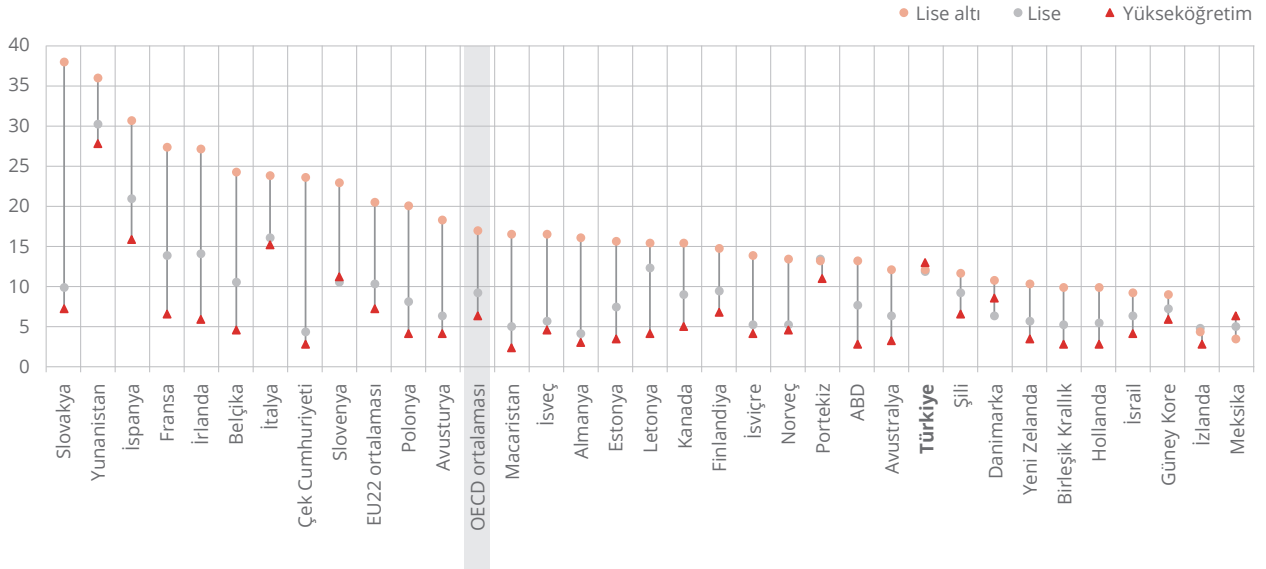
OECD ülkelerinin 25-34 yaş arası 2016 yılına ait işsizlik oranları Şekil B.6.4'te gösterilmiştir. Buna göre, Türkiye'deki yükseköğretim düzeyi işsizlik ortalaması OECD ortalamasının üzerinde olup Yunanistan, İspanya ve Slovenya'dan ise daha düşüktür. Lise mezunlarının işsizlik oranı açısından bakıldığında ise Türkiye'deki işsizlik oranının OECD ortalamasından yüksek olduğu ancak Yunanistan, İspanya, Fransa ve İrlanda gibi ülkelerden ise daha düşük olduğu görülmektedir. Lise altı düzeyine bakıldığında ise Türkiye'deki işsizlik oranının OECD ortalamasında çok daha düşük olduğu görülmektedir. Bu ise daha nitelikli iş konusunda Türkiye'de istihdam edilme konusunda güçlüklerin olduğu ancak nitelsiz işlerde ise istidamın daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Şekil B.6.3 OECD ülkelerinde 25-64 yaş arasında eğitim düzeyine göre istihdam oranları (2016)



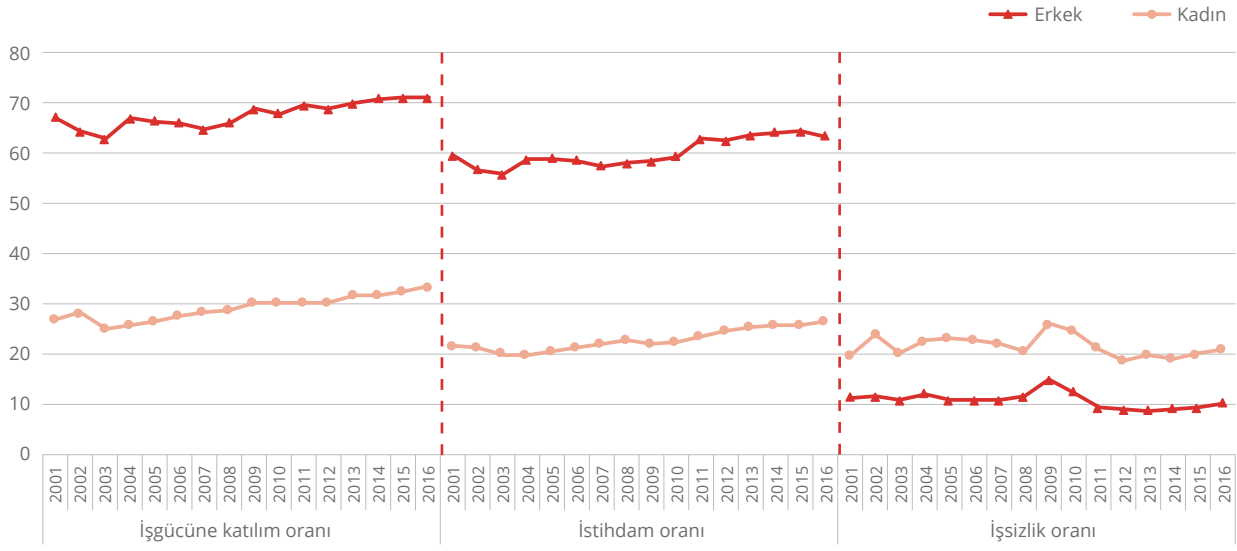
Kaynak: OECD (2017b)

Şekil B.6.4 OECD ülkelerinde 25-34 yaş arası eğitim düzeyi işsizlik oranları (2016)



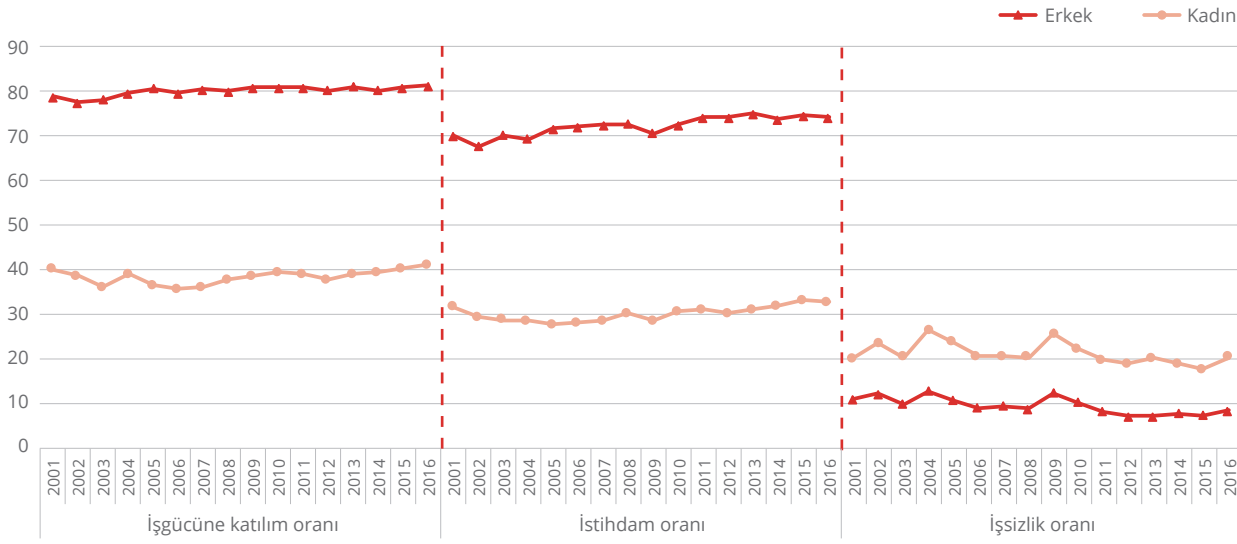
Kaynak: OECD (2017b)

Şekil B.6.5 15+ yaş grubunda genel lise mezunu olanların cinsiyete göre işgücü istatistiklerinde yaşanan değişim (%) (2001-2016)



Kaynak: TÜİK işgücü istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil B.6.6 15+ yaş grubunda lise dengi meslek okul mezunu olanların cinsiyete göre işgücü istatistiklerinde yaşanan değişim (2001-2016)



Kaynak: TÜİK işgücü istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

2001 ile 2016 yılları arasında 15+ yaş grubunda genel lise mezunu olanların cinsiyete göre işgücü istatistiklerinin değişimi Şekil B.6.5'te gösterilmiştir. Buna göre, genel lise mezunu kadınların işgücüne katılım oranı, 2001 yılında %27,2 iken, 2016 yılında %33,7'ye yükselmiştir. Genel lise mezunu

erkekler arasında ise 2001 yılında %67,4 olan işgücüne katılım oranı 2016 yılında %71,2'ye yükselmiştir.

İşgücüne katılım eğilimlerine benzer şekilde, istihdam oranları açısından da genel lise mezunu erkeklerin kadınlardan

daha yüksek oranda istihdam edildiği ortaya çıkmaktadır (Şekil B.6.5). Zaman içinde genel lise mezunu hem erkeklerin hem de kadınların istihdamında nispeten çok az bir değişim yaşanmıştır. Genel lise mezunu erkeklerin istihdam oranları yıllar itibarıyla dalgalı bir seyir izlemiş olup 2001 yılında %59,7 olan istihdam oranı 2016 yılında %63,7'ye ulaşmıştır. Kadınlarda ise 2001 yılında %21,8 olan istihdam oranı 2016 yılında %26,7'ye yükselmiştir.

İşsizlik oranlarına bakıldığında, genel lise mezunu kadınlar arasındaki işsizlik oranının erkeklerle göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Şekil B.6.5). Genel lise mezunu erkeklerde işsizlik oranı 2001 yılında %11, iken 2016 yılında %10,5'e düşmüştür. Kadınlarda ise 2001 yılında %20 olan bu oran 2016 yılında %21,1'e yükselmiştir.

2001 ile 2016 yılları arasında 15+ yaş grubunda lise dengi meslek okul mezunu olanların cinsiyete göre işgücü istatistiklerinin değişimi Şekil B.6.6'da verilmiştir. Bu verilere göre, lise dengi meslek okul mezunu kadınların işgücüne katılım oranı, 2001 yılında %40,3 iken, 2016 yılında %41,4'e yükselmiştir. Lise dengi meslek okul mezunu erkekler arasında 2001 yılında %79 olan işgücüne katılım oranı 2016 yılında %81,6'ya yükselmiştir.

İstihdam oranları bakımından lise dengi meslek okul mezunu erkeklerin kadınlardan daha yüksek oranda istihdam edildiği görülmektedir (Şekil B.6.6). Lise dengi meslek okul mezunu erkeklerin istihdam oranları da genel lise mezunu erkeklerin istihdam oranlarına benzer şekilde yıllar itibarıyla dalgalı bir seyir izlemiştir. 2001 yılında %70,2 olan lise dengi meslek okul mezunu erkeklerin istihdam oranı 2016 yılında %74,5'e yükselmiştir. Lise dengi meslek okul mezunu kadınlarda ise 2001 yılında %32 olan istihdam oranı 2016 yılında %32,9 olmuştur.

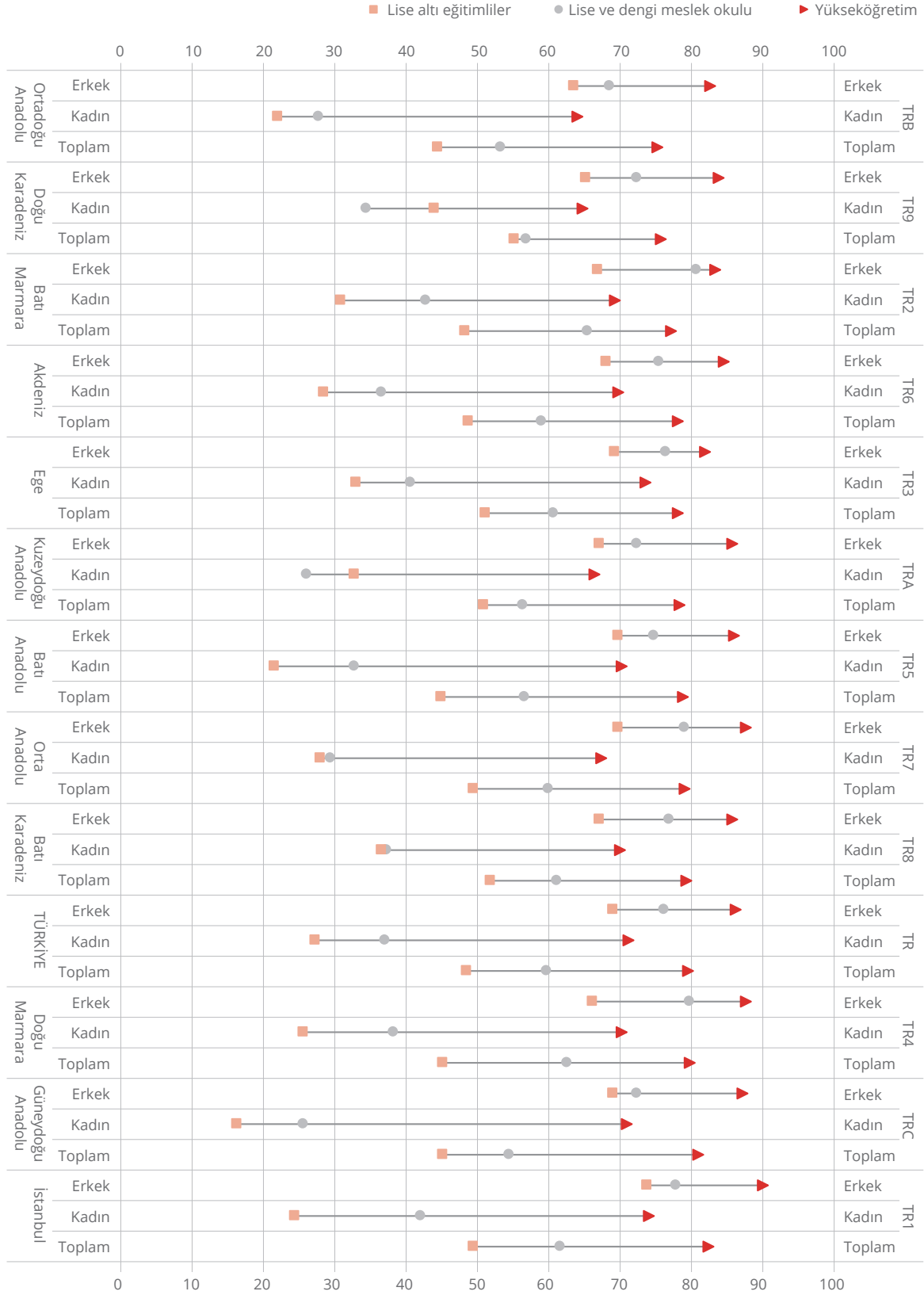
İşsizlik oranları incelendiğinde ise, lise dengi meslek okul mezunu kadınlar arasındaki işsizlik oranı erkeklerle göre daha yüksektir (Şekil B.6.6). Lise dengi meslek okul mezunu erkeklerde işsizlik oranı 2001 yılında %11,2, iken 2016 yılında %8,7'ye düşmüştür. Kadınlarda ise bu oran 2001-2016 yılları arasında dalgalı bir seyir izlese de 2001 yılında %20,7 iken 2016 yılında %20,6 olmuştur. Lise dengi meslek okul mezunu

nu hem erkek hem de kadınların işgücüne katılım ve istihdam oranlarının genel lise mezunu olanların işgücüne katılım oranlarından daha yüksek olduğu, bununla birlikte işsizlik oranlarının da nispeten daha düşük olduğu görülmektedir.

2016 yılında bölgelere, eğitim düzeyine ve cinsiyete göre işgücüne katılım oranları Şekil B.6.7'de gösterilmiştir. Şekilde, bölgelere, eğitim düzeyi ve cinsiyete göre işgücüne katılım oranlarının önemli oranda farklılaştığı görülmektedir. Tüm bölgeler ile kadın ve erkeklerde yükseköğretim mezunlarının işgücüne katılım oranı lise ve dengi mesleki okul mezunları ile lise altı eğitimlilerden çok daha yüksektir. Buna ilaveten, lise altı düzeydekiler hem cinsiyet hem de bölgelere göre işgücüne katılımın en düşük olduğu kesimdir. Lise ve dengi meslek okulu mezunları arasında işgücüne katılım oranı en yüksek bölgeler, Batı Marmara, İstanbul, Ege ve Batı Karadeniz'dir. Bu bölgelerde işgücüne katılım oranı Türkiye ortalaması olan %60'tan yüksektir. Lise ve dengi meslek okulu mezunlarının işgücüne katılım oranlarının dağılımına bakıldığında, Batı Marmara'da %80'in üzerinde ve yükseköğretim mezunlarına benzer bir işgücüne katılım vardır. Lise ve dengi meslek okulu mezunlarının işgücüne katılımı, Orta ve Batı Anadolu'da %80 civarında iken Ortadoğu Anadolu bölgesinde ise %70'in altında olup en düşük düzeydedir. Lise ve dengi meslek okulu kadınların işgücüne katılımı bölgelere göre aşırı farklılaşmaktadır. Ortadoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu, Orta Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde %30'un altında iken, Batı Marmara ve İstanbul'da %40'in üzerindedir. Bu veri, cinsiyet bağlamında tüm bölgelerde işgücüne katılımda kadınlar aleyhine oldukça büyük bir farkın olduğunu göstermektedir. Lise altı eğitimlilerin işgücüne katılımı, Ege, Kuzeydoğu Anadolu ve Batı Karadeniz'de %50'nin üzerindedir. Lise altı eğitimli olan erkeklerin işgücüne katılımına bakıldığında, Ege, Batı Anadolu, Orta Anadolu, Güneydoğu Anadolu bölgelerinde %70'e yakın iken İstanbul'da %70'in üzerindedir. Kadınlar açısından bakıldığında ise Güneydoğu Anadolu'da %20'nin altında iken Batı Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ege ve Batı Marmara'da %30'un üzerindedir.

Özetle ifade etmek gerekirse, eğitim düzeyi yükseldikçe işgücüne katılım oranları artmakta, kadınlar ile erkekler arasında işgücüne katılım oranının tüm bölgelerde ve eğitim

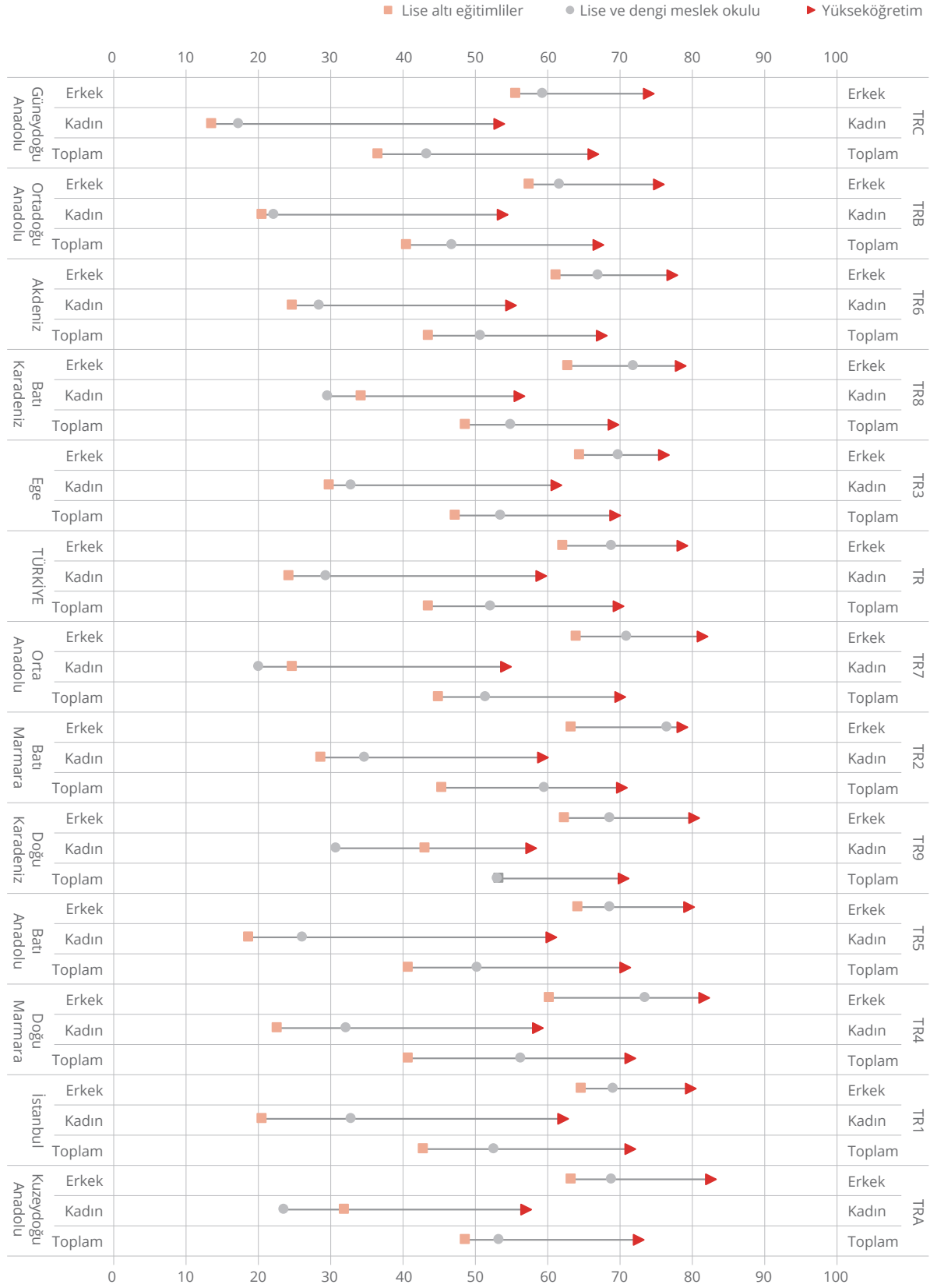
Şekil B.6.7 Bölgelere, eğitim düzeyine ve cinsiyete göre işgücüne katılım oranları (2016)



Kaynak: TÜİK işgücü istatistikleri kullanılarak hazırlanan ve Yükseköğretime Bakış 2017'de yer alan şekil kullanılmıştır.

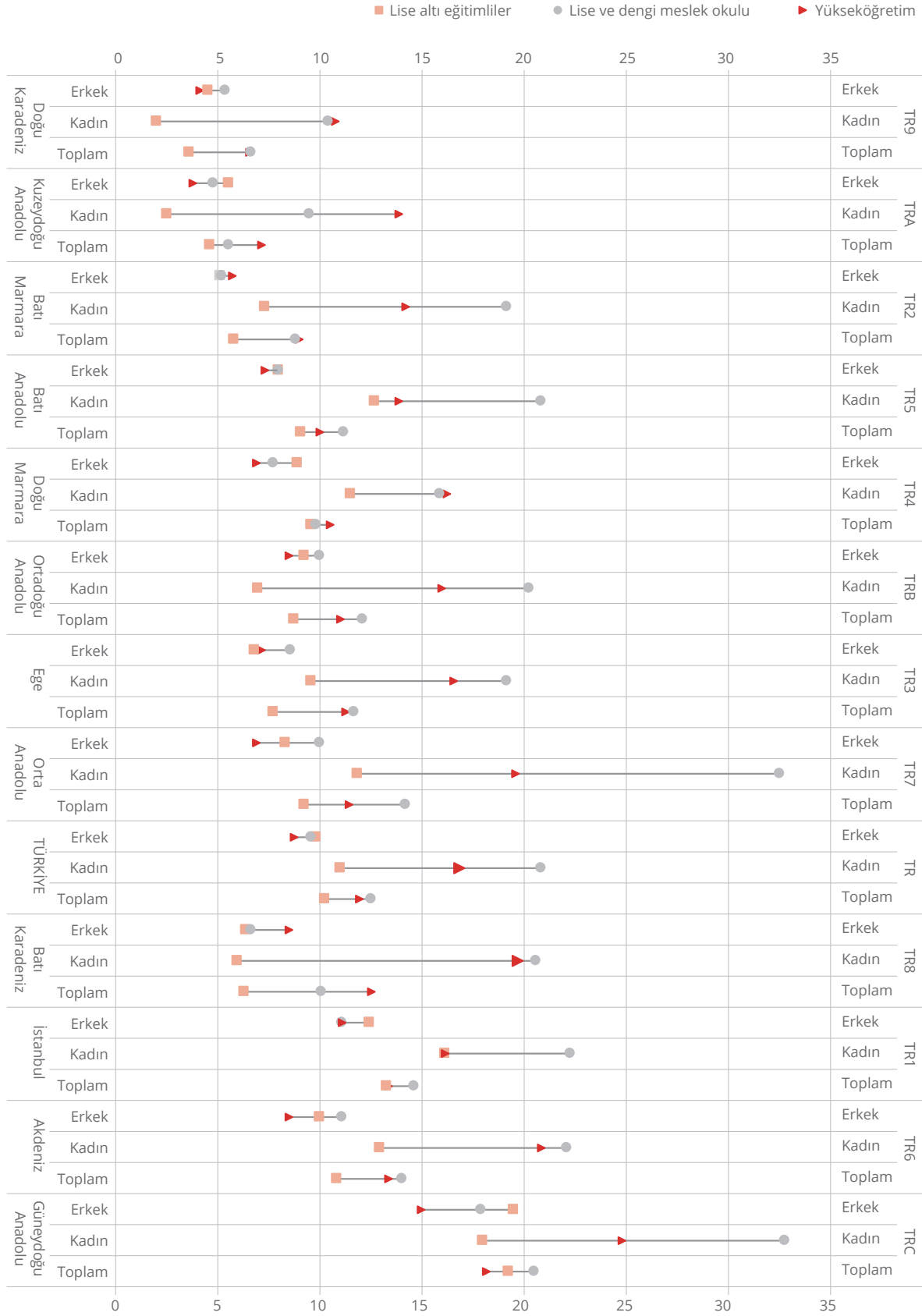


Şekil B.6.8 Bölgelere, eğitim düzeyine ve cinsiyete göre istihdam oranları (2016)



Kaynak: TÜİK işgücü istatistikleri kullanılarak hazırlanan ve Yükseköğretime Bakış 2017'de yer alan şekil kullanılmıştır.

Şekil B.6.9 Bölgelere, eğitime düzeyine ve cinsiyete göre işsizlik oranları (2016)



Kaynak: TÜİK işgücü istatistikleri kullanılarak hazırlanan ve Yükseköğretime Bakış 2017'de yer alan şekil kullanılmıştır.

düzeylerinde erkeklerin lehine olduğu görülmektedir. Dahası, kadınların eğitim düzeyi düştükçe işgücüne katılımı erkeklere oranla çok daha yüksek bir düzeyde azalmaktadır. Türkiye ortalaması olarak lise altı düzeyde kadın ve erkeklerin işgücüne katılımında 40 puana yakın bir fark vardır. Lise ve dengi mesleki okul düzeyinde de kadın ve erkekler arasında, kadınlar aleyhine 40 puana yakın bir fark var iken, yükseköğretim düzeyinde bu fark 15 puana düşmektedir.

2016 yılında bölgelere, eğitim düzeyine ve cinsiyete göre istihdam oranları Şekil B.6.8'de verilmiştir. Bölgelere, eğitim düzeyi ve cinsiyete göre istihdama katılım oranları ciddi bir şekilde farklılaşmaktadır. Eğitim düzeyi arttıkça istihdama katılım oranları da artmaktadır. Erkeklerde, eğitim düzeyi arttıkça istihdama katılım artarken, kadınlarda ise Kuzeydoğu Anadolu, Doğu Karadeniz, Orta Anadolu, Batı Karadeniz, bölgelerinde lise altı mezunlarının lise ve dengi meslek okulu mezunlarından çok daha yüksek oranda istihdama katıldığı görülmektedir. Lise ve dengi meslek okul mezunlarının istihdam edilme oranlarının en yüksek olduğu bölge %60 ile Batı Marmara iken, Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgeleri ise istihdam oranının en düşük olduğu ve %50'nin altında kaldığı bölgelerdir. Lise altı eğitimlilerin istihdam oranlarına bakıldığında Doğu Karadeniz'de %50'nin üzerinde, Batı Karadeniz, İstanbul ve Ege bölgelerinde ise %50'ye yakın, Doğu Marmara ve Batı Anadolu ve Güneydoğu Anadolu'da %40'larda ve Güneydoğu Anadolu'da %40'ın altındadır. Lise altı eğitimli erkeklerin istihdam oranlarına bakıldığında, Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu'da %60'ın altında iken diğer bölgelerde %60'dan yüksektir. Lise altı eğitimli kadınların istihdam oranları ise bölgesel olarak aşırı farklılaşmaktadır. Güneydoğu Anadolu ve Batı Anadolu'da %20'nin altında iken, Doğu Karadeniz ve Doğu Marmara'da %40'ın üzerindedir.

2016 yılında bölgelere, eğitim düzeyine ve cinsiyete göre işsizlik oranları Şekil B.6.9'da verilmiştir. Eğitim düzeyi arttıkça işgücüne katılım ve istihdam oranları artmaktayken işsizlik oranlarında doğru orantılı bir azalma olmadığı görülmektedir. Türkiye ortalaması olarak işsizlik oranları en yüksek, lise ve dengi mesleki okul mezunlarında iken, yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı buna çok yakın ve en az işsizlik oranı lise altı kesimdedir. Erkeklerde, Türkiye geneline bakıldığında çok düşük bir fark olmasına rağmen eğitim düzeyi arttıkça işsizlik oranı azalmaktadır. Kadınlarda ise lise ve dengi mesleki okul mezunlarının işsizlik oranı %20'nin üzerinde, yükseköğretim mezunlarının ki %15'in üzerinde, lise altı eğitimliler için ise %10'un üzerindedir. Batı Anadolu, Ortadoğu Anadolu, Ege, Orta Anadolu, İstanbul ve Akdeniz'de %10'un, Güneydoğu Anadolu'da ise %20'nin üzerinde iken, Kuzeydoğu Anadolu'da %5'e yakındır. Lise ve dengi mesleki okul mezunu erkeklerin işsizlik oranlarına bakıldığında Kuzeydoğu Anadolu %5'in altında iken, Ortadoğu Anadolu, İstanbul ve Akdeniz'de %10'un Güneydoğu Anadolu'da ise %15'in üzerindedir. Kadınlar açısından bakıldığında Kuzeydoğu Anadolu'da %10'un altında iken Orta Anadolu ve Güneydoğu Anadolu'da %30'un üzerindedir. Lise altı eğitimlilerin işsizlik oranına bakıldığında Doğu Karadeniz ve Kuzeydoğu Karadeniz'de %5'in altında iken, İstanbul ve Akdeniz'de %10'un Güneydoğu Anadolu'da ise %15'in üzerindedir. Erkekler açısından bakıldığında Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu ve Batı Marmara %5'in altında iken İstanbul ve Akdeniz'de %10'un, Güneydoğu Anadolu'da ise %15'in üzerindedir. Kadınlar açısından bakıldığında, Doğu Karadeniz ve Kuzeydoğu Anadolu'da %5'in altında Batı Anadolu, Orta Anadolu, Akdeniz ve Doğu Marmara'da %10'un, İstanbul ve Güneydoğu Anadolu'da ise %15'in üzerindedir.

Eğitim ile toplumsal refah ve ekonomik büyüme arasında doğrusal bir ilişki kurulmaktadır. Bunun sonucu olarak da ülkeler, eğitim sürelerini artırmaya yönelik politikalar geliştirmektedir. Türkiye, herkesin en az lise mezunu olmasını sağlamak ve okullaşma süresini artırmak için 2012 yılında 12 yıllık zorunlu eğitime geçiş kararı almıştır (Çelik, Boz, Gümüş, ve Taştan, 2013). Bu karar sonrasında 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranı hızla artmış ve 2012 yılında %47 olan ortaöğretimden mezuniyet oranı 2016 yılında %61'e yükselmiştir. Bu sürede kızlarda mezuniyet oranı %49'dan %64'e, erkeklerde ise %46'dan %58'e çıkmıştır (bk. Şekil B.1.1). Ortaöğretime başlayıp mezun olma oranları 2008-2009 öğretim yılında toplamda %53, kızlarda %63, erkeklerde %46 iken 2015-2016 öğretim yılında bu oranlar toplamda %83'e, kızlarda %94'e ve erkeklerde %73'e yükselmiştir (bk. Şekil B.1.2). OECD ülkelerinde 25 yaş altı ortaöğretimden mezuniyet oranlarına bakıldığında ise Türkiye, 2005-2015 yılları arasında mezuniyet oranlarını en hızlı artıran ülkelerden biridir. 2015 yılında Türkiye'de 25 yaş altı ortaöğretimden mezuniyet oranı %68'e yükselmesine rağmen OECD ortalaması olan %80'in altında kalmıştır (bk. Şekil B.1.5). 12 yıllık zorunlu eğitim uygulaması ve okullaşma oranlarındaki artışın bir sonucu olarak önümüzdeki yıllarda ortaöğretimden mezuniyet oranlarının daha da artması beklenmektedir. Türkiye'de dikkat çeken bir diğer husus ise kızların mezuniyet oranının erkeklerden çok daha yüksek olmasıdır. Benzer bir durum OECD ülkeleri içinde geçerlidir. OECD ülkelerinin tamamında kızların erkeklerden daha yüksek oranda liseden mezun oldukları görülmektedir. Erkeklerin kızlara göre mezuniyetlerini ertelemeleri ve sınıf tekrarının daha yüksek olması, kızların akademik başarısının daha yüksek olması ve okula yönelik tutumlarının daha pozitif olması gibi faktörlerle açıklanabilir (OECD, 2017b).

En az lise mezunu olma oranlarının bölgelere göre dağılımına bakıldığında, 2011-2016 yılları arasında tüm bölgelerde mezuniyet oranlarının önemli bir artış gösterdiği ve bu artışın kızlarda erkeklere göre daha belirgin bir şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Ancak bu ilerlemeye rağmen bölgeler arasında mezun olma oranlarında belirgin bir eşitsizlik var olmaya devam etmektedir. 2016 yılı verilerine göre 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranının en fazla olduğu bölgeler sırasıyla Doğu Karadeniz (%77), Batı Karadeniz (%74) ve Batı Marmara (%73) iken, mezuniyet oranı Güneydoğu Anadolu'da %40'ın ve Ortadoğu Anadolu'da %50'nin altındadır (bk. Şekil B.1.3). Genç yaş (18-21) nüfusundaki en az lise mezunu olma oranı, orta yaş (40-44) nüfusundaki en az lise mezunu olma oranına göre oldukça yüksektir. Cinsiyet açısından ise en az lise mezunu olan genç ve orta yaş kadınların oranları arasındaki fark %27,9 iken genç ve orta yaş erkeklerin oranları arasındaki fark ise %13'tür (bk. Şekil B.1.4). Bu veriler, son yıllarda Türkiye'de toplamda ve özellikle kadınlarda gerçekleşen okullaşma ve mezuniyet oranlarındaki gelişmeyi göstermektedir.

Türkiye'deki 4. sınıf öğrencilerinin TIMSS 2015'teki puanları bir önceki araştırmaya göre önemli bir ilerleme sergilemiş ve fen bilimlerinde 20 puan matematikte 14 puan artmıştır. Bu ilerlemeye rağmen 4. sınıf öğrencilerinin iki testteki ortalaması uluslararası ortalamanın altında kalmıştır. Benzer bir şekilde 8. sınıflarda TIMSS'te hem matematik hem de fen puanı ortalamaları istikrarlı bir şekilde artmış, TIMSS 2015'te bir önceki yıla göre fen bilimleri ve matematik testleri puanı 10 ve 6 puan artış

göstermiştir. Bu artışa rağmen 8. sınıfların başarıları TIMSS uluslararası ortalamasının altında kalmıştır (bk. Şekil B.2.1 ve Şekil B.2.2). Buna ilaveten Türkiye’de 8. sınıftaki kızlar fen ve matematik alanında erkeklere göre daha başarılıdır (bk. Şekil B.2.3). Türkiye’den TIMSS 2015 araştırmasına katılan 8. sınıf öğrencilerinin matematik alanındaki yeterlik düzeylerinin oransal dağılımı, alt düzey ve alt düzey altına doğru bir yığılmanın olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin %43’ü 4. sınıf matematik testinde; %44’ü fen alanında, 8. sınıf öğrencilerinin ise %41’i fen alanında, %58’si ise matematik alanında alt düzey ve daha altında bir performans sergilemiştir (bk. Şekil B.2.4). TIMSS ortalamasının hayli üstünde olan bu oranlar, Türkiye’deki öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun temel yeterliliklere sahip olmadan bir üst sınıfa geçtiğini ve sistemden mezun olduğunu göstermektedir. Daha açık ifade ile 8. sınıf düzeyinde matematikte alt düzeydeki öğrencilerin, tam sayılar, ondalıklar, işlemler ve temel grafiklerle ilgili bazı bilgilere sahip olması beklenmektedir. Ancak 8. sınıf öğrencilerinin %30’u en alt düzeye dahi ulaşamamıştır (MEB, 2016a).

TIMSS 2015’te hem matematik hem de fen alanında alınan puan ortalamalarında 4. sınıflarda Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerindeki öğrenciler, 8. sınıflarda ise Ortadoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Marmara bölgelerindeki öğrenciler, Türkiye ortalamasından çok daha düşük düzeyde performans sergilemiştir. Dahası, 4. sınıf matematik ve fen derslerinde en başarılı bölgeler olan Batı Karadeniz ve Ege ile en başarısız olan Güneydoğu Anadolu arasında 90 puan, Kuzeydoğu Anadolu ile ise 70 puan civarında fark bulunmaktadır. Benzer durum, 8. sınıf matematik ve fen testleri içinde geçerlidir. En başarılı bölgeler olan Batı Marmara ve Batı Karadeniz ile en başarısız bölgeler olan Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde 70-80 puanlık fark gözlenmektedir (bk. Şekil B.2.5 ve Şekil B.2.6). Bu veri, bölgeler arası eğitimsel eşitliğin 4. ve 8. sınıflarda belirgin bir şekilde var olmaya devam ettiğini göstermektedir. Özellikle dezavantajın olduğu bu iki bölgede, çalışan öğretmenlerin hızlı sirkülasyonu, öğretmen eksikliği ve tecrübe eksikliği gibi faktörlerin bu bölgelerin başarısını olumsuz etkileyen unsurlar olduğu düşünülmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2016).

Türkiye’nin PISA 2015 araştırmasında fen, okuma ve matematik puanı ortalamaları OECD ülkeleri ortalamasının oldukça altında kalmış ve Türkiye 70 ülke arasında fende 52. okumada 50. ve matematikte 49. olmuştur (bk. Şekil B.3.1). Türkiye PISA 2009 ve PISA 2012’de fen, okuma ve matematik alanındaki ortalama başarılarını geçmişe kıyasla istikrarlı bir şekilde artırmıştı. PISA 2009 ve PISA 2012’deki Türkiye’nin ortalama puanlarındaki bu yükselme özellikle okullaşma oranlarındaki artış ile birlikte ele alındığında oldukça önemli bir gelişme olarak değerlendirilmiştir (Dünya Bankası, 2013). Ancak, PISA 2015’te ortalama puanlar fen alanında 38, matematik de 28 ve okuma da 47 puan düşmüştür (bk. Şekil B.3.2). PISA 2015’te her 30 puanın bir öğretim yılına denk geldiği (OECD, 2016) dikkate alındığında Türkiye’nin puanlarında yaşadığı düşüş PISA 2015 hesaplamalarına göre 1 ile 1,5 öğretim yılı düşüşü ifade etmektedir.

Türkiye’nin katıldığı beş PISA araştırmasında da fen ve okuma alanında kızlar erkeklerden daha başarılıdır. Fen bilimleri testinde kızlar lehine 7 puan okuma alanında ise 28 puan fark vardır. PISA 2012 hariç matematik alanında ise erkekler kızlara göre daha başarılıdır (bk. Şekil B.3.3). Ancak, diğer ulusal sınavlar ve okul notları da dikkate alındığında Türkiye’de matematik alanında kızların erkeklerden genellikle daha başarılı olduğu görülmektedir (Bulut, Gür ve Sriraman, 2010). PISA 2015 okuma alanı

ortalamasına bakıldığında ise kızların erkeklerden çok daha başarılı olduğu ve bu başarı farkının 27 puan olduğu görülmektedir. Fen bilimleri alanında ise erkekler kızlardan 4 puan daha yüksek performans sergilemiştir. Bu başarı puan farkı az olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlıdır. Finlandiya, Arnavutluk ve Bulgaristan gibi ülkelerde ise fen alanında kızlar erkeklerden 15 puan daha yüksek başarı göstermiştir. PISA 2015 matematik alanında erkekler daha başarılıdır. Finlandiya, Makao (Çin), Malezya gibi 9 ülkede ise matematik alanında kızlar erkeklerden daha başarılıdır (OECD, 2016).

PISA 2015 araştırmasında bölgesel olarak Türkiye'nin doğusundan batısına doğru gidildikçe her üç alanda da alınan ortalama puanlar yükselmektedir (bk. Şekil B.3.4). Örneğin, matematik puanı Batı Marmara'da 432 iken Ortadoğu Anadolu'da 370'dir. PISA 2015'de 30 puanlık bir farkın bir öğretim yılına denk düştüğü dikkate alındığında iki bölge arasında iki öğretim yılı farkın olduğu görülmektedir. Geçmiş PISA araştırmalarında da bölgeler arası eşitsizlik belirgin bir şekilde görülmektedir. PISA 2012 verileri üzerinden yapılan bir analiz, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki başarısızlığın nedeninin sadece sosyoekonomik olarak dezavantajlı olmaktan kaynaklanmadığını, bu bölgelerde eğitimin kalitesinde bir sorun olduğunu göstermiştir. Bu bölgelerde eğitim kalitesini etkileyen faktörlerden biri de bu iki bölgede diğer bölgelere göre 15 yaş grubundaki çocukların okullaşma oranlarının çok hızlı bir şekilde artmış olmasıdır. Bu bölgelerde eşitsizliğin nedeninin sosyoekonomik dezavantajdan farklı olması, eğitimin kalitesini geliştirmeye yönelik adımlar atılmasını zorunlu kılmaktadır (Polat, 2014). Ayrıca altyapı eksikliklerine ilaveten öğretmen sirkülasyonunun hızlı olması, tecrübesi az olan öğretmenlerin bu bölgelerde çalışması (Eğitim-Bir-Sen, 2016) gibi faktörlerin de olumsuz etkisinin olduğu düşünülmektedir.

PISA 2015 verilerine göre, fen, okuma ve matematik alanlarında ortalama puanlar bakımından okul türleri arasında ciddi düzeyde başarı farklılığı görülmektedir. Üç alanda da Anadolu, sosyal bilimler ve fen lisesi öğrencileri Türkiye ortalamasının üstünde bir başarı puanı elde etmiş, özellikle fen ve sosyal bilimler lisesi öğrencileri 500 puanın üstünde bir ortalama puana ulaşmıştır (bk. Şekil B.3.5). Başka bir ifade ile en başarılı olan fen lisesi ile lise düzeyinde en başarısız olan çok programlı Anadolu lisesi puan ortalaması arasındaki fark üç alanda da yaklaşık 150 puan civarında iken imam hatip liseleri ile 120-140 puan civarındadır. Yukarıda ifade edildiği üzere PISA 2015'de her 30 puanın bir öğretim yılı süreye denk düştüğü dikkate alındığında Türkiye'deki en başarılı liseler ile en başarısız liseler arasında 4-5 öğretim yılı fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Daha açık ifade ile Türkiye'de PISA'ya çoğunlukla onuncu sınıf öğrencilerinin girdiği dikkate alındığında fen lisesi öğrencilerinin performansı onuncu sınıf düzeyinde ise çok programlı lise öğrencilerinin performansı ortaokul beşinci sınıf, imam hatip lisesi öğrencilerinin performansı ise ortaokul altıncı sınıf düzeyindedir. PISA 2009 ve PISA 2012'de de benzer bir şekilde okullar arası büyük başarı farkı görülmektedir (Dünya Bankası, 2013; Polat, 2014). Açıkçası bu durum, Türkiye'deki çok az okulun nitelikli bir eğitim verdiği, diğer okulların eğitim kalitesinin ise hayli sorunlu olduğu (World Bank, 2005) gerçeğinin halen devam ettiğini göstermektedir. Dahası, bu sonuçlar okullar arasındaki açık bir hiyerarşinin var olduğunu, okulların başarı sırasına göre yukarıdan aşağıya sıralandığını göstermektedir. Başka bir ifade ile Türkiye'deki okullarda sosyal tabakalaşmanın OECD ortalamasından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Okullar arasındaki farkın temel nedeni ise öğrencilerin tabakalandırılarak yerleştirilmesidir. Dahası, sosyoekonomik olarak en dezavantajlı çocuklar başarı düzeyi en düşük okullar olan meslek liselerine giderlerken en yüksek %20'de yer alanlar ise en seçkin Anadolu liseleri ve fen liselerine gitmektedirler (Dünya Bankası,

2013). Sosyoekonomik olarak avantajlı kişilerin gittiği başarı düzeyi yüksekokullarda öğrenci başına yapılan harcamaların yüksek olması ise mevcut eşitsizlikleri daha da derinleştirmektedir (Polat, 2014).

PISA'da görülen liseler arasındaki hiyerarşinin varlığı yükseköğretime geçiş sınavlarında da açık bir şekilde görülmektedir. Sosyal bilimler lisesi, özel fen lisesi, özel liseler, Anadolu öğretmen lisesi, fen lisesi, temel lise ve Anadolu lisesi gibi akademik okul türlerinin mezunları çoğunlukla lisans programlarına yerleşmekteyken; mesleki ve teknik eğitim veren farklı lise türlerinin mezunları ise çoğunlukla önlisans programlarına ve çok azı ise lisans programlarına yerleşmiştir (bk. Şekil B.5.9). Bu veri lisans programlarına yerleşmede okullar arasında büyük bir farkın olduğunu göstermektedir. Yukarıda belirtildiği üzere yıllar içinde oluşan bu açık fark nedeniyle okullar arasında katı bir hiyerarşi ortaya çıkmıştır. Bu durum ise öğrenciler ve aileler üzerinde iyi liselere gitmek için yoğun bir baskıya neden olmuştur (Çelik, 2015; Bekir S. Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Tüm öğrencileri merkezi olarak sıralayan ve bir okula yerleştiren Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi ile bu hiyerarşi daha da büyümüştür. TEOG ile birlikte tüm okullar öğrenci başarısının homojen hala geldiği bir ortama bürünmüştür. Tüm öğrencileri, gruplandırılan ve sıralayan bu sistem Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın 15 Eylül 2017 tarihinde yaptığı TEOG'un kaldırılması gerektiği açıklamasından sonra kaldırılmıştır. Eğitim sistemindeki krizleri derinleştiren TEOG'un kaldırılmış olması olumlu bir gelişmedir (Eğitim-Bir-Sen, 2017).

Türkiye'den PISA 2015'e katılan öğrenciler arasında fen, okuma ve matematik alanlarında üst düzey performans gösterenlerin oranları, OECD ülkeleri ortalamalarının altındadır. Buna karşın her üç alanda da düşük başarı gösteren öğrencilerin oranı OECD ortalamalarının üstündedir (bk. Şekil B.3.6). PISA 2015'teki önemli verilerden biri de öğrencilerin yeterlilik düzeylerine göre dağılımıdır. Fen, okuma ve matematik alanlarında üst düzey performans gösterenlerin oranları Türkiye'de üç alanda da %1'e dahi erişememişken, OECD ülkelerinde bu oran her alanda %8 civarındadır. Temel yeterlilik düzeyinin altında performans sergileyen öğrenci oranı ise OECD ortalamasının hayli üzerindedir. Türkiye'de 1. düzey ve altındaki öğrenci oranı fende %44,4, okumada %40 ve matematikte %51,3 iken OECD ortalaması fende %21,3, okumada %20,1 ve matematikte ise %23,4'tür (bk. Şekil B.3.6). Bu veriler Türkiye'deki öğrencilerin yarıya yakının temel düzey bilgiye dahi sahip olmadan lise düzeyine eriştiğini göstermektedir.

TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavlarda görülen öğrenci başarılarının düşük olması hususu üniversiteye geçiş sınavlarında da görülmektedir. YGS'deki ortalama netlere bakıldığında 2017 yılında 40 soruluk matematik testinde ortalama net 5,1; fen bilimlerinde 4,6, Türkçe'de 17,3 ve sosyal bilimlerde 12,3'tür (bk. Şekil B.4.1 ve Şekil B.4.2). LYS'deki testlere bakıldığında da öğrencilerin ortalama netlerinin zaman içinde farklılaştığı ve net ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Bu veriler, TIMSS ve PISA gibi sınavlarda görülen temel yeterlilik oranlarının altındaki öğrenci oranının çok olması olgusunun yükseköğretime geçiş sınavlarıncada desteklendiğini göstermektedir.

Üniversite giriş sınavına 2008 yılında 1 milyon 645 bin kişi başvurmuşken, bu sayı 2017'de 2 milyon 266 bine yükselmiştir. Sınava başvuranların yaklaşık üçte birlik kesimi, daha önce bir üniversiteye yerleşmiş ve mezun olmuş kişilerden oluşmaktadır (bk. Şekil B.5.1). 2008-2010 yılları arasında üniversite giriş sınavına başvuranlar arasındaki yerleşme oranı 2017 yılında %36,4 olarak gerçekleşmiştir (bk. Şekil

B.5.2). Son sınıf öğrencilerin yaklaşık üçte birinin bir yükseköğretim programına yerleştiği geri kalanının ise yerleşmediği görülmektedir (bk. Şekil B.5.3). Bir yükseköğretim programına yerleşen kişi sayısı 2015 yılında 980 binlere çıksa da son iki yılda düşüş eğilimi göstererek 825 bine inmiş ve başvuran ile yerleşen arasındaki makas gittikçe açılarak 2017 yılında en yüksek düzeye çıkmıştır (bk. Şekil B.5.10). Bu verilerden de anlaşılacağı üzere Türkiye’de, yükseköğretim arz (kontenjanlar) ve talebi (başvuranlar) arasındaki uyum sorunu büyüyerek devam etmektedir (Çetinsaya, 2014; World Bank, 2007; YÖK, 2007). Yeni devlet üniversitesi açma hızının düşmesi, yükseköğretimde temel bilimler gibi bazı programların kontenjanlarının azaltılması ve mühendislik ve öğretmenlik programlarına başvuru sırası kotası uygulanması sonrasında jeoloji, maden ve petrol mühendisliği ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümlerindeki kontenjanların önemli oranda boş kalması, yükseköğretimdeki arz ve talep arasındaki sorunu büyütüştür. Birçok ülke II. Dünya savaşı sonrası yükseköğretim sistemlerini büyütme hedeflemiş ve yükseköğretim sistemini önce elit bir sistemden kitlesel bir sisteme, daha sonra da evrensel bir sisteme dönüştürerek yükseköğretimdeki arz ve talep arasındaki dengeyi korumuştur. Türkiye ise uzun yıllar yükseköğretim sistemini büyütme konusunda çekingen davranmış ve yükseköğretim sistemi yakın zamana kadar seçkin yapıyı sürdürmüştür (Arlı, 2016; Gür, 2016a, 2016b). 1992 yılında 23 yeni üniversitenin açılması ile 2006-2008 yılları arasında yükseköğretim sistemini büyütme adına tüm şehirlerde en az bir devlet üniversitesinin kurulması sonrasında yükseköğretim sistemi çok daha fazla kitleselleşmiş ve hemen herkesin erişebileceği evrensel bir sistem haline almaya başlamıştır (Günay ve Günay, 2011; Gür vd., 2017).

2017 yılında ise yükseköğretime yerleştirme sürecinde önemli oranda kontenjanların boş kalması sorunu yaşanmıştır. Önlisans kontenjanları 437 bin iken ek yerleştirmeler sonrasında bu kontenjanların 211 bini boş kalmıştır (bk. Şekil B.5.12). Lisans programlarına ayrılan kontenjan 2017 yılında 474 bin iken ek yerleştirme sonucunda bu kontenjanların 111 bini boş kalmıştır (bk. Şekil B.5.13). Öğrencilerin istihdam alanı yüksek programları tercih etmesi, istihdam imkânı düşük programları ise daha az tercih etmesi kontenjanların boş kalmasını etkileyen en önemli faktördür. Ancak, bir diğer faktör ise, özellikle mühendislik ve öğretmenlik alanları için konulan 240 bin sıralama kotası sonrasında, özellikle mühendislik alanında jeoloji, maden ve petrol mühendisliği ile BÖTE programlarının boş kalmasıdır. 240 binden sonraki adayların bu programları tercih edememesi nedeniyle bu programların önemli bir kısmı boş kalmıştır. Bu durum Türkiye’deki yükseköğretim giriş sistemindeki arz ve talep arasındaki sorunun, ciddi bir düzeyde sürdüğünü göstermektedir. Özellikle 2017 yılında önlisans ve lisans kontenjanlarının yaklaşık üçte birinin boş kalmış olması, yükseköğretime yerleştirme sistemindeki verimsizliği göstermektedir. Dahası, sıralama barajı uygulamasının özellikle mühendislik ve öğretmenlik alanlarında yerleştirme sistemi açısından doğru bir uygulama olmadığını ortaya koymaktadır.

2001-2016 yılları arasında genel lise mezunlarının işgücüne katılım oranları %51’den %54,4’e yükselmiştir. Genel ve mesleki lise mezunlarının işgücüne katılımı yükseköğretim mezunları ile kıyaslandığında (%79,7) ise hayli düşüktür. 2001-2016 yılları arasında istihdam oranları genel lise mezunlarında %44,2’den %47,2’ye meslek lisesi mezunları için ise %57,2’den %58,2’ye yükselmiştir. Yükseköğretim mezunları ile kıyaslandığında lise mezunlarının istihdam oranının çok daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca, meslek lisesi mezunlarının işsizlik oranı, genel lise mezunlarından çok az daha düşüktür. Bu ise, mesleki eğitimin iş piyasalarında çok az da olsa istihdam açısından bir avantaj olduğunu göstermektedir (bk. Şekil B.6.1). Türkiye, 25-34 yaş arası yükseköğretim ve lise mezunlarının istihdam



oranın OECD ortalamasının altında ve en düşük olduğu ülkelerden birisidir. Türkiye'nin 2016 yılına ait 25-34 yaş arası işsizlik oranları OECD ortalamasından yüksekken Yunanistan, İspanya, Fransa ve İrlanda gibi ülkelerden ise daha düşüktür (bk. Şekil B.6.4).

Genel lise mezunu kadınların işgücüne katılım oranı 2016 yılında %33,7 iken erkeklerin oranı ise %71,2'dir. İşgücüne katılım eğilimlerine benzer şekilde, istihdam oranları açısından da genel lise mezunu erkeklerin kadınlardan daha yüksek oranda istihdam edildiği, işsizlik oranlarına bakıldığında ise genel lise mezunu kadınlar arasındaki işsizlik oranının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (bk. Şekil B.5). Lise dengi meslek okul mezunu hem erkek hem de kadınların işgücüne katılım ve istihdam oranlarının genel lise mezunu olanların işgücüne katılım oranlarından daha yüksek olduğu, bununla birlikte işsizlik oranlarının da nispeten daha düşük olduğu görülmektedir. Lise ve dengi meslek okul mezunu olanların işgücüne katılım (bk. Şekil B.6.7), istihdam (bk. Şekil B.6.7) ve işsizlik (bk. Şekil B.6.7) oranlarının, hem bölgelere göre hem de bölgelerde cinsiyete göre farklılaşmasının; bölgelerin ekonomik gelişmişlik düzeyleri, sosyo-kültürel yapılarının farklılıkları ve bölgeler arası istihdam olanaklarının farklı olması ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

- Türkiye’de son yıllarda lise mezuniyet oranları hızlı bir şekilde büyümesine rağmen halen OECD ortalamasının önemli oranda altındadır. Buna ilaveten, bölgelere göre lise mezunu olma oranı önemli oranda farklılaşmaktadır. Eğitim ile bireysel ve toplumsal refah arasındaki ilişki de dikkate alınarak, dezavantajlı bölgelere öncelik verilerek, lise mezuniyet oranlarını artırmaya yönelik çalışmalar devam ettirilmelidir.
- Hem TIMSS ve PISA gibi uluslararası öğrenci başarıları araştırmalarının hem de ulusal yükseköğretim geçiş sınavlarının sonuçları, Türkiye’deki öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun temel düzeyde bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu veriler, öğrencilerin asgari bilgi düzeyine erişmeden bir üst sınıfa ya da kademeye geçtiği anlamına gelmektedir. Bakanlığın, düşük başarı düzeyinin nedenine yönelik kapsamlı araştırmalar yapması gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerin temel asgari düzey bilgiyi elde etmeden bir üst sınıf ya da kademeye geçmemesi, telafi mekanizması kurarak öğrencilerin temel becerileri kazanması sağlanmalıdır.
- TIMSS ve PISA verileri Türkiye’de bölgeler arasında eğitim başarıları konusunda ciddi bir eşitsizliğin olduğunu göstermektedir. Bölgeler arasındaki eğitimsel eşitsizliği azaltmak için beşeri ve fiziki kaynakların dağılımında dezavantajlı bölgelere öncelik verilmelidir.
- PISA ve YGS verilerine göre Türkiye’de liseler arasında çok büyük bir başarı farkının olduğu görülmektedir. Bu ise liseler arasında büyük bir hiyerarşinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. En başarılı ve en başarısız öğrenciler homojen bir şekilde gruplandırılarak aynı okullara yerleştirilmektedirler. Bu durum ortaöğretim sistemi üzerinde oldukça büyük bir baskıya neden olmaktadır. Dahası, aileler çocuklarını daha iyi bir liseye göndermek için oldukça yoğun bir çaba içerisinde girmektedirler. Bunun için, öğrenci başarısının heterojen bir şekilde dağıldığı bir ortaöğretim sistemi kurulmalıdır. Bu yolla akran öğrenmesi gerçekleşebilir ve öğrencilerin öğrenme motivasyonu artabilir. Dahası, liseler arasındaki hiyerarşi azaldığında bir bütün olarak ortaöğretim sistemi ve özelde geçiş sistemi üzerindeki baskı da azalmış olacaktır.
- Yükseköğretime geçiş sistemi üzerindeki talep ve baskının önümüzdeki yıllarda daha da artması beklenmektedir. Arz ve talep arasındaki dengesizlik sorununu çözmek için, yükseköğretim sisteminin büyümesinin sağlanması, yeni üniversitelerin açılması ve kontenjanların artırılması gerekmektedir. Buna ilaveten, özellikle 2017 yılında çok ciddi bir oranda program boş kalmıştır. Mevcut programların kontenjanların daha etkin kullanılması için sıralama kotasının kaldırılması gerekmektedir. Buna ilaveten, bazı programların kontenjanlarının doldurulmaması nedeniyle üniversiteler ve YÖK’ün program açma ve onay süreçlerinin yeniden incelenmesi gerekmektedir.

- Arli, A. (2016). Yükseköğretimde büyüme, farklılaşma ve reorganizasyon: İstanbul örneği (1980-2015). *Sosyoloji Konferansları* (54), 199–243.
- Bulut, S., Gür, B. S., ve Sriraman, B. (2010). Commentary 2 on feminist pedagogy and mathematics. İçinde B. Sriraman & L. English (Ed.), *Theories of mathematics education: Seeking new frontiers* (ss. 455–466). New York: Springer.
- Çelik, Z. (2015). Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavları kısıcında ortaöğretim sistemi. A. Gümüş, (ed.) *Türkiye’de eğitim politikaları içinde* (1. baskı, ss. 273–296). Ankara: İlem Kitaplığı ve Nobel Yayınları.
- Çelik, Z., Boz, N., Gümüş, S., ve Taştan, F. (2013). *4+4+4 eğitim reformu izleme raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu.
- Dünya Bankası. (2013). *Türkiye’de okullarda mükemmeli teşvik etmek*. Washington, DC: World Bank.
- Eğitim-Bir-Sen. (2016). *Eğitime bakış 2016: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-Bir-Sen. (2017). Yeni ortaöğretime geçiş sistemi paydaşların görüşleriyle şekillenmeli. <http://www.ebs.org.tr/manset/4271/MTSK%20s%C4%B1nav%20g%C3%B6rev%20%C3%BCretlerindeki%20sorun%20gideriliyor>
- Günay, D., ve Günay, A. (2011). 1933’ten günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 1–22.
- Gür, B. S. (2016a). *Democratization and massification of higher education in Turkey and challenges ahead*. (Research & Occasional Paper Series No. CSHE.3.16). Berkeley, CA: University of California, Berkeley. <http://www.cshe.berkeley.edu/publications/democratization-and-massification-higher-education-turkey-and-challenges-ahead>
- Gür, B. S. (2016b). *Egemen üniversite: Amerika’da yükseköğretim sistemi ve Türkiye için reform önerileri*. İstanbul: EDAM.
- Gür, B. S., Çelik, Z., ve Coşkun, İ. (2013). *Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi?* (Analiz No. 69). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Gür, B. S., Çelik, Z., Kurt, T., ve Yurdakul, S. (2017). *Yükseköğretime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- IEA. (2015a). About TIMSS 2015. TIMSS & PIRLS International Study Center. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/wp-content/uploads/filebase/full%20pdfs/T15-About-TIMSS-2015.pdf>
- IEA. (2015b). TIMSS 2015 context questionnaires. TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/questionnaires/index.html>
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., ve Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international result in science*. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>
- MEB. (2016a). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu: 4. ve 8. sınıflar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2016b). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., ve Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international result in mathematics*. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2017a). *PISA 2015 Assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics, financial literacy and collaborative problem solving*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2017b). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- ÖSYM. (2016). 2016 öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi (ÖSYS) kılavuzu. ÖSYM. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/YGS/2016-OSYSKILAVUZU11012016.pdf>
- ÖSYM. (2017). 2017-YGS sayısal bilgiler. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/YGS/SAYISAL28032017.pdf>
- Polat, S. (2014). *Türkiye'nin 2023 vizyonu ve eğitimde "orta kalite" tuzağı*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- TÜİK. (2017). *İşgücü istatistikleri, Şubat 2017* (Haber Bülteni No. 24941). Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- World Bank. (2005). *Turkey-education sector study: Sustainable pathways to an effective, equitable, and efficient education system for preschool through secondary school education* (World Bank Other Operational Studies No. 32450). Washington, DC: The World Bank.
- World Bank. (2007). *Turkey: higher education policy study, volume 1. Strategic directions for higher education in Turkey* (World Bank Other Operational Studies No. 7628). Washington, DC: The World Bank.
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK. (2017a). Yükseköğretim kurumları sınavı hakkında genel bilgi. Yükseköğretim Kurulu. [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/36772609/Yuksekogretim\\_Kurumlari\\_Sinavi\\_Hakk%C4%B1nda\\_Genel\\_Bilgi.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/36772609/Yuksekogretim_Kurumlari_Sinavi_Hakk%C4%B1nda_Genel_Bilgi.pdf)
- YÖK. (2017b). Yükseköğretim kurumları sınavı ile ilgili sıkça sorulan sorular ve cevapları. Yükseköğretim Kurulu. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yks-sss>

BÖLÜM



# ÖĞRETMENLER

GÖSTERGE C1	Öğretmenlerin Sayısı ve Cinsiyet Profili
GÖSTERGE C2	Öğretmen Arz ve Talebi
GÖSTERGE C3	Öğretmen Maaşları
BÖLÜM C	Odaktakiler
BÖLÜM C	Öneriler

Öğretmen, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli unsurlarından birisi, hatta öğrencilerle birlikte en vazgeçilmez olanıdır. Özellikle Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi çalışmalarda en başarılı olan eğitim sistemlerinin ortak özelliğinin kaliteli öğretmen olduğu bilinmektedir (Barber ve Mours-hed, 2007). Dahası, geçmişten günümüze yapılan birçok araştırma, öğretmenlerin öğrenci başarısına etki eden en önemli okul içi faktör olduğu konusunda birleşmektedir (Coleman vd., 1966; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005). Bu araştırmalar özellikle dezavantajlı öğrencilerin başarısında öğretmen faktörünün çok daha belirleyici olduğunu göstermektedir. Kaliteli öğretmen, dezavantajlı çocukların dezavantajını ortadan kaldıracak en önemli unsur olarak ele alınmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğretmenin akademik bilgisi, mesleğe hazırlanma süreci, tecrübesi gibi faktörlerin öğrenci başarısında oldukça önemli olduğunu göstermektedir (Darling-Hammond, 2010). Öğretmenlere atfedilen bu önemden dolayı, 2014 yılı Dünya Öğretmenler Günü'nde Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) Genel Direktörü Irina Bukowa, Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) Genel Direktörü Guy Ryder, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) Yönetici Direktörü Anthony Lake, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) Yöneticisi Helen Clark ve Eğitim Enternasyonal Genel Sekreteri Fred Van Leeuwen yayınladıkları ortak mesajda "Bir eğitim sistemi ancak öğretmenleri kadar iyidir. Öğretmenler, evrensel ve herkes için kaliteli eğitim açısından vazgeçilmezdir" ifadesine yer vermişlerdir (UNESCO, 2015, s.3).

Öğretmenin eğitim sistemi açısından önemi dikkate alındığında, öğretmene ayrılan kaynağın büyüklüğü, bu kaynağın tecrübeye ve kademeye göre nasıl farklılaştığı önemli hale gelmektedir. Buna ilaveten, çalışma koşulları ve ortamının nasıl olduğu da, eğitim sisteminin kalitesini etkileyen bir unsurdur. Sonuç olarak, eğitim sisteminin en önemli aktörü olan öğretmenlerin nicelik ve niteliklerine yönelik göstergelerin ortaya konulması ve bu göstergeler üzerinden mevcut durumun analiz edilerek geleceğe yönelik iyileştirme önerileri getirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu bölümde, Türkiye'deki kamu ve özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ile ilgili bazı temel göstergeler, uluslararası karşılaştırmalara da yer verilerek ortaya konulmuştur. Bu göstergelerden başlıcaları; öğretmen sayıları ile öğretmenlerin cinsiyet profili, öğretmenlerin tecrübeye göre dağılımı ve öğretmen maaşlarıdır. Ayrıca, öğretmen arz ve talebine yönelik analizlere de yer verilmiştir.

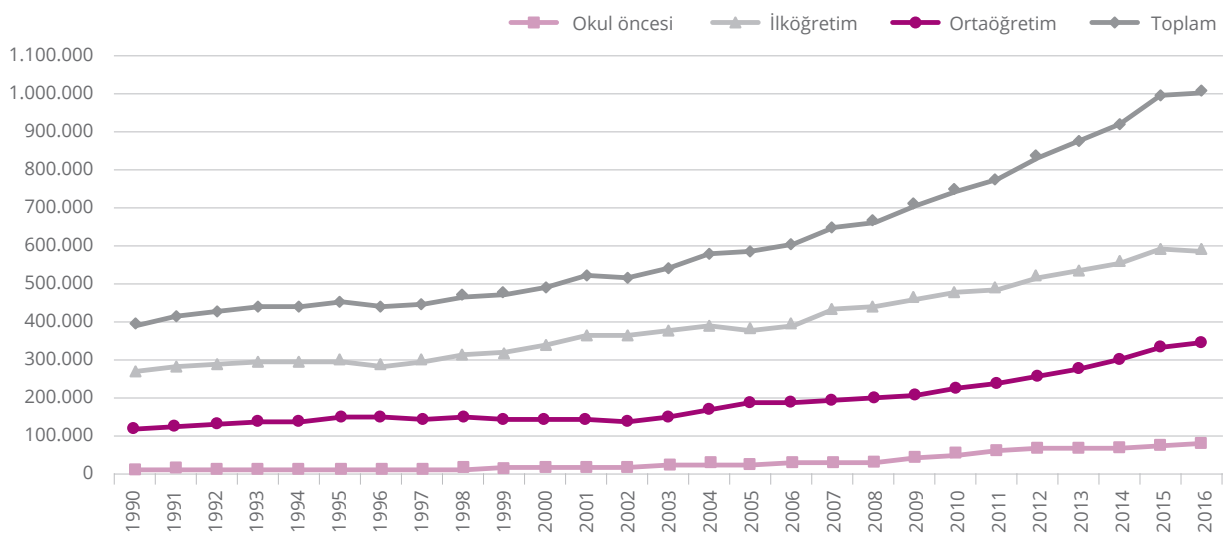
Bu gösterge çerçevesinde öğretmen sayılarının özel ve devlet okulları olmak üzere cinsiyete ve kademelere göre nasıl dağılım gösterdiği sunulmuştur. Buna ilaveten, bölgelere göre öğretmen oranlarının cinsiyet bazlı olarak dağılımı da ele alınmıştır.

### Öğretmen Sayısı

Kademelere göre öğretmen sayılarının yıllara göre dağılımı Şekil C.1.1'de verilmiştir. Görüldüğü üzere, kamu ve özel sektörde çalışan öğretmen sayısı son yirmi yılda sürekli bir artış eğilimi göstermiştir. 1990-2016 yılları arasında öğretmen sayısı önemli oranda artmış ve 1990 yılında 390.449 olan öğretmen sayısı 2002 yılında 513.556'ya yükselmiştir. Özellikle AK Parti hükümetleri döneminde oldukça büyük sayıda öğretmen istihdamı gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucu olarak 2003-2016 yılları arasında öğretmen sayısı daha hızlı bir şekilde büyümüş ve 1.005.380'e yükselmiştir.

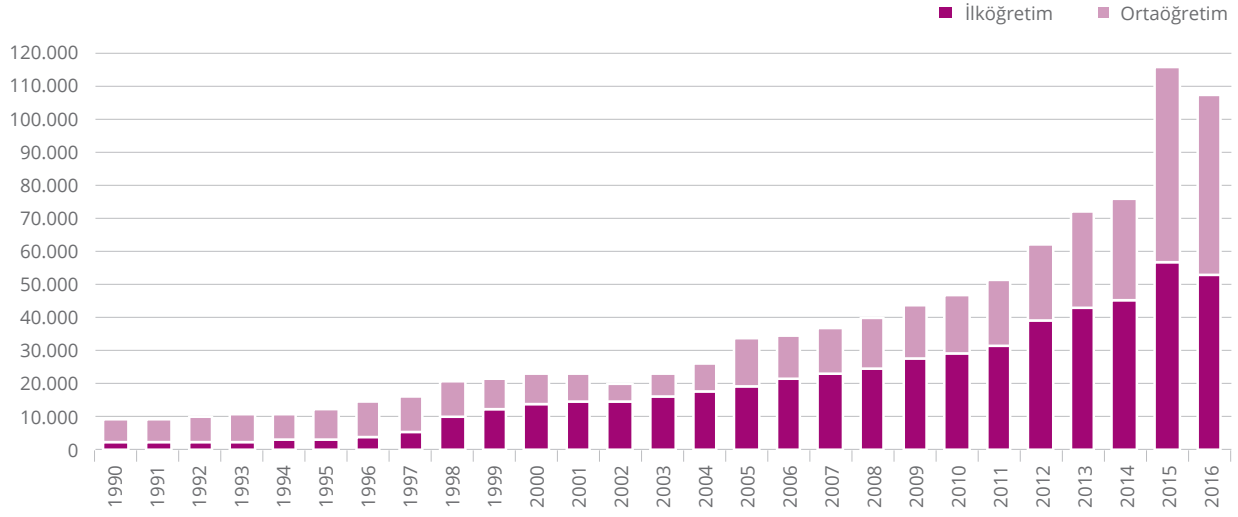
Öğretmen sayıları kademelere göre incelendiğinde en fazla öğretmenin ilköğretim kademesinde çalıştığı görülmektedir. İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmen sayısı toplam öğretmen sayısının yaklaşık %60'ına tekabül etmektedir. 1990 yılında 266.835 olan öğretmen sayısı 2016'da 587.415'e yükselmiştir. Ortaöğretimdeki öğretmen sayısı 1990'da 116.490 iken 2016'da 341.581'e yükselmiştir. Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarıldığı 2012 yılı sonrasında ortaöğretim öğretmen sayısı daha hızlı bir şekilde büyümüşür. 1990-2016 yılları arasında okul öncesi öğretmen sayısı 7.124'den 76.384'e yükselmiştir. Okul öncesi öğretmen sayısı 2009 yılında okul öncesini yaygınlaştırma kararının alınmasından sonra çok daha hızlı bir şekilde büyümeye başlamıştır. 2009 yılında öğretmen atama kontenjanlarının önemli bir kısmı okul öncesi öğretmenliğine ayrılmıştır. Daha somut ifade etmek gerekirse 2008'de 29.342 olan öğretmen sayısı 2009'da 42.716'ya yükselmiştir. Sonraki yıllarda da okul öncesi öğretmenliği-

Şekil C.1.1 Kademelere göre kamu ve özel sektörde çalışan öğretmen sayılarında yaşanan değişim (1990-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DiE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil C.1.2 Özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmen sayılarında yaşanan değişim (1990-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

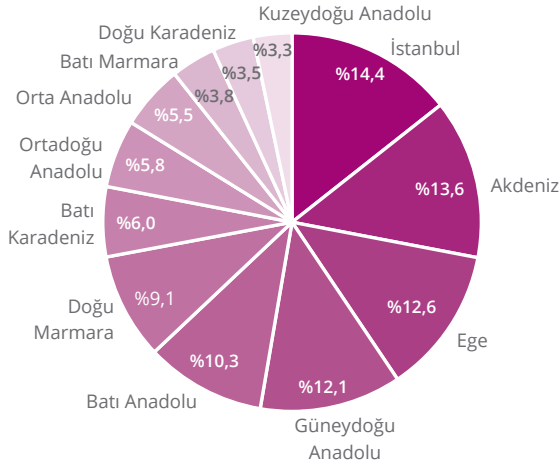
ne geçmişe göre yeni atamalarda çok daha yüksek sayıda kontenjan ayrılmıştır.

Şekil C.1.2 Özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmen sayılarında yıllara göre yaşanan değişimi göstermektedir. Buna göre, 1990'dan bu yana özel ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğretmen sayısı hızla büyümüş ve 2016 yılında ilköğretimde 52.871'e ortaöğretimde ise 54.369'a yükselmiştir. Şekil incelendiğinde 2001 yılında yaşanan ekonomik kriz sonrasında özel okullarda çalışan öğretmen sayısında kısa süreli bir düşüş yaşandığı ancak

birkaç yıl içerisinde öğretmen sayısında önemli bir yükselme ivmesi yakalandığı görülmektedir. 2000 yılında yaklaşık 23 bin olan toplam öğretmen sayısı 2002 yılında 20 bin civarına gerilemiş, daha sonra uzun süreli bir artış ivmesi kazanarak 2014 yılında 76 binlere çıkmıştır. Özel okullara giden öğrencilere yönelik teşvik uygulaması ve özel ders-hanelerin temel liselere dönüştürülmesi ile bu sayı 2015 yılında 115 bini aşmıştır. Ancak, 2015 yılı sonrasında bu sayıda 9 bin civarında bir düşüş yaşanmıştır. Bu düşüş, 15 Temmuz darbe girişimi sonrasında FETÖ ile ilişkisi bulunan özel okulların kapatılması ile açıklanabilir.



Şekil C.1.3 Öğretmenlerin bölgelere göre oransal dağılımı (2016)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil C.1.3, öğretmenlerin bölgelere göre dağılımını göstermektedir. Beklendiği üzere en fazla öğretmenin bulunduğu bölge İstanbul'dur. İstanbul'da görev yapmakta olan toplam öğretmen sayısı 139.082'dir. İstanbul'un ardından en fazla öğretmene sahip bölgeler Akdeniz (132.067), Ege (121.743) ve Güneydoğu Anadolu (117.222) bölgeleridir. En az sayıda öğretmenin görev yaptığı üç bölge ise Kuzeydoğu Anadolu (31.984), Doğu Karadeniz (34.206) ve Batı

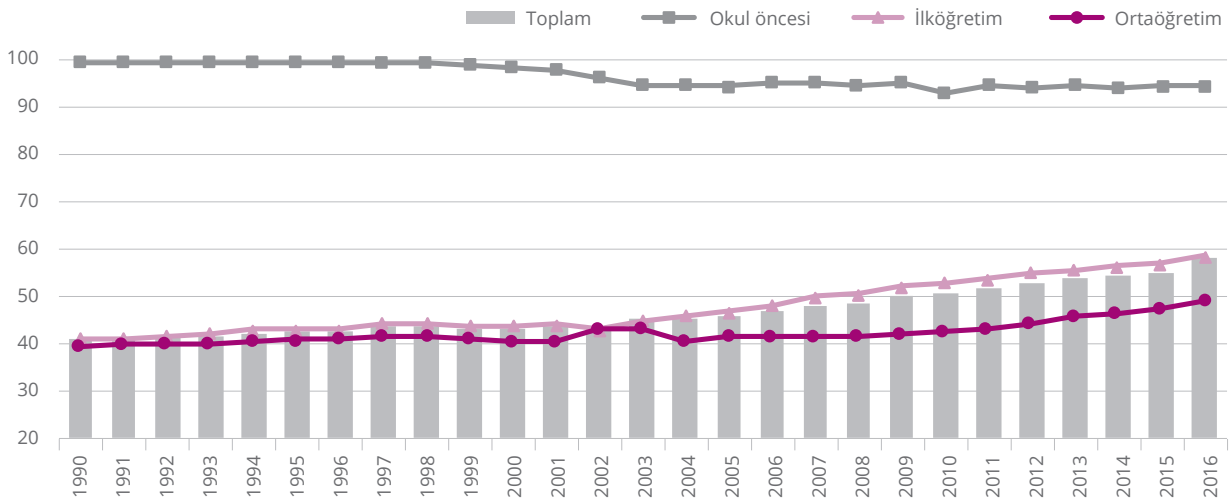
Marmara (37.138) bölgeleridir. Coğrafi bölge açısından bakıldığında, Türkiye'de görev yapan tüm öğretmenlerin dörtte birinden fazlası Marmara bölgesinde çalışmaktadır.

### Öğretmenlerin Cinsiyeti

Şekil C.1.4'te 1990-2016 yılları arasında kadın öğretmenlerin oranında yaşanan değişim gösterilmektedir. 1990-2016 yılları arasında toplam öğretmen içindeki kadın öğretmen oranı toplamda %41'den %58,1'e ilköğretimde %41,2'den %58,5'e; ortaöğretimde %39,4'den, %49,1'e yükselmiş, okul öncesinde ise %99,6'dan %94,7'ye inmiştir. Bu veriler okul öncesi dışındaki tüm düzeylerde ve toplamda kadın öğretmen oranının zaman içinde önemli bir ilerleme kaydettiğini göstermektedir.

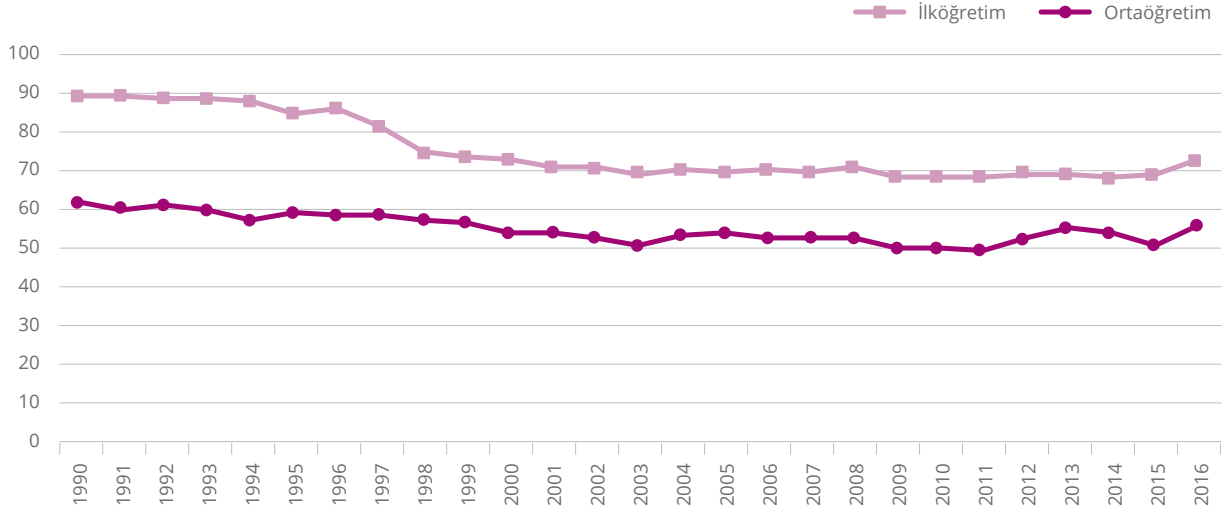
1990-2016 yılları arası özel okullarda çalışan kadın öğretmen oranları Şekil C.1.5'te verilmiştir. Bu oranlar incelendiğinde son 20 yıl içerisinde toplam kadın öğretmen oranlarında yaşanan eğilimden farklı bir eğilim olduğu gözlenmektedir. Özellikle 1991-2001 yılları arasında özel ilköğretim kademesinde çalışan kadın öğretmen oranı %90'lardan %70'lere gerilemiş, 2001-2015 yılları arasında ise bu oran büyük ölçüde sabit kalmıştır. Özel ortaöğretim okullarında çalışan kadın öğretmen oranının ise 1990'lı yıllardan itibaren aşağıya doğru ama dalgalı bir seyir izlediği gözlemlenmektedir. 1990 yılında bu oran %61 civarınday-

Şekil C.1.4 Kademelere göre kadın öğretmen oranında yaşanan değişim (1990-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil C.1.5 Özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında kadın öğretmen oranlarında yaşanan değişim (1990-2016)



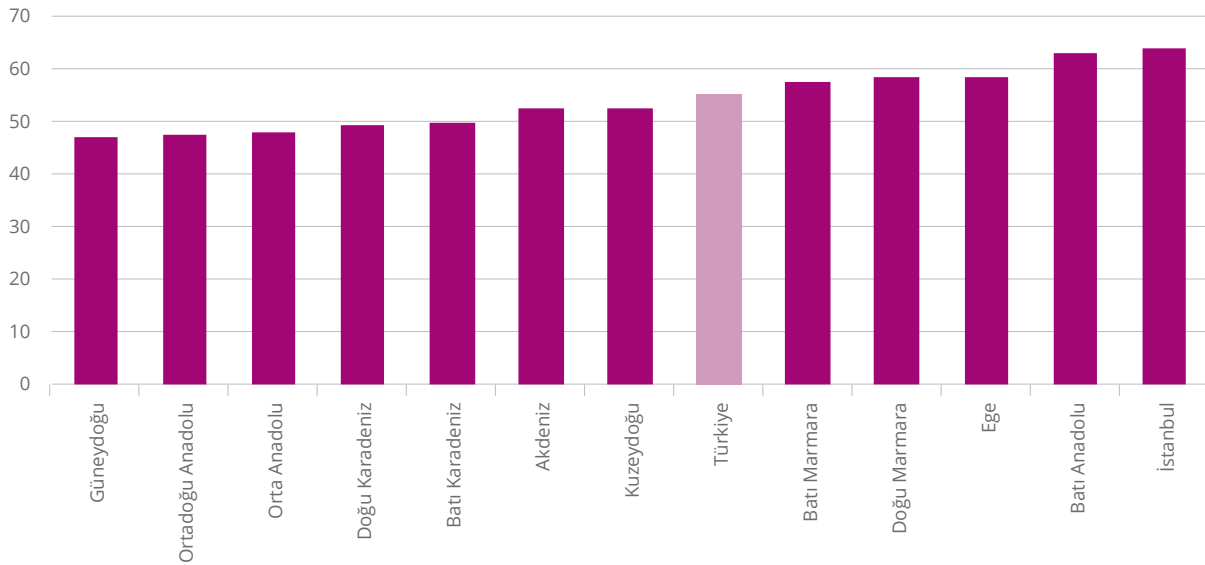
Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

ken 2000 yılında %53'e gerilemiş, 2010 yılında ise %50 civarına düşmüştür. 2016 yılında özel ilköğretimlerde çalışan kadın öğretmen oranı %73,1; ortaöğretimde ise %55,8 olarak gerçekleşmiştir.

Şekil C.1.6, 2016 yılında kamu ve özel okullarda çalışan kadın öğretmenlerin bölgelere göre dağılımını göster-

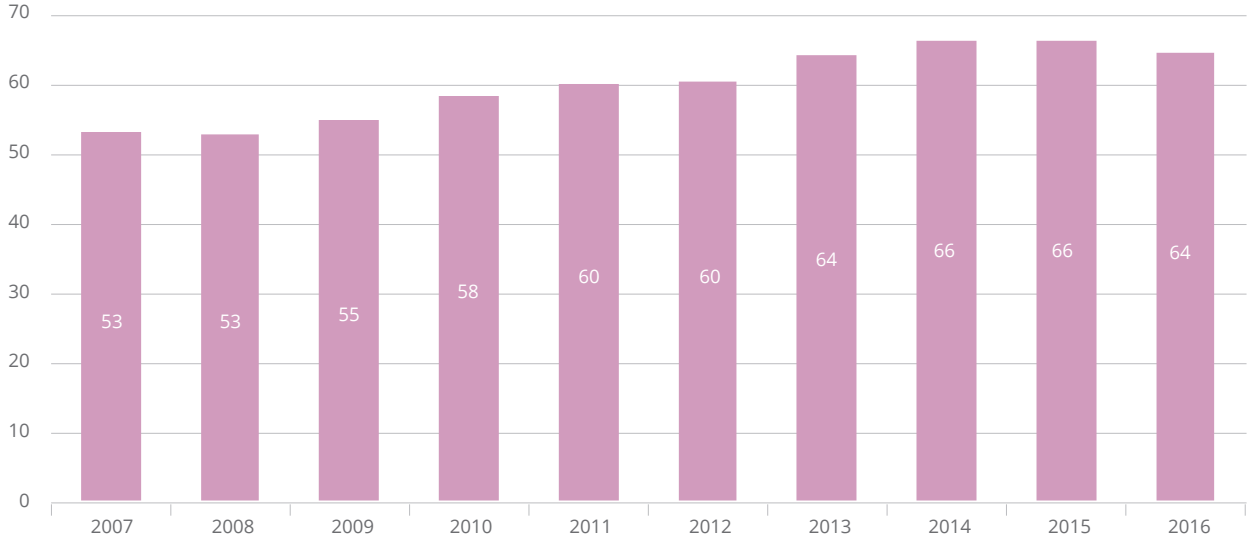
mektedir. Şekil incelendiğinde en yüksek kadın öğretmen oranına sahip bölgelerin İstanbul (%64,1) ve Batı Anadolu (%62,9), en düşük kadın öğretmen oranına sahip bölgelerin ise Güneydoğu Anadolu (%46,9) ve Ortadoğu Anadolu (%47,4) bölgeleri olduğu görülmektedir. Genel olarak doğudan batıya doğru gidildikçe kadın öğretmen oranının arttığı söylenebilir.

Şekil C.1.6 Kadın öğretmen oranlarının bölgelere göre dağılımı (2016)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil C.1.7 Eğitim fakültelerine yeni kayıt yaptıran öğrenciler içindeki kadın öğrenci oranlarında yaşanan değişim (2007-2016)

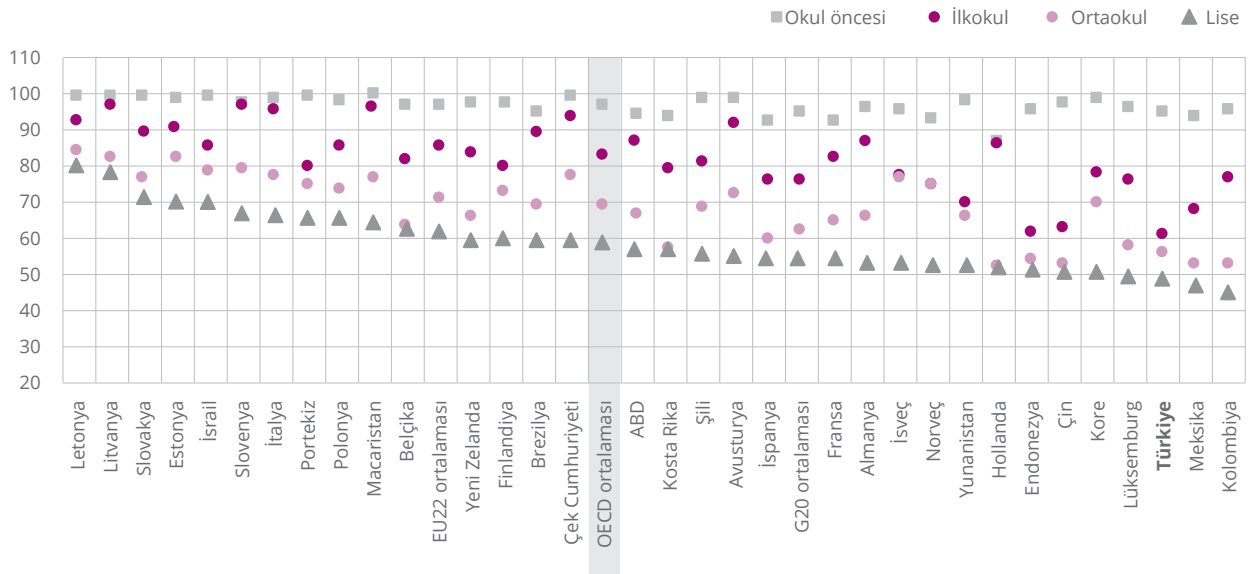


Kaynak: ÖSYM ve YÖK web sitesinden elde edilen veriler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil C.1.7'de 2007-2016 yılları arasında eğitim fakültelerine kayıt yaptıran öğrenciler içindeki kadın öğrenci oranlarında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre, 2007-2016 arasında kadınların eğitim fakültelerine kayıt yaptırma oranının zaman içinde arttığı görülmektedir. 2007'de %53 olan eğitim fakültesine yeni kayıtlar arasındaki kadın oranı 2016 yılında %64,5'e yükselmiştir.

2015 yılında Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkelerinde kademelere göre görev yapan kadın öğretmen oranları Şekil C.1.8'de verilmiştir. 2015 yılına ait karşılaştırmalı veriler incelendiğinde Türkiye'nin kadın öğretmen oranını en düşük olan ülkelere yakın olduğu görülmektedir. Okul öncesi kademesinde, birçok ülkede öğretmenlerin tamamına yakını kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu ka-

Şekil C.1.8 OECD ülkelerinde kademelere göre kadın öğretmen oranları (2015)



Kaynak: OECD (2017)

demedede, Türkiye'den (%95) daha düşük seviyede kadın öğretmenlere sahip sadece yedi ülke olduğu gözükmektedir. Bu ülkeler; ABD (%94,1), Meksika (%93,9), Kosta Rika (%93,7), Norveç (%93), İspanya (%92,6), Fransa (%92,3) ve Hollanda (%87,1) şeklindedir. Okul öncesi kademesinde görev yapan kadın öğretmen oranının OECD ortalaması ise %96,8 seviyesindedir. İlk ve ortaokul seviyesinde de benzer bir durum söz konusudur. İlkokul seviyesinde %83'lük OECD ortalamasına karşın Türkiye %61'lik ortalaması ile en düşük kadın öğretmen ortalamasına sahip ülke konumundadır. Ortaokul seviyesinde ise OECD ortalaması %69,2 iken Türkiye ortalaması %56'dır. Bu seviyede Türkiye'den daha düşük kadın öğretmen oranına sahip beş ülke bulunmaktadır. Bu

ülkeler Endonezya (%54,1), Çin (%52,9), Kolombiya (%52,8), Meksika (%52,7) ve Hollanda'dır (%52,1). Lise düzeyinde ise %58,9 olan OECD ortalamasına karşın Türkiye (%49), Meksika (%47) ve Kolombiya (%45,3) ile birlikte en düşük kadın öğretmen oranına sahip üç ülkeden biri konumundadır. Bu sonuçlar, dünyanın gelişmiş ülkelerinde öğretmenlik mesleğinin daha çok kadınlar tarafından icra edilen bir meslek olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlik Türkiye'de de özellikle son yıllarda daha çok kadınlar tarafından tercih ediliyor olsa da kadın öğretmen oranları tüm kademelerde OECD ortalamasının altındadır. Ayrıca, Türkiye de dâhil olmak üzere tüm OECD ülkelerinde eğitim kademesi arttıkça kadın öğretmen oranlarının azaldığı görülmektedir.

Eğitime katılım oranlarındaki artış, nüfus artışı ve eğitim ortamlarının iyileştirilmesi yönündeki çabalar, gelişmekte olan ülkelerin birçoğunda ciddi sayıda öğretmen açığının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin toplum içerisindeki statüsü ve çalışma koşulları da bazı ülkelerde meslekten ayrılmaya dayalı olarak gelişen öğretmen açığına neden olabilmektedir. Bu nedenlerin dışında tüm ülkelerde mevcut öğretmenlerin emekli olmalarına bağlı olarak belli oranlarda öğretmen ihtiyacı süreklilik göstermektedir. Öğretmen ihtiyacını karşılayacak sayıda öğretmen adayı bulunamaması veya ihtiyacın çok üzerinde bir aday kitlenin olmasından kaynaklanan arz-talep dengesizlikleri ise birçok ülkede önemli bir problem olarak varlığını sürdürmektedir. Öğretmen arzının var olan talebi karşılayamaması durumunda öncelikle öğretmen başına düşen öğrenci sayısının artmasından kaynaklanan sorunlar ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, arzın yetersiz olduğu durumlarda öğretmenliğe giriş şartlarının esnetilmesi gündeme gelmekte ve bu da öğretmen niteliğini düşürebilmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Ülkemizde olduğu gibi öğretmen arzının var olan talebin çok üzerinde olduğu durumlarda ise öğretmenlerin hangi kriterlere göre seçileceği sorusu gündeme gelmektedir.

Tablo C.2.1'de Kasım 2017'de Türkiye'deki kamu okullarındaki öğretmen ihtiyacını gösteren tahmini bir hesaplama yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen ihtiyacına yönelik güncel veriler yayınlanmadığından dolayı Şubat 2016 öğretmen ihtiyacı verileri (Eğitim-Bir-Sen, 2016) üzerinden norm fazlası öğretmen sayısını sabit alınarak, son iki yıldaki atanan öğretmen sayısı ile sistemden emeklilik, farklı kurumlara geçiş, ihraç vb. gerekçelerle ayrılan öğretmen sayısı dikkate alınarak bir hesaplama yapılmıştır. Buna göre, net öğretmen ihtiyacı 77 bin, norm fazlası öğretmenlerin de ihtiyaç duyulan yerlere eş vb. gerekçelerle gidemeyeceği dikkate alındığında reel ihtiyacın 120 bin civarında olduğu görülmektedir. Ancak, 2017 yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından alınan kararla haftalık ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde bazı derslerin haftalık ders saati artmış ve bazıları azalmıştır. Bu karar ile birçok dersin haftalık ders saati değiştiğinden haftalık ders saati artan derslerde öğretmen ihtiyacı sayısı artarken, ders saati azalan derslerde norm fazlası öğretmen ihtiyacı artmıştır. Buna ilaveten, 2017-2018 öğretim yılında Türkiye'de 600'den fazla okulda beşinci sınıfların yabancı dil ağırlıklı hale getirilmesi kararı pilot olarak uygulanmaya konulmuştur. Bu karar ile birlikte İngilizce öğretmeni ihtiyacı bu okullarda karşılanamamıştır.

Tablo C.2.1 Öğretmen ihtiyaç analizi

	Mevcut öğretmen sayısı	Kurum bazlı ihtiyaç	Norm fazlası	Net ihtiyaç	Emekli	İstifa, nakil, ihraç vb.	Atanan
Şubat 2016	825.869	131.369	40.943	90.426	-	-	30.805
Mart-Aralık 2016	-	-	-	-	9.943	-	18.506
Ocak-Aralık 201	-	-	-	-	10.000	-	21.492
Genel	868.269	117.509	-	76.566	19.943	37.000	70.803

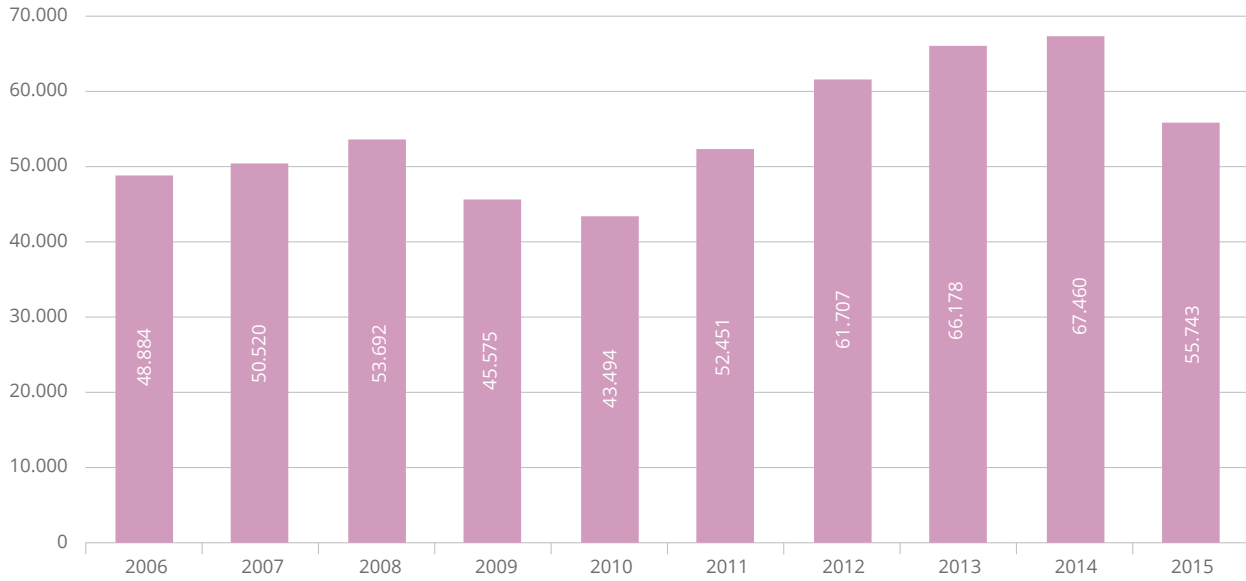
*Kaynak:* MEB tarafından sağlanan Şubat 2016 tarihli veriler ile MEB Bütçe Sunuş raporlarındaki veriler ve MEB web sitesinden elde edilen veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

*Not:* Norm fazlası öğretmen sayısının artmadığı göz önünde bulundurularak hesaplanmıştır.

Dahası, bu okullardaki diğer branş öğretmenleri ise norm fazlası duruma düşmüştür (Eğitim-Bir-Sen, 2017). Beşinci sınıfların yabancı dil ağırlıklı hale getirilmesi pilot uygulamadan genel bir uygulamaya dönüşmesi durumunda bir taraftan İngilizce öğretmen ihtiyacı oldukça büyürken, diğer taraftan da norm fazlası öğretmen sayısı artacaktır. Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi durumunda, okul öncesi öğretmen ihtiyacının daha fazla artması beklenmektedir (Gür, Çelik ve Yurdakul, 2016). Açıkçası, haftalık ders saatlerinin değişmesi ve beşinci sınıfların yabancı dil ağırlıklı hale getirilmesi kararları sonrasında Şubat 2016'daki 40 bin norm fazlası öğretmen sayısının daha da arttığı tahmin edilmektedir. Bu ise reel öğretmen ihtiyacının 120 binden çok daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Şekil C.2.2, 2006-2015 yılları arasında eğitim fakültelerinden mezun olan öğrenci sayısının dağılımını göstermektedir. Türkiye'de öğretmen arzını belirleyen ana kaynaklardan birisi eğitim fakülteleridir. Dolayısıyla, eğitim fakültelerinden mezun olan öğrenci sayıları öğretmen arzı açısından önemli bir veri oluşturmaktadır. 2006-2015 yılları arasında eğitim fakültesi mezun sayılarının dalgalı bir seyir izlediği görülmektedir. 2006-2007 öğretim yılında eğitim fakültelerinden mezun olan toplam öğrenci sayısı 48.884 iken bu sayı 5 bin civarında bir düşüşle 2010-2011 öğretim yılında 43 binlere gerilemiştir. Bu tarihten sonra tekrar bir yükselme eğilimine giren mezun sayısı 2014-2015 öğretim yılında 67.460'a çıkmış ve 2015-2016 öğretim yılında tekrar azalmış ve 55.743 olmuştur.

Şekil C.2.2 Eğitim fakültelerinden mezun olan öğrenci sayısında yaşanan değişim (2006-2015)



Kaynak: ÖSYM ve YÖK web sitesinden elde edilen veriler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil C.2.3 Eğitim fakültelerine yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısında yaşanan değişim (2007-2016)



Kaynak: ÖSYM ve YÖK web sitesinden elde edilen veriler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil C.2.3, 2007-2016 yılları arasında eğitim fakültelerine yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısında yaşanan değişimi göstermektedir. Eğitim fakültelerine kayıt yaptıran öğrenci sayısı 2007-2011 yılları arasında düzenli bir artış göstermiş ve 2007 yılında 45 bin civarında olan yeni kayıt sayısı, 2011 yılında 70 bini aşmıştır. 2011 yılından itibaren eğitim fakültelerine yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı azalmış ve 2016 yılında eğitim fakültelerine yeni kayıt yaptıran toplam öğrenci sayısı 59.191 olmuştur. Bunun temel nedeni olarak 2012 yılında YÖK tarafından eğitim fakültelerinde bulunan birçok bölümde ikinci öğretim programlarının kapatılmış olması gösterilebilir.

Eğitim fakültelerinden mezun olan öğrenci sayıları öğretmen arzı ile ilgili bazı ipuçları vermekle birlikte büyük resmi tam olarak ortaya koyamamaktadır. Özellikle son birkaç yılda pedagojik formasyon eğitimi alan aday sayısındaki artış bunun en önemli sebeplerinden birisidir. Tablo C.2.4, pedagojik formasyon programlarına YÖK tarafından ayrılan kontenjan sayılarını göstermektedir. 2013-2015 yılları ara-

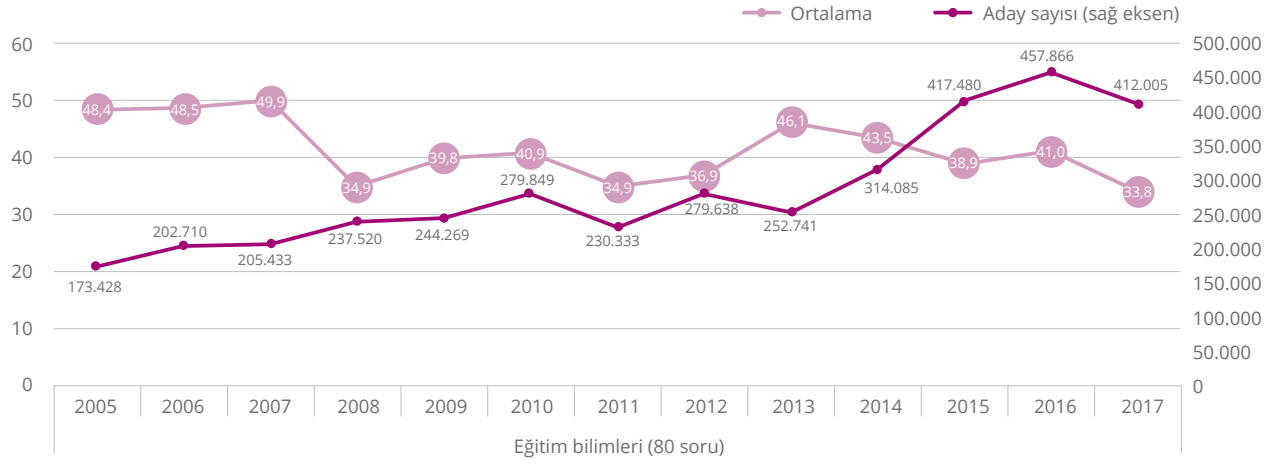
sında üniversitelere yaklaşık 170 bin civarında pedagojik formasyon kontenjanı ayrılmıştır. 2016 yılından itibaren ise pedagojik formasyon kontenjanı belirleme yetkisi üniversitelere devredilmiş ve üniversiteler istedikleri kadar kontenjan açmışlardır. Bu düzenlemenin bir sonucu olarak her isteyen pedagojik formasyon alabilecek duruma gelmiştir. Bu karar sonrasında kaç kişinin pedagojik formasyon aldığına dair bir veri bulunmamaktadır (Gür vd., 2017).

Tablo C.2.4 Yıllara göre pedagojik formasyon programları kontenjan sayıları (2013-2017)

Yıl	Tercih yapan aday sayısı	Kontenjan sayısı	Ek kontenjan sayısı
2013	65.735	30.000	-
2014	45.893	40.000	-
2014	-	62.045	4.450
2015	-	41.490	3.390
2016	-	Sınırsız	-
2017	-	Sınırsız	-

Kaynak: Yükseköğretime Bakış 2017: İzleme ve Değerlendirme Raporunda ÖSYM ve YÖK verileri kullanılarak hazırlanan tablo tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil C.2.5 KPSS eğitim bilimleri testine giren aday sayısı ve ortalama netlerinde yaşanan değişim (2005-2017)



*Kaynak:* Yükseköğretime Bakış 2017: İzleme ve Değerlendirme Raporunda ÖSYM ve YÖK verileri kullanılarak hazırlanan tablo tarafımızca güncellenmiştir.  
*Not:* KPSS'de 2013 ve sonrasında eğitim bilimleri sınavının soru sayısı 120'den 80'e indirilmiştir. Yıllar içerisinde karşılaştırma yapabilmek için, 120 sorulu olan yıllardaki ortalama netler 80 soru üzerinden yeniden hesaplanmıştır.

Türkiye'de öğretmen arzını belirleyen temel kaynakların eğitim fakülteleri ve diğer fakültelerden mezun olanlar için pedagojik formasyon eğitimi olduğu söylenebilir. Bu kaynaklardan gelen adayların kamu okullarında öğretmen olabilmelerinin ön şartı ise KPSS sınavına girmek ve yeterli puanı almaktır. Dolayısıyla, kamu okulları açısından toplam öğretmen arzını ortaya koyabileceğimiz en önemli verinin Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) eğitim bilimleri sınavına giren kişi sayısı olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, Şekil C.2.5, 2005-2017 yılları arasında KPSS eğitim bilimleri testine giren aday sayısı ve ortalama netlerinde yaşanan değişimi göstermektedir.

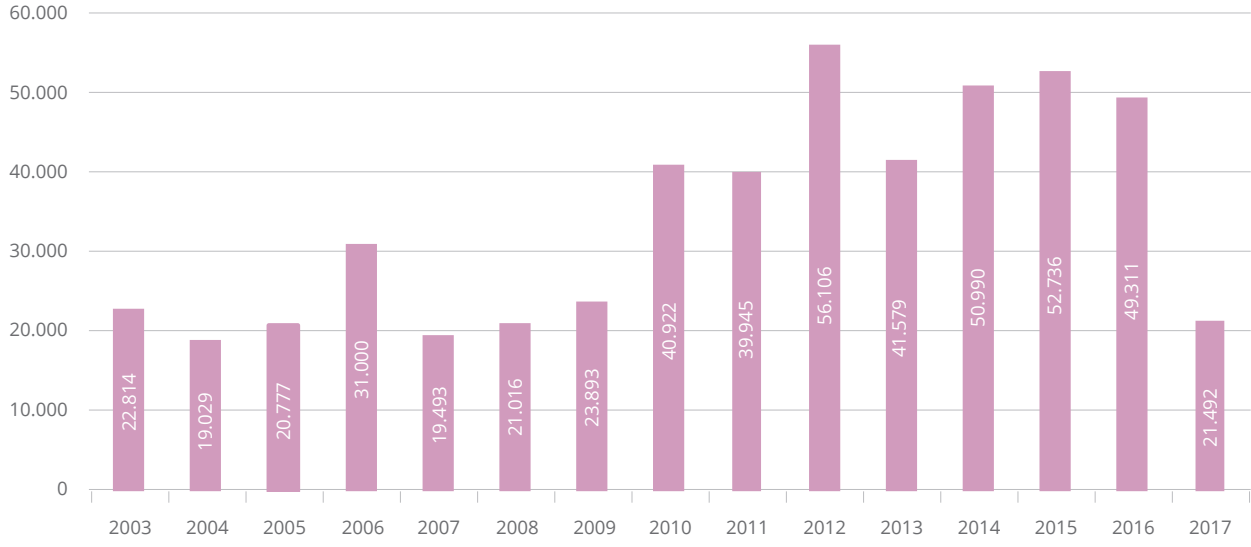
Şekil C.2.5'te görüleceği üzere KPSS eğitim bilimleri sınavına giren öğrenci sayısı 2005-2017 yılları arasında 173.428'den 412.005'e yükselmiştir. 2013 yılından itibaren KPSS sınavı-

na giren aday sayısında ciddi bir artış ivmesi ortaya çıkmıştır. Bunun muhtemel nedeni 2013 yılından itibaren başta fen ve edebiyat fakülteleri olmak üzere birçok farklı fakülteden mezun olan kişilerin pedagojik formasyon belgesi alması ve bu kişilerin de KPSS'ye girmesidir.

2005-2017 yılları arasında KPSS eğitim bilimleri sınavına girenlerin ortalama netlerinde yaşanan değişime bakıldığında, adayların performansları yıllara göre farklılaşmaktadır. Yıllar içinde adayların netleri 80 soru üzerinden 49,9 ile 33,8 arasında değişmektedir. Farklı yıllardaki sınav soruları zorluk düzeylerine göre birbiri ile karşılaştırılabilir olmadığından dolayı, ortalama netlerin düşmesi ya da yükselmesinin nedeni adayların performanslarından mı yoksa soruların zorluk düzeyinden mi kaynaklandığına dair bir değerlendirme yapılamamaktadır.



Şekil C.2.6 Ataması yapılan öğretmen sayılarında yaşanan değişim (2003-2017)



*Kaynak:* Yükseköğretime Bakış 2017: İzleme ve Değerlendirme Raporunda MEB tarafından sağlanan Şubat 2017 tarihli veriler kullanılarak hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

*Not:* 2016 yılında 3.633'ü dersane ve etüt merkezlerinde çalışanlar olmak üzere toplamda 18.506 sözleşmeli öğretmen ataması yapılmıştır.

*Not:* Sözleşmeli pozisyonda atanıp kadrolu statüye (4/A) geçirilen öğretmen sayısı 71.820 olup rakamlara dâhil değildir.

Tablo C.2.7 Sözleşmeli olarak atanan öğretmenlerin branş bazında Türkiye geneli oluşan en düşük KPSS puanı, mülakat puanı ve sayıları (2016, 2017)

Alan adı	En düşük mülakat puanı	En düşük KPSS puanı	Atama sayısı
Sınıf Öğretmenliği	76,00	71,56743	8.312
İngilizce	68,00	67,23339	3.898
DKAB	74,00	69,82836	3.759
İlköğretim Matematik	68,67	65,78918	2.930
Okul Öncesi	79,01	76,90487	2.566
Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	80,00	77,55431	1.755
Türkçe	80,66	78,12854	1.777
Rehberlik	82,00	77,38297	1.258
Özel Eğitim	74,00	67,67679	980
Beden Eğitimi	78,00	74,27743	1.208
Matematik	87,01	84,28359	1.703
Türk Dili ve Edebiyatı	86,33	82,05431	1.572
İ.H.L. Meslek Dersleri	73,00	68,08105	754
Arapça	60,33	52,22622	291
Müzik	63,00	60,42402	557
Görsel Sanatlar	74,33	69,45086	443
Fizik	80,00	78,02196	809
Biyoloji	83,00	78,11809	779
Bilişim Teknolojileri	86,33	82,42550	570
Kimya/Kimya Teknolojisi	82,33	78,73174	694
Sosyal Bilgiler	84,34	80,57878	672
Teknoloji ve Tasarım	70,66	70,74165	236
Tarih	85,67	81,19762	592
Coğrafya	84,00	79,80888	473

*Kaynak:* MEB web sitesinden elde edilen veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

*Not:* Dersane ve etüt öğretmenleri atama sayılarına dâhil olup mülakat puanlarına dâhil değildir.

Şekil C.2.6, 2003 yılından günümüze MEB tarafından gerçekleştirilen öğretmen atama sayılarını göstermektedir. Şekilde görüldüğü üzere, 2003 ve 2009 yılları arasında genel olarak yıllık 20 bin civarında bir öğretmen ataması gerçekleştirilmiştir. Bu yıllar arasındaki tek istisna ise 31 bin öğretmen atamasının yapıldığı 2006 yılıdır. 2010 yılında ise 41 bine yakın öğretmen ataması gerçekleştirilmiştir. 2010 yılı sonrasında ise 4+4+4 eğitim reformunun da etkisi ile öğretmen ataması sayıları genel olarak yıllık 50 bin civarında gerçekleşmiştir. 2017 yılında ise 21.492 ile son yılların en düşük öğretmen alımı gerçekleşmiştir.

27 Temmuz 2016 tarihli 668 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile getirilen düzenleme ile kamuda sözleşmeli öğretmen istihdamı mümkün hale getirilmiştir. Uygulama kapsamında, alım yapılacak her bir pozisyonun üç katı kadar aday KPSS puan üstünlüğüne göre belirlenmekte ve sözlü sınava tabi tutulmaktadır. Atama konusunda sözlü sınav puanları nihai belirleyici durumundadır. Tablo C.2.7'de 2016 ve 2017 yıllarında yapılan toplam sözleşmeli öğretmen atama sayıları ve en düşük mülakat ve KPSS puanları verilmiştir. Buna göre her iki yılda toplam 40 binin üzerinde sözleşmeli öğretmen ataması yapılmıştır. En fazla atama yapılan branşlar sınıf (8.312), İngilizce (3.898), din kültürü ve ahlak bilgisi (3.759) ve ilköğretim matematik (2.930) olmuştur. Ancak, ilgili alandaki öğretmen arzı veya mevcut öğretmenlerin dağılımından kaynaklanan bazı farklılıklar da ortaya çıkabilmiştir. Örneğin, ihtiyaç yüksek olmasına rağmen arzın çok yüksek olmadığı özel eğitim alanında atama sayıları daha düşük seviyede kalmıştır. Sınıf öğretmenliği alanında ise net ihtiyaç çok yüksek olmamasına rağmen özellikle dezavantajlı bölgelerde öğretmen bulunamamasından dolayı beklenenden daha yüksek seviyede atama gerçekleştirilmiştir.

Ekim 2016'da dersane ve etüt merkezlerinde çalışanlardan sözleşmeli olarak atanan öğretmenlerin branş bazında Türkiye geneli oluşan en düşük mülakat puanları ve sayıları Tablo C.2.8'de gösterilmiştir. KPSS ve mülakat puanlarına

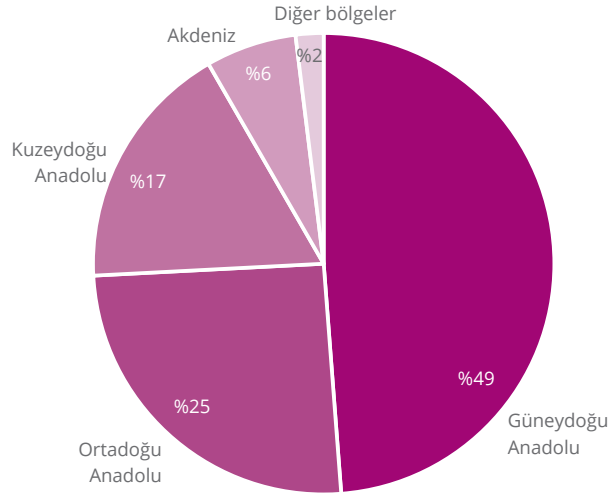
Tablo C.2.8 Dershane ve etüt merkezlerinde çalışanlardan sözleşmeli olarak atanan öğretmenlerin branş bazında Türkiye geneli oluşan en düşük mülakat puanı ile sayıları (2016, Ekim)

Alan adı	En düşük mülakat puanı	Atama sayısı
Matematik	70,0	950
Türk Dili ve Edebiyatı	64,3	634
Fizik	80,0	400
Biyoloji	60,0	324
Kimya/Kimya Teknolojisi	60,0	312
Tarih	85,0	300
Coğrafya	64,3	239
Sosyal Bilgiler	60,0	161
Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	69,3	111
Felsefe	90,7	100
İlköğretim Matematik	65,7	20
Türkçe	60,0	20
Sınıf	70,7	10
Muhasebe ve Finansman	80,0	9
İngilizce	73,0	7
Türk Dili ve Edebiyatı	71,7	6
Diğer	-	30
Toplam	-	3.633

Kaynak: MEB web sitesinden elde edilen veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

bağlı olarak yapılan sözleşmeli öğretmen atamalarına ek olarak 2016 yılında dersane ve etüt merkezlerinde çalışan öğretmenler arasından mülakat yöntemiyle 3.633 sözleşmeli öğretmen ataması yapılmıştır. Dershane ve etüt merkezlerinde çalışan öğretmenlerin genel profillerine bağlı olarak, atamaların daha çok ortaöğretim kurumlarına yönelik branşlarda gerçekleştiği görülmektedir. Bu kapsamda, en fazla öğretmen ataması yapılan branşlar Matematik (950), Türk Dili ve Edebiyatı (634), Fizik (400), Biyoloji (324), Kimya (312) ve Tarih (300) olarak öne çıkmaktadır. Dershane ve etüt merkezlerinde çalışanlar arasından yapılan sözleşmeli öğretmen ataması tek seferlik bir uygulama olarak planlandığı için bu kapsamda yapılan atamaların öğretmen ihtiyacından ziyade başvuruların profilleri doğrultusunda gerçekleştiği söylenebilir.

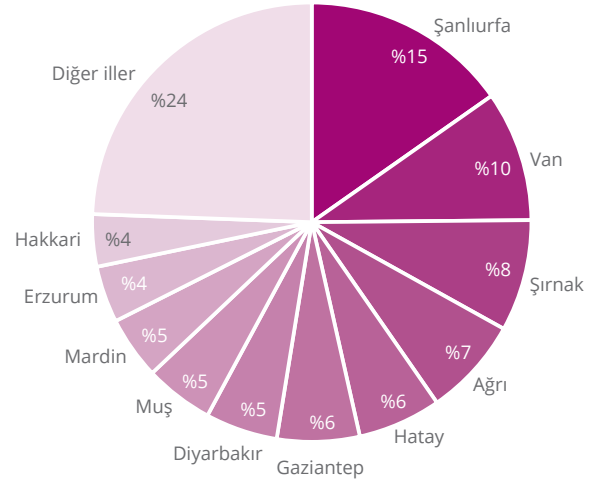
Şekil C.2.9 Sözleşmeli olarak atanan öğretmenlerin bölgelere göre oransal dağılımı (2017)



Kaynak: MEB web sitesinden elde edilen veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil C.2.9, 2017 yılında atanan sözleşmeli öğretmenlerin bölgelere göre oransal dağılımını göstermektedir. 2017 yılında yapılan toplam 21.492 sözleşmeli öğretmen atamasının yaklaşık yarısı (10.485) yalnızca Güneydoğu Anadolu Bölgesine yapılmıştır. Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerine yapılan toplam öğretmen ataması da (9.218) oldukça yüksek seviyededir. Ayrıca, Akdeniz bölgesine 1.369, diğer tüm bölgelere ise 420 sözleşmeli öğretmen ataması yapılmıştır. Bu veriler, Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgelerindeki öğretmen açığının yeni sözleşmeli öğretmenlik atamalarıyla kapatılmaya çalışıldığını göstermektedir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması, öğretmenlerin ilk atandıkları yerde kalma süresini artırmak için getirilmiştir. Bu kapsamda, sözleşmeli olarak atanan

Şekil C.2.10 Sözleşmeli olarak atanan öğretmenlerin illere göre oransal dağılımı (2017)

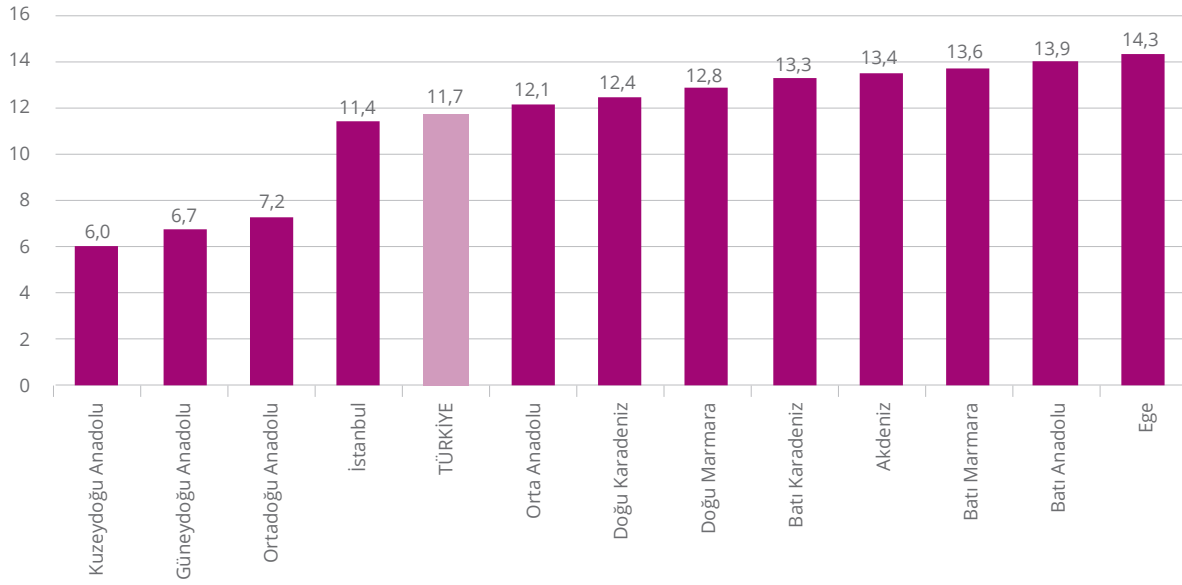


Kaynak: MEB web sitesinden elde edilen veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

öğretmenler dört yıl boyunca atandıkları kurumda çalıştıktan sonra kadrolu öğretmenliğe geçiş yapabileceği ve kadroya geçtikten sonra da 2 yıl daha atandıkları yerde çalışması gerekmektedir.

Şekil C.2.10, 2017 yılında atanan sözleşmeli öğretmenlerin illere göre oransal dağılımını göstermektedir. Uygulama kapsamında atanan öğretmenlerin yaklaşık %75'nin 11 ile atandığı görülmektedir. 2017 yılında atanan sözleşmeli öğretmenlerin %15'i Şanlıurfa, %10'u Van, %8'i Şırnak ve %7'si Ağrı'ya atanmıştır. En fazla sözleşmeli öğretmen ataması yapılan illerin tamamının Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı en yüksek olduğu iller arasında buldukları görülmektedir (bk. Bölüm D).

Şekil C.2.11 Bölgelere göre devlet okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet süresi ortalaması (Şubat, 2016)



Kaynak: MEB tarafından sağlanan Şubat 2016 tarihli veriler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil kullanılmıştır.

Daha önce belirtildiği üzere öğretmen talebinin en önemli nedenlerinden birisi emeklilik nedeniyle gerçekleşen meslekten ayrılmalardır. Bu kapsamda, mevcut öğretmenlerin hizmet sürelerinin analiz edilmesi önem arz etmektedir. Şekil C.2.11, 2016 yılında, Türkiye’de devlet okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet süresi ortalamalarını bölgelere göre göstermektedir. Şekil’de görüldüğü üzere 2016 yılı itibari ile Türkiye’deki tüm öğretmenlerin ortalama hizmet süreleri 11,7 yıldır. Bu veri kapsamında, Türkiye’deki öğretmenlerin genel olarak genç bir profile sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca, bir öğretmenin emekli olabilmek için yaklaşık 25-30 yıl çalışması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’de emekliliğe bağlı gerçekleşecek öğretmen talebinin en azından yakın zamanda çok yüksek seviyelerde olmayacağı söylenebilir.

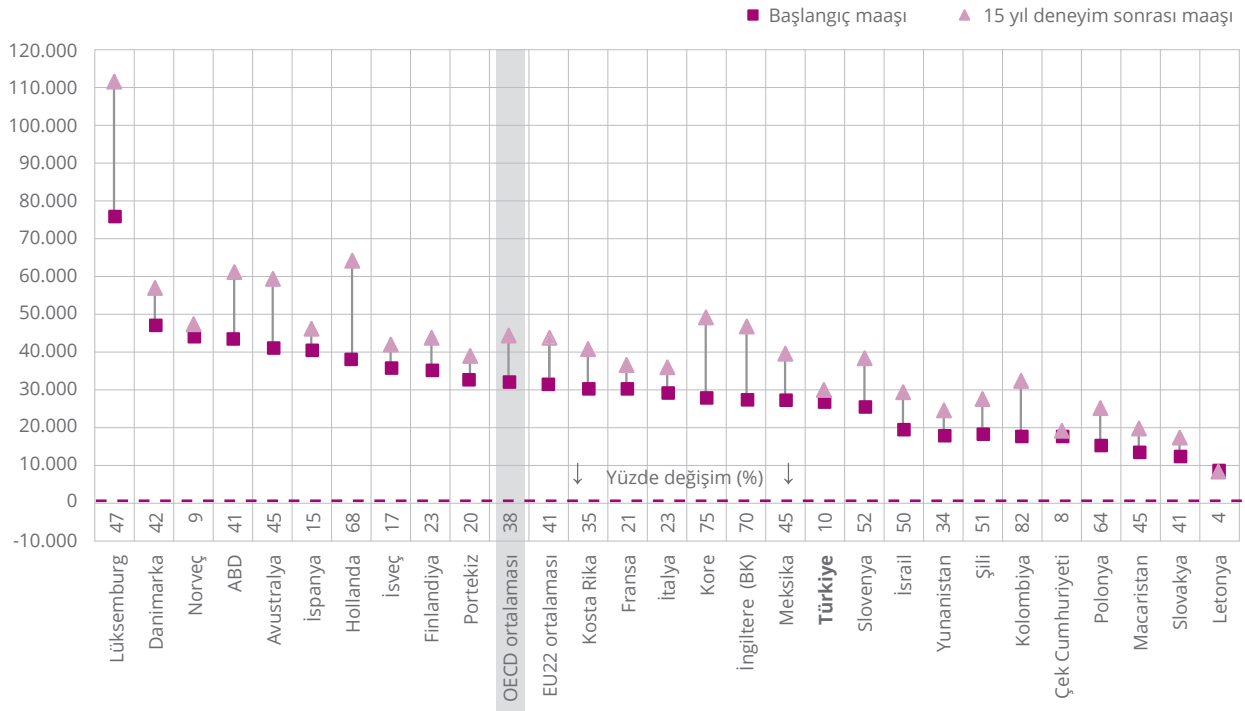
Dolayısıyla, öğretmen planlaması yapılırken mevcut öğretmenlerin emekli olma durumlarının da alan bazlı olarak göz önünde bulundurulması büyük önem arz etmektedir. Şekil C.2.11’de sunulan öğretmenlerin ortalama hizmet sürelerine dair veriler analiz edildiğinde bölgesel bazda önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Ortalama hizmet süresi batıya doğru gittikçe 14,3 yıla kadar yükselmekte, doğu bölgelerinde ise 6 yıla kadar düşmektedir. Ortalama öğretmenlik tecrübesinin en yüksek olduğu bölgeler Ege (14,3), Batı Anadolu (13,9) ve Batı Marmara (13,6) iken, en düşük olduğu iller Kuzeydoğu Anadolu (6), Güneydoğu Anadolu (6,7) ve Ortadoğu Anadolu’dur (7,2). Sözleşmeli olarak atanan öğretmenlerin en fazla atandığı üç bölgedeki öğretmenlerin hizmet süresi diğer bölgelere göre önemli oranda daha düşüktür.

Şekil C.3.1, farklı ülkelerde öğretmenliğe yeni başlayan ve 15 yıl deneyim sahibi öğretmenlerin maaşlarını satın alma paritesi kapsamında dolar olarak göstermektedir. Tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de ekonomik kazanç, mesleğe olan ilgi ve mesleğin itibarı (toplumsal statü) açısından önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Ekonomik kazanç aynı zamanda hem daha nitelikli kişilerin mesleğe yönelmesi hem de mesleği icra edenlerin motivasyonlarının artırılması açısından da önemli bir rol oynamaktadır.

Şekil C.3.1'de görüleceği üzere Türkiye, öğretmenlerin yıllık kazançları açısından OECD ortalamasının altında bulunmaktadır. OECD ülkelerinde yeni başlayan öğretmenlerin ortalama yıllık kazançları satın alma paritesi göz önünde bulundurularak hesaplandığında 32.288 \$ seviyesinde-

dir. Türkiye'de ise bu ücret OECD ortalamasının yaklaşık 5.000 \$ altında olup 27.285 \$'dır. Lüksemburg 75.657 \$ yıllık kazançla OECD ülkeleri arasında öğretmen maaşlarının en yüksek olduğu ülke olurken, Danimarka (47.048 \$), Norveç (43.998 \$) ve ABD (43.521 \$) gibi ülkeler öğretmenin en yüksek olduğu ülkelerdir. Diğer taraftan, Letonya (8.555 \$), Slovakya (12.742 \$), Macaristan (13.724 \$), Polonya (15.468 \$) ve Çek Cumhuriyeti (17.906 \$) ise en düşük öğretmen maaşı olan ülkeler konumundadırlar. Öğretmenlik başlangıç maaşlarının yanında önemli başka bir gösterge ise bu maaşların zamanla ne ölçüde arttığıdır. Şekil C.3.1'de sunulan verilere göre 15 yıl deneyime sahip bir öğretmenin kazancı OECD ortalaması başlangıç seviyesinin yaklaşık olarak 12.500 \$ üzerine çıkarak 44.705 \$ seviyesine ulaşmaktadır. Türkiye'de ise 15 yıllık bir öğretmenin yıllık kazancı başlangıç seviyesinin yaklaşık

Şekil C.3.1 OECD ülkelerinde öğretmenliğe yeni başlayan ve 15 yıl deneyim sahibi öğretmenlerin maaşları (\$) (2015)



Kaynak: OECD (2017)

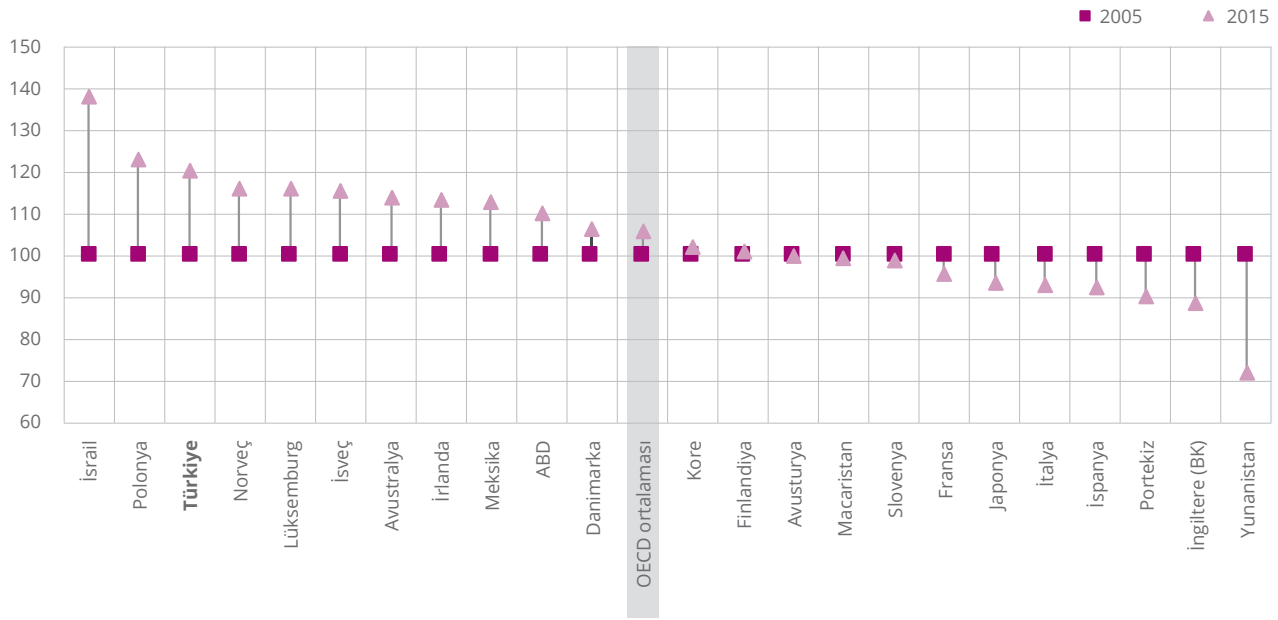
Not: Satınalma Gücü Paritesi kullanılmıştır.

3.000 \$ daha fazlası olarak 30.129 \$ seviyesine ulaşmaktadır. Öğretmen maaşlarının tecrübeye göre artışı açısından Türkiye, tüm OECD ülkeleri arasında en sonlarda yer almaktadır. Şekil C.3.1'de görüldüğü üzere birçok OECD ülkesinde öğretmen maaşları tecrübeye göre ciddi artışlar göstermektedir. Örneğin, Hollanda, Kore, İngiltere, İskoçya, Slovenya, Kolombiya ve Polonya gibi bazı ülkelerde öğretmen maaşları 15 yıl içerisinde %50'den daha fazla bir artış yaşamaktadır. Türkiye'de ise bu artış yalnızca %11 civarındadır.

Türkiye'de öğretmen maaşlarının hem başlangıç ücretleri hem de tecrübeye göre artış açısından OECD ortalamalarının gerisinde olduğu görülmektedir. Ancak, bu bilgilerin

yanı sıra yıllara göre öğretmen maaşlarında yaşanan değişimin ortaya konulması da hem geçmişten günümüze yaşanan değişimi anlamak hem de geleceğe yönelik tahminlerde bulunabilmek açısından önemlidir. Şekil C.3.2, 2005 ve 2015 yıllarında farklı ülkelerde öğretmen maaşlarındaki değişimi göstermektedir. Görüldüğü üzere, bu 10 yıllık periyot içerisinde Türkiye, İsrail ve Polonya'nın ardından öğretmen maaşlarında en yüksek artışın görüldüğü üçüncü ülke olmuştur. 2015 yılı sabit fiyatlarına göre yapılan hesaplama, Türkiye'de öğretmen maaşlarının 10 yıllık süreçte %20 reel bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu eğilimin devam etmesi durumunda ileriki yıllarda Türkiye'nin öğretmen maaşları açısından OECD ortalamasına daha da yaklaşacağı söylenebilir.

Şekil C.3.2 Farklı ülkelerde öğretmenlerin maaşlarında yaşanan değişim (ortaokul öğretmenleri) (2005, 2015)



Kaynak: OECD (2017)

Not: 2005 yılından itibaren değişim endeksi (2005=100); 2015 sabit fiyatları ile; 15 yıl tecrübe sahibi öğretmenlerin maaşları üzerinden hesaplanmıştır.

Bir eğitim sistemindeki başarıyı artırmanın en kritik unsuru olarak kaliteli öğretmen tanımlanmaktadır. Hatta bir eğitim sistemi ancak öğretmenin kalitesi kadardır (UNESCO, 2015). Bu durum ise öğretmenlerinin niteliği, meslek öncesi eğitim süreci, mesleğe başlayanların özellikleri gibi faktörleri öne çıkarmaktadır. Dahası öğretmenlerin aldıkları ücret gibi faktörler bu süreçte daha anlamlı hale gelmektedir (Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt, 2016). Tüm ülkeler eğitim sistemlerini iyileştirmek için öğretmenlere özel yatırım yapmakta ve politikalar geliştirmektedir (OECD, 2005). Türkiye’de son yıllarda eğitim sistemini iyileştirmek için öğretmen sayısını artırma konusunda yoğun bir çalışma içine girmiştir. 1997 yılında 445 bin civarında olan toplam öğretmen sayısı, 2002 yılında 500 bine yükselmiş, 2017 yılında ise 1 milyonu aşmıştır (bk. Şekil C.1.1). Öğretmen sayısındaki artışın PISA 2009’da Türkiye’nin eğitim başarısındaki gelişmesinin faktörlerinden biri olduğu ifade edilmiştir (Dünya Bankası, 2013).

Türkiye’deki öğretmenlerin yaklaşık %59’u ilköğretim kurumlarında, %34’ü ortaöğretim kurumlarında ve %8’e yakını okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmaktadırlar (bk. Şekil C.1.1). Okul öncesi öğretmen sayısı 2009 yılından itibaren oldukça hızlı bir şekilde artmıştır. 2008 yılında 28.392 olan okul öncesi öğretmen sayısı ertesi yıl 42.716’ya yükselmiştir. Çünkü 2009 yılında MEB yayınladığı bir genelge ile okul öncesini yaygınlaştırma kararı almıştır. 2009 yılında öğretmen atama kontenjanlarının üçte biri sadece okul öncesi öğretmenliğine ayrılmıştır. Örneğin, 2009-2 öğretmen ataması için verilen 15.800 kadronun 5.356’sı okul öncesi öğretmenliğine ayrılmıştır (MEB, 2009).

Özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmen sayıları da zaman içinde oldukça hızlı artış yaşamıştır. 1990 yılında öğretmen sayısı özel ilköğretimde 2.390, ortaöğretimde ise 7.027 iken bu sayı 2017 yılında ilköğretimde 52.871’e, ortaöğretimde 54.369’a yükselmiştir (bk. Şekil C.1.2). Özel okullardaki öğretmen sayıları 2012 yılından itibaren daha hızlı bir artış yaşamıştır. Bunun nedeni ise özel okul ve öğrenci sayılarında yaşanan artıştır. 2013 yılında başlayan dersane dönüşüm sürecinin sonucu olarak temel liseler özel okul statüsüne dönüşmüş ve bunun sonucu olarak da özel ortaöğretim kurumları sayısında bir patlama yaşanmıştır. Buna ilaveten, 2012 yılından itibaren önce özel mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları için başlayan özel okul öğrencilerine yönelik desteğin daha sonra tüm özel okullar için yaygınlaştırılması ile özel okullara yönelim daha hızlı bir şekilde artmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Zaten kalkınma planları ve hükümet programlarında da özel öğretime devam eden öğrenci oranını artırmak bir hedef olarak konulmuştur (64. Hükümet Programı, 2015; Kalkınma Bakanlığı, 2013).

Öğretmenlerin cinsiyet dağılımlarına bakıldığında son 20 yıl içerisinde kadın öğretmen oranının genel olarak artış eğiliminde olduğu görülmektedir. Kadın öğretmen oranı 1997 yılında %44 iken, 2016 yılında %58’e yükselmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinin her ikisinde de 2002 yılında %43 olan kadın öğretmen oranı, 2016 yılında ilköğretim kademesinde %59’a, ortaöğretim kademesinde ise %49’a çıkmıştır (bk. Şekil C.1.4). Okul öncesi kademesinde ise 2000 yılı öncesinde neredeyse tüm öğretmenler kadinken, 2016 yılı itibarı ile kadın öğretmen oranı yaklaşık %95 olarak gerçekleşmiştir. Özel öğretim kurumlarında ise öğretmenlerin cinsiyet dağılımları toplam kadın öğretmen oranlarında yaşanan değişimin tam tersi bir eğilim göstermektedir. 1990’da kadın öğretmen oranları

özel ilköğretim okullarında %89, ortaöğretim kurumlarında %62 iken bu oran 2016'da ilköğretimde %73'e ortaöğretimde ise %58'e inmiştir (bk. Şekil C.1.5). Özel okullarda kadın öğretmen oranı azalmasına rağmen kamu okullarına göre kadın öğretmen oranı çok daha yüksektir. Hem kamu hem de özel okullarda kadın öğretmen oranlarının 2000'li yıllarda azalmasının en önemli nedeni, 28 Şubat kararları sonrasında başörtülü çalışma yasağının getirilmesidir. Bu yasak ile birlikte birçok kadın öğretmen meslekten ayrılmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Sonraki yıllarda hem kadınların yükseköğretime ve özellikle eğitim fakültelerine katılım oranlarının artması hem de başörtüsü yasağının kalkmasının sonucu olarak kadın öğretmen oranı artmıştır. Halen eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler arasında kadınların oranı %64,5'tir (bk. Şekil C.1.7). Bu veri ise önümüzdeki yıllarda kadın öğretmen oranının bir miktar daha artmasının muhtemel olduğunu göstermektedir. Kamu ve özel okullarda çalışan kadın öğretmenlerin bölgelere göre dağılımına bakıldığında önemli bir farklılaşma görülmektedir. Kadın öğretmen oranı Güneydoğu, Orta Anadolu, Ortadoğu Anadolu, Doğu Karadeniz ve Batı Karadeniz'de %50'nin altında iken İstanbul ve Batı Anadolu'da %60'ın üzerindedir (bk. Şekil C.1.6).

Son yirmi yıl boyunca yaşanan genel artışa rağmen, kadın öğretmen oranı açısından Türkiye tüm kademelerde OECD ortalamasının altında kalmaktadır (bk. Şekil C.1.8). Bu da birçok ülkede öğretmenlik mesleğinin kadınlar tarafından daha fazla tercih edildiğini göstermektedir. Kadınların öğretmenlik mesleğini daha fazla tercih etmelerinin temel nedenleri öğretmenliğin kadınlar için ideal bir meslek olduğu yönündeki bazı kültürel kabuller olabilir. Ayrıca, birçok ülkede erkek ve kadın öğretmenlerin gelirleri birbirine çok yakın olmakla birlikte erkekler yükseköğretim gerektiren diğer mesleklerde çok daha yüksek gelir elde edebilmektedirler (OECD, 2017).

Son yıllarda öğretmen sayısı artmasına rağmen halen önemli sayıda öğretmen ihtiyacı da bulunmaktadır. Yapılan tahmini hesaplama göre, 80 bin civarında net öğretmen ihtiyacının olduğu görülmektedir. Norm fazlası öğretmenlerin eş vb. gerekçelerle ihtiyaç duyulan yerlere gidemeyeceği dikkate alındığında reel öğretmen ihtiyacı sayısı 120 bin civarındadır. Talim ve Terbiye Kurulunun aldığı kararla ilköğretim ve ortaöğretimdeki birçok dersin haftalık ders saatlerinin değişmesi ile beşinci sınıfların yabancı dil ağırlıklı hale getirilmesi kararları ile birlikte İngilizce gibi bazı branşlarda öğretmen ihtiyacının artacağı, bazı branşlarda ise norm fazlası öğretmen sayısının çok daha fazla büyüyeceği tahmin edilmektedir. Yani, Türkiye'deki kamu okullarındaki reel öğretmen ihtiyacı, 120 binden çok daha fazladır (bk. Tablo C.2.1).

Son yıllarda 60 binden fazla, 2015-2016 öğretim yılında ise 56 bin öğretmen adayı sistemden mezun olmuştur (bk. Şekil C.2.2). Buna ilaveten, 2011 yılında 70 bin kişi eğitim fakültesine kayıt yaptırırken bu sayı 2016 yılında 59 bin olmuştur. 2013 yılında fen edebiyat fakülteleri öğretim elemanları ve öğrencilerden gelen yoğun talep üzerine Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı döneminde YÖK ile yapılan görüşmeler sonrasında pedagojik formasyon programlarına merkezi yerleştirme ile öğrenci alınmasına karar verilmiştir (Gür, Çelik, Coşkun ve Görmez, 2014). Eğitim fakültesine giren ve mezun olan öğrenci sayısındaki azalma arz-talep arasında bir denge oluşturması beklenirken pedagojik formasyon sertifikasının verilmeye başlanması kararı ile öğretmen arz-talep dengesinde önemli bir değişim yaşanmıştır. 2013-2015 yılları arasında pedagojik formasyon sertifikası YÖK tarafından merkezi olarak yürütülmüş ve sınırlı sayıda öğrenciye verilmiştir. Ancak 2016 yılından sonra pedagojik formasyon sertifikası verme konusundaki sınırlama kalkmış ve her üniversite istediği kadar kişiye bu belgeyi vermeye başlamıştır. Şu an ne kadar kişinin pedagojik formasyon sertifikasına sahip olduğuna dair bir veri bulunmamaktadır.



2017 yılında 410 bin kişi KPSS eğitim bilimleri sınavına girmiş ve toplam 21 bin öğretmen ataması yapılmıştır. 2015-2016 öğretim yılı verilerine göre eğitim fakültelerinde 275 bin kişi öğrenim görmektedir. Bir hesaplama yapıldığında eğitim fakültelerinde yaklaşık 300 bin öğrenci, KPSS'ye girmiş ama atanamayan yaklaşık 400 bin aday ve pedagojik formasyon programlarına başvuracak çeşitli yükseköğretim programlarındaki aday sayısının 700 bin civarında olduğu dikkate alındığında, önümüzdeki yıllarda KPSS eğitim bilimleri sınavına başvuracak aday sayısının 1 milyonu aşma ihtimali vardır. Reel öğretmen ihtiyacının en az 120 bin olması ve 2017 yılında 21 bin öğretmen atamasının yapılması, büyük sayıda öğretmen atama döneminin sonuna geldiğini göstermektedir. Bu durum önümüzdeki yıllarda, "atanamayan öğretmen" sorunun oldukça ciddi bir mesele olarak MEB'in ve hükümetin önüne geleceğini göstermektedir (Gür vd., 2017).

27 Temmuz 2016 tarihinde 668 sayılı KHK ile birlikte sözleşmeli öğretmen uygulaması tekrar uygulanmaya konulmuştur. KHK'da atanan sözleşmeli öğretmenin 4 yıl süre ile başka yere atanamayacağı, aile birleşmesi nedeniyle yer değiştirmede eşin sözleşmeli öğretmene tabi olacağı, talepleri halinde 4. yılın sonunda görev yaptıkları yerde öğretmen kadrolarına atanacağı, kadrolu öğretmen olarak atandıktan sonra iki yıl daha buldukları yerde çalışması gerektiği belirtilmiştir (688 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, 2016). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamaları geçmiş yıllarda uygulanmış ve neden olduğu birçok sorundan dolayı uygulamadan kaldırılmıştır. Diğer meslek gruplarında olmayan sözleşmeli çalışan öğretmenlerin diğer meslektaşları ile arasında bir ayrıma neden olmaktadır. Buna ilaveten, sözleşmeli öğretmenler eşinin öğretmen olmadığı durumda dahi eş durumu nedeniyle bir araya gelemeyeceği, "eş ya da iş"ten birisini seçmesi gerektiği belirtilmiştir. Açıkçası, bu durum aile birlikteliğini esas alan Anayasanın ilgili hükümleri ile de çelişmektedir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması kapsamında 2016 ve 2017 yıllarında toplam 40 binin üzerinde öğretmen istihdamı yapılmıştır. 2017 yılında atanan 21.492 sözleşmeli öğretmenin %90'ından fazlası Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine atanmışlardır (bk. Şekil C.2.9 ve Şekil C.2.10). Genel olarak, sözleşmeli öğretmen atamalarının öğretmen ihtiyacının yüksek olduğu illere yapıldığı görülmektedir. Ancak, öğretmenler arasında fark oluşturan ve öğretmenlerin özlük haklarında sorunlara neden olan sözleşmeli öğretmenlik uygulaması yerine, dezavantajlı bölgelerde çalışacak öğretmenleri teşvik edecek mekanizmalar geliştirilmelidir (Eğitim-Bir-Sen, 2016).

Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile birlikte Türkiye'deki öğretmen istihdamı süreçlerine sözlü sınav aşaması da ilk kez dâhil edilmiştir. Uygulamanın başladığı ilk günden itibaren sözlü sınav kamuoyunda tartışılmaktadır. Özellikle, çok sayıda sözlü sınav komisyonu olması, sınav komisyonunda bulunanların yeterlikleri, sınavlarda sorulan sorular, vb. konular kamuoyunda sıklıkla gündeme gelmektedir. Genel olarak, binlerce adayın çok sayıda farklı komisyon tarafından kısa süreli bir sözlü sınava tabi tutulmasının hem nitelikli öğretmen seçimine hizmet etmediği hem de adalet duygusunu zedelediği şeklinde genel bir kanı bulunmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2016).

Türkiye'de öğretmenlerin genel olarak genç bir profile sahip oldukları görülmektedir. 2016 yılı verilerine göre kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin ortalama hizmet süreleri 12 yıl civarındadır. Ancak, öğretmenlerin ortalama hizmet süreleri açısından önemli bölgesel farklılıklar söz konusudur. Örneğin, ortalama hizmet süresi Ege bölgesinde yaklaşık 14 yıla çıkarken Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde 6-7 yıl civarına düşmektedir (bk. Şekil C.2.11). Öğretmen kalitesini belirleyen

en önemli unsurlardan birisinin tecrübe olduğu genel kabul görmektedir (Clotfelter, Ladd ve Vigdor, 2005; Henry, Fortner ve Bastian, 2012). Eğitimde başarıyı artırmak ve özellikle dezavantajlı bölgelerdeki çocukların dezavantajını ortadan kaldırmak için tecrübeli öğretmen önemli bir unsurdur.

Türkiye’de öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin maaşları OECD ortalamasının altında yer almaktadır. Satın alma paritesi göz önüne alınarak yapılan hesaplamalara göre OECD ülkelerinde göreve yeni başlayan bir öğretmenin yıllık ortalama kazancı 32 bin dolar iken Türkiye’de göreve yeni başlayan bir öğretmenin yıllık kazancı 27 bin dolar civarındadır. OECD ülkelerinde 15 yıl deneyime sahip bir öğretmenin ortalama yıllık kazancı, başlangıç seviyesinin yaklaşık olarak 12.500 dolar üzerine çıkarak 45 bin dolar seviyesine ulaşmaktadır. Türkiye’de ise 15 yıllık bir öğretmenin yıllık kazancı başlangıç seviyesinden yaklaşık 3 bin dolar artarak 30 bin dolar seviyesine ulaşmaktadır. Öğretmen maaşlarının tecrübeye göre artışı açısından Türkiye, tüm OECD ülkeleri arasında en sonlarda yer almaktadır. Yurdakul, vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik kapsamlı araştırmanın sonuçları da burada sunulan verileri desteklemektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye’deki öğretmenlerin önemli bir kısmı aldıkları ücretlerden memnun değildir. Dahası mesleki kıdem artıça memnuniyetsizlik düzeyi de artmaktadır.

- Türkiye'de özellikle 2010 yılı sonrasında kamuya çok yüksek sayıda yeni öğretmen alımı gerçekleştirilmiştir. Ancak, öğrenci sayılarındaki artıştan dolayı bu atamalar öğretmen ihtiyacının tamamen ortadan kaldırılmasını sağlayamamıştır. 2017 yılında ise öğretmen atama sayısı nispeten düşük seviyede kalmıştır. Öğretmen açığı dikkate alındığında, bu açığı kapatmaya yönelik büyük sayıda (50 bin civarı) öğretmen alım politikalarının sürdürülmesi gerekmektedir.
- Öğretmen ihtiyacının yanı sıra bir başka önemli sorun da öğretmenlerin dağılımları ile ilgilidir. Bazı kurumlarda norm fazlası öğretmen bulunurken bazı kurumlarda aynı alanlarda öğretmen ihtiyacı vardır. Bu kapsamda, norm fazlası durumda olan öğretmenlerin ihtiyaç olan kurumlarda değerlendirilmesine yönelik, öğretmen tercihlerini ve haklarını da koruyacak şekilde politikalar geliştirilmelidir. Bu kapsamda, ihtiyaç fazlası olan kurum/bölgelerde çalışan mevcut kadrolu öğretmenlerin ihtiyaç bulunan kurum/bölgelere geçmelerini teşvik edecek özendirici uygulamalar geliştirilmelidir.
- Öğretmenlerin bölgesel dağılımları da başka bir sorun alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen ihtiyacı belli bölgelerde yoğunlaşmaktadır. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması bu soruna çözüm üretmek amacı ile uygulamaya konulmuştur. Ancak, sözleşmeli öğretmenlikteki sorunlar dikkate alındığında, bu uygulamanın sonlandırılması ve bu sözleşmeli öğretmenlik yerine dezavantajlı bölgelerde çalışmayı teşvik edici uygulamalar geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca, kamuoyundaki endişe ve eleştiriler dikkate alınarak öğretmen alımlarında sözlü sınav uygulamasına bir an önce son verilmelidir.
- Türkiye son on yıl içerisinde öğretmen maaşlarını en fazla artıran OECD ülkelerinden birisidir. Ancak, halen Türkiye'de göreve yeni başlayan bir öğretmenin yıllık kazancı OECD ortalamasının yaklaşık 5.000 \$ aşağısındadır. Dahası bu fark öğretmenlerin tecrübesi arttıkça daha da yükselmektedir. 15 yıllık hizmete sahip bir öğretmenin yıllık kazancı OECD ülkelerinde ortalama 45.000 \$ seviyesine yükselirken, bu kazanç Türkiye'de yalnızca 30.000 \$ civarına çıkabilmektedir. Bu kapsamda, öğretmen maaşları iyileştirilmeli ve OECD düzeyine çıkarılmalıdır.

64. Hükümet Programı. (2015). [http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/KurumsalHaberler/64.hukümet\\_programi.pdf](http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/KurumsalHaberler/64.hukümet_programi.pdf)
- 668 sayılı Kanun Hükmünde Kararname. (2016). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/07/20160727M2..htm>
- Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing schools systems come out on top*. London: McKinsey ve Company.
- Coleman, J.S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Printing Office.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. ve Vigdor, J. (2005). Who teaches whom? Race and the distribution of novice teachers. *Economics of Education Review*, 24(4), 377-392.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Dünya Bankası. (2013). *Okul seçimi, eşitsizlik ve okul geçişleri*. Dünya Bankası: Washington D.C.
- Eğitim-Bir-Sen. (2016). *Eğitime bakış 2016: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-Bir-Sen. (2017). Yabancı dil hazırlık sınıfı uygulamasında erken uyarı. [http://www.ebs.org.tr/ebs\\_files/files/YABANCI\\_DIL\\_HAZIRLIK\\_SINIFI\\_ERKEN\\_UYARI.pdf](http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/YABANCI_DIL_HAZIRLIK_SINIFI_ERKEN_UYARI.pdf)
- Gür, B.S., Çelik, Z. Coşkun, İ. ve Görmez, M. (2014). *2013'te eğitim*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Gür, B. S., Çelik, Z., ve Yurdakul, S. (2016). *Beşinci sınıfın yabancı dil dersi ağırlıklı hale getirilmesi: Zorluklar, riskler ve alternatifler* (Odak Analiz No. 1). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Gür, B.S., Çelik, Z., Kurt, T. ve Yurdakul, S. (2017). *Yükseköğretime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Henry, G. T., Fortner, C. K. ve Bastian, K. C. (2012). The effects of experience and attrition for novice high-school science and mathematics teachers. *Science*, 335 (6072), 1118-1121.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu kalkınma planı (2014-2018)*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- MEB. (2009). *2009-2 öğretmenlik için başvuru ve atama kılavuzu*. Erişim adresi: <http://personel.meb.gov.tr/kilavuz/2009-2%20%C3%96%C4%B1%20Atama%20K%C4%B1lavuzu.pdf>
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers (Overview)*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2017). *Education at a glance 2017: OECD Indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Rivkin, S., Hanushek, E. ve Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- UNESCO. (2015). *The right to education and the teaching profession: Overview of the measures supporting the rights, status and working conditions of the teaching profession reported on by member states*. Paris: UNESCO.
- Yurdakul, S., Gür, B.S., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

# BÖLÜM **D**

## EĞİTİM-ÖĞRETİM ORTAMLARI

GÖSTERGE D1	Okul, Şube ve Derslik Sayıları
GÖSTERGE D2	Ortalama Sınıf Mevcutları
GÖSTERGE D3	Öğrenci-Öğretmen Oranı
GÖSTERGE D4	Taşımali Eğitim
BÖLÜM D	Odaktakiler
BÖLÜM D	Öneriler

Türkiye’de son yıllarda eğitime erişim ve katılımında önemli gelişmeler olmuş ve zorunlu eğitim uygulamalarının da etkisiyle her kademede okullaşma oranı ve öğrenci sayıları ciddi oranda artmıştır. Öğrenci sayısı ve okullaşma oranlarında yaşanan artış olumlu bir gelişme olmakla birlikte, öğrencilerin eğitim gördükleri ortamların ihtiyacı karşılamaması durumunda eğitimin kalitesinde ciddi problemler yaşanması da kaçınılmazdır. Eğitim ortamları, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü fiziksel ortamlardan, eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan materyallere (kaynaklar) ve personele (öğretmen, idareci, yardımcı personel vs.) kadar birçok unsuru içerisinde barındırmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Bu nedenle eğitimin kalitesini etkileyen temel unsurlardan biri olan eğitim-öğretim ortamlarının ayrı bir bölümde ele alınması gerekir

Bu bölümde farklı eğitim kademelerinin eğitim-öğretim ortamları ile ilgili göstergeler ele alınmış ve eğitim ortamları ile ilgili gelişmeler; derslik sayıları, sınıf mevcutları, öğrenci-öğretmen oranı ve taşınmalı eğitim oranları ile ilgili birtakım göstergeler ışığında incelenmiştir.

Bu gösterge altında okul, şube ve derslik sayılarında zaman içinde nasıl bir değişim yaşandığı incelenmiştir. Öncelikle son on yıllık süreçte farklı kademe ve türdeki resmi ve özel okul sayılarındaki değişim ele alındıktan sonra kademelere göre derslik ve şube sayıları detaylı olarak analiz edilmiştir. Ardından ortaöğretim kademesindeki genel lise ve meslek liselerindeki derslik ve şube sayılarındaki durum incelenmiş ve son olarak farklı kademelerde 2006 yılından sonra yapılan yeni derslik sayılarındaki durum detaylı olarak ele alınmıştır.

2006 ile 2016 yılları arasında kademelere göre resmi ve özel okul sayılarında yaşanan değişim Tablo D1.1'de verilmiştir. Buna göre tüm kademelerde 2006 yılında 63.265 olan toplam resmi ve özel okul sayısı 2016 yılına gelindiğinde yaklaşık %31 artarak 82 bin 899'a ulaşmıştır. Kademeler açısından bakıldığında ise okul sayısındaki en fazla artış okul öncesi ve genel liselerde olmuştur. Okul öncesi kademesinde 2006 yılında 20.675 olan okul sayısı 2016 yılına geldiğinde yaklaşık %40 oranında artarak 28 bin 891'e, genel liselerde ise 2006 yılında 3.690 olan okul sayısı yine yaklaşık %40 oranında artarak 2016'da 5.152'ye ulaşmıştır. Meslek lisesi okul sayısında yıllara göre yaşanan değişim

incelendiğinde de son on yılda yaklaşık %28'lik bir artışın olduğu görülmektedir. 2006 yılında resmi ve özel toplam 4.244 olan meslek lisesi sayısı 2016'ya gelindiğinde 5.444 olmuştur. 2006 ile 2016 yılları arasında ilköğretimdeki (ilkokul + Ortaokul) toplam okul sayısındaki artış ise %25 oranında olup nispeten diğer kademelerden daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir.

İlköğretimdeki toplam okul sayısında en dikkat çeken husus 2006 yılı ile 4+4+4 uygulamasının başladığı 2012 yılları arasındaki düşüştür. 2006 yılında ilköğretimdeki toplam okul sayısı 34.656 iken takip eden yıllarda düşüş eğilimine girmiş ve 2011 yılında 32.108 olmuştur. Okul sayısındaki azalmanın nedeninin, öğrenci sayısının çok az olduğu yerlerdeki okulların kapatılması ve bu öğrencilerin taşınmalı eğitim kapsamında daha merkezi okullara taşınması ile ilgili olduğu tahmin edilmektedir. 2012 yılında 4+4+4 olarak bilinen 6287 sayılı eğitim düzenlemesi ile ilköğretim ilkokul ve ortaokul olarak yeniden yapılandırılmıştır. İlköğretim okullarının ilkokul ve ortaokul olarak ayrışması ile okul sayısı 46.156'ya yükselmiştir. 2016 yılında ilkokul ve ortaokuldaki okul sayısı 43.412'ye inmiştir. Dört yıl içerisinde ilköğretim

Tablo D.1.1 Kademelere göre okul sayıları (2006-2016)

Yıl	Okul öncesi		İlköğretim		İlkokul		Ortaokul		Genel lise		Meslek lisesi		Tüm kademeler toplam
	Toplam	Özel	Toplam	Özel	Toplam	Özel	Toplam	Özel	Toplam	Özel	Toplam	Özel	
2006	20.675		34.656	757					3.690	696	4.244	21	63.265
2007	22.506		34.093	866					3.830	711	4.450	21	64.879
2008	23.653		33.769	907					4.053	783	4.622	27	66.097
2009	26.681		33.310	879					4.067	709	4.846	22	68.904
2010	27.606		32.797	898					4.102	774	5.179	24	69.684
2011	28.625		32.108	931					4.171	840	5.501	45	70.405
2012	27.197		46.156	1.896	29.169	992	16.987	904	4.214	907	6.204	126	83.771
2013	26.698		45.551	2.043	28.532	1.071	17.019	972	3.744	1.007	7.211	426	83.204
2014	26.972		44.513	2.316	27.544	1.205	16.969	1.111	3.955	1.174	5.106	429	80.546
2015	27.793		43.865	2.944	26.522	1.389	17.343	1.555	5.311	2.504	5.239	419	82.208
2016	28.891		43.412	2.688	25.523	1.274	17.889	1.414	5.152	2.208	5.444	368	82.899

Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Not: Okul öncesi kademesinde özel okul sayıları ile geçmiş yıllara dönük sağlıklı veriler sağlanamadığı için kamu-özel ayrımı yapılamamıştır.

Tablo D.1.2 Bazı okul türlerine göre okul sayıları (2010-2016)

Yıl	İmam hatip ortaokulu	İmam hatip lisesi bünyesinde imam hatip ortaokulu	İmam hatip lisesi	Fen lisesi	Sosyal bilimler lisesi
2010			493	115	27
2011			537	141	32
2012	1.099	369	708	144	32
2013	1.361	415	854	150	32
2014	1.597	378	1.017	232	88
2015	1.961	339	1.149	261	92
2016	2.777	410	1.408	294	93

*Kaynak:* Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

*Not:* İmam hatip lisesi bünyesindeki imam hatip ortaokulu sayıları, imam hatip ortaokulu sayıları içinde gösterilmiştir.

kademesindeki yaklaşık 3 bin okul sayısının azalmasının muhtemel nedeni, öğrenci sayısının çok az olduğu kırsal alandaki okulların kapanması ve bu öğrencilerin taşınmalı eğitim ile daha merkezi okullara taşınmasıdır.

Tablo D.1.1'de dikkat çeken bir diğer husus tüm kademelerde özel öğretim kurumlarının sayısında gözlenen artıştır. 2006 yılında özel öğretim kurumu sayısı, 757'si ilköğretim, 696'sı genel lise ve 21'i meslek lisesi olmak üzere toplam 1.474 iken, bu sayı 2016 yılına gelindiğinde 2.688'i ilköğretim, 2.208'i genel lise ve 368'i meslek lisesi olmak üzere toplam 5.264'e ulaşmıştır. Bütün kademelerde özel öğretim kurum sayısının özellikle 2014 yılından sonra daha fazla artış göstermiş olması da ayrıca dikkati çekmektedir. Bu artışa neden olan birkaç faktör bulunmaktadır. Bunlardan birisi 2014-2015 yılından itibaren özel okul öğrencilerine sağlanan özel okul teşviki, diğeri ise özellikle 2014 yılından itibaren özel dershanelerin temel liselere dönüştürülmesidir.

Tablo D.1.2'de 2010 ile 2016 yılları arasında imam hatip ortaokulu, imam hatip lisesi, fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi okul sayıları gösterilmiştir. Buna göre 2012 yılında 369'u

imam hatip lisesi bünyesinde 730'u bağımsız olmak üzere toplam 1.099 okulla tekrar eğitime başlayan imam hatip ortaokulu sayısı, 2016 yılında 410'u imam hatip lisesi bünyesinde 2.367'si bağımsız olmak üzere toplam 2.777'ye ulaşmıştır. 2010 yılında 493 olan imam hatip lisesi sayısı 2016 yılında 1.408'e yükselmiştir. Gerek imam hatip ortaokulu gerekse imam hatip liselerinin sayısında gözlenen bu ciddi orandaki artışın temel nedenlerinden birisi yükseköğretime geçişteki katsayı uygulamasının kaldırılmasıdır.

Tablo D.1.2'de fen ve sosyal bilimler liselerinin sayısının da son on yıllık süreçte ciddi oranda arttığı görülmektedir. 2010 yılında toplam 110 olan fen lisesi sayısı 2016 yılına geldiğinde 294'e, 27 olan sosyal bilimler lisesi sayısı ise 93'e yükselmiştir. Fen ve sosyal bilimler liseleri sayısındaki artış özellikle 2014 yılında genel liselerin Anadolu lisesine dönüştürülmesi ve Anadolu öğretmen liselerinin kapatılması sonrasında bu liselerin çoğunun fen ya da sosyal bilimler liselerine dönüştürülmesi ile ilgilidir (MEB, 2013). Bu kararın sonucunda 2013 yılında 150 olan fen lisesi sayısı, 2014 yılında 232'ye, 32 olan sosyal bilimler lisesi sayısı 88'e yükselmiştir.



Tablo D.1.3 Kademelere göre derslik ve şube sayıları (2006-2016)

Yıl	Okul öncesi		İlköğretim				Ortaöğretim				Tüm kademeler toplam	
	Toplam		Toplam		Özel		Toplam		Özel		Derslik	Şube
	Derslik	Şube	Derslik	Şube	Derslik	Şube	Derslik	Şube	Derslik	Şube		
2006	33.213	36.654	307.511	387.351	14.739	11.797	98.748	105.697	7.796	6.184	439.472	529.702
2007	36.236	40.857	315.887	392.521	16.808	12.980	100.853	105.606	8.708	6.510	452.976	538.984
2008	39.481	45.030	320.393	408.221	14.973	13.488	109.042	123.930	9.245	7.041	468.916	577.181
2009	45.703	53.235	332.902	416.930	17.952	14.160	110.310	139.420	8.271	7.399	488.915	609.585
2010	46.336	57.707	339.653	418.334	18.460	14.346	117.760	146.814	9.404	7.973	503.749	622.855
2011	48.802	61.937	344.710	422.751	19.450	15.188	121.914	148.703	10.119	8.330	515.426	633.391
2012	49.372	61.920	359.504	444.106	22.548	17.153	129.566	170.184	11.133	9.220	538.442	676.210
2013	50.466	63.273	371.856	447.074	26.031	19.463	140.560	177.774	16.047	12.554	562.882	688.121
2014	52.788	67.387	385.453	456.671	28.165	22.477	151.661	200.339	19.345	13.825	589.902	724.397
2015	58.265	71.003	411.033	459.695	40.336	29.147	182.530	214.871	41.727	29.348	651.828	745.569
2016	70.104	75.942	422.874	458.901	38.896	27.143	189.783	230.276	37.353	27.152	682.761	765.119

*Kaynak:* Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016a) tarafından hazırlanan tablo tarafımızca güncellenmiştir.

*Not:* Derslik sayıları 2006 yılından itibaren paylaşılmaya başlandığı için gelişmeler bu yıldan itibaren incelenmiştir. Ayrıca okul öncesi kademesinde özel okul derslik ve sayılarında geçmiş yıllara dönük sağlıklı veriler sağlanamadığı için kamu özel ayrımı yapılamamıştır.

Kademelere göre derslik ve şube sayılarında 2006 ile 2016 yılları arasında yaşanan değişimi ortaya koymak amacıyla Tablo D.1.3 verilmiştir. Buna göre, 2006-2016 yılları arasında toplam derslik sayısı 439.472'den 682.761'e; şube sayısı ise 529.702'den 765.119'a yükselmiştir. Yani, Türkiye'de son on yılda toplam derslik sayısı %55 şube sayısı ise %44 oranında artmıştır. Aynı dönemde tüm kademelerdeki öğrenci sayısı artışı ise %16 civarındadır (Bk. Gösterge A.2). Bu veri, derslik ve şube başına düşen öğrenci sayısı ile ikili eğitim yapan okul sayısının azaldığını göstermektedir.

2006-2016 yılları arasında kademelere göre derslik ve şube sayıları yıllara göre incelendiğinde en fazla oransal artışın okul öncesinde, şube bazında ise ortaöğretim düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Okul öncesi eğitime katılım oranlarını artırmanın temel bir politika hedefi olmasının sonucu olarak 2006'da 33.213 olan derslik sayısı 2016'da 70.104'e yükselmiştir. Ortaöğretimdeki derslik sayısı da 2006-2016 yılları arasında 98.748'den 189.783'e yükselmiştir. Ortaöğretimdeki hızlı derslik sayısı artışının temel nedeni ise 2012 yılından itibaren ortaöğretimin de zorunlu eğitim kapsamına alınmasıdır.

Tablo D.1.4'te 2006 ile 2016 yılları arasındaki dönemde genel lise ve meslek liselerindeki derslik ve şube sayıları verilmiştir. Buna göre, her iki lise türünde de 2008-2016 yılları arasında derslik ve şube sayılarında ciddi bir artış gözlenmiştir. Bunun nedeni ise ortaöğretimin 3 yıldan 4 yıla çıkarılması ile liselerin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıdır. Lise türleri açısından bakıldığında en dikkat çeken husus ise özellikle 2011 yılından sonra meslek liselerindeki derslik ve şube sayısında genel liselere kıyasla yaşanan hızlı artıştır. 2011 yılında genel liselerdeki toplam derslik sayısı 69.882 iken 2016 yılında 88.885'e yükselmiştir. Aynı dönemde meslek liselerindeki derslik sayısı ise 52.032'den 100.898'e yükselmiştir. Meslek liselerinde derslik ve şube sayısındaki hızlı artışın nedenleri, okul dönüşümleri kapsamında bazı genel liselerin meslek liselerine dönüştürülmesi, mesleki eğitime katılım oranlarını artırmanın bir politika olarak benimsenmesi ve özel meslek liseleri sayılarındaki artıştır. Özel meslek liselerinin sayısının artmasında, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe giren organize sanayi bölgelerindeki özel meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilere verilen mali desteğin önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir.

Tablo D.1.4 Ortaöğretimde okul türlerine göre derslik ve şube sayıları (2006-2016)

Yıl	Genel lise				Meslek lisesi			
	Toplam		Özel		Toplam		Özel	
	Derslik	Şube	Derslik	Şube	Derslik	Şube	Derslik	Şube
2006	58.388	62.664	7.708	6.112	40.360	43.033	88	72
2007	60.880	62.380	8.533	6.434	39.973	43.226	175	76
2008	65.859	69.959	9.064	6.946	43.183	53.971	181	95
2009	65.314	75.180	8.122	7.285	44.996	64.240	149	114
2010	68.964	77.966	9.235	7.845	48.796	68.848	169	128
2011	69.882	77.608	9.715	8.076	52.032	71.095	404	254
2012	70.107	85.533	10.030	8.317	59.459	84.651	1.103	903
2013	64.499	84.803	11.196	9.386	76.061	92.971	4.851	3.168
2014	67.826	80.665	13.470	10.635	83.835	119.674	5.875	3.190
2015	90.806	90.749	34.401	26.397	91.724	124.122	7.326	2.951
2016	88.885	93.433	30.476	24.417	100.898	134.108	6.877	2.735

Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016a) tarafından hazırlanan tablo tarafımızca güncellenmiştir.

Tablo D.1.5'te kademelere ve yıllara göre kamuda yeni yapılan derslik sayıları verilmiştir. Buna göre 2006-2016 yılları arasında toplam 197.567 derslik yapılmıştır. Yapılan dersliklerin 113.056'sı ilköğretim okulları için 36.398'i ise

ortaöğretim kurumları için yapılmıştır. Özellikle, ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alındığı 2012 yılından sonra ortaöğretim kademesinde yeni yapılan derslik sayısında önemli bir artışın olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo D.1.5 Yeni yapılan derslik sayıları (2006-2016)

Yıl	Toplam	Anaokulu/ anasınıfı	İlköğretim	Ortaöğretim (mesleki teknik dahil)	Yaygın eğitim	Eğitime %100 destekten yapılan
2006	28.243	748	19.301	1.336	114	6.744
2007	15.728	425	10.721	928	124	3.530
2008	16.790	505	14.169	716	42	1.358
2009	9.844	1.304	6.148	1.720	48	624
2010	17.317	1.500	10.098	2.725	27	2.967
2011	9.802	1.627	3.347	1.763	54	3.011
2012	18.706	8.024	2.231	4.300	72	4.079
2013 <sup>(1)</sup>	17.266		9.826	3.849	125	3.466
2014 <sup>(1)</sup>	28.748		18.857	6.812	68	3.011
2015 <sup>(1)</sup>	15.145		9.158	4.468	1	1.518
2016 <sup>(1)</sup>	19.978		9.200	7.781	12	2.985
Toplam	197.567	14.133	113.056	36.398	687	33.293

Kaynak: MEB (2017)

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

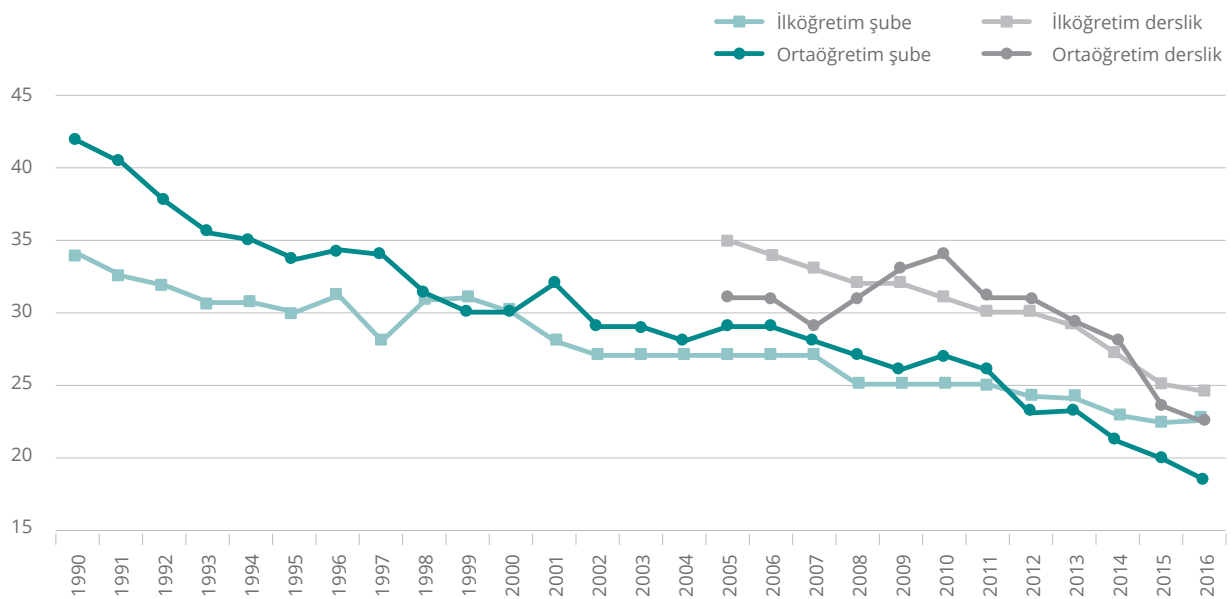
(1) Bu yıllar için Anaokulu/Anasınıfı derslikleri ilköğretim içinde yer almaktadır.

Bu göstergede zorunlu eğitim kapsamındaki eğitim kademelerinde ortalama sınıf mevcudunun, yıllara, bölgelere ve illere göre değişimi ele alınmıştır. Şube başına düşen ortalama öğrenci sayısı, derslik ve şube sayılarında yaşanan değişimi birlikte değerlendirdiğinden standart bir veri sağlamaktadır. Bu göstergede, öncelikle yıllara göre ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki derslik ve şube başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim incelenmiştir. Daha sonra özel öğretim kurumlarındaki şube başına düşen öğrenci sayıları ele alınmış, ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenci sayılarında yaşanan değişim şube ve okul ekseninde analiz edilmiştir. Son olarak farklı kademelerdeki şube ve okul başına düşen öğrenci sayıları bölgeler, iller ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkelerindeki durum açısından ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

1990 ile 2016 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki şube ve derslik başına düşen öğrenci sa-

yıllarındaki değişim Şekil D.2.1'de gösterilmiştir. Buna göre 1990 ile 2016 yılları arasında hem ilköğretim hem de orta öğretimde şube başına düşen öğrenci sayıları çok ciddi bir şekilde azalmış ve ilköğretimde 34'ten 23'e; ortaöğretimde ise 42'den 18'e inmiştir. 2005-2016 yılları arasında ilköğretimde derslik başına düşen öğrenci sayısı 35'ten 24'e; ortaöğretimde ise 31'den 22'ye inmiştir. Derslik ve şube başına düşen öğrenci sayılarının birbirine yaklaşması ilköğretimde ikili eğitim uygulamasının azaldığını göstermesi bakımından önemlidir. Türkiye'deki ilk ve ortaöğretimdeki öğrenci sayısındaki artışa rağmen derslik ve şube başına düşen öğrenci sayısındaki azalma oldukça önemli bir gelişmedir. Bunun temel nedeni de yukarıda ifade edildiği üzere son yıllarda büyük miktarlarda yeni dersliklerin yapılmasıdır. Ayrıca, özellikle ortaöğretimde derslik ve şube başına düşen öğrenci sayısı ilköğretime göre çok daha hızlı bir şekilde azalmıştır. Bunun nedenleri ise yeni dersliklerin yapılması ve açık ortaöğretime yönelen öğrenci sayısındaki artıştır.

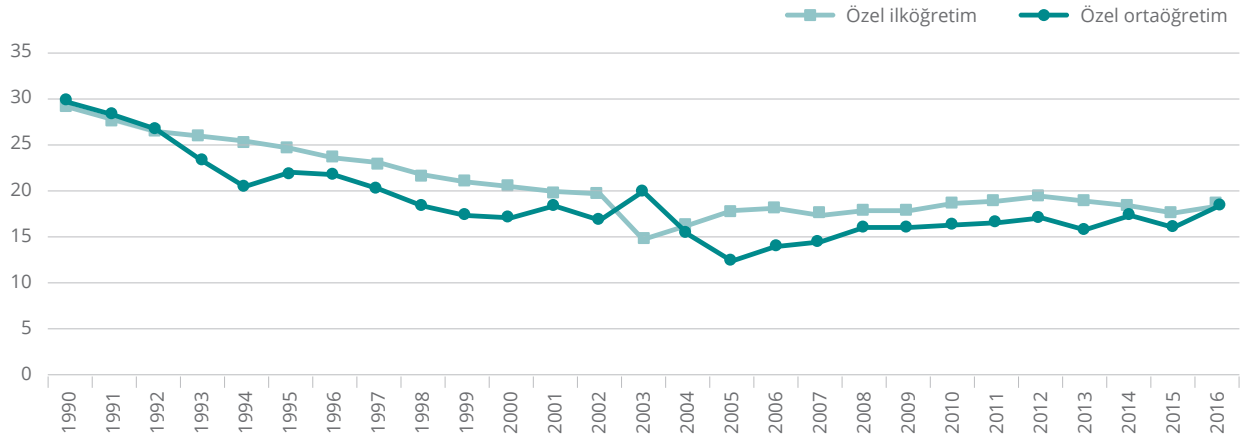
Şekil D.2.1 İlköğretim ve ortaöğretimde şube ve derslik başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1990-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016a) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Not: Derslik verileri 2005 yılından itibaren verilmeye başlandığı için grafiğe bu yıldan itibaren yansıtılmıştır.

Şekil D.2.2 Özel ilköğretim ve ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1990-2016)

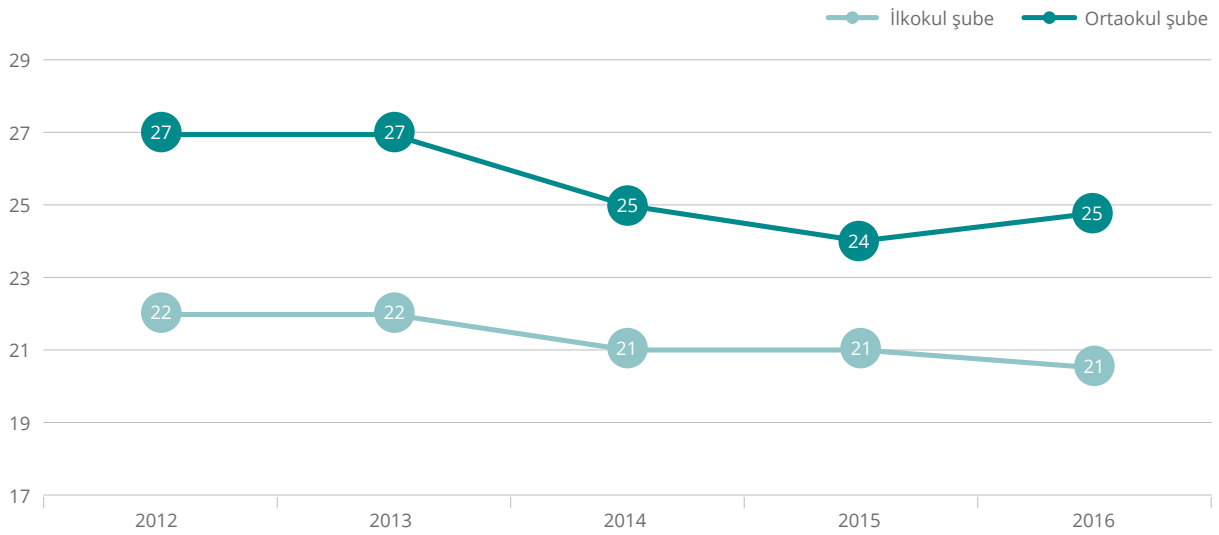


Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016a) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil D.2.2, özel ilköğretim ve özel ortaöğretimde 1990 ile 2016 yılları arasında şube başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişimi göstermektedir. Buna göre 1990 yılında özel ilköğretimde şube başına düşen ortalama öğrenci sayısı 29, özel ortaöğretimde ise 30 iken 2016 yılına gelindiğinde hem özel ilköğretim hem de özel ortaöğretimde 18'e düşmüştür. Genel ortalama ile kıyaslandığında özel okullarda şube başına düşen öğrenci sayısı ilköğretimde daha düşük iken ortaöğretimde ise benzerdir.

Şekil D.2.3'te 4+4+4 uygulamasının başladığı 2012 yılı ile 2016 yılları arasında ilkökul ve ortaokullarda şube başına düşen ortalama öğrenci sayılarında yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre 2012 yılında ilkökulda şube başına düşen öğrenci sayısı 22 iken 2016 yılına gelindiğinde bu sayı 21 olmuştur. Ortaokullarda ise son beş yıllık dönemde şube başına düşen ortalama öğrenci sayısı 27'den 25'e düşmüştür. Şube başına düşen ortalama öğrenci sayısında OECD ortalamasının ilkökullarda 21 ortaokullarda ise 23 olduğu

Şekil D.2.3 İlkokul ve ortaokulda şube başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2012-2016)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

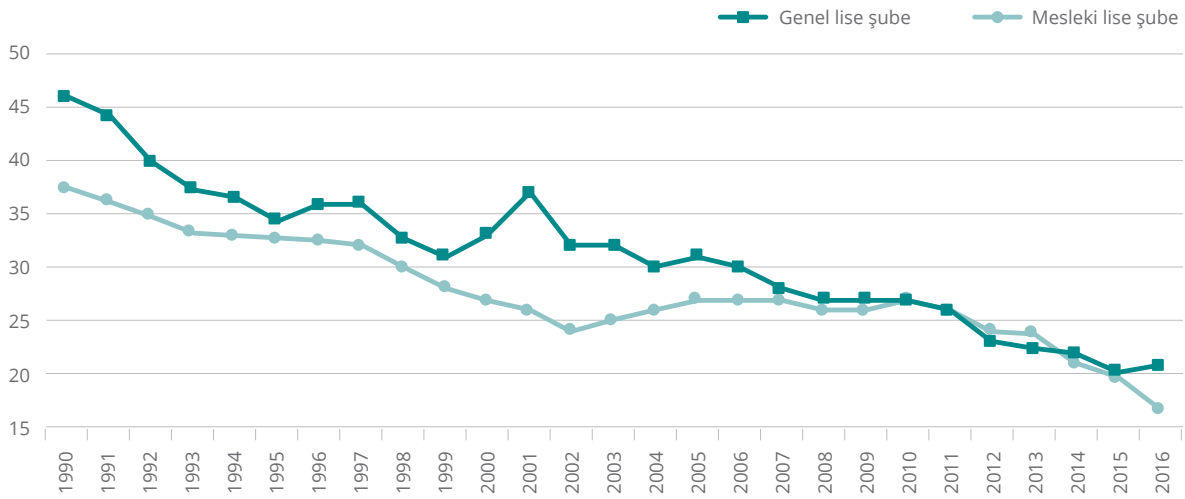
(Bk. Şekil D.2.16) göz önüne alındığında Türkiye ilkokullarda OECD ortalamasını yakalamış, ortaokullarda ise OECD ortalamasına ise yaklaşmıştır. Bu veriler, özellikle ortaokul düzeyinde derslik ihtiyacının halen devam etmekte olduğunu göstermektedir.

Şekil D.2.4'te verilen ortaöğretimde meslek lisesi ve genel liselerdeki şube başına düşen öğrenci sayılarında 1990 ile 2016 yılları arasında yaşanan değişim incelendiğinde, her iki okul türünde de şube öğrenci ortalamasının önemli düzeyde azaldığı görülmektedir. 1990 yılında genel liselerde şube başına düşen öğrenci sayısı 46 iken, 1999'a kadar önemli oranda düşerek 31'e inmiştir. 28 Şubat sonrasında üniversiteye girişte uygulanan katsayı farkı nedeniyle genel liselere yönelim artması sonucunda şube başına düşen öğrenci sayısı da artarak 2001 yılında 37'ye yükselmiştir. 2002'den itibaren genel liselerde şube başına düşen öğrenci sayısında sürekli azalma gerçekleşmiş ve 2016'da 21 olmuştur.

Meslek liselerinde şube başına düşen öğrenci sayısı 1990 ile 2016 yıllarında 37'den 16'ya inmiştir. 28 Şubat sonrasında meslek liselerine yönelimin azalması ile meslek liselerinde şube başına düşen öğrenci sayısı hızla düşmüş ve 2002 yılında 24 olmuştur. Önlisans programlarına sınavsız geçiş uygulaması ile 2003-2010 yılları arasında meslek lisesinde şube başına düşen öğrenci sayısı artmış ve 24'den 27'ye çıkmıştır. 2011'den itibaren meslek lisesinde şube başına düşen öğrenci sayısı hızla azalmaya başlamıştır.

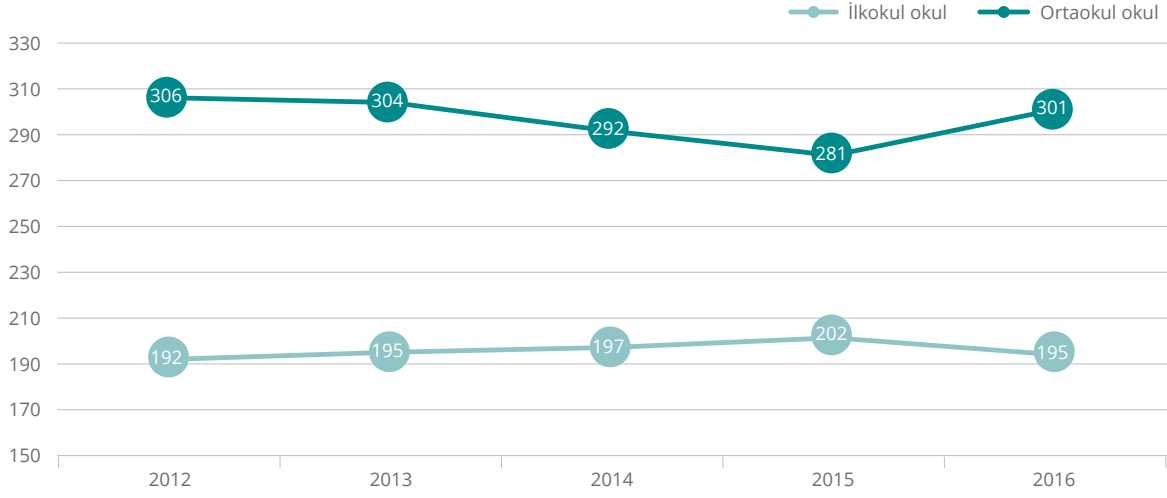
Şekil D.2.5'te 2012-2016 yılları arasında ilkokul ve ortaokullarda okul başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre 2012 yılında okul başına düşen öğrenci sayısı ilkokulda 192, ortaokullarda ise 306 iken, 2016 yılında okul başına düşen öğrenci sayısı ilkokullarda 195, ortaokullarda ise 301 olarak gerçekleşmiştir. Her iki okul türünde de son beş yılda okul başına düşen ortalama öğrenci sayısı çok fazla değişmemiştir.

Şekil D.2.4 Ortaöğretimde okul türlerine göre şube başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1990-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DiE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016a) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil D.2.5 İlkokul ve ortaokulda okul başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2012-2016)

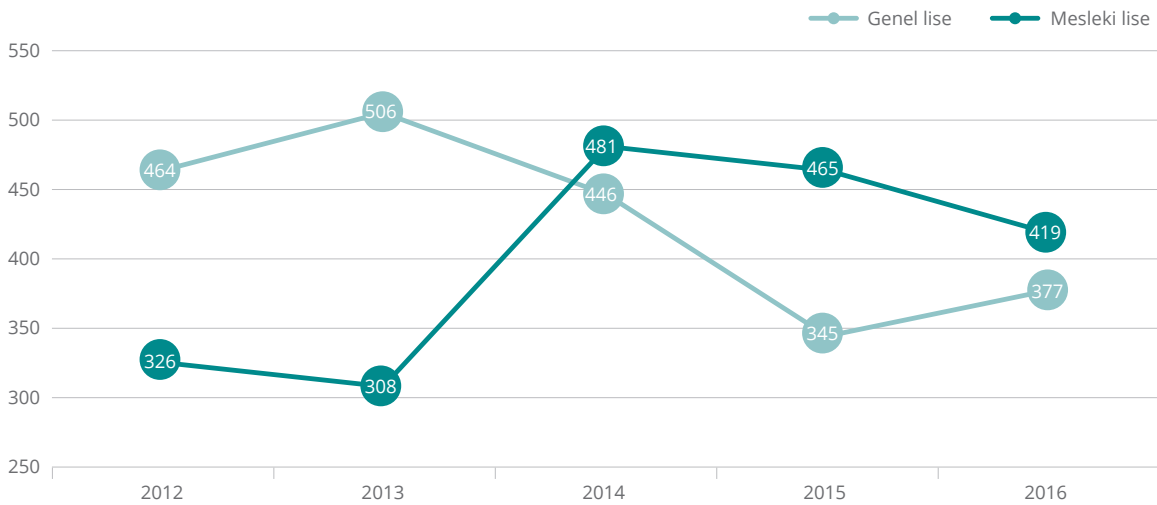


Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

2012 yılı ile 2016 yılları arasında ortaöğretimde genel lise ve meslek liselerinde okul başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim Şekil D.2.6'da verilmiştir. Buna göre 2012-2016 yılları arasında meslek liselerinde okul başına düşen öğrenci sayısı 326'dan 419'a çıkmış; genel liselerde ise 464'den 377'ye inmiştir. Yeni okulların açılması ile bir-

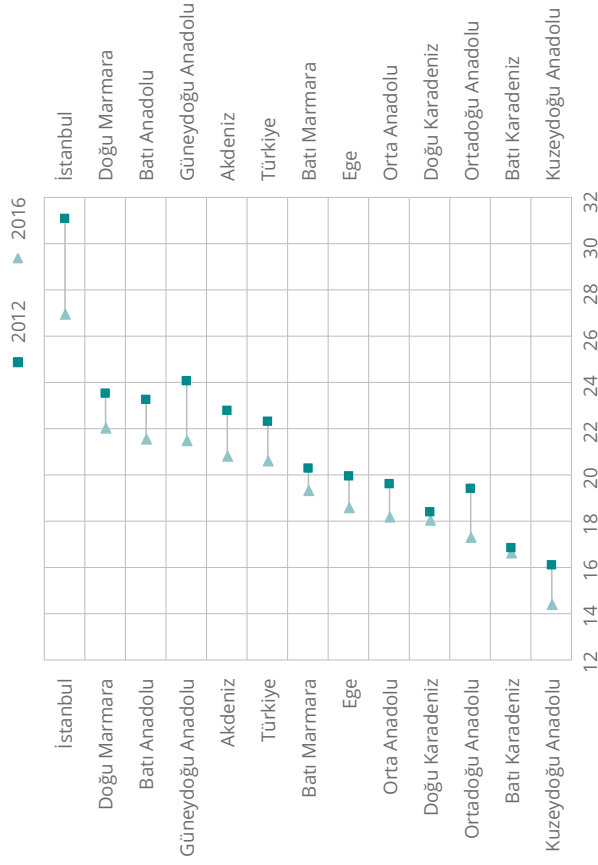
likte genel ortaöğretimde okul başına düşen öğrenci sayısı azalmıştır. Meslek liselerinde okul başına düşen öğrenci sayısının artmasının temel nedeni, 2014 yılında okul dönüşümleri ile birlikte aynı kampüsteki farklı isimdeki meslek liselerinin tek bir okul haline getirilmesidir.

Şekil D.2.6 Ortaöğretimde okul türlerine göre okul başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2012-2016)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler tarafımızca hazırlanmıştır.

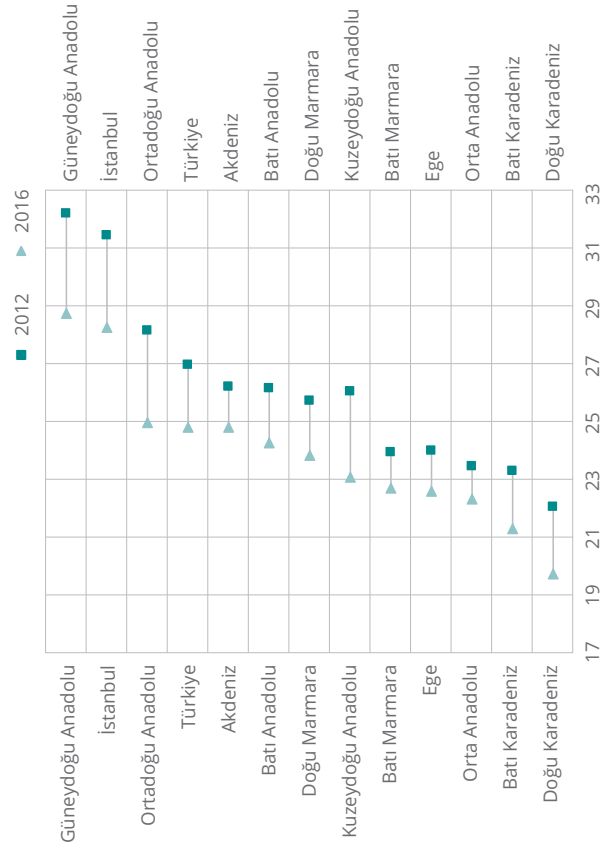
Şekil D.2.7 İlkokulda bölgelere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.2.7'de 2012 ile 2016 yıllarında bölgelere göre ilkokullarda şube başına düşen öğrenci sayıları gösterilmiştir. Buna göre, Karadeniz bölgesi haricindeki diğer bölgelerde şube başına düşen öğrenci sayısında önemli oranda düşüş görülmektedir. 2012-2016 yılları arasında şube başına düşen öğrenci sayısı İstanbul ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde diğer bölgelere göre daha hızlı bir düşüş yaşamıştır. 2012-2016 yılları arasında şube başına düşen öğrenci sayısı Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ise 27'den 24'e İstanbul'da ise 31'den 27'ye inmiştir. Şekilde bölgeler arasında şube başına düşen öğrenci sayısına göre büyük bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Şube başına düşen

Şekil D.2.8 Ortaokulda bölgelere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)

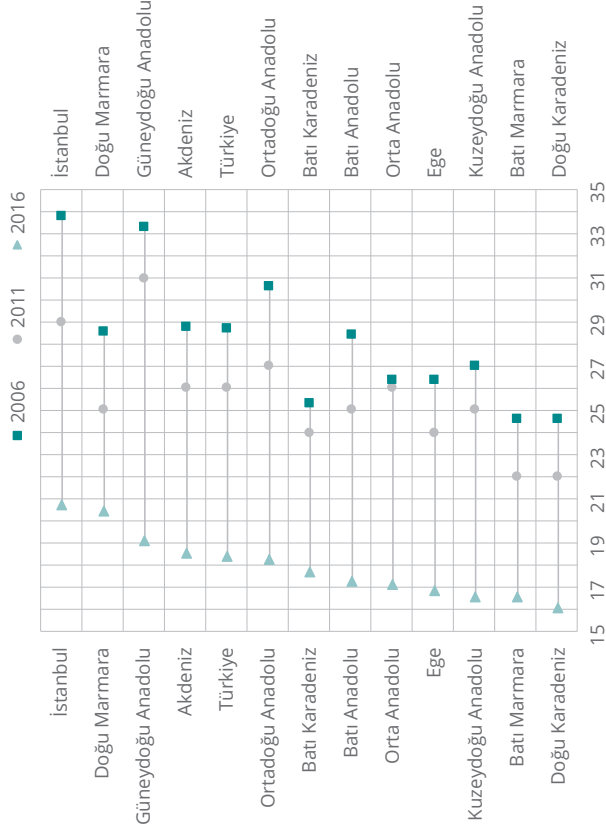


Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

şen öğrenci sayısı İstanbul'da 27, Doğu Marmara'da 22 iken Kuzeydoğu Anadolu'da 14, Batı Karadeniz'de 17'dir.

Şekil D.2.8'de 2012 ile 2016 yıllarında bölgelere göre ortaokullarda şube başına düşen öğrenci sayıları gösterilmiştir. Buna göre, tüm bölgelerde ortaokullarda şube başına düşen öğrenci sayısı azalmıştır. Ancak bölgeler arasındaki farklılaşma var olmaya devam etmektedir. 2016 yılında ortaokullarda şube başına düşen öğrenci sayısı Güneydoğu Anadolu Bölgesinde 29, İstanbul'da 28 iken Doğu Karadeniz'de 20, Batı Karadeniz de ise 21'dir.

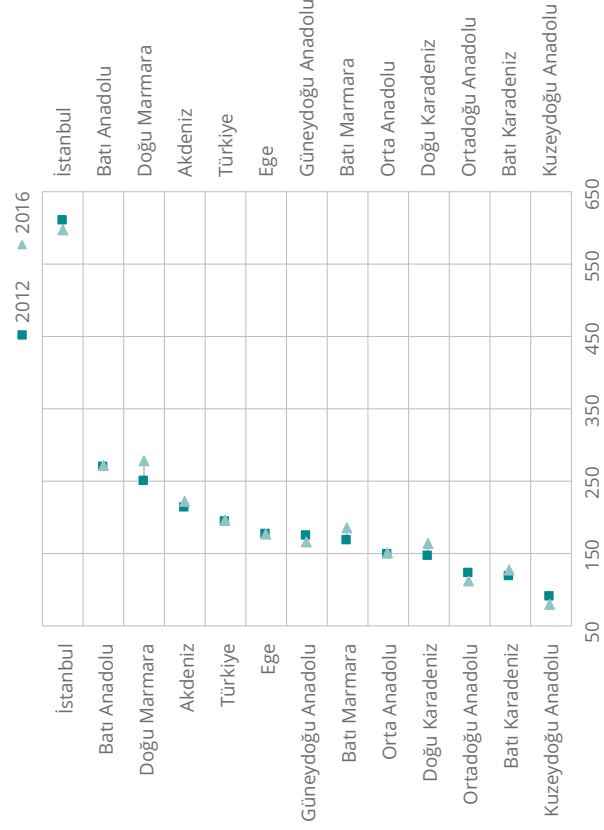
Şekil D.2.9 Ortaöğretimde bölgelere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2006, 2011 ve 2016)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.2.9'da 2006, 2011 ve 2016 yıllarında bölgelere göre ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayıları verilmiştir. Buna göre 2006 yılından 2016'ya kadar geçen süreçte ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısı bütün bölgelerde önemli oranda azalmıştır. Örneğin, İstanbul'da ortaöğretim şube başına düşen öğrenci sayısı 34'den 21'e, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde 33'ten 19'a, Ortadoğu Anadolu'da 31'den 19'a inmiştir. Şube başına düşen öğrenci sayıları ortaöğretimde oldukça önemli bir gelişme sağlamasına rağmen bölgeler arasındaki eşitsizlik varlığını korumaktadır. Ancak, ortaöğretimde bölgelere göre şube başına düşen öğrenci sayısındaki eşitsizlik ilkökul ve ortaokula göre daha azdır. İlkokulda şube başına düşen öğrenci sayısı en yüksek olan bölge ile en düşük olan bölge arasında 13 puan, ortaokullarda 9 puan ve lisede ise 5 puan fark

Şekil D.2.10 İlkokulda bölgelere göre okul başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)



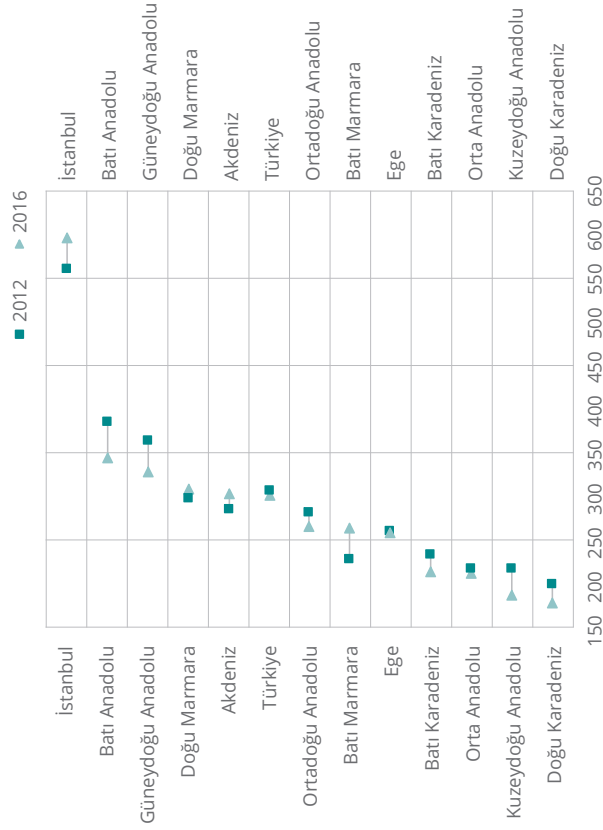
Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

vardır. Ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısı İstanbul'da 21, Doğu Marmara'da 20 iken Doğu Karadeniz'de 16, Batı Karadeniz'de ise 17'dir.

Şekil D.2.10'da 2012 ile 2016 yıllarında bölgelere göre ilkökulda okul başına düşen öğrenci sayıları verilmiştir. Buna göre 2012 yılından 2016 yılına kadar geçen süreçte ilkökullarda okul başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalaması 192 olarak sabit kalmış ve bölgelere göre okul başına düşen öğrenci sayılarında -Doğu Marmara hariç- önemli bir değişim yaşanmamıştır. Ancak, bölgeler arasında okul başına düşen öğrenci sayısı oldukça farklılaşmaktadır. Okul başına düşen öğrenci sayısı İstanbul'da 595, Batı Anadolu'da 267 iken Kuzeydoğu Anadolu'da 78 ve Ortadoğu Anadolu'da 121'dir.



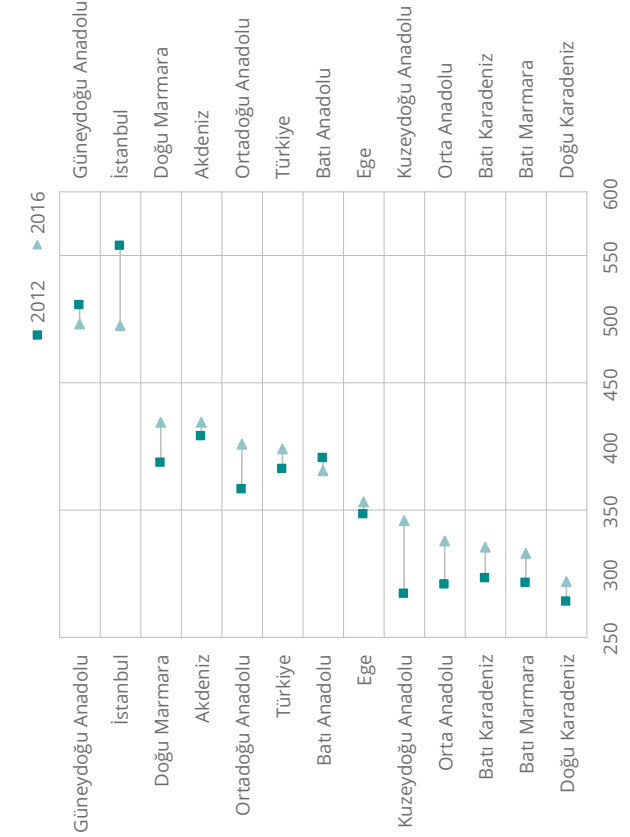
Şekil D.2.11 Ortaokulda bölgelere göre okul başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır

Bölgelere göre ortaokullarda okul başına düşen öğrenci sayısının 2012 ile 2016 yıllarındaki değişimi Şekil D.2.11'de gösterilmiştir. Buna göre, 2012-2016 yılları arasında bazı bölgelerde ortaokulda okul başına düşen öğrenci sayısı artarken bazılarının da ise azalmıştır. Bu yıllar arasında İstanbul'da ortaokul başına düşen öğrenci sayısı 560'dan 597'ye, Batı Marmara'da 228'den 263'e, Doğu Marmara'da 296'dan 308'e Akdeniz'de 285'den 302'ye yükselmiş; diğer yandan, Batı Anadolu'da 386'dan 344'e, Güneydoğu Anadolu'da 364'den 329'a, Kuzeydoğu Anadolu'da 217'den 186'ya inmiştir. Ayrıca, bölgeler arasında ortaokul düzeyinde okul başına düşen öğrenci sayısındaki büyük fark var olmaya devam etmiştir. İstanbul'da okul başına 597 öğrenci düşerken Doğu Karadeniz'de 176 öğrenci düşmektedir. Ortaokullarda okul başına düşen öğrenci sayısında, hem Türkiye ortalaması hem de bölge ortalamaları ilkokullara göre yüksektir. Birleştirilmiş sınıf gibi uygulamalarla çok küçük sayıda öğrencinin bulunduğu ilkokullar bulunurken,

Şekil D.2.12 Ortaöğretimde bölgelere göre okul başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)

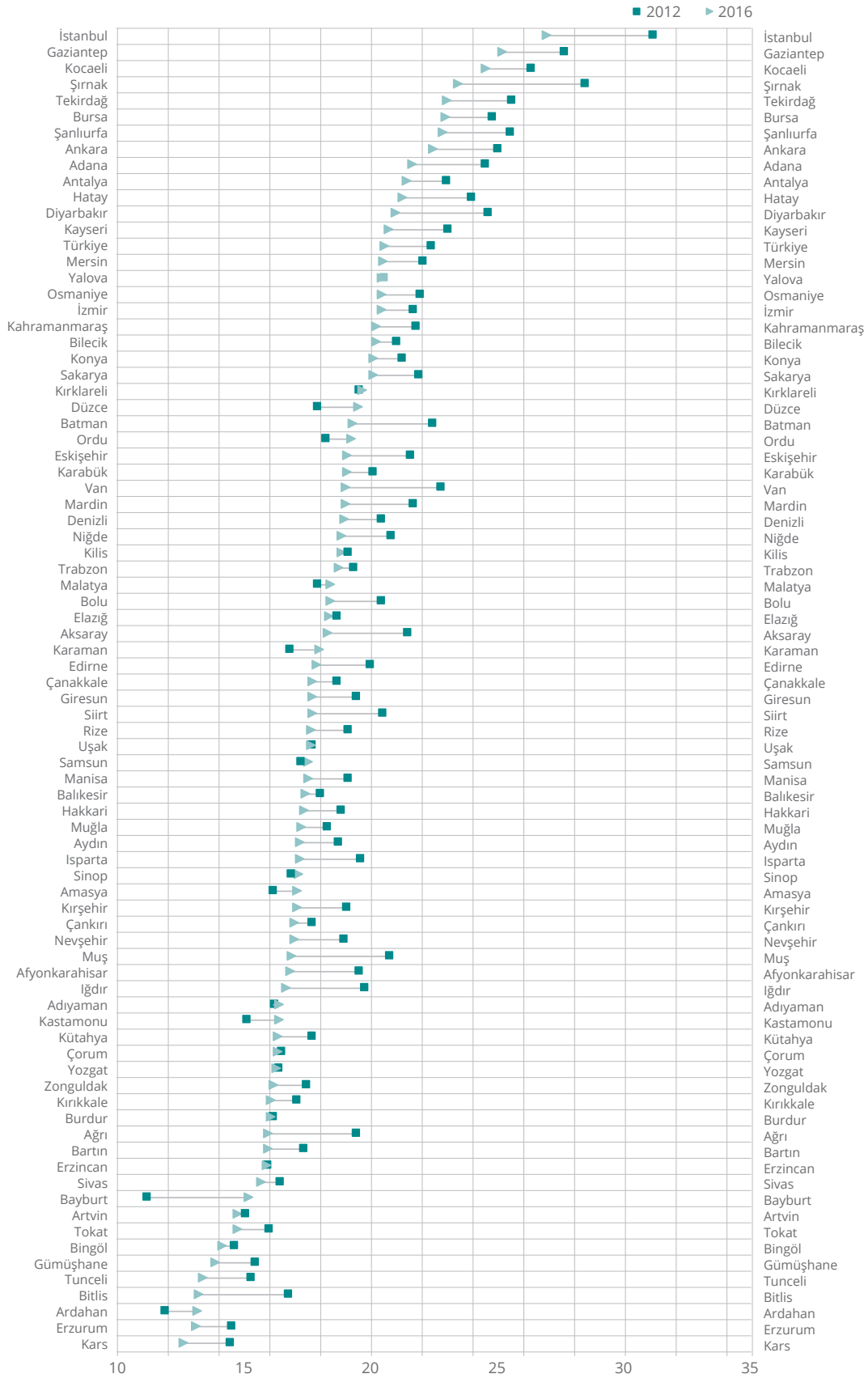


Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır

ortaokullar görece olarak daha merkezi yerlerde ve farklı branş öğretmenlerine de ihtiyaç duyulduğundan daha büyük yapılardır.

Şekil D.2.12'de 2006 ile 2016 yıllarında son on yıllık dönemde ortaöğretimde bölgelere göre okul başına düşen öğrenci sayıları sunulmuştur. Buna göre, ortaöğretim kademesindeki okul başına düşen öğrenci sayıları, ilkokul ve ortaokul kademesinden daha farklı bir tablo sunmaktadır. Öncelikle diğer kademelerde olduğu gibi ortaöğretim kademesinde de okul başına düşen öğrenci sayısının bölgelere göre önemli düzeyde farklılaştığı göze çarpmaktadır. Ortaöğretimde okul başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalaması olarak 2006-2016 yılları arasında 382'den 389'a yükselmiştir. Buna ilaveten 2006-2016 yılları arasında Güneydoğu Anadolu, İstanbul ve Batı Anadolu'da ortaöğretimde okul başına düşen öğrenci sayısı azalmışken, diğer bölgelerde ise artmıştır. Ortaöğretimde okul başına düşen

Şekil D.2.13 İlkokulda illere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

öğrenci sayısı Güneydoğu Anadolu'da 497, İstanbul'da 496 ile en yüksek iken, Batı Karadeniz'de 297 ve Doğu Karadeniz'de 295 ile en düşüktür.

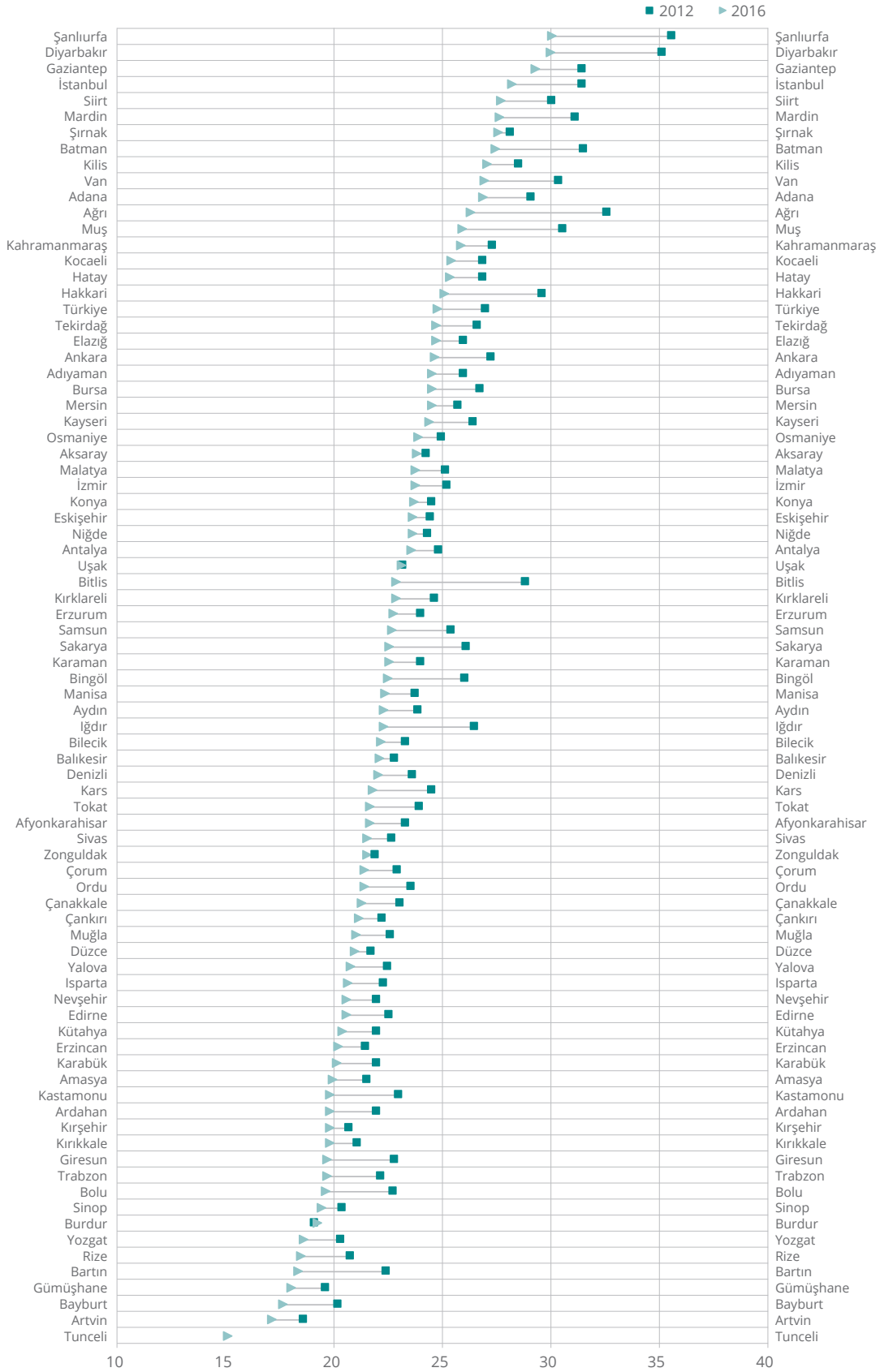
Şekil D.2.13'te 2012 ile 2016 yılları arasında ilkokullarda şube başına düşen öğrenci sayısının illere göre nasıl bir değişim gösterdiği verilmiştir. Şube başına düşen ortalama öğrenci sayılarının il düzeyinde incelenmesi, coğrafi farklılıklar açısından daha detaylı bilgi sunması açısından önemlidir. Buna göre ilk olarak ilkokullarda şube başına düşen öğrenci sayısının illere göre aşırı derecede farklılaştığı görülmektedir. İstanbul (27), Gaziantep (25), Kocaeli (24), Şırnak (23), Tekirdağ (23), Bursa (23), Şanlıurfa (23), Ankara (22) ve Adana'da (22) ilkokulda şube başına düşen öğrenci sayısı en yüksek iken, Kars, Erzurum, Ardahan, Bitlis ve Tunceli illeri 13 öğrenci ortalamasıyla ilkokulda şube başına düşen öğrenci sayısının en az olduğu illerdir. Buna ilaveten, 2012-2016 yılları arasında Türkiye'deki hemen her ilde şube başına düşen öğrenci sayısı azalırken, Düzce, Ordu, Karaman, Amasya, Kastamonu, Bayburt ve Ardahan'da artmıştır.

Şekil D.2.14'te ortaokulda illere göre şube başına düşen öğrenci sayısının 2012 ile 2016 yıllarına göre değişimi verilmiştir. Buna göre 2012-2016 yılları arasında ortaokullarda şube başına düşen öğrenci sayısı Ardahan, Bayburt, Amasya, Kastamonu, Karaman, Ordu ve Düzce illerinde yüksel-

mişken diğer illerde ise zaman içinde azalmıştır. Diğer bir husus ise iller arasında ortaokullarda şube başına düşen öğrenci sayısının önemli oranda farklılaştığı görülmektedir. 2016 yılı esas alındığında ortaokullarda şube başına düşen ortalama öğrenci Şanlıurfa (30), Diyarbakır (30), Gaziantep (29), İstanbul (28), Siirt (28), Mardin (28) ve Şırnak'ta (28) en yüksek iken, Tunceli (15), Artvin (17), Bayburt (18), Gümüşhane (18), Bartın (18), ve Rize'de (18) ise en azdır.

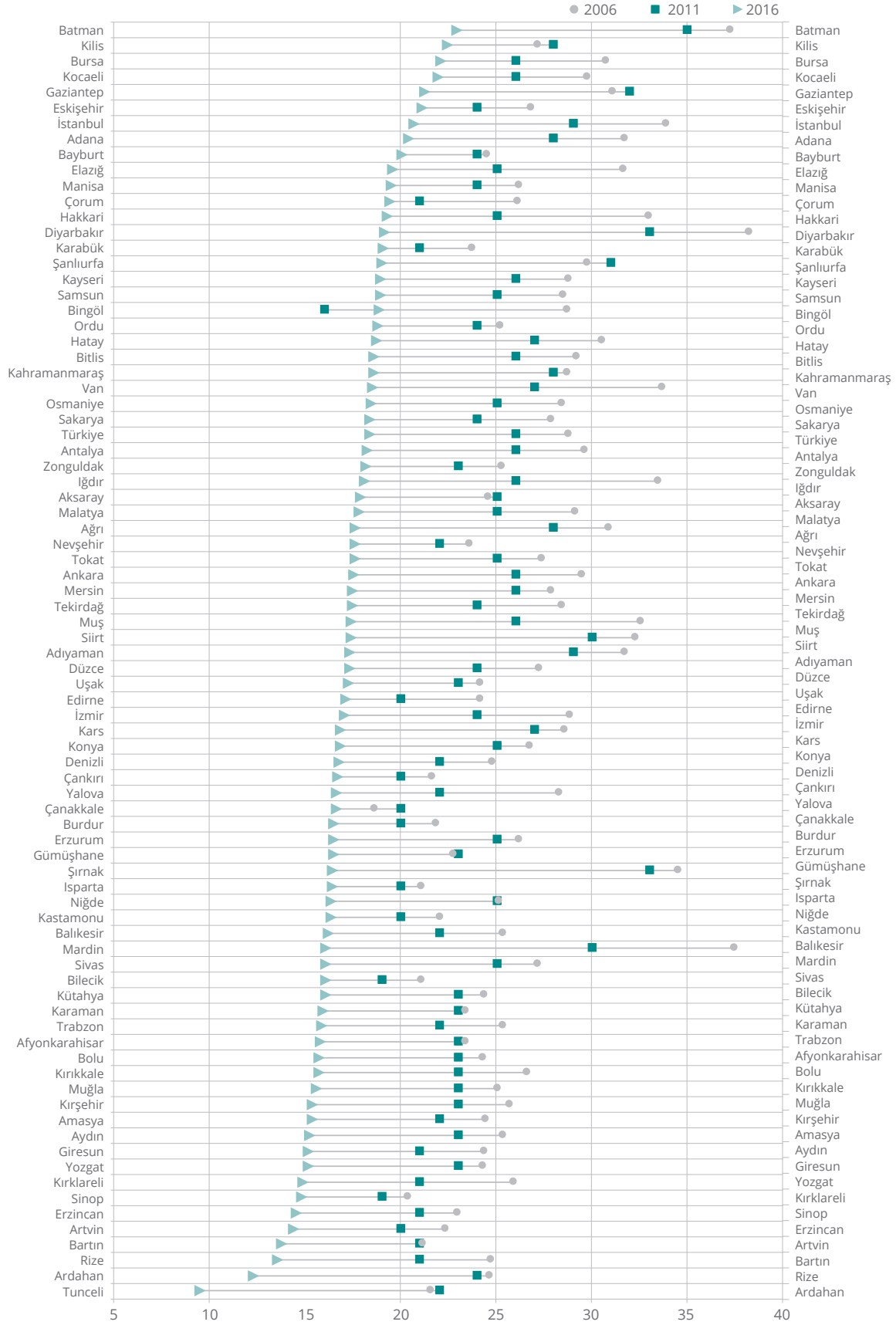
Şekil D.2.15'te verilen illere göre, 2006, 2011 ve 2016 yıllarına göre ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayıları gösterilmektedir. Buna göre, 2011 yılında Kilis, Gaziantep, Şanlıurfa ve Çanakkale illerinde ortaöğretim şube başına düşen öğrenci sayısının 2006 yılına kıyasla arttığı diğer illerin tamamında ise düştüğü görülmektedir. 2016 yılına gelindiğinde ise Bingöl haricindeki diğer tüm illerde ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısının önemli düzeyde düştüğü görülmektedir. 2016 yılında ortaöğretim sınıf mevcudu Türkiye ortalamasının üzerinde olan 23 il bulunurken diğer iller ise Türkiye ortalamasına eşit veya altında sınıf mevcudu ortalamasına sahiptirler. 2016 yılı esas alındığında ortaöğretimde şube başına düşen ortalama öğrenci sayısının en yüksek olduğu iller sırasıyla Batman (23), Kilis (22), Bursa (22), Kocaeli (22), Gaziantep (21), Eskişehir (21) ve İstanbul (21) iken, Tunceli (9) ve Ardahan (12) illerinin şube başına düşen öğrenci sayısının en düşük olan iller olduğu görülmektedir.

Şekil D.2.14 Ortaokulda illere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)



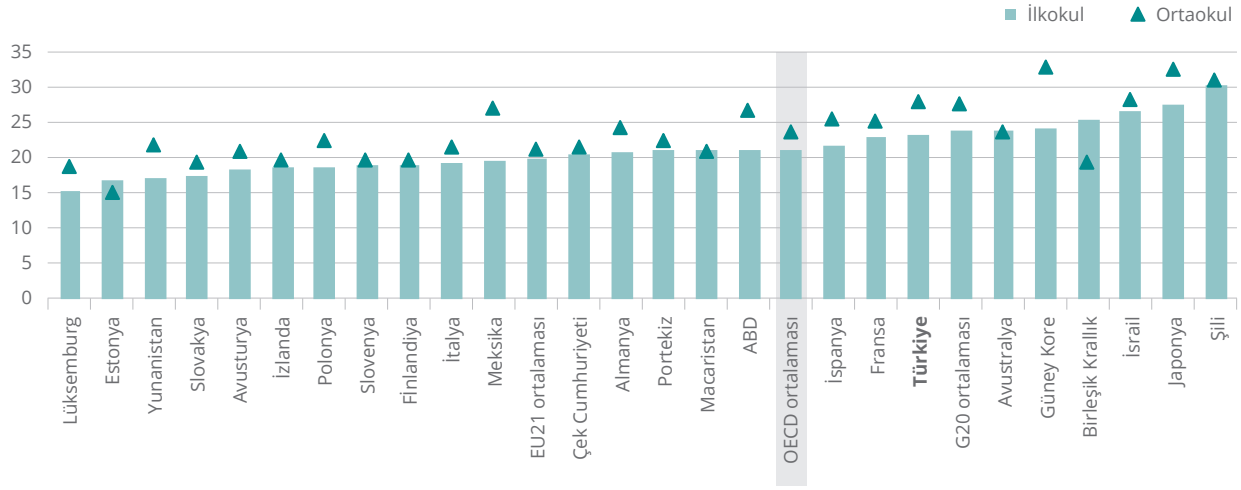
Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.2.15 Ortaöğretimde illere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2006, 2011 ve 2016)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.2.16 OECD ülkelerinde kademelere göre ortalama sınıf mevcudu (2015)



Kaynak: OECD (2017)

Türkiye’de farklı kademelerdeki ortalama sınıf mevcudunun diğer ülkelerdeki sınıf mevcuduna göre durumunu belirlemek için Şekil D.2.16’da OECD ülkelerinde ilkökul ve ortaokul kademelerinde 2015 yılı ortalama sınıf mevcutları verilmiştir. Buna göre 2015 yılında sınıf mevcudu bakımından OECD ülkeleri ortalaması ilkökullarda 21, ortaokullarda ise 23’tür. OECD ülkeleri içinde ilkökullarda en düşük sınıf mevcudu Lüksemburg (16), Letonya (16), Yunanistan (17) ve Avusturya (18) iken; en yüksek sınıf mevcudu İsrail (27), Japonya (27) ve İngiltere’dir (26). Ortaokul-

larda ise en düşük sınıf mevcudu ortalaması Letonya (15), Estonya (18), İngiltere (19), Lüksemburg (19) ve Slovakya (19) ülkelerinde iken en kalabalık sınıf mevcudu Türkiye (34), Japonya (32), Kore (30) ve Meksika (28) ülkelerindedir. Şekil D.2.16’da OECD hesaplamalarına göre verilen Türkiye ortalaması ilkökullarda 23 iken ortaokullarda 34 olarak gösterilmiştir. Buna göre Türkiye’nin ilkökullarda sınıf mevcudu ortalaması (23) OECD ortalamasının biraz üzerinde iken ortaokul sınıf mevcudu diğer ülkelere kıyasla en yüksek düzeydedir.

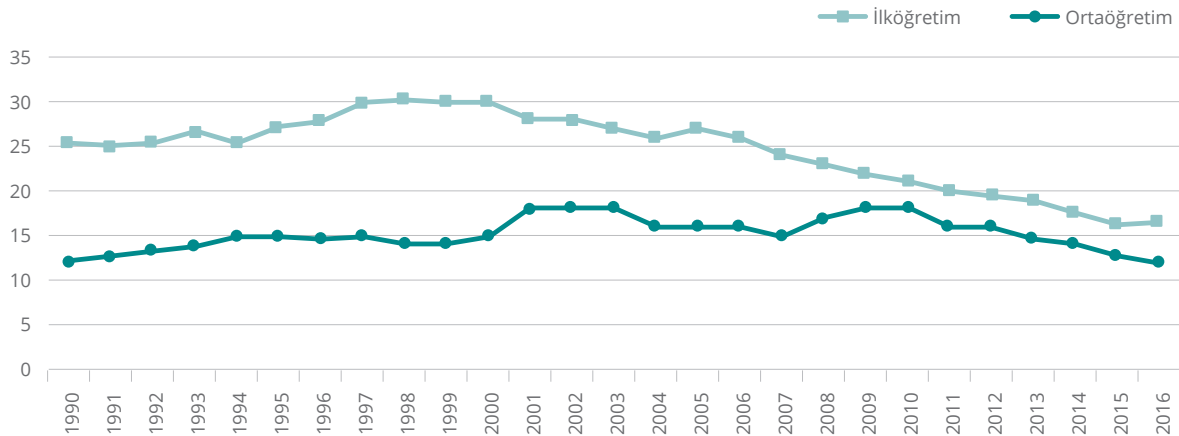
Öğretmen başına düşen öğrenci sayısını ifade eden öğrenci-öğretmen oranı, bir ülkedeki eğitimin kalitesini göstermesi açısından eğitim ortamlarıyla birlikte ele alınan önemli bir göstergedir. Bu nedenle bu gösterge altında öncelikle kademelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı yıllar açısından ele alınmıştır. Özel eğitim kurumlarındaki öğretmen öğrenci oranı incelendikten sonra yine kademelere göre bölge ve iller bazındaki durum detaylı analiz edilmiştir. Son olarak öğretmen öğrenci oranı açısından Türkiye'nin OECD ülkeleri arasındaki yerini görmek amacıyla mevcut veriler üzerinde değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Şekil D.3.1'de 1990 yılı ile 2016 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre 1990-2016 yılları arasında ilköğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 25'ten 17'ye inmiştir. Bu yıllar arasında ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı dalgalı bir seyir izlemiş ancak 1990'da 12 olan sayı 2016'da yine 12 olarak gerçekleşmiştir. İlköğretimde 2005'ten itibaren öğretmen başına düşen öğrenci oranı azalmıştır. 2003 sonrasında yüksek sayıda öğretmen ata-

masının yapılmasının bir sonucu olarak öğretmen başına düşen öğrenci oranı azalmıştır. Ortaöğretimde ise 2004-2007 yılında 16 ve 15 olan öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 2008-2010 yılları arasında artış eğilimine girmiş sonrasında ise tekrar azalma eğilimine girmiştir. Liselerin dört yıla çıkarılması ve ortaöğretime erişim oranlarının artmasının bir sonucu olarak 2007-2010 arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı artarken, sonrasında yüksek sayıda öğretmen atamalarının bir sonucu olarak öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azalmıştır.

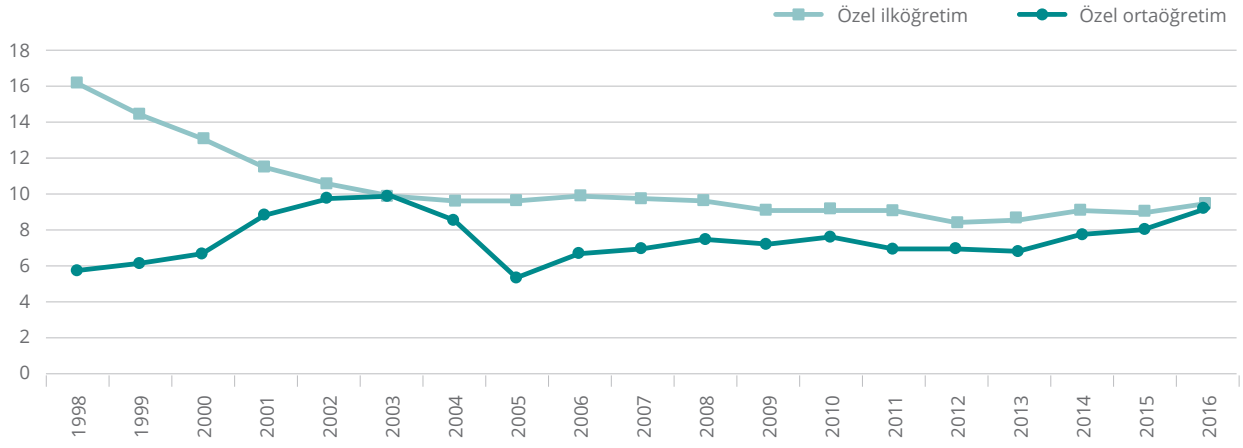
Şekil D.3.2'de özel ilköğretimde 1990 ile 2016 yılları arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayıları incelendiğinde sürekli bir düşüş olduğu görülmektedir. Nitekim 1990 yılında özel ilköğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 47 iken, bu sayı 2016 yılında 9'a kadar düşmüştür. Özellikle 1990-1998 arasında keskin bir düşüş; 1999-2002 arasında ise daha düzenli bir azalma eğilimi takip etmiştir. Sonraki yıllarda ise pek bir farklılaşma olmamıştır. 1990-2016 yılları arasında özel ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı dalgalı bir seyir izlemiş ve 5'den 9'a yükselmiştir.

Şekil D.3.1 Kademelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısında yaşanan değişim (1990-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016a) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil D.3.2 Özel ilköğretim ve ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1998-2016)

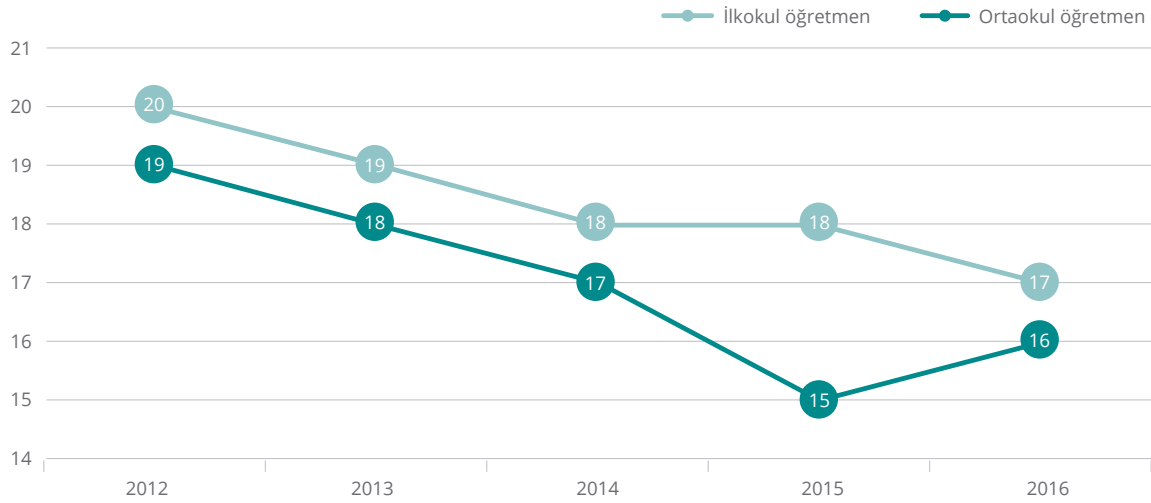


Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016a) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil D.3.3'te 2012 ile 2016 yılları arasında ilkökul ve ortaokul kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayıları verilmiştir. Buna göre 2012 yılında ilkökullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 20 iken bu sayı 2016 yılına gelindiğinde 17'ye düşmüştür. Ortaokullarda ise 2012 yılında 19 olan öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 2016 yılında 16'ya inmiştir. Ortaokullarda 2015'te 15 olan öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 2016 yılında

az da olsa artmıştır. Bunun nedeni ise 2012 yılında uygulamaya giren 6287 sayılı yasa kapsamında okula başlama yaşının 60 aya çekilmesiyle ilkökula kayıt olan öğrenci sayısında yaşanan artıştır. 2012 yılında ilkökula kayıt yaptıran öğrencilerin 2015 yılında ilkökulu bitirip ortaokula kayıt yaptırmaları nedeniyle ortaokullarda öğrenci sayısı artmış ve buna bağlı olarak da öğretmen öğrenci oranı bir önceki yıla kıyasla yükselmiştir.

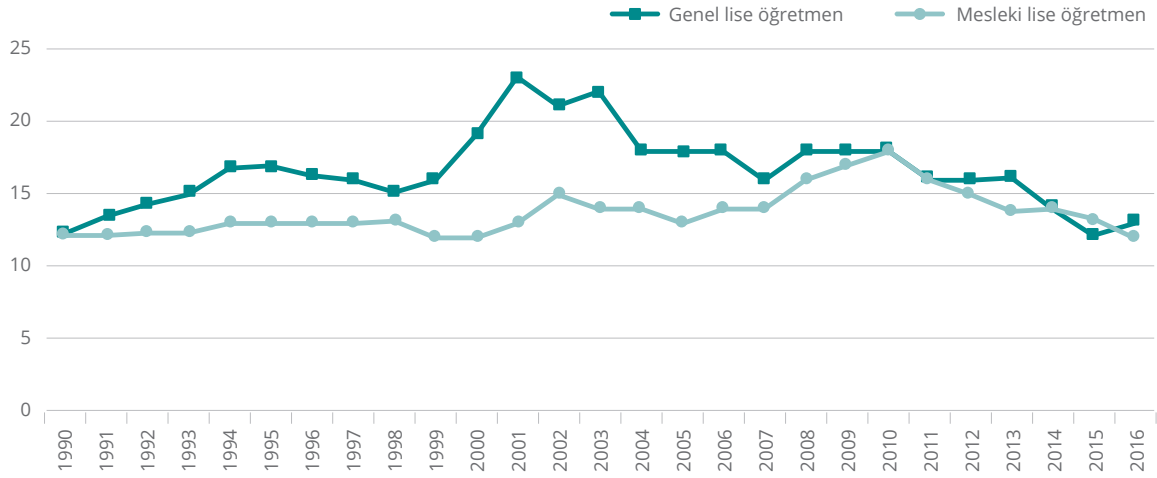
Şekil D.3.3 İlkokul ve ortaokulda öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2012-2016)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.



Şekil D.3.4 Ortaöğretimde okul türlerine göre öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (1990-2016)

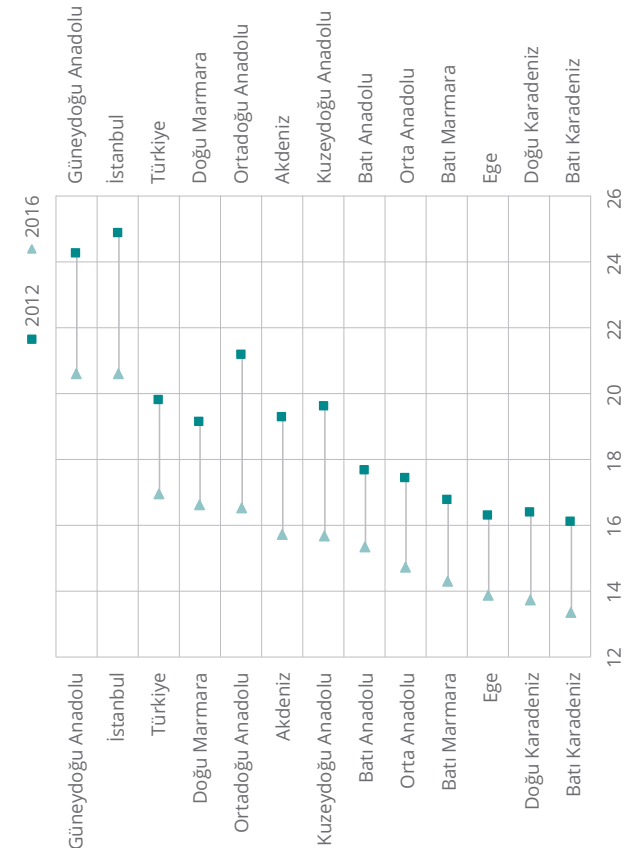


Kaynak: Muhtelif yıllarda DİE, TÜİK ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016a) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil D.3.4'te 1990 ile 2016 yılları arasında ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayıları okul türlerine göre verilmiştir. Buna göre 1990 yılında genel lise ve meslek liselerinde 12 olan öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 2010 yılına kadar inişli çıkışlı bir seyir izleyerek 18'e kadar yükselmiştir. 1990 ile 2010 yılları arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı meslek liselerine kıyasla genel liselerde daha dalgalı bir seyir izlemiştir. Özellikle genel liselerde 1998 yılından sonra öğretmen başına düşen öğrenci sayısının hızla yükselmesi, daha önce de ifade edildiği gibi meslek liselerine yönelik farklı katsayı uygulaması sebebiyle genel liselere yönelimin artmasıdır. 2010-2016 yılları arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı her iki lise türünde de yaşanan düşüşle birlikte genel liselerde 13, meslek liselerinde ise 12 olmuştur.

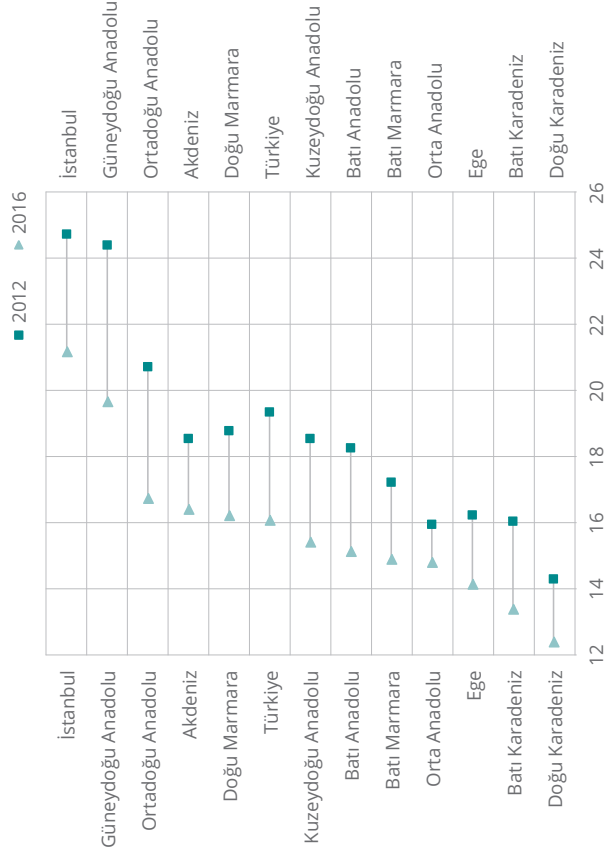
2012 ile 2016 yılları için ilkokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının bölgelere göre verildiği Şekil D.3.5 incelendiğinde, genel olarak bütün bölgelerde önemli oranda bir düşüş olduğu görülmektedir. Buna göre zaman içinde tüm bölgelerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azalmıştır. Bir diğer husus ise bölgeler arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının önemli oranda farklılaşmasıdır. 2016 yılında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı en yüksek olan bölgeler sırasıyla İstanbul (21) ve Güneydoğu Anadolu (21) iken en düşük olduğu bölgeler Batı Karadeniz (13), Doğu Karadeniz (14) ve Ege (14) bölgeleridir.

Şekil D.3.5 İlkokulda bölgelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.3.6 Ortaokulda bölgelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)

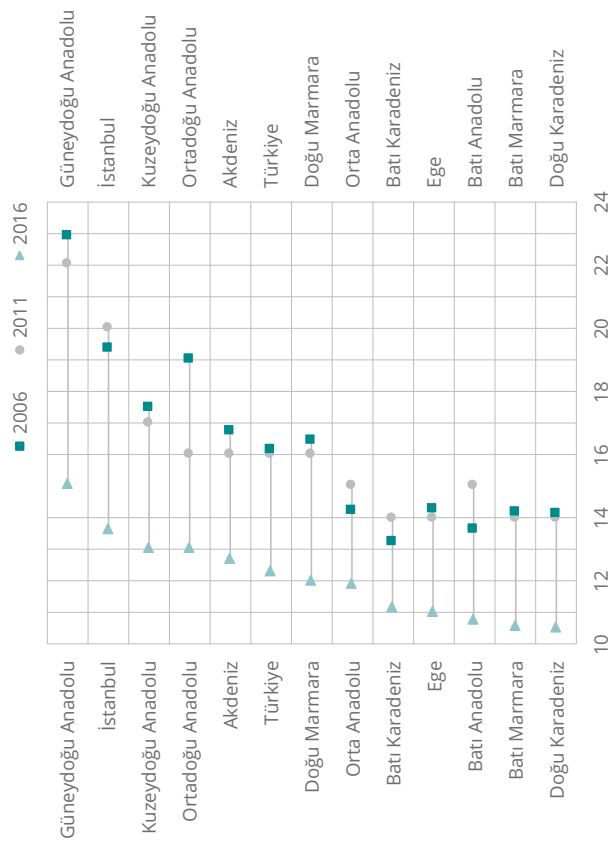


Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.3.6'da 2012 ile 2016 yıllarında bölgelere göre ortaokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayıları sunulmuştur. Buna göre, 2012-2016 yılları arasında tüm bölgelerde ortaokulda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azalmıştır. İlave, bölgeler arasında ortaokul düzeyinde sınıf mevcutlarının önemli oranda farklılaştığı görülmektedir. 2016 yılında ortaokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı en yüksek olan bölgeler sırasıyla İstanbul (21) ve Güneydoğu Anadolu (20) iken en düşük olduğu bölgeler Doğu Karadeniz (12), Batı Karadeniz (13) ve Ege (14) bölgeleridir.

Şekil D.3.7'de ortaöğretimde bölgelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayıları 2006, 2011 ve 2016 yıllarına göre verilmiştir. Burada en dikkat çeken husus 2006 ile 2011 yılları arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısında önemli bir değişim olmamasıdır. Bunun nedeni ise

Şekil D.3.7 Ortaöğretimde bölgelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2006, 2011 ve 2016)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

liselerin dört yıla çıkarılması ve okullaşma oranındaki büyümedir. 2006-2011 yılları arasında, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinde azalırken, diğer bölgelerde artmıştır. 2011-2016 yılları arasında ise tüm bölgelerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı önemli oranda azalmıştır. Ancak bölgeler arası eşitsizlik önemli oranda var olmaya devam etmiştir. Daha somut ifade etmek gerekirse, 2016 yılında ortaöğretimde öğretmen öğrenci oranının en yüksek olduğu ve Türkiye ortalamasının üzerinde bulunan bölgeler sırasıyla, Güneydoğu Anadolu (15), İstanbul (14), Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu (13) bölgeleridir. 11 öğrenci ortalamasına sahip Doğu Karadeniz, Batı Marmara, Batı Anadolu ve Ege bölgeleri ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu bölgelerdir.

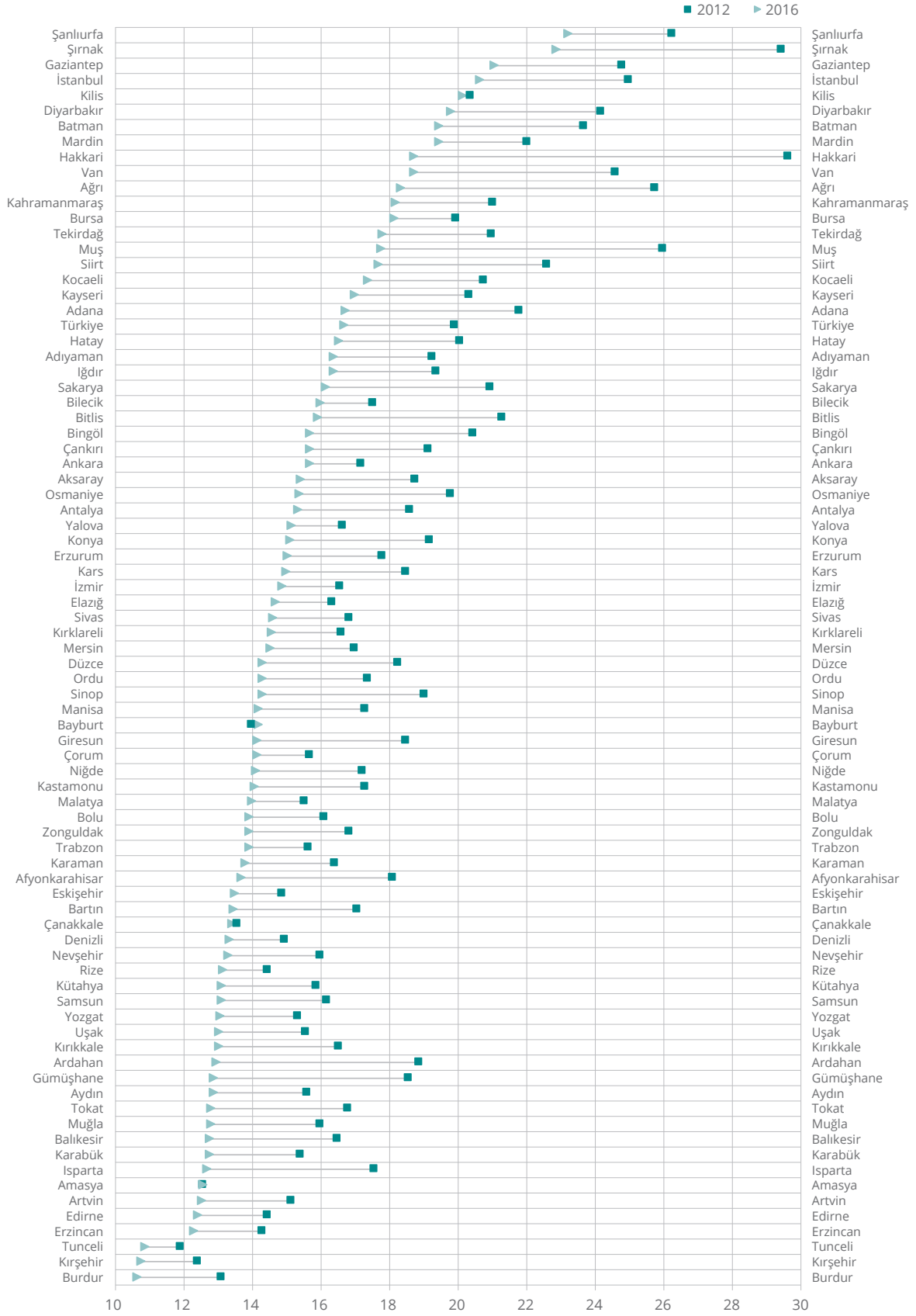
Şekil D.3.8'de 2012 ile 2016 yılları arasında ilkokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının illere göre nasıl bir değişim gösterdiği verilmiştir. Buna göre 2012-2016 yılları arasında Bayburt haricindeki diğer tüm illerde öğretmen başına düşen öğrenci sayıları azalmıştır. Ancak iller arasında ilkokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı aşırı derecede farklılaşmaktadır. 2016 yılı esas alındığında ilkokulda öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısının en yüksek olduğu iller sırasıyla Şanlıurfa (23), Şırnak (23), Gaziantep (21), İstanbul (21), Kilis (20), Diyarbakır (20) iken Burdur, Kırşehir ve Tunceli ise ilkokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 11 ile en düşük olduğu illerdir.

Şekil D.3.9'da ortaokulda illere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 2012 ile 2016 yılları için verilmiştir. Buna göre 2016 yılında ortaokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının Yozgat ve Artvin illerinde 2012 yılına kıyasla arttığı diğer illerin tamamında ise azaldığı gözlenmektedir. Buna ilaveten iller arasındaki eşitsizlik ise varlığını devam ettirmektedir. 2016 yılı esas alındığında ortaokullarda öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısının en yüksek olduğu iller sırasıyla Şanlıurfa (21), Şırnak (21), İstanbul

(21), Gaziantep (20), Hakkâri (20), Van (20), Ağrı (20) iken Tunceli (9), Burdur (11), Kırşehir (11), Erzincan (11), Amasya (11) ve Gümüşhane (11) ise ortaokulda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en az olduğu illerdir.

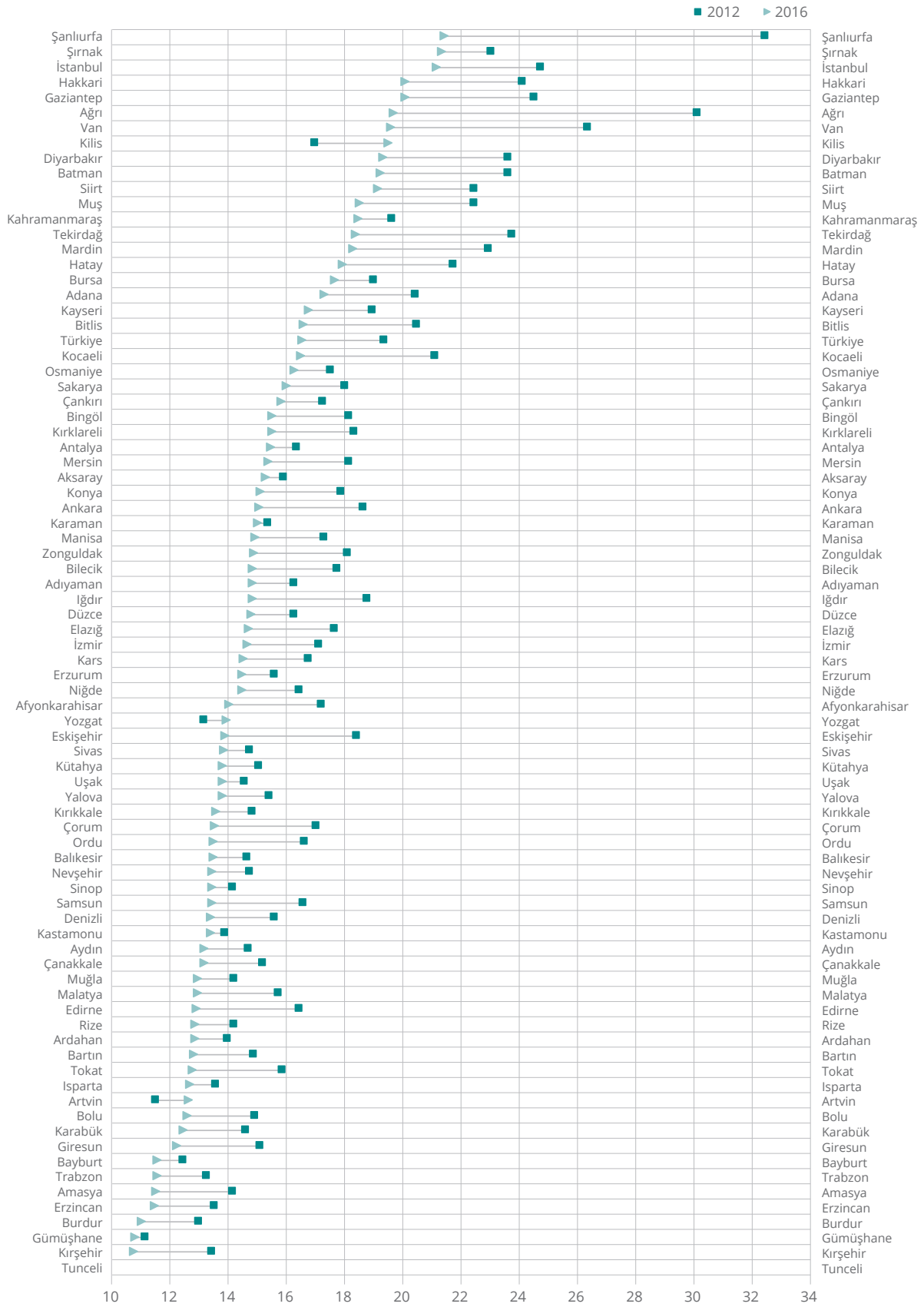
Şekil D.3.10'da verilen illere göre, 2006, 2011 ve 2016 yıllarında ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayıları incelendiğinde, birçok ilde 2006 ile 2011 yılları arasında öğrenci sayısının yükseldiği görülmüştür. Bu artışın temel nedeni daha önce de ifade edildiği gibi liselerin 2005 yılında 4 yıla çıkarılması ve okullaşma oranlarındaki yükselmedir. 2011-2016 yılları arasında ise ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Hakkâri ve Bingöl haricindeki tüm illerde azalmıştır. Bu azalmada, yeni öğretmen istihdamının önemli bir etkisi bulunmaktadır. 2016 yılı esas alındığında ortaöğretimde öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısının en yüksek iller sırasıyla Hakkâri (17), Şırnak (17), Diyarbakır (16), Ağrı (15), Şanlıurfa (15), Gaziantep (15), Van (15) ve Muş (15) gibi Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesindeki illerdir. Tunceli (8), Edirne (9), Çanakkale (9), ve Artvin (9) illeri ise 2016 yılında ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı açısından en düşük olan illerin başında gelmektedir.

Şekil D.3.8 İlkokulda illere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)



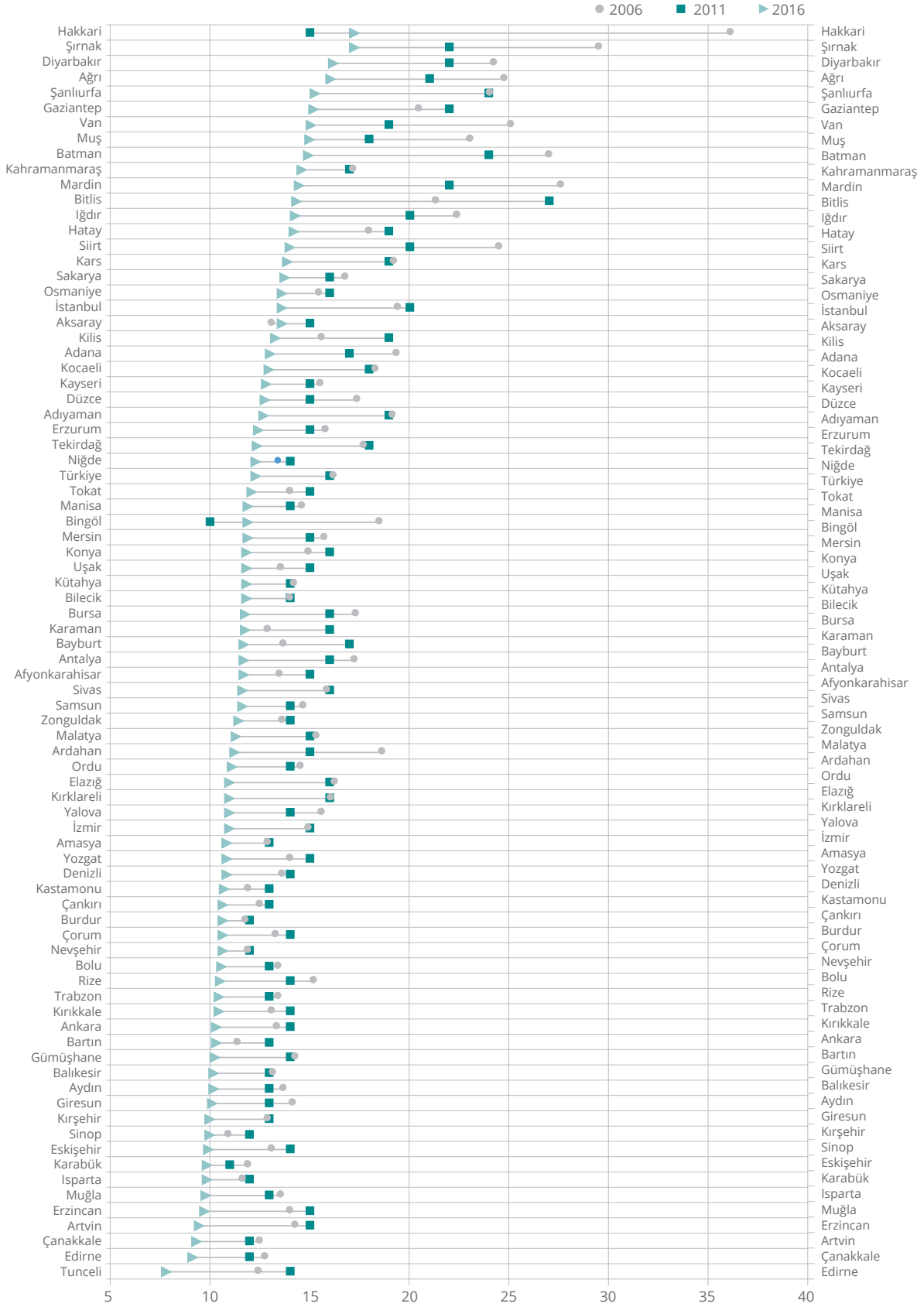
Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.3.9 Ortaokulda illere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2012, 2016)



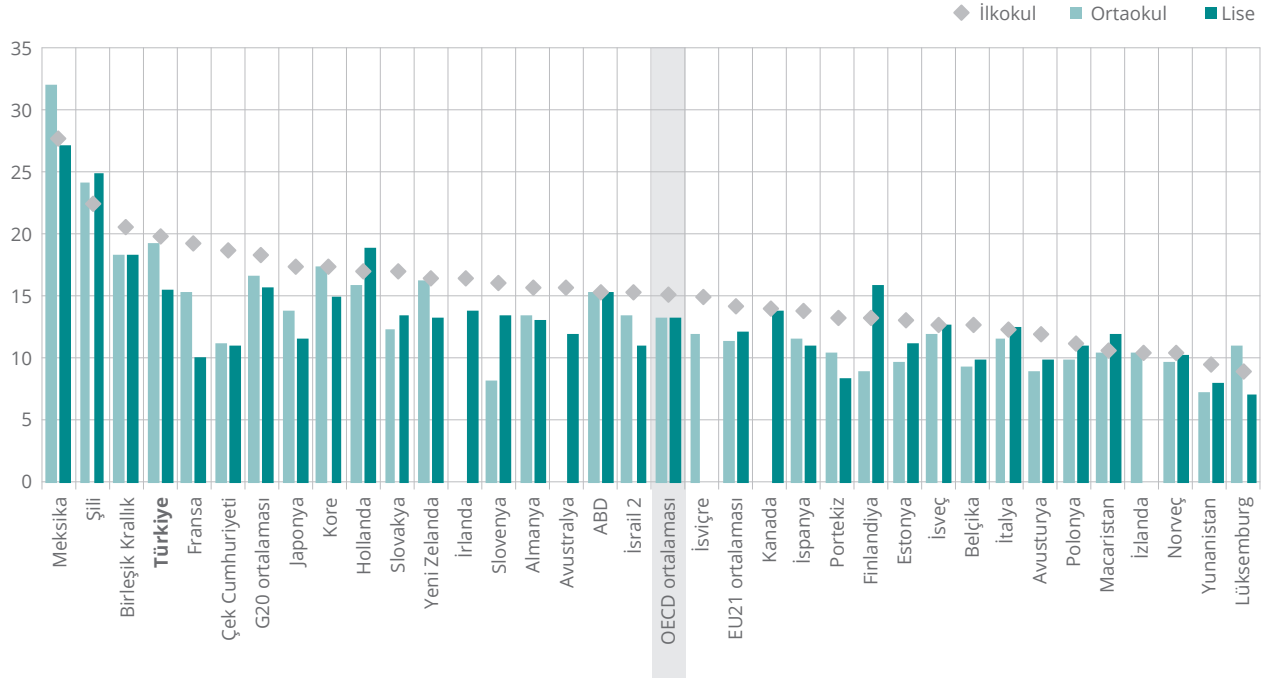
Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.3.10 Ortaöğretimde illere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2006, 2011 ve 2016)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.3.11 OECD ülkelerinde kademelere göre öğrenci-öğretmen oranları (2015)



Kaynak: OECD (2017)

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

Şekil D.3.11'de 2015 yılında farklı kademeler açısından OECD ülkelerindeki öğretmen öğrenci oranları verilmiştir. Buna göre 2015 yılında OECD ülkelerinde öğretmen başına düşen öğrenci ortalaması ilkökullarda 15 iken ortaokullarda ve ortaöğretimde 13'tür. İlkokullarda söz konusu oran en yüksek olduğu ülkeler sırasıyla Meksika (27), Şili (21), Fransa (19), Çek Cumhuriyeti (19) ve Türkiye'dir (18). Ortaokullarda ise öğretmen öğrenci oranının en yüksek olduğu

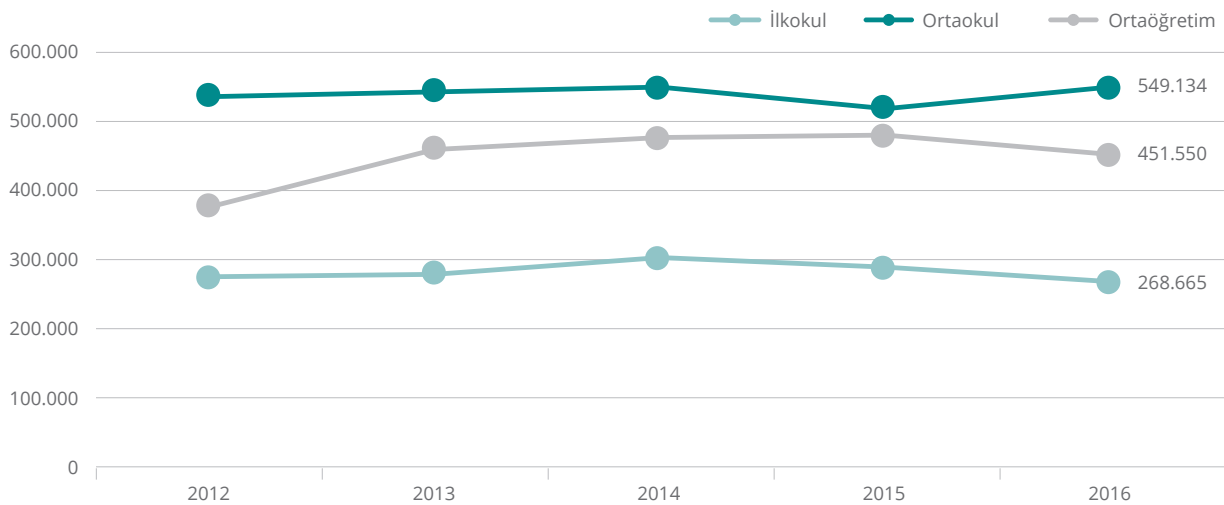
ülkeler sırasıyla Meksika (34), Şili (22) iken üçüncü sırada 17 ortalamayla Türkiye gelmektedir. Ortaöğretim kademesinde ise öğretmen öğrenci oranının en yüksek olduğu ülkeler sırasıyla Şili (23), Meksika (20), Hollanda (18) ve Finlandiya (16)'dır. Türkiye, ilkökul ve ortaokul kademeslerinden öğretmen öğrenci oranı en yüksek ülkeler arasında yer alırken ortaöğretimde OECD ortalamasına yakın bir konumda yer almaktadır.

Bu göstergede çeşitli nedenlerle okula erişimde sorunlar yaşayan ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin belirlenen okullara gününbirlik taşınarak eğitim ve öğretim görmelerini sağlamak amacıyla yapılan taşımali eğitim uygulaması (MEB, 2012) ile ilgili veriler incelenmiştir. Taşımali eğitim uygulaması, ülkemizde ilk olarak 1989-1990 eğitim öğretim yılının ikinci yarısından itibaren nüfus yoğunluğunun az olduğu dağınık/kırsal yerleşim birimlerindeki öğrencilere, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması ve eğitimde kalitenin artırılması amacıyla uygulanmıştır. 1998 yılında ilköğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla okulu olmayan yerleşim yerlerinde yaşanan sıkıntılar nedeniyle uygulama alanı genişlemiş ve 2012 yılında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla ortaöğretim kademesi de taşımali eğitim kapsamına alınmıştır.

MEB, özellikle nüfusu az ve dağınık olan yerlerde bulunan zorunlu eğitim yaşındaki öğrencileri, merkezi okullara her gün taşıyarak bu öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürmesine çalışmaktadır. Taşımali eğitim daha düşük bir maliyete neden olduğundan tercih edilmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Taşımali eğitim, zorunlu eğitim uygulamasının yaygınlaşması ile kız ve yoksul aile çocuklarının eğitime erişim ve katılımlarının sağlanmasında da önemli avantajlar sağlamaktadır (Yurdabakan ve Tektaş, 2013). An-

cak özellikle uzun mesafeli taşımali eğitim uygulamalarında okula ulaşım için çok fazla sürenin harcanması, bu nedenle öğrencilerin ders dışı sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklere ayıracak zamanının kalmaması gibi dezavantajları da bulunmaktadır. Bunun yanı sıra özellikle kış mevsiminin sert geçtiği bölgelerde, zaman zaman kapanan yollar nedeniyle taşımali eğitim kapsamındaki öğrencilerin okula devamlarının güçleşmesi, ikili eğitim yapılan okullarda çok erken saatlerde yola çıkan çocukların düzenli kahvaltı yapamamaları ve bu nedenle derse motive olamamaları gibi pedagojik ve sosyal dezavantajları da bulunmaktadır. Ancak, 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında eğitimin tüm çağ nüfusuna yaygınlaştırılması zorunluluğu, bunun yanı sıra çeşitli nedenlerle göç veren yerlerde nüfusun azalmasına bağlı olarak okullardaki öğrenci sayısının düşmesi ve eğitim niteliğinin yükseltilmesi gerekliliği, taşımali eğitimi Türkiye’de zorunlu kılmaktadır (Akyüz, 2013; Memduhoğlu, 2012). Sonuç olarak, taşımali eğitim uygulaması eğitime erişimi arttırmaya dönük ekonomik ve verimli bir model olmakla birlikte birçok dezavantajı da içermektedir. Bu kapsamda Türkiye’deki taşımali eğitim uygulamasının boyutunu ortaya koymak amacıyla bu gösterge altında, öncelikle farklı kademelere göre taşımali eğitim kapsamındaki öğrenci sayı ve oranları yıl ve bölgeler açısından detaylı olarak ele alınmıştır.

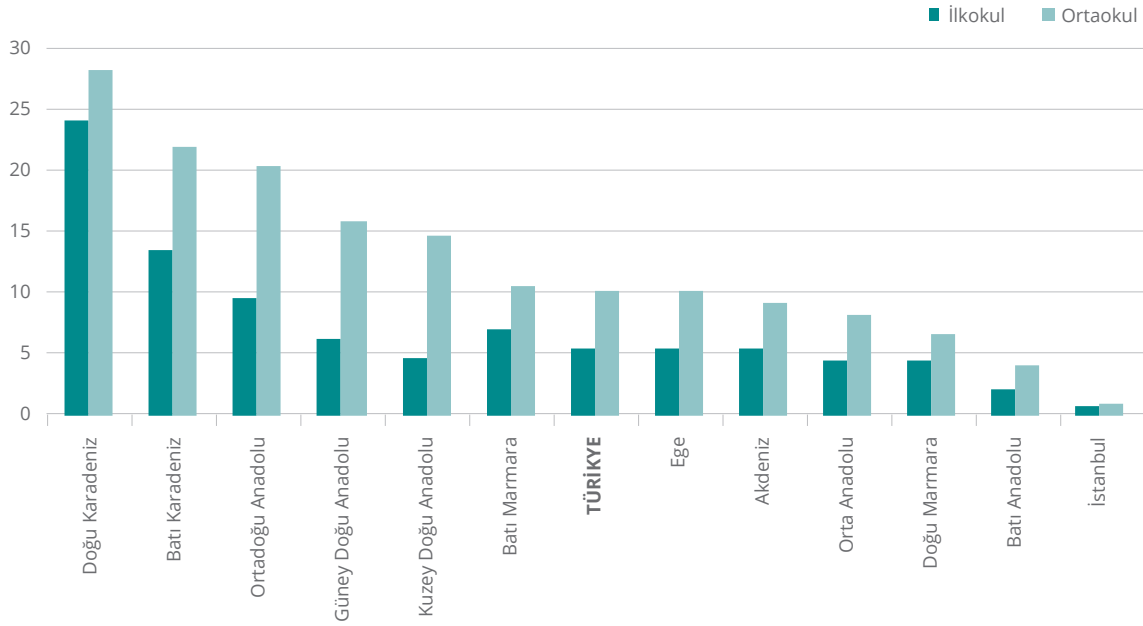
Şekil D.4.1 Kademelere göre taşımali eğitim kapsamında taşınan öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2012-2016)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.



Şekil D.4.2 Kademe ve bölgelere göre taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranları (%) (2016)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

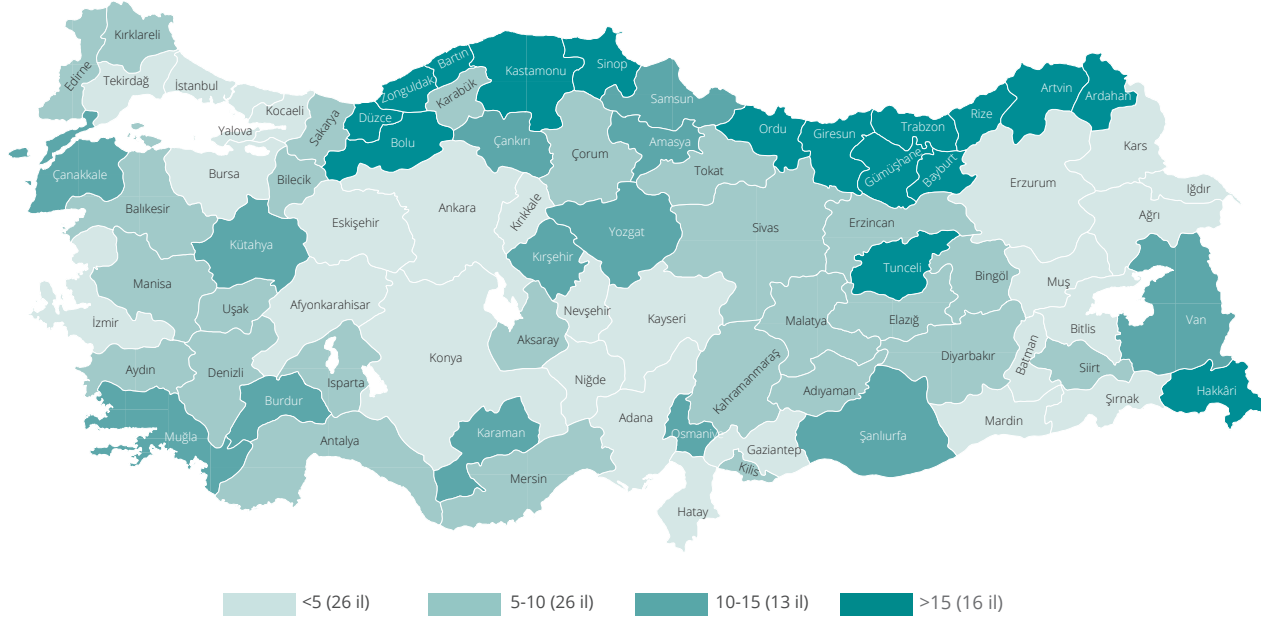
Şekil D.4.1'de 2012 ile 2016 yılları arasında farklı kademe-lerde taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci sayılarında yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre ilkokul kademesinde 2012 yılında taşınmalı eğitim kapsamında olan öğrenci sayısı 274 bin civarında iken 2014 yılında bu sayı 302 bine çıkmış ve 2016 yılına gelindiğinde ise 268 bine düşmüştür. Ortaokullarda taşınan öğrenci sayısı 2012-2016 yılları arasında 536 binden 549 bine yükselmiştir. Ortaöğretimde ise 2012-2016 yılları arasında taşınan öğrenci sayısı 377 binden 452 bine yükselmiştir. Bu verilere göre ortaokul ve liseye göre ilkokullarda taşınan öğrenci sayısı daha düşüktür. Bunun nedeni ise ilkokullarda birleştirilmiş sınıf gibi uygulamalar dolayısıyla taşınan öğrenci sayısı diğer kademelere göre daha az olmaktadır.

Şekil D.4.2'de 2016-2017 öğretim yılında bölgelere göre ilkokul ve ortaokullarda taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranları verilmiştir. Türkiye genelinde ilkokullardaki öğrencilerin %5,4'ünün ortaokullardaki öğrencilerin ise %10,2'sinin taşınmalı eğitim kapsamında merkezdeki okullara taşındığı görülmektedir. Hem ilkokul hem de ortaokul kademesinde taşınmalı eğitim uygulamasının en fazla yapıldığı bölgeler görece dağınık yerleşim yerlerine sahip olan

Doğu Karadeniz (ilkokul: %24,1, ortaokul: %28,2) ve Batı Karadeniz (ilkokul: %13,5, ortaokul: %21,9) bölgeleridir. Bunların yanı sıra kırsal yerleşimin yoğun olduğu Ortadoğu Anadolu (ilkokul: %9,5, ortaokul: %20,3) ve Güneydoğu Anadolu (ilkokul: %6,3, ortaokul: %15,7) bölgeleri de her iki kademe de taşınmalı eğitimin yoğun olarak yapıldığı bölgeler olarak öne çıkmaktadır. Kuzeydoğu Anadolu bölgesinde ise ilkokul kademesinde taşınmalı eğitim oranı %4,6 ile Türkiye ortalamasının altında iken ortaokulda %14,6 ile Türkiye ortalamasının üstündedir. Her iki kademe de taşınmalı eğitim uygulamasının en düşük olduğu bölgeler ise İstanbul (ilkokul: %0,7, ortaokul: %0,9) ve Batı Anadolu (ilkokul: %2,1, ortaokul: %4,1) bölgeleridir. Bu bölgelerde her iki kademe de taşınmalı eğitim uygulama oranının oldukça düşük olmasının sebebi kırsal yerleşimde nüfus oranının oldukça düşük olmasıdır.

2016-2017 eğitim öğretim yılı için ilkokullarda taşınmalı eğitim uygulaması kapsamında taşınan öğrenci oranları il düzeyinde incelendiğinde, taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranlarının en yoğun olduğu illerin Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesindeki iller olduğu görülmekte-

Harita D.4.3 İlkokulda taşımali eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranlarının illere göre dağılımı (%) (2016)

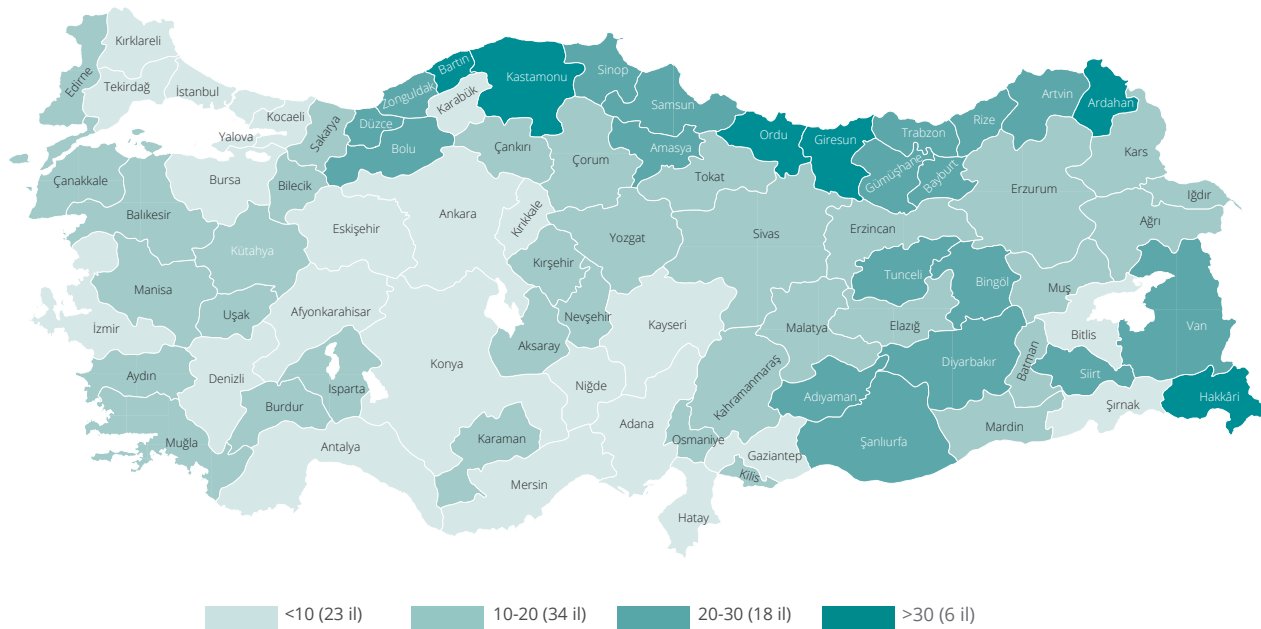


Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

dir (Harita D.4.3). İlkokulda taşımali eğitim kapsamındaki öğrenci oranlarının en yüksek olduğu iller sırasıyla Bartın (%36), Hakkâri (%33), Giresun (%28), Ardahan (%27) ve Ordu (%26) illeridir. Büyük çoğunluğu Batı ve Doğu Ka-

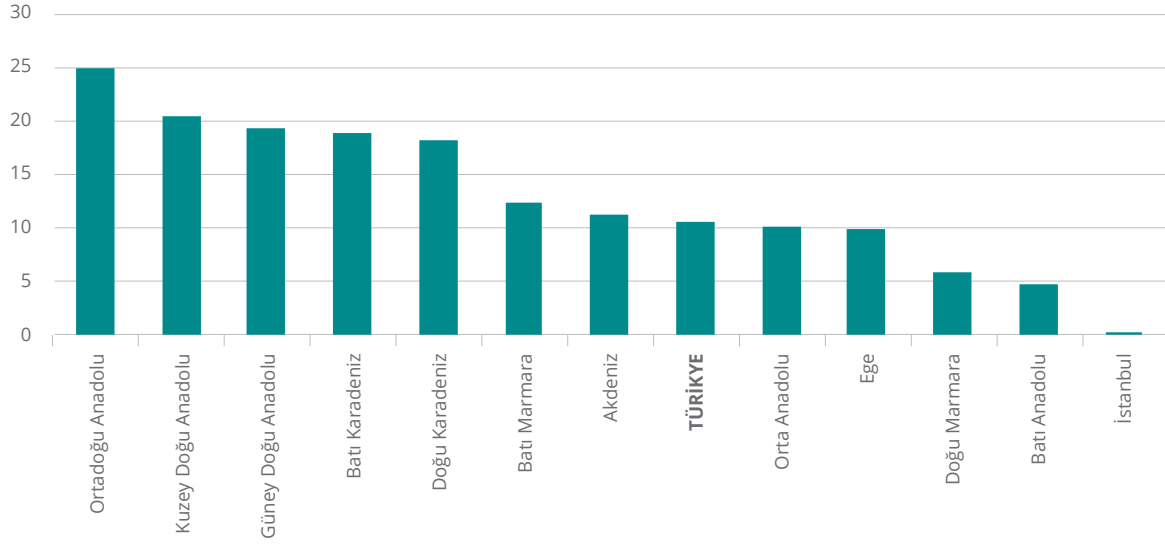
radeniz bölgelerinde olan toplam 16 ilde taşımali eğitim oranı %15'in üzerindedir. İlkokulda taşımali eğitim oranı Türkiye ortalaması olan %5,4'ün altında olan sadece 29 il bulunmaktadır.

Harita D.4.4 Ortaokulda taşımali eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranlarının illere göre dağılımı (%) (2016)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.4.5 Ortaöğretimde bölgelere göre taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranları (%) (2016)



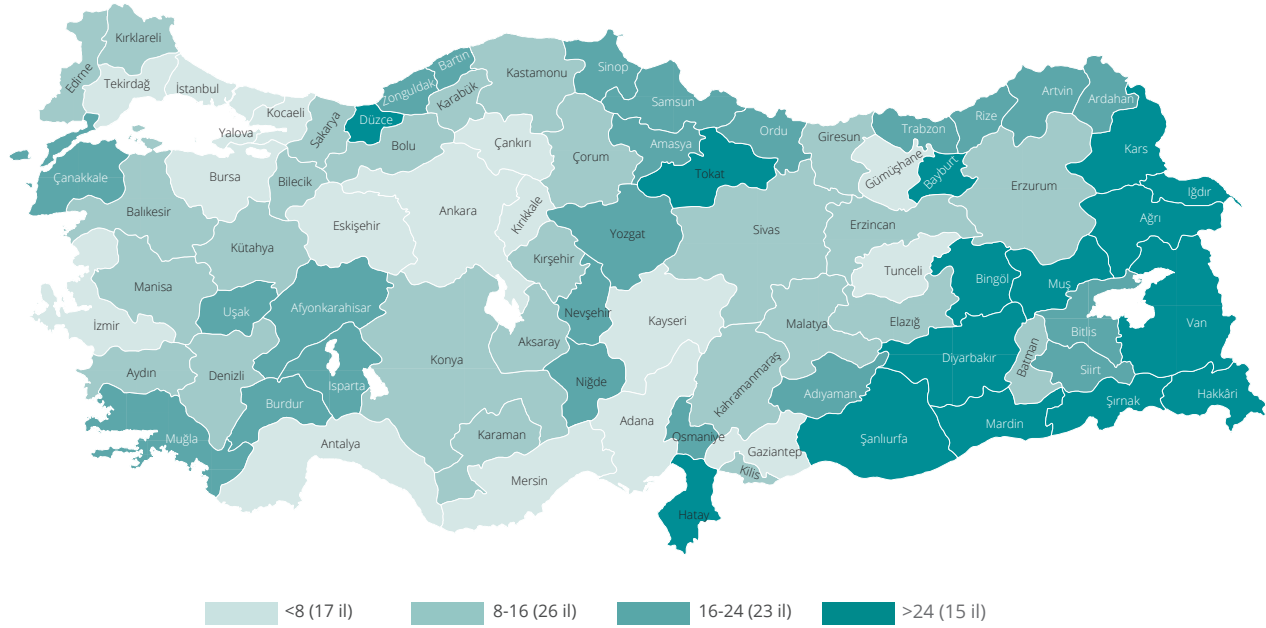
Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Ortaokul kademesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılı için taşınmalı eğitim uygulaması kapsamında taşınan öğrenci oranları il düzeyinde incelendiğinde, ilkokullarda olduğu gibi çoğunluğu Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesindeki illerde taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranlarının yüksek olduğu görülmektedir (Harita D.4.4). Ortaokulda taşınmalı eğitim kapsamındaki öğrenci oranlarının en yüksek olduğu illerin başında %43 gibi yüksek bir oranla Bartın ve Hakkâri gelirken bunları sırasıyla Kastamonu (%33), Ardahan (%33), Giresun (%32), Ordu (%31) ve Van (%28) izlemektedir. Büyük çoğunluğu Batı ve Doğu Karadeniz bölgelerinde olan toplam 24 ilde taşınmalı eğitim oranı %20'nin üzerindedir. Ortaokul kademesinde taşınmalı eğitim oranı Türkiye ortalaması olan %10,2'nin altında başta İstanbul (%0,9) ve Ankara (%1,7) olmak üzere toplam 24 il bulunmaktadır.

Şekil D.4.5'te 2016 yılında bölgelere göre ortaöğretim kademesinde taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci

oranları verilmiştir. Buna göre ortaöğretim kademesinde Türkiye geneli taşınmalı eğitim oranı %10,7'dir. Bölgeler açısından bakıldığında ise Ortadoğu Anadolu %25 oranıyla taşınmalı eğitimin en fazla yapıldığı bölge olarak öne çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle Ortadoğu Anadolu bölgesinde her dört lise öğrencisinden biri taşınmalı eğitim kapsamında merkezdeki okullardan birine taşınmaktadır. Ortadoğu Anadolu bölgesinden sonra ortaöğretimde taşınmalı eğitim oranının en yüksek olduğu bölgeler sırasıyla Kuzey Doğu Anadolu (%20,3), Güney Doğu Anadolu (%19,2), Batı Karadeniz (%18,8) ve Doğu Karadeniz (%18,2) bölgeleridir. Ortaöğretimde taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranının en düşük olduğu bölge ise %0,3 ile İstanbul iken Batı Anadolu bölgesi de %4,9 oranıyla taşınmalı eğitimin en az yapıldığı bölgelerden birisidir. Başta İstanbul olmak üzere Batı Anadolu kırsal yerleşim birimlerindeki nüfus oranı oldukça düşük olduğundan bu bölgelerde taşınmalı eğitim uygulamasının düşük olması beklenen bir durumdur.

Harita D.4.6 Ortaöğretimde taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranlarının illere göre dağılımı (%) (2016)



Kaynak: MEB tarafından yayınlanan istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Harita D.4.6’da ortaöğretim kademesinde 2016-2017 eğitim öğretim döneminde taşınmalı eğitim kapsamında merkezdeki okullara taşınan öğrenci oranları iller açısından incelendiğinde, özellikle Ortadoğu Anadolu ve Kuzey Doğu Anadolu bölgelerindeki illerde oranın çok yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Ortaöğretimde taşınmalı eğitim oranının en yüksek olduğu illerin başında %43 oranıyla Hakkâri gelmektedir. Bu oran neredeyse Hakkâri’deki her iki lise öğrencisinden birisinin taşınmalı eğitim kapsamında

olduğunu göstermektedir. Hakkâri’den sonra ortaöğretimde taşınmalı eğitim oranının en yüksek olduğu iller sırasıyla Bingöl (%37), Van (%35), Şırnak (%35) Muş (%32) illeridir. Ortaöğretim kademesinde taşınmalı eğitim oranı Türkiye ortalaması olan %10,7’nin üzerinde olan toplam 57 il bulunmaktadır. İstanbul (%0,3), Yalova (%0,7), Ankara ve Eskişehir (%1,2) illeri ise ortaöğretim kademesinde taşınmalı eğitim uygulama oranının en düşük olduğu iller olarak öne çıkmaktadır.

Sınıf mevcudu ve öğretmen öğrenci oranı gibi hususların öğrenci başarısı üzerindeki etkisi biraz karmaşıktır. Hatta okul ortamları ile eğitim kalitesi ve başarısı arasında doğrusal bir ilişkidir bahsedilemez (Barber ve Mourshed, 2007; OECD, 2017). Ancak, sınıf mevcudu ve öğretmen öğrenci oranı gibi unsurlar, öğrencinin öğretim zamanı, öğretmenin iş yükü, öğretmenin öğretime ve diğer görevlere ayırdığı zaman ile ilişkilidir. Bu oranlar, en temelde öğretmenden beklenenlerle ilişkilidir. Dahası, bu gibi göstergeler, eğitime ayrılan ve ayrılacak olan kaynaklar ile ilgilidir. Sınıf mevcudunun daha küçük olmasının, öğretmenin öğrencinin bireysel ihtiyaçları ile daha fazla ilgilenmesi ve öğrenciye daha fazla zaman ayırması gibi olumlu katkıları vardır (OECD, 2017). Öğrenmenin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesi için eğitim-öğretim ortamının öğrencilerin farklı öğrenme amaçları, ilgileri, gereksinimleri ve becerileri ile uygunluk içinde olması önemlidir. Bu kapsamda bu gösterge altında ele alınan okul, derslik ve şube sayıları ile okul, derslik, şube ve öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında 2016 yılı verileri geçmiş yıllara kıyasla oldukça önemli gelişmeler olduğunu göstermektedir.

Özellikle son on yılda okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde eğitim öğretim ortamlarının başında gelen okul sayılarında önemli artışın gerçekleşmiş olması oldukça önemlidir. Nitekim, 2006 yılında 63.265 olan toplam resmi ve özel okul sayısı 2016 yılına gelindiğinde yaklaşık %31 artarak 82.899'a ulaşmıştır. Kademeler açısından okul sayısındaki en fazla artış %40 oranında okul öncesi ve genel liselerde olurken 2006 ile 2016 yılları arasında ilköğretimdeki (ilkokul + ortaokul) toplam okul sayısındaki artış %25 oranında gerçekleşmiştir. Son on yılda özel öğretim kurumlarının sayısında da önemli bir artış yaşanmıştır. 2006 yılında özel öğretim kurumu sayısı, 757'si ilköğretim, 696'sı genel lise ve 21'i meslek lisesi olmak üzere toplam 1.474 iken, bu sayı 2016 yılına gelindiğinde 2.688'i ilköğretim, 2208'i genel lise ve 368'i meslek lisesi olmak üzere toplam 5.264'e ulaşmıştır (bk. Tablo D.1.1).

1998 yılında 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulamasıyla kapatılan ve 2012 yılında 4+4+4 eğitim reformu ile yeniden açılan imam hatip ortaokullarının sayısı 2012-2016 yılları arasında 1.099'dan 2.777'ye yükselmiştir. 2010-2016 yılları arasında imam hatip lisesi sayısı da 493'den 1408'e yükselmiştir. Gerek imam hatip ortaokulu gerekse imam hatip liselerinin sayısında gözlenen bu ciddi orandaki artışın temel nedenlerinden birisi yükseköğretime geçişteki farklı katsayı uygulamasının kaldırılmasıdır.

Ayrıca, akademik ortaöğretim kurumları ve mesleki eğitim kurumlarının çeşitliliği uzun yıllar Türkiye'deki en temel sorunlardan biri olarak sunulmuştur (Çelik, 2015). Bu kapsamda ortaöğretimde okul çeşitliliğini azaltma ve sistemi program çeşitliliği üzerinden sürdürme yönünde yapılan çalışmalarla fen ve sosyal bilimler liselerinin sayısında da son on yıllık süreçte ciddi oranda artış gerçekleşmiştir. Özellikle 2014 yılında genel liselerin Anadolu lisesine dönüştürülmesi ve Anadolu öğretmen liselerinin kapatılması ile 2013 yılında 150 olan fen lisesi sayısı, 2016'da 294'e; sosyal bilimler lisesi sayısı 32'den 93'e yükselmiştir (bk. Tablo D.1.2). Ancak geline nokta okul çeşitliliğini azaltma çalışmalarının ortaöğretim sisteminde yapısal bir değişiklikten ziyade tabela, yani okul adlarının değiştirilmesiyle sınırlı kalmıştır.

Okul sayısındaki artışa bağlı olarak 2006-2016 yılları arasında toplam derslik sayısı 439.472'den 682.761'e; şube sayısı ise 529.702'den 765.119'a yükselmiştir. Yani, Türkiye'de son on yılda toplam derslik sayısı %55 şube sayısı ise %44 oranında artmıştır (bk. Tablo D.1.3). Aynı dönemde tüm kademelerdeki öğrenci sayısı artışı ise %16 civarında gerçekleşmiştir (bk. Gösterge A.2). Derslik sayısındaki artışın öğrenci sayısındaki artıştan oldukça yüksek olması ikili eğitim yapan okul sayısının azaldığını göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca 2009 yılından itibaren okul öncesi eğitimi artırmak temel bir politika olarak benimsenmiştir (Çelik, 2011). Bu politikanın sonucunda 2006'da okul öncesinde 33.213 olan derslik sayısı 2016'da 70.104'e yükselmiştir. 4+4+4 eğitim reformu ile ortaöğretimde zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte, ortaöğretimdeki derslik ve şube sayısı da çok hızlı bir şekilde artmış ve 2006-2016 yılları arasında 98.748'den 189.783'e yükselmiştir (bk. Tablo D.1.3). Lise türleri açısından bakıldığında, özellikle 2011 yılından sonra meslek liselerindeki derslik ve şube sayısında genel liselere kıyasla hızlı bir artış yaşanmıştır. 2011 yılında genel liselerdeki toplam derslik sayısı 69.882 iken 2016 yılında 88.885'e yükselmiştir. Aynı dönemde meslek liselerindeki derslik sayısı ise 52.032'den 100.898'e yükselmiştir (bk. Tablo D.1.4). 2006-2016 yılları arasında yeni yapılan toplam 197.567 dersliğin 113.056'sı ilköğretim okulları için 16.398'i ise ortaöğretim okulları için yapılmıştır (bk. Tablo D.1.5). 2000'li yılların başında uygulanan Avrupa Birliği ve Dünya Bankası projeleri ile hazırlanan raporlarda okullaşmayı artırmak için yeni okulların ve dersliklerin yapılması, okulların altyapılarının iyileştirilmesi temel bir politika hedefi olarak önerilmiştir. Zaten Türkiye'deki çeşitli hükümet programları, kalkınma planları ve MEB'in hazırladığı çeşitli belgelerde de okullaşmayı artırmak için yeni okulların yapılması gerektiği belirtilmiştir (Çelik ve Gür, 2013). Bu politikalar sonucunda, eğitime ayrılan kaynaklar son dönemlerde önemli oranda artmış ve Gösterge A'da ifade edildiği üzere okullaşma oranları tüm kademelerde zaman içinde önemli bir artış sergilemiştir.

Türkiye'de bazı bölgelerde daha yoğun bir şekilde ikili eğitim devam etmektedir. İkili eğitim sorununu aşmak isteyen hükümet, 2017-2019 yıllarını kapsayan Orta Vadeli Plan'da 2019 sonuna kadar ikili eğitimi sona erdirmeyi hedeflediklerini ifade etmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2016). Ancak ikili eğitimi sona erdirmek için 60 bin yeni dersliğe yani, 24 derslikli 2.500 okula ihtiyaç vardır (Eğitim-Bir-Sen, 2016b). Bu ise önümüzdeki yıllarda okul yapımına öncelik verileceğini göstermektedir.

Okul sayısı ve yeni derslik sayısındaki artışın doğal bir sonucu olarak şube ve derslik başına düşen öğrenci sayılarında da önemli bir azalma yaşanmıştır. 1990 ile 2016 yılları arasında hem ilköğretim hem de ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayıları çok ciddi bir şekilde düşmüş ve ilköğretimde 34'ten 23'e ortaöğretimde ise 42'den 18'e inmiştir. 2005-2016 yılları arasında ilköğretimde derslik başına düşen öğrenci sayısı 35'ten 24'e; ortaöğretimde ise 31'den 22'ye inmiştir (bk. Şekil D.2.1). Ayrıca ilköğretim kapsamındaki ilkokullarda 2012 yılında ilkokulda şube başına düşen öğrenci sayısı 22 iken 2016 yılına gelindiğinde bu sayı 21 olmuştur. Ortaokullarda ise son beş yıllık dönemde şube başına düşen ortalama öğrenci sayısı 27'den 25'e düşmüştür (bk. Şekil D.2.3). Ortaöğretimde ise 1990 yılında genel liselerde şube başına düşen öğrenci sayısı 46 iken 2016'da 21'e kadar düşmüştür. Meslek liselerinde ise şube başına düşen öğrenci sayısı 1990-2016 arasında 37'den 16'ya inmiştir (Şekil D.2.4). Şube başına düşen ortalama öğrenci sayısında OECD ortalamasının ilkokullarda 21 ortaokullarda ise 23 olduğu (OECD, 2017) göz önüne alındığında Türkiye'nin ilkokullarda OECD ortalamasını yakaladığı, ortaokullarda ise OECD ortalamasına yaklaştığı ancak halen OECD ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Bu durum ise, Türkiye'de halen derslik ihtiyacının olduğunu göstermektedir.

İlköğretimde okul sayısında önemli oranda artış olmasına rağmen okul başına düşen öğrenci sayılarında çok fazla bir değişim olmamıştır. 2012 yılında okul başına düşen öğrenci sayısı ilkokulda 192, ortaokullarda ise 306 iken, 2016 yılında okul başına düşen öğrenci sayısı ilkokullarda 195, ortaokullarda ise 301 olarak gerçekleşmiştir (bk. Şekil D.2.5). 2012-2016 yılları arasında ortaöğretimde ise genel liselerde okul başına düşen öğrenci sayısı 464'den 377'ye düşerken meslek liselerindeki öğrenci sayısı 326'dan 419'a çıkmıştır (Şekil D.2.6). Meslek liselerinde okul başına düşen öğrenci sayısının artmasının temel nedenleri, 2014 yılında okul dönüşümleri ile birlikte aynı kampüsteki farklı isimdeki meslek liselerinin tek bir okul haline getirilmesi ile mesleki eğitimdeki öğrenci sayısında yaşanan artıştır.

Gerek okul başına düşen öğrenci sayısı gerekse derslik ve şube başına düşen öğrenci sayılarının Türkiye ortalaması önemli oranda düşmüş olmasına rağmen bölgeler arası farklılıklar önemli oranda var olmaya devam etmiştir. Tüm bölgelerde ilkokul, ortaokul ve liselerde şube başına düşen öğrenci sayısı azalmıştır. Ancak şube başına düşen öğrenci sayısında bölgeler arasındaki aşırı farklılaşma sorunu var olmaya devam etmiştir. İllkokullarda, 2016 yılı verilerine göre şube başına düşen öğrenci sayısı İstanbul'da 27, Doğu Marmara'da 22 iken Kuzeydoğu Anadolu'da 14, Batı Karadeniz'de 17'dir. Ortaokullarda ise 2016 yılı verilerine göre şube başına düşen öğrenci sayısı Güneydoğu Anadolu Bölgesinde 29, İstanbul'da 28 iken Doğu Karadeniz'de 20, Batı Karadeniz de ise 21'dir. Liselerde ise bu oran İstanbul'da 21, Doğu Marmara'da 20 iken Doğu Karadeniz'de 16, Batı Karadeniz'de ise 17 olarak gerçekleşmiştir (bk. Şekil D.2.7, Şekil D.2.8, Şekil D.2.9). İl bazlı bakıldığında ise zaman içinde hemen hemen tüm kademelerde ve tüm illerde zaman içinde şube başına düşen öğrenci sayısı azalmıştır. Ancak iller arasındaki aşırı farklılaşma bölgeler arasında olduğu gibi ciddiyetini korumuştur. İllkokulda şube başına düşen öğrenci oranı 2016'da İstanbul'da 27, Gaziantep'te 25, Kocaeli'de 24, Şırnak, Tekirdağ, Bursa ve Şanlıurfa'da 23 ile en yüksek iken Kars, Erzurum, Ardahan, Bitlis ve Tunceli illerinde ise ilkokulda şube başına düşen öğrenci oranı 13 ile en düşüktür. 2016 yılı esas alındığında ortaokullarda şube başına düşen ortalama öğrenci sayısı Şanlıurfa ve Diyarbakır'da 30, Gaziantep'te 29, İstanbul, Siirt, Mardin ve Şırnak'ta 28 ile en yüksek iken, Tunceli 15, Artvin 17, Bayburt, Gümüşhane, Bartın ve Rize'de 18 ile en azdır. 2016 yılı esas alındığında liselerde şube başına düşen ortalama öğrenci sayısı Batman'da 23, Kilis, Bursa ve Kocaeli'de 22, Gaziantep, Eskişehir ve İstanbul'da 21 iken, Tunceli'de 9 ve Ardahan'da 12'dir (bk. Şekil D.2.13, Şekil D.2.14, Şekil D.2.15 ).

Okul başına düşen öğrenci sayısı da bölgelere göre önemli oranda farklılaşmaktadır. İllkokullarda, okul başına düşen öğrenci sayısı İstanbul'da 595, Batı Anadolu'da 267 iken Kuzeydoğu Anadolu'da 78 ve Ortadoğu Anadolu'da 121'dir. Ortaokullarda ise okul başına düşen öğrenci sayısı İstanbul'da 597 iken Doğu Karadeniz'de 176'dır. Ortaöğretimde okul başına düşen öğrenci sayısı Güneydoğu Anadolu'da 497 ve İstanbul'da 496 ile en yüksek iken, Batı Karadeniz'de 297 ve Doğu Karadeniz'de 295 ile en düşüktür (bk. Şekil D.2.10, Şekil D.2.11, Şekil D.2.12). İllkokullarda İstanbul harici diğer bölgelerde okul başına düşen öğrenci sayısının düşük olmasının temel nedeni, bu bölgelerde özellikle kırsal alanda öğrenci sayısı az olan okulların olmasından ve bazı yerlerde ilkokullarda oldukça az öğrenci ile birleştirilmiş sınıflarda eğitim görülmesinden kaynaklanmaktadır. Ortaokul ve lise düzeyine ise, birçok branştan öğretmene ihtiyaç duyulduğundan, öğrenci sayısının az olduğu yerlerden daha merkezi yerlere öğrenciler taşınmaktadır. Diğer bir husus ise, İstanbul'da okul mevcutlarının büyük olmasının etkileyen önemli faktörlerin başında daha büyük fiziki yapıya sahip okulların olması ve daha fazla bir oranda ikili öğretim yapılmasıdır.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında da önemli azalmalar olmuştur. 1990-2016 yılları arasında ilköğretimde öğretmen başına düşen öğrenci oranı genel olarak azalma eğilimi takip etmiş ve 25'ten 17'ye inmiştir. Ortaöğretimde ise 1990-2016 yılları arasında öğretmen başına düşen öğrenci oranı 12 olarak gerçekleşmiştir (bk. Şekil D.3.1). Ancak ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci oranı yıllar içinde dalgalı bir seyir izlemiştir. Özellikle liselerin üç yıldan dört yıla çıkarılmasıyla 2008 sonrasında artmış ve 2011 yılından sonra yüksek sayıda öğretmen atamasının gerçekleştirilmesi ile öğretmen başına düşen öğrenci oranı azalmıştır. Hatta, 2012'den sonra liselerin zorunlu eğitim kapsamına alınmasına ve öğrenci sayısı daha hızlı artmasına rağmen yüksek sayıda öğretmen atamasının sonucu olarak öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azalmıştır. Daha açık ifade ile 2010-2016 yılları arasında yaklaşık 330 bin yeni öğretmen atanmıştır (bk. Şekil C.2.6). 2012 yılında ilköğretim 4+4 olarak ayrıştırılarak yeniden yapılandırılmıştır. 2012 sonrasında ilköğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısına bakıldığında 2012-2016 yılları arasında ilköğretimde 20'den 17'ye; ortaokulda ise 19'dan 16'ya inmiştir (bk. Şekil D.3.3). Ortaöğretimde ise genel lise ve mesleki liselerde öğretmen başına düşen öğrenci oranına bakıldığında 1990 yılında her iki okul türünde de 12 olan öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 2010 yılına kadar inişli çıkışlı bir seyir izleyerek 18'e kadar yükselmiştir. 2010-2016 yılları arasında her iki lise türünde de yaşanan düşüşle birlikte öğretmen başına düşen öğrenci sayısı genel liselerde 13 meslek liselerinde ise 12 olmuştur (bk. Şekil D.3.4). Özel okullara bakıldığında ise 1990-2016 yılları arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı özel ilköğretimde 47'den 9'a inerken, liselerde ise 5'den 9'a çıkmıştır (bk. Şekil D.3.2). Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının kademelere göre OECD ülkelerinde nasıl farklılaştığına bakıldığında ilköğretim, ortaokul ve liselerde Türkiye'deki öğretmen başına düşen öğrenci sayısının OECD ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. 2015 yılında OECD ülkelerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ilköğretimde 15 iken ortaokulda ve ortaöğretimde 13'tür. Türkiye yıllar içinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısını azaltmasına rağmen, ilköğretim (18) ve ortaokul (17) kademelerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ile OECD ortalamasına yaklaşmasına rağmen halen bu sayının en yüksek olduğu ülkeler arasında yer almaktadır. Ortaöğretimde ise Türkiye'nin öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (14) OECD ortalamalarına oldukça yaklaştığı görülmektedir (bk. D.3.11). Daha önce de ifade edildiği üzere öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olmasının eğitimsel başarı üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmamaktadır. Ancak öğretmen bir öğrenciye daha fazla bir zaman ayırabilmektedir (OECD, 2017). Hatta, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) çalışmalarının en başarılı ülkeleri olan Kore, Japonya ve Singapur gibi ülkelerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı OECD ülkeleri ortalamasından çok daha yüksektir. Bu nedenle kaliteli eğitimin belirleyicisinin öğretmen başına düşen öğrenci sayısı değil, öğretmenin kalitesi olduğu vurgulanmaktadır (Barber ve Mourshed, 2007).

Şube başına düşen öğrenci sayısında olduğu gibi öğretmen başına düşen öğrenci sayısı da bölgelere ve illere göre aşırı farklılaşmaktadır. Buna ilaveten, zaman içinde tüm bölgelerde ve hemen her ilde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı zaman içinde önemli oranda azalmıştır. 2012-2016 yılında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı tüm bölgelerde ve Bayburt hariç tüm illerde ilköğretimde azalmıştır. 2016 yılında ilköğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı İstanbul ve Güneydoğu Anadolu'da 21 Batı Karadeniz'de 13, Doğu Karadeniz ve Ege'de ise 14'tür (bk. Şekil D.3.5). Bölgeler ile kıyaslandığında, iller arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ilköğretimde daha da farklılaşmaktadır. 2016 yılında ilköğretimde öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı Şanlıurfa ve Şırnak'ta 23,



Gaziantep ve İstanbul'da 21, Kilis ve Diyarbakır'da 20 iken Burdur, Kırşehir ve Tunceli ise 11'dir (bk. Şekil D.3.8). 2012-2016 yılında ortaokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı tüm bölgelerde ve Yozgat ve Artvin hariç tüm illerde azalmıştır. Ancak, bölgeler ve iller arasındaki aşırı farklılaşma var olmaya devam etmiştir. Bölgelere göre bakıldığında 2016 yılında ortaokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı İstanbul'da 21 ve Güneydoğu Anadolu'da 20 iken Doğu Karadeniz'de 12, Batı Karadeniz'de 13 ve Ege'de 14 olarak gerçekleştirmiştir (bk. Şekil D.3.6). 2016 yılı esas alındığında ortaokullarda öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı Şanlıurfa, Şırnak ve İstanbul'da 21, Gaziantep, Hakkâri, Van ve Ağrı'da 20 iken Tunceli'de 9, Burdur, Kırşehir, Erzincan, Amasya ve Gümüşhane'de ise 11'dir (bk. Şekil D.3.9). Liselerde ise 2011-2016 yılları arasında tüm bölgelerde ve Hakkari ve Bingöl hariç tüm illerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azalmış ancak bölgelere ve illere göre farklılaşma ciddiyetini korumuştur. Lise düzeyinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Güneydoğu Anadolu'da 15 ve İstanbul'da 14 iken Doğu Karadeniz, Batı Marmara, Batı Anadolu ve Ege'de ise 11'dir (bk. Şekil D.3.7). 2016 yılı esas alındığında ortaöğretimde öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı Hakkâri ve Şırnak'ta 17, Diyarbakır'da 16, Ağrı, Şanlıurfa, Gaziantep, Van ve Muş'ta 15 ile en yüksek düzeydedir. Tunceli (8), Edirne, Çanakkale ve Artvin (9) (Şekil D.3.10) illeri ise 2016 yılında ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu illerin başında gelmektedir. Kısacası, tüm bölgeler ve hemen her ilde tüm kademelerde zaman içinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azalırken, bölgeler arasındaki eşitsizlik ciddi bir şekilde var olmaya devam etmektedir.

İlk olarak 1989-1990 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamasına başlanan taşınabilir eğitimin temel amacı nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde bulunan ilköğretim çağındaki öğrencilerin seçilen merkezdeki ilköğretim kurumlarına günü birlik taşınarak eğitim-öğretim verilmesini sağlamaktır (MEB, 1994). Öncelikle ilköğretimde başlayan taşınabilir eğitim uygulamasına, 2011-2012 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim, ortaokul ve liselerin tamamı dâhil edilmiştir (Aytan, Güney, Şahin ve Bayar, 2014). 2012-2016 yılları arasında taşınabilir eğitim kapsamında taşınan öğrenci sayısı ilkokullarda 274 binden 269 bine inmiş, ortaokullarda 536 binden 549 bine, liselerde ise 377 binden 452 bine yükselmiştir (bk. Şekil D.4.1). Bu verilere göre ortaokul ve liseye göre ilkokullarda taşınan öğrenci sayısı daha düşüktür. Bunun nedeni ise ilkokullarda birleştirilmiş sınıf gibi uygulamalar dolayısıyla taşınan öğrenci sayısının diğer kademelere göre daha az olmasıdır. Türkiye genelinde ilkokullardaki öğrencilerin %5,4'ü ortaokullardaki öğrencilerin ise %10,2'si taşınabilir eğitim kapsamında merkezdeki okullara taşınmaktadır. Hem ilköğretim hem de ortaokul kademesinde taşınabilir eğitim uygulamasının en fazla yapıldığı bölgeler görece dağınık yerleşim yerlerine sahip olan Doğu Karadeniz (ilkokul: %24,1, ortaokul: %28,2) ve Batı Karadeniz (ilkokul: %13,5, ortaokul: %21,9) bölgeleri olarak öne çıkmaktadır. Bunların yanı sıra kırsal yerleşimin yoğun olduğu Ortadoğu Anadolu (ilkokul: %9,5, ortaokul: %20,3) ve Güneydoğu Anadolu (ilkokul: %6,3, ortaokul: %15,7) bölgeleri de her iki kademe de taşınabilir eğitimin yoğun olarak yapıldığı bölgelerdir. Kuzeydoğu Anadolu bölgesinde ise ilköğretim kademesinde taşınabilir eğitim oranı %4,6 ile Türkiye ortalamasının altında iken ortaokulda oran %14,6 ile Türkiye ortalamasının üstündedir. Her iki kademe de taşınabilir eğitim uygulamasının en düşük olduğu bölgeler ise İstanbul (ilkokul: %0,7, ortaokul: %0,9) ve Batı Anadolu (ilkokul: %2,1, ortaokul: %4,1) olarak öne çıkmaktadır (bk. Şekil D.4.2). Bu bölgelerde her iki kademe de taşınabilir eğitim uygulama oranının oldukça düşük olmasının sebebi kırsal yerleşimde nüfus oranının oldukça düşük olmasıdır.

2016-2017 eğitim öğretim yılı için taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranlarının en yoğun olduğu illerin Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesindeki illeri olduğu gözlenmektedir (Bk. Harita D.4.3). İlkokulda taşınmalı eğitim kapsamındaki öğrenci oranlarının en yüksek olduğu iller sırasıyla Bartın (%36), Hakkâri (%33), Giresun (%28), Ardahan (%27) ve Ordu (%26) illeri iken büyük çoğunluğu Batı ve Doğu Karadeniz bölgelerindedir. Ortaöğretim kademesinde Türkiye geneli taşınmalı eğitim ortalaması %10,7'dir. Bölgeler açısından bakıldığında ise lise öğrencilerinin taşınma oranı Ortadoğu Anadolu'da %25 Kuzey Doğu Anadolu'da %20,3, Güneydoğu Anadolu'da %19,2, Batı Karadeniz'de %18,8 ve Doğu Karadeniz'de %18,2'dir. Bu bölgelerde kırsal nüfusun dağınık ve fazla olması nedeniyle taşınmalı eğitim daha fazla bir şekilde yapılmaktadır. Ortaöğretimde taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranının en düşük olduğu bölge ise %0,3 ile İstanbul'dur (bk. Şekil D.4.5). Başta İstanbul olmak üzere Batı Anadolu bölgelerinde kırsal yerleşim birimlerindeki nüfus oranı oldukça düşük olduğundan taşınmalı eğitim kapsamında öğrenci taşıma oranı azdır. İller açısından bakıldığında taşınmalı eğitim kapsamında taşınan lise öğrencisi oranı Hakkâri'de %43, Bingöl'de %37, Van ve Şırnak'ta %35 ve Muş'ta ise %32'dir. Diğer taraftan bu oran İstanbul ve Yalova'da %1'den daha azdır (bk. Şekil D.4.6).

- Genel olarak eğitim sistemindeki eğitim öğretim ortamlarının kapasitesini, fiziki ve beşerî imkânlarını zenginleştirme konusunda son yıllarda önemli gelişmeler olmuştur. Bu gelişmeler kaliteli eğitim için gerekli alt yapının oluşması açısından önemlidir. Bununla birlikte eğitimin niteliğini arttıracak uygulamaların niceliksel gelişmelere uyum sağlamaması önemli bir problem durumu oluşturmaktadır. Türkiye'nin bu noktada asıl ihtiyaç duyduğu okul ve derslik sayılarını arttırmanın yanında okullarda verilen eğitimin daha nitelikli hale getirilmesine yönelik politikaların geliştirilmesi ve uygulanmasıdır.
- Son yıllarda şube başına düşen öğrenci sayısı oldukça azalmış ve tüm kademelerde her ne kadar OECD ortalamasının üzerinde olsa da bu ortalamalara hayli yaklaşmıştır. Ancak, bölgelere ve illere göre sınıf mevcutları aşırı derecede farklılaşmaktadır. Bu ise Türkiye eğitim sisteminde kaynakların dağılımı açısından önemli bir eşitsizliğin olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı, yeni okul ve derslik yapımında dezavantajlı bölge ve illere öncelik verilmeli, bölgeler ve iller arası eşitsizlik azaltılmalıdır.
- Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı da yıllar içinde tüm kademelerde önemli oranda azalmış ve OECD ortalamalarına yaklaşmıştır. Ancak buradaki temel sorun, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının bölgeler ve illere göre aşırı farklılaşmasıdır. Bundan dolayı bölgeler ve iller arası eşitliği sağlamak için öğretmen atamalarında dezavantajlı bölgelere öncelik verilmelidir. Bunun yanı sıra dezavantajlı bölgelere atanan öğretmenlerin bu bölgelerde daha uzun çalışmalarını sağlamak amacıyla ek ödeme, lojman, vb. çeşitli teşvik edici imkanlar sunulmalıdır.
- Eğitime erişim sorununu çözmek adına uygulanan taşınabilir eğitim bazı sorunları barındırmaya devam etmektedir. Özellikle, ikili eğitim yapılan okullarda çok erken saatlerde yola çıkan çocukların düzenli kahvaltı yapamamaları ve bu nedenle derse motive olamamaları gibi birçok sorun yaşanmaktadır. Bunun için özellikle taşınabilir eğitim yapılan okullarda ikili eğitim değil tam gün eğitime geçiş gerçekleştirilmelidir. Buna ilaveten, küçük yaşta çocukların taşınması yerine bu öğrencilerin buldukları yere öğretmenlerin taşınmasına öncelik verilmelidir. Çünkü taşınabilir eğitimin neden olduğu sorunlar küçük çocukları daha derinden etkilemektedir.

- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi* (25. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları
- Aytan, T., Güney, N., Şahin, E. ve Bayar, A. (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin taşıma- malılık değişkeni açısından değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 269-285.
- Barber, M. and Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing schools come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları
- Çelik, Z. (2011). 2000'li yıllarda Türk eğitim sisteminin genel görünümü. B. S. Gür (Ed.), *2000'li yıllar: Türkiye'de eğitim içinde* (ss. 17-76). İstanbul: Meydan.
- Çelik, Z. (2015). Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavları kısıncında ortaöğretim sistemi. Gümüş (Ed.), *Türkiye'de eğitim politikaları içinde* (ss. 273-296). İlem Kitaplığı & Nobel
- Çelik, Z. and Gür, B. S. (2013). Turkey's education policy during the AK Party era (2002-2013). *Insight Turkey*, 15(4), 151-176.
- Eğitim-Bir-Sen. (2016a). *Eğitime bakış 2016: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-Bir-Sen. (2016b). *Tam gün eğitim için ne kadar dersliğe ihtiyaç var?* (Eğitime Bakış Notu 1). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Gür, B. S., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). *Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi?* (Analiz No. 69). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Kalkınma Bakanlığı. (2016). Orta Vadeli Program (2017-2019). [http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yayn- lar/Attachments/722/Orta%20Vadeli%20Program%20\(2017-2019\).pdf](http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yayn- lar/Attachments/722/Orta%20Vadeli%20Program%20(2017-2019).pdf)
- MEB. (1994). Taşımali Eğitim Yönergesi. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/107.html>
- MEB. (2012). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2012-2013*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2017). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2016-2017 (1. dönem)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- OECD. (2007). *Basic education in Turkey*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Yurdabakan, İ. ve Tektaş, M. (2013). Taşımali ilköğretim öğrencilerinin taşımali eğitime ilişkin görüşle- ri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(3), 511-527.
- World Bank. (2005). *Turkey: Education sector study* (Report no 32450-TU). Washington, DC: The World Bank.

BÖLÜM



# FİNANSMAN

GÖSTERGE E1	Eğitime Ayrılan Bütçe
GÖSTERGE E2	Öğrenci Başına Yapılan Harcama
GÖSTERGE E3	Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Bütçe Dağılımı
GÖSTERGE E4	Eğitim ve Öğretim Desteği
BÖLÜM E	Odaktakiler
BÖLÜM E	Öneriler

**E**ğitim ve sosyo-ekonomik gelişmişlik arasında güçlü bir ilişki vardır. Araştırmalar birçok farklı ülkede eğitim seviyesi ile bireysel gelir arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Acemoğlu ve Angrist, 1999). Dahası, bireylerin eğitim seviyesi arttıkça ülkelerin ekonomik büyümeleri de hızlanmaktadır (Hanushek ve Kimko, 2000; Psacharopoulos ve Patrinos, 2002). Eğitimin ekonomik getirilerinin yanı sıra toplumsal refahı artırıcı farklı sosyal faydaları da söz konusudur. Örneğin, eğitim seviyesindeki yükselmenin suç oranları, çocuk ölüm oranları ve toplumsal eşitsizlikler gibi sorunların azaltılması yönünde etki yaptığı bilinmektedir (Schultz, 1994).

Eğitimin ekonomik ve sosyal getirilerinden dolayı birçok ülke, vatandaşlarının daha uzun süreli eğitim alması için zorunlu eğitim sürelerini artırmakta ve eğitimi toplumun farklı katmanlarına yaymaya çalışmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Ayrıca, eğitimin niceliğinin yanı sıra niteliğinin de toplumsal ve ekonomik gelişimde önemli bir role sahip olduğu düşüncesi son yıllarda büyük kabul görmektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) benzeri uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarına atfedilen önem de, öğrenci başarısı ve ekonomik gelişme arasında kabul edilen güçlü bağla ilişkilidir. İlgili araştırmalar öğrenci başarısı ile ülkelerin ekonomik gelişmişlik düzeyi arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Hanushek ve Kimko, 2000; Barro, 2001; Hanushek ve Wößmann, 2007).

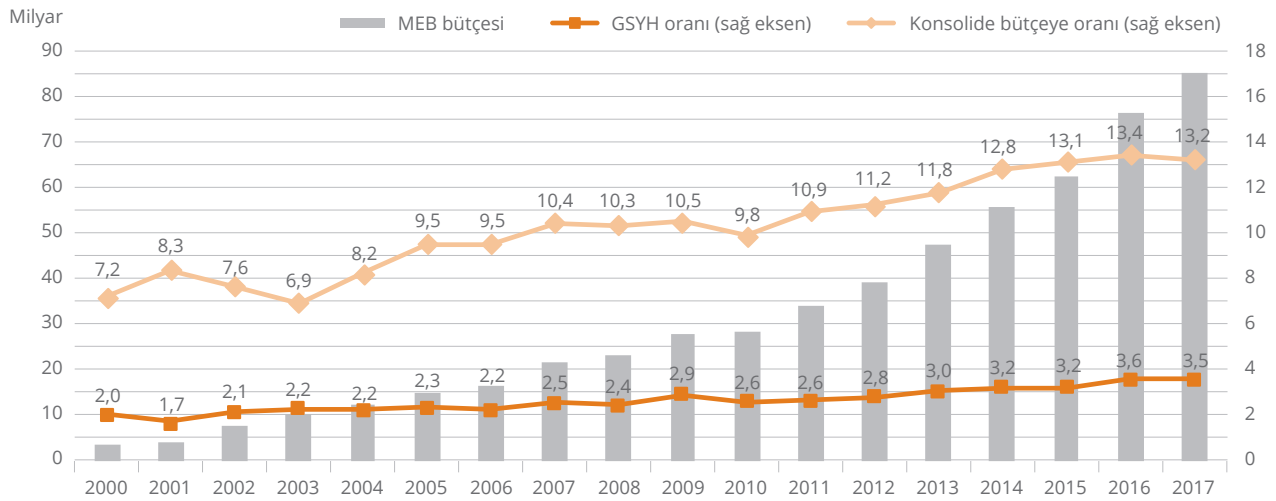
Bunun sonucu olarak ülkeler hem toplumsal refahı geliştirmek hem de uluslararası rekabet güçlerini artırabilmek için vatandaşlarına daha uzun ve daha kaliteli bir eğitim vermeye çalışmaktadır. Bu durum Türkiye gibi hızlı büyüyen ve geleneksel olarak okullaşma oranlarının düşük olduğu ülkelerde eğitimin finansmanını daha da zor hale getirmektedir. Hem öğrenci sayılarının giderek artması hem de öğrenci başına düşen harcamalardaki artış gerekliliği eğitime ayrılan kamu kaynaklarının artırılmasını gerektirmektedir. Bu kapsamda, eğitime harcanan kamu kaynaklarının düzenli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi de önemli bir gereklilik olarak karşımızda durmaktadır. Bu gereklilik çerçevesinde, bu bölümde, kamu bütçesinden yapılan eğitim harcamaları ve bu harcamalarda yıllara göre yaşanan değişim ele alınmıştır. Bununla birlikte, farklı eğitim kademeleri bazında öğrenci başına yapılan harcama miktarları da detaylı olarak incelenmiştir.

Eğitim temel bir hak ve kamu hizmeti olarak tanımlanmaktadır. Bundan dolayı ülkeler eğitime önemli oranlarda kaynak ayırmaktadır. Eğitime ayrılan kaynağın büyüklüğü oldukça önemlidir. Bu kısımda, Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYH) ve merkezi yönetim bütçesinden eğitime ayrılan oranlar ile bu oranların bölgelere ve kademelere göre nasıl farklılaştığı gibi hususlar ele alınacaktır.

Şekil E.1.1, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bütçesinin yani eğitime ayrılan kamusal finansmanın GSYH ve konsolide bütçe içindeki payının yıllara göre değişimini göstermektedir. 2000 yılından günümüze kadar geçen 17 yıllık

dönem incelendiğinde MEB'e ayrılan bütçenin sürekli olarak artış gösterdiği ve 3,3 milyar TL seviyesinden 85 milyar TL seviyesine çıktığı görülmektedir. Bu sayısal artışta Türkiye ekonomisinin son 15 yıl içerisinde yaşadığı ciddi büyüme ve genel bütçede yaşanan artışın önemli bir etkisi vardır. Bununla birlikte, bu süre zarfında MEB'e ayrılan bütçenin genel bütçeye oranında da önemli ölçüde artış olduğu görülmektedir. 2000 yılında %7,2 olan bu oran yaklaşık 2 katına çıkarak 2017 yılında %13,2 seviyesine ulaşmıştır. Yani, Türkiye'de merkezi bütçenin yaklaşık %13'ü yükseköğretim öncesi eğitim harcamalarına ayrılmaktadır.

Şekil E.1.1 MEB'in toplam bütçesi ve bu bütçenin GSYH'ye ve konsolide/merkezi yönetim bütçesine oranında yaşanan değişim (2000-2017)



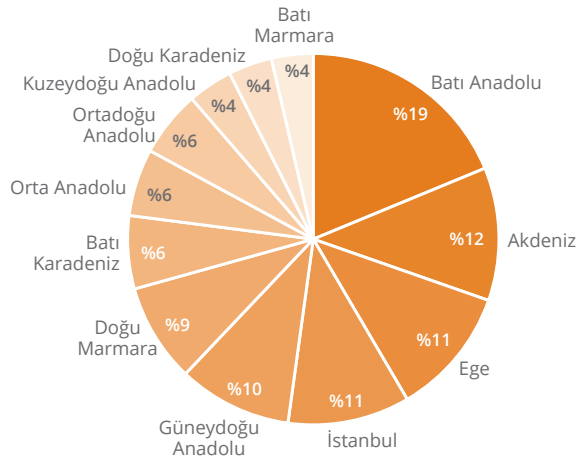
Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.  
Not: Yükseköğretim bütçesi hariç

MEB'e ayrılan bütçenin genel bütçe içindeki payında görülen artışa benzer şekilde MEB bütçesinin GSYH'ye oranı da son 17 yıl içerisinde önemli ölçüde yükselmiştir. 2000 yılında %2 seviyesinde olan bu oran yaklaşık %80'lik bir artışla 2017 yılında %3,5 seviyesine çıkmıştır. Tüm bu sayısal bilgiler geçen 17 yıl içerisinde eğitime ayrılan kamusal kaynakların hem miktar olarak hem de genel bütçe ve GSYH içindeki

oran bazında önemli artışlar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, hem eğitime katılan öğrenci sayısındaki artışla hem de uzayan zorunlu eğitim süreleri ile yakından ilişkilidir. Aynı zamanda, eğitim kalitesini artırmak amacıyla fiziksel ve teknolojik alt yapının iyileştirilmesine yönelik çalışmalar da eğitime ayrılan bütçedeki artışların önemli bir sebebi durumundadır.

Şekil E.1.2'de eğitim hizmetleri fonksiyonel sınıflandırmasına göre merkezi yönetim bütçesinin bölgelere göre oransal dağılımı yer almaktadır. Bu dağılımın genel olarak bölgelerin nüfus yoğunluğu ve toplam öğrenci sayıları ile uyumlu olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, merkezi yönetim bütçesinin eğitim hizmetleri fonksiyonel sınıflandırmasında bölge-

Şekil E.1.2 Eğitim hizmetleri fonksiyonel sınıflandırmasına göre merkezi yönetim bütçesinin bölgelere göre oransal dağılımı (2016)



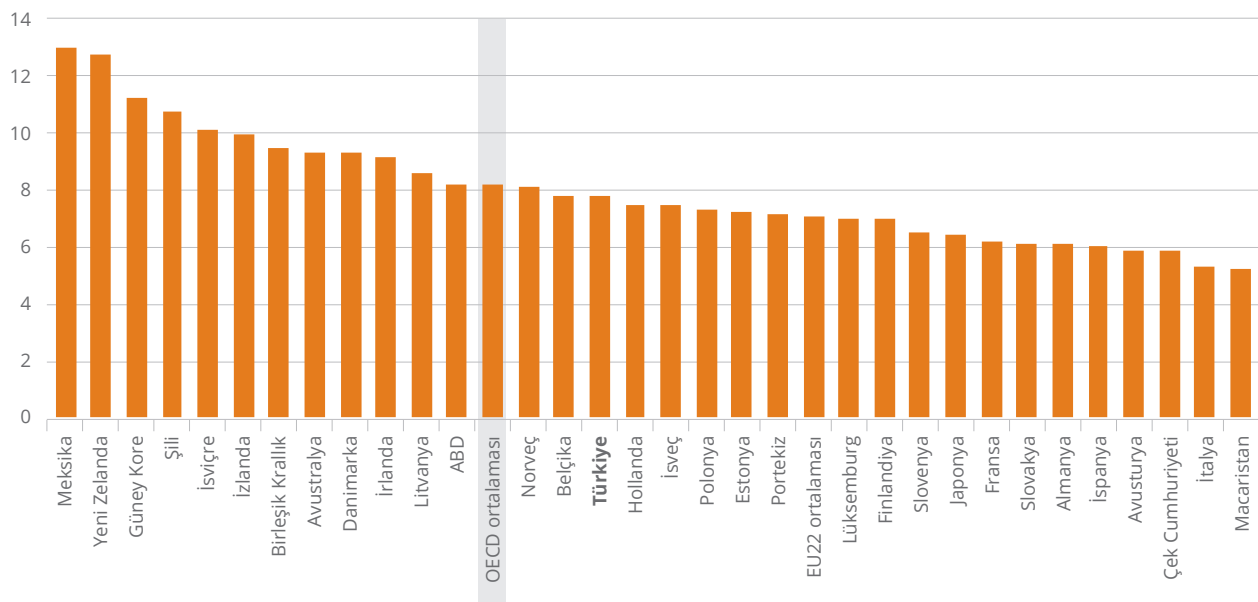
Kaynak: Maliye Bakanlığı (2016)

Not: 2016 yılı iller bazında merkezi yönetim bütçe harcamaları içinde eğitim hizmetleri fonksiyonel sınıflandırması altında yapılan harcamaları kapsamaktadır. Yükseköğretim harcamalarını da içermektedir.

lere düşen en yüksek payın yaklaşık %19'luk oran ile Batı Anadolu bölgesinde olduğu görülmektedir. Batı Anadolu'yu Akdeniz (%11,6), Ege (%11,2) ve İstanbul (%10,6) takip etmekte, en düşük pay ise Batı Marmara (%3,6), Doğu Karadeniz (%3,8) ve Kuzeydoğu Anadolu (%3,9) bölgelerindedir.

Türkiye'de son yıllarda eğitime ayrılan merkezi bütçe önemli ölçüde artmıştır. Ancak, mevcut durumun daha iyi anlaşılabilmesi için eğitime ayrılan bütçenin diğer gelişmiş dünya ülkeleri ile karşılaştırılmalı olarak analiz edilmesi gerekmektedir. Şekil E.1.3 Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkelerinde eğitime (ilköğretim+ ortaöğretim) ayrılan kamu bütçesinin genel bütçeye oranlarını göstermektedir. Buna göre, Türkiye merkezi bütçeden eğitime ayrılan pay açısından OECD ortalamasının altında kalmaktadır. 2014 verilerine göre eğitime genel bütçeden %7,8 pay ayıran Türkiye, %8,2 olan OECD ortalamasının altında yer almıştır. Şekil E.1.3'te görüldüğü üzere eğitime yapılan harcamanın toplam bütçeye oranının en yüksek olduğu ülkelerin başında Meksika (%13,0), Yeni Zelanda (%12,7), Güney Kore (%11,2) ve Şili (%10,7) gelmektedir. Bu oranın Türkiye'den daha düşük olduğu OECD ülkelerinden bazıları ise Hollanda (%7,5), İsveç (%7,4), Polonya (%7,3), Estonya (%7,2) ve Portekiz'dir (%7,1). Ayrıca, Japonya (%6,4), Fransa (%6,2) ve Almanya (%6,1) gibi büyük ekonomilerin listenin alt sıralarında olduğu göze çarpmaktadır.

Şekil E.1.3 OECD ülkelerinde eğitime yapılan harcamanın toplam bütçeye oranı (2014)

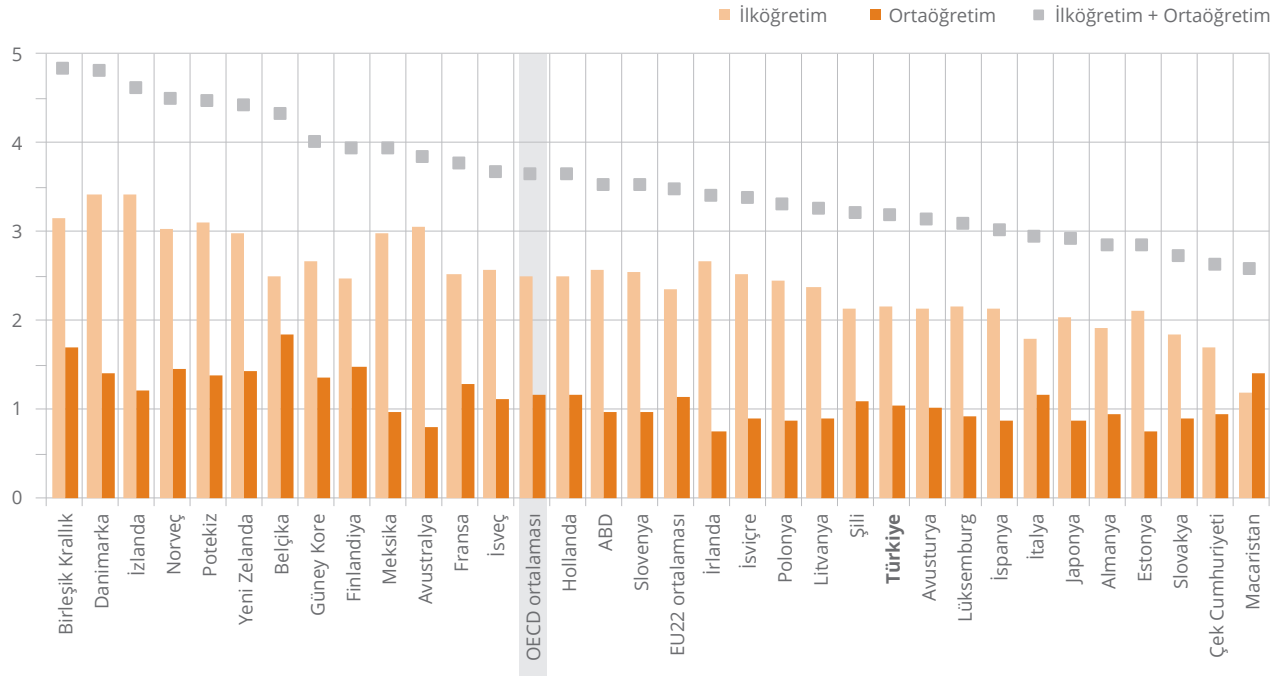


Kaynak: OECD (2017)

Not: Yükseköğretim hariç.

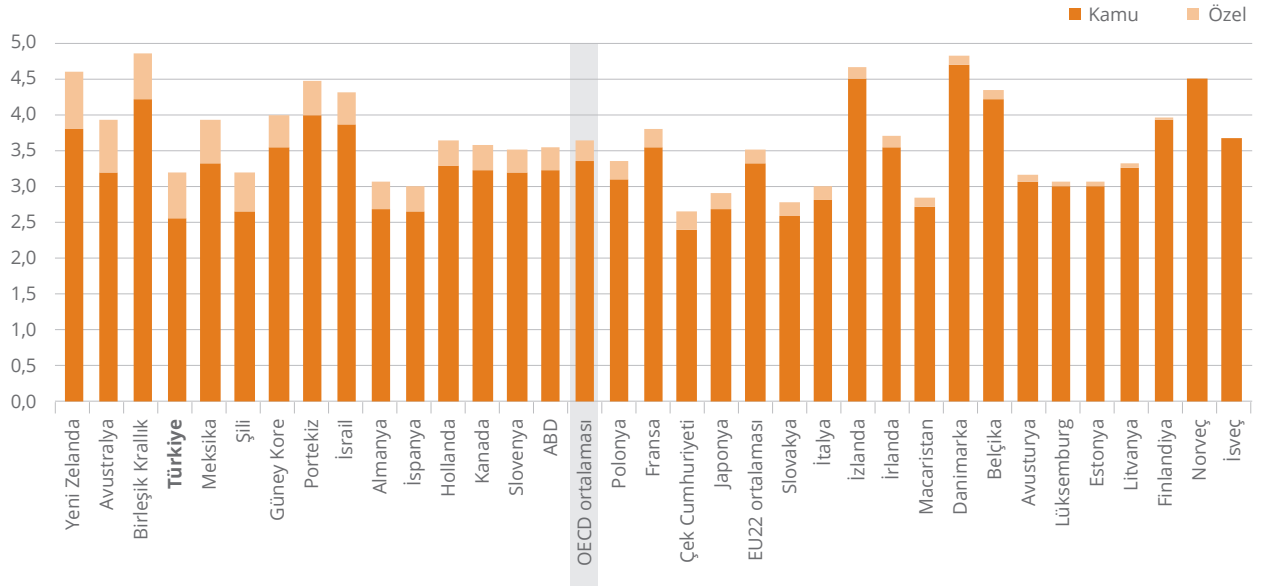


Şekil E.1.4 OECD ülkelerinde kademelere göre eğitime yapılan toplam harcamanın GSYH'ye oranı (2014)



Kaynak: OECD (2017)  
Not: Yükseköğretim hariç.

Şekil E.1.5 OECD ülkelerinde tüm kademelerde eğitime yapılan kamu ve özel harcamaların GSYH'ye oranı (2014)

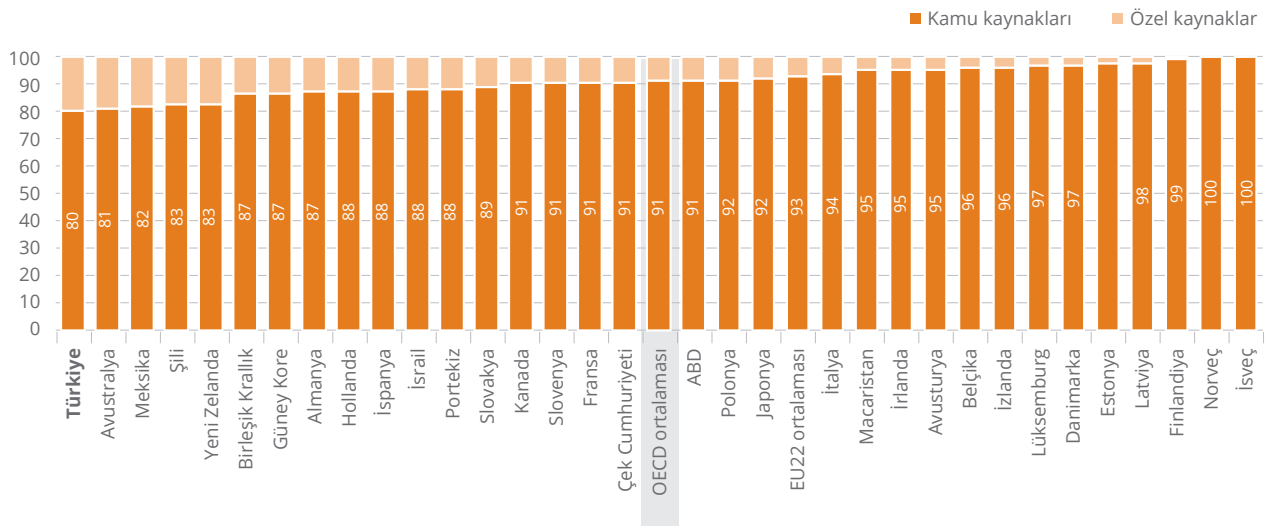


Kaynak: OECD (2017)  
Not: Yükseköğretim hariç.

Şekil E.1.4, OECD ülkelerinde ilköğretim ve ortaöğretim kademeleri için eğitime yapılan toplam harcamaların GSYH'ye oranını göstermektedir. 2014 yılı verilerine göre bu oran Türkiye'de %3,2 iken OECD ülkelerinin ortalaması %3,6'dır. Yani, burada da Şekil E.1.3'te görülen duruma benzer bir durum söz konusudur. Türkiye OECD ortalamasının altında kalmakla birlikte ortalamaya nispeten yakın bir orana sahiptir. Ancak, eğitime ayrılan bütçenin genel bütçeye oranı açısından OECD ülkeleri arasında 15. sırada bulunan Türkiye'nin eğitim harcamalarının GSYH'ye oranı açısından 22. sıraya gerilediği görülmektedir. Toplam eğitim harcamalarının GSYH'ye oranı en yüksek olan üç ülke sırasıyla Birleşik Krallık (%4,8), Danimarka (%4,8) ve İzlanda (%4,6) iken en düşük olduğu ülkeler Macaristan (%2,6), Çek Cumhuriyeti (%2,6) ve Slovakya'dır (%2,7).

Şekil E.1.5 OECD ülkelerinde yükseköğretim hariç tüm kademelerde eğitime yapılan kamu ve özel harcamaların GSYH'ye oranını göstermektedir. Şekil E.1.5'e göre kamu harcamalarının GSYH'ye oranının OECD ortalaması %3,35'tir. Bu oranın en yüksek olan ülkelerin Danimarka (%4,68), Norveç (%4,51) ve İzlanda (%4,49) olduğu görülmektedir. Türkiye ise %2,56 ile kamu harcamalarının GSYH'ye oranının en düşük olduğu birkaç ülke arasında bulunmaktadır. Özel harcamaların GSYH'ye oranına bakıldığında ise OECD ortalamasının %0,3 seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu oranın en yüksek olduğu ülkeler ise Yeni Zelanda (%0,79), Avustralya (%0,72) ve Birleşik Krallık'tır (%0,62). Türkiye, %0,62'lik özel harcama oranı ile Birleşik Krallık'ın hemen ardından özel harcamaların GSYH'ye oranının en yüksek olduğu 4. ülke olarak göze çarpmaktadır.

Şekil E.1.6 OECD ülkelerinde eğitime yapılan toplam harcama içinde kamu ve özel harcamaların oranı (2014)



Kaynak: OECD (2017)  
Not: Yükseköğretim hariç.

Şekil E.1.6'da OECD ülkelerinde eğitime yapılan toplam harcama içindeki kamu ve özel harcamaların oranı gösterilmektedir. Şekilde görüldüğü üzere Türkiye, eğitime yapılan toplam harcamalar içerisinde özel harcamaların payının en yüksek olduğu ülkedir. Türkiye'de eğitime yapılan toplam harcamaların %20'sini özel harcamalar oluşturmaktadır. Özel harcamaların toplam harcamalara oranının OECD ortalaması ise %9 seviyesindedir. Bu bilgiler Şekil E.1.5 ile birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'de eğitime yapılan toplam kamu harcamalarının GSYH'ye oranının yükseltilmesine ihtiyaç görülmektedir. Ayrıca, önceki yılların verileri ile karşılaştırıldığında Türkiye'de eğitime

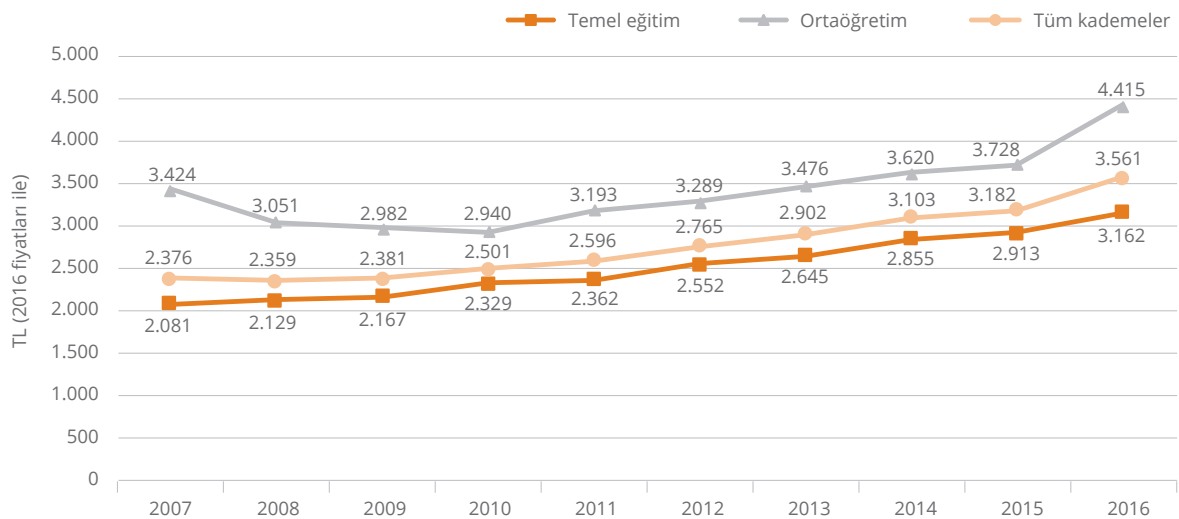
yapılan özel harcamaların artış eğiliminde olduğu göze çarpmaktadır. 2012 yılı verilerine göre Türkiye'de özel harcamaların toplam eğitim harcamalarına oranı %16 seviyesinde iken 2 yıl içerisinde bu oran %20 seviyesine çıkmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Bu artışta temel liselerin ortaya çıkışı ile birlikte özel okula devam eden öğrenci sayısındaki artış etkili olduğu tahmin edilmektedir. Ayrıca, üniversite giriş sınavına hazırlık kurslarının yanında TEOG uygulaması ile birlikte tüm öğrencilerin liselere giriş sınavına hazırlanmaya başlamaları ve liseye devam eden öğrencilerin okul servisi kullanma oranlarının yükselmesi de özel harcamaları artırdığı düşünülmektedir.

Ülkelerin eğitime ayırdıkları özel veya kamusal kaynağın miktarı ve bu kaynağın toplam harcamalar içerisindeki payı, eğitime yapılan harcamaların önemli göstergeleri arasındadır. Ancak, ülkelerin genç nüfus oranları dolayısıyla da öğrenci sayıları önemli farklılıklar gösterebilmektedir. Bu açıdan, yapılan harcamaların her bir öğrenciye düşen miktarı, eğitim finansmanı açısından önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Genç nüfusun hızlı bir şekilde arttığı, aynı zamanda okullaşma oranlarının yükseldiği Türkiye gibi ülkelerde eğitime yapılan toplam harcamaların artması beklenen bir durumdur. Ancak, öğrenci sayısındaki hızlı artıştan dolayı öğrenci başına düşen harcama miktarını arttırmak hatta sabit düzeyde tutmak bile her zaman mümkün olmayabilir.

Şekil E.2.1, farklı kademelere göre öğrenci başına yapılan kamusal harcamaların yıllara göre değişimini göstermektedir. Buna göre Türkiye’de son on yıl içerisinde öğrenci başına yapılan kamusal harcamalar incelendiğinde oldukça pozitif bir tablo ortaya çıktığı söylenebilir. Öğrenci sayısındaki önemli yükselmeye rağmen tüm eğitim kademeleri için öğrenci başına yapılan harcamalarda genel artış eğilimi devam etmiştir.

Şekil E.2.1’de görüldüğü üzere 2007 yılında tüm kademeler için yapılan öğrenci başına harcama 2016 fiyatlarına göre 2.376 TL düzeyindeyken bu harcama 2012 yılında 2.765 TL, 2016 yılında ise 3.561 TL düzeyine çıkmıştır. İlköğretim kademesine bakıldığında genel eğilime benzer bir artış eğilimi gözükmemektedir. 2007 yılından 2.081 TL düzeyinde olan öğrenci başına yapılan harcama miktarı 2012 yılında 2.552 TL düzeyine, 2016 yılında ise 3.162 TL düzeyine çıkmıştır. Ortaöğretim kademesine bakıldığında ise 2007-2010 yılları arasında öğrenci başına yapılan harcamaların kısmi bir düşüş gösterdiği görülmektedir. 2007 yılında 3.424 TL olan öğrenci başına yapılan harcama üç yıl süren bir düşüş eğilimi sonrasında, 2010 yılında 2.940 TL olmuş ve bu yıldan sonra tekrar artış eğilimine geçerek 2013 yılında 3.476 TL, 2016 yılında ise 4.415 TL seviyesine çıkmıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren liselerin dört yıla çıkarılması ve dolayısıyla ortaöğretim kademesindeki öğrenci sayısında yaşanan artış bu geçici durumun bir nedeni olabilir. Ancak, kamu harcamalarının hızlı bir şekilde yeni duruma uygun hale getirildiği ve öğrenci başına yapılan harcama miktarının tekrar artış eğilimine girdiği gözükmemektedir.

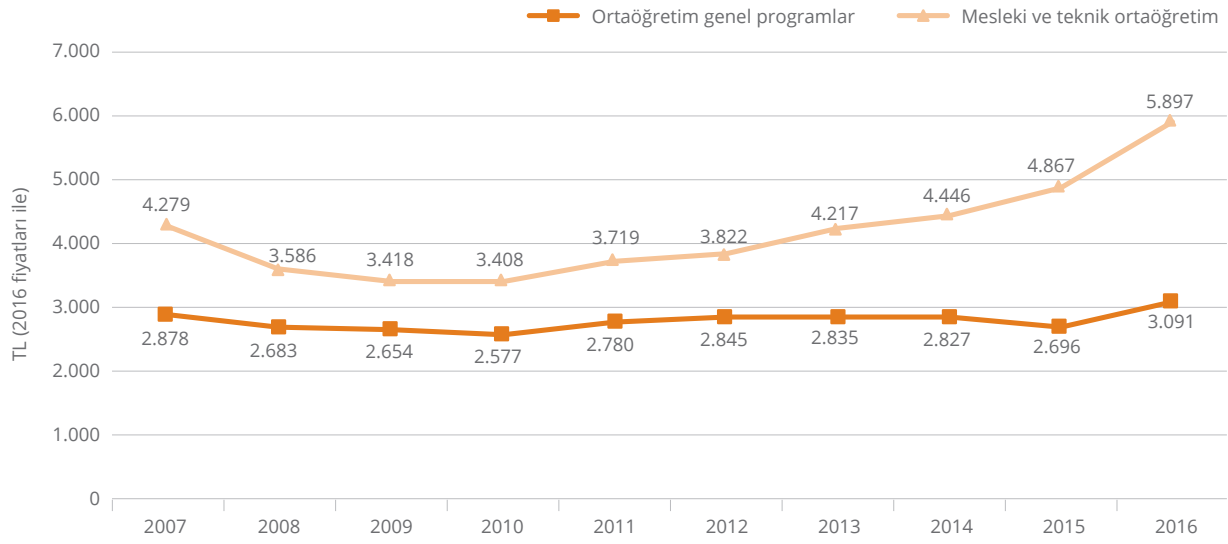
Şekil E.2.1 Kademelere göre öğrenci başına yapılan harcamalarda yaşanan değişim (TL) (2007-2016)



Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler ile Maliye Bakanlığının 2016 yılı istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır. Hesaplamalarda, 2016 yılı Aralık ayı sabit fiyatları esas alınmıştır.

Not: Temel eğitim okul öncesi, ilkokul ve ortaokulu kapsamaktadır.

Şekil E.2.2 Ortaöğretimde lise türüne göre öğrenci başına yapılan harcamalarda yaşanan değişim (TL) (2007-2016)

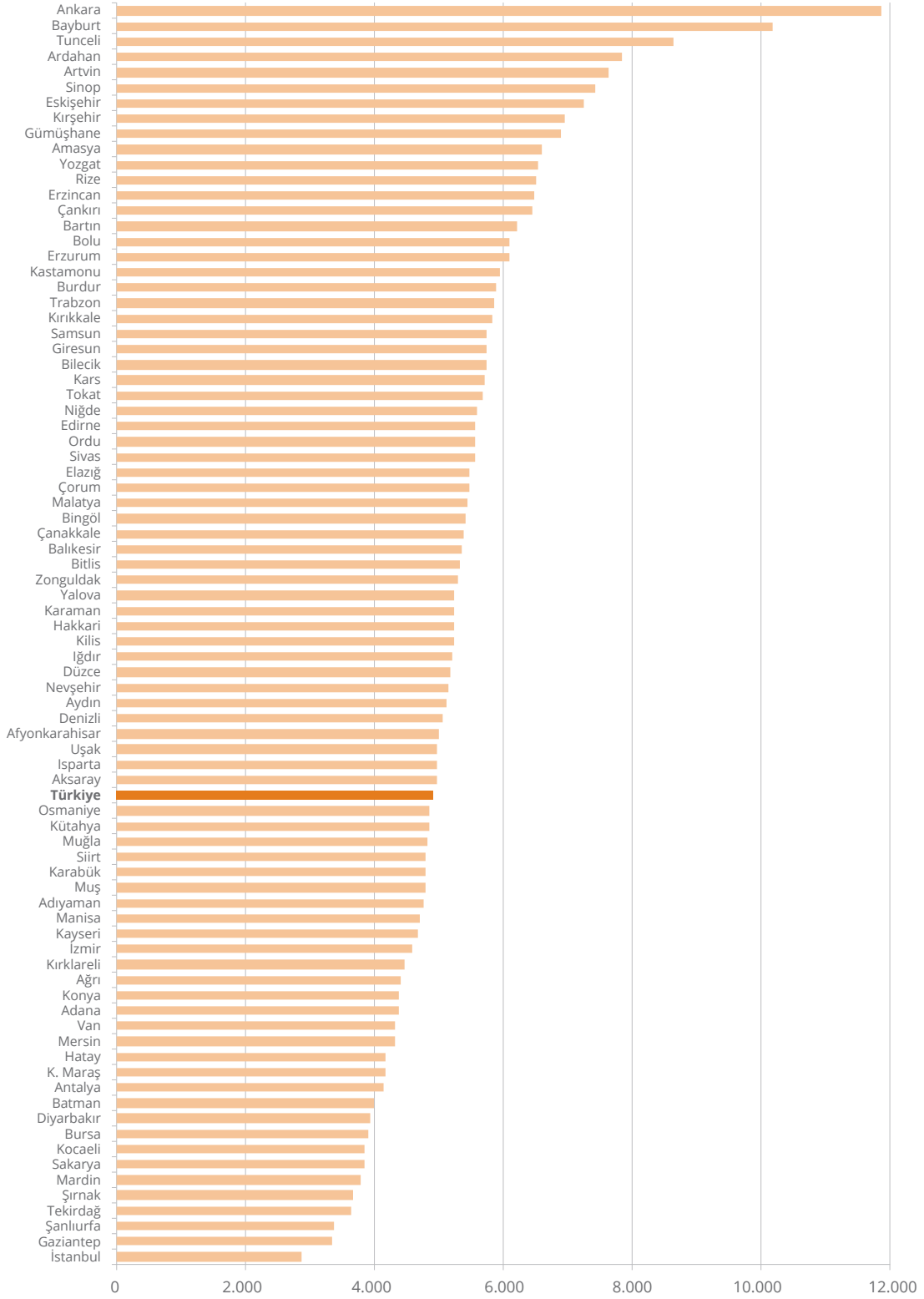


Kaynak: Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler ile Maliye Bakanlığının 2016 yılı istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır. Hesaplamalarda, 2016 yılı Aralık ayı sabit fiyatları esas alınmıştır.

Şekil E.2.2, 2007-2016 yılları arasında ortaöğretimde lise türüne göre öğrenci başına yapılan harcamalarda yaşanan değişimi göstermektedir. Buna göre, 2007-2010 yılları arasında hem mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında hem de diğer ortaöğretim kurumlarında öğrenci başına yapılan harcamada bir düşüş yaşanmıştır. Bu düşüş belirtilen dönemde ortaöğretime devam eden öğrenci sayısının ciddi miktarda yükselmesine rağmen eğitime ayrılan toplam bütçenin aynı oranda artmamasından kaynaklanmaktadır. Öğrenci başına düşen harcamada yaşanan azalmanın özellikle mesleki ve teknik eğitimde daha büyük oranda olduğu gözükmektedir. Bunun nedeni ise 2007-2010 yılları arasında mesleki ve teknik ortaöğretime devam eden öğrenci sayısındaki artışın bu yıllar arasında diğer ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci sayısı artışına göre daha fazla olmasıdır (Eğitim-Bir-Sen, 2006).

2007-2010 yılları arasında mesleki ve teknik eğitimde öğrenci başına yapılan harcamalarda yaşanan düşüş eğilimi 2010 yılından itibaren tersine dönmüştür. 2007 yılında 4.279 TL düzeyinde olan öğrenci başına yapılan harcama miktarı 2010 yılında 3.408 TL, 2016 yılında ise 5.897 TL şeklinde gerçekleşmiştir. Mesleki ve teknik eğitimde görülen bu dalgalı eğilimin aksine diğer ortaöğretim kurumları için öğrenci başına yapılan harcamada zaman içinde pek fazla bir değişim olmamış ve genel ortaöğretimde öğrenci başına harcama 2007'de 2.878 TL iken 2016 yılında ise 3.091 TL'ye yükselmiştir. Son on yılın verileri incelendiğinde dikkat çeken başka bir nokta ise mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları için yapılan öğrenci başına yapılan harcamanın diğer ortaöğretim kurumlarına göre daha yüksek olmasıdır. Son üç yılda ise mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile diğer ortaöğretim kurumları arasındaki farkın daha da açıldığı görülmektedir.

Şekil E.2.3 İllere göre yükseköğretim dâhil tüm kademelerde öğrenci başına yapılan harcama (TL) (2016)



Kaynak: YÖK'ün Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi verileri ve MEB tarafından yayınlanan istatistikler ile Maliye Bakanlığı'nın 2016 yılı istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Not: 2016 yılı iller bazında merkezi yönetim bütçe harcamaları içinde Eğitim Hizmetleri fonksiyonel sınıflandırması altında yapılan harcamaların il içerisindeki toplam öğrenci sayısına bölünmesi ile bulunmuştur. Tüm eğitim kademelerini kapsamaktadır. Yükseköğretimde açık öğretim öğrenci sayıları kapsam dışı bırakılmıştır.

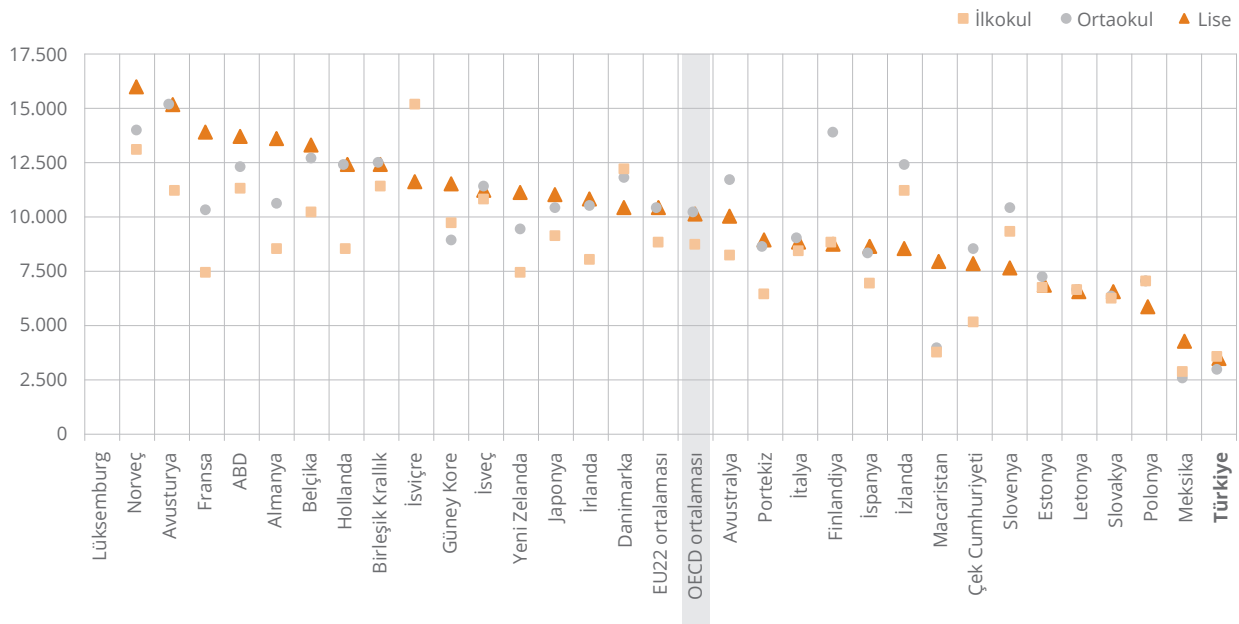
Şekil E.2.3, 2016 yılında tüm kademelerde (yükseköğretim dâhil) öğrenci başına yapılan harcamayı il bazında göstermektedir. Şekilde görüldüğü üzere öğrenci başına düşen harcama açısından iller arasında ciddi farklılıklar vardır. Tüm eğitim kademeleri için Türkiye genelinde öğrenci başına yapılan ortalama harcama 4.907 TL'dir. Ancak, bu rakam öğrenci başına harcamanın en düşük olduğu İstanbul ilinde 2.878 TL seviyesine kadar düşmekte, öğrenci başına harcamanın en yüksek olduğu Ankara ilinde ise 11.860 TL seviyesine kadar çıkmaktadır. Ankara gibi büyük bir ilde öğrenci başına düşen harcama miktarının bu kadar yüksek olması MEB merkez teşkilatının Ankara'da bulunması ve merkez teşkilat harcamalarının da Ankara ilinde yapılan harcamalara dâhil edilmesi ile açıklanabilir (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Ancak, öğrenci başına düşen harcamaların oldukça yüksek seviyede olduğu Ankara dışında başka iller olduğu da görülmektedir. Örneğin, Bayburt, Tunceli, Ardahan, Artvin ve Sinop illerinde öğrenci başına düşen harcama miktarları sırasıyla 10.176 TL, 8.648 TL, 7827 TL, 7.622 TL ve 7.433 TL şeklindedir.

Öğrenci başına harcamanın Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu illerin genel olarak daha az nüfusa sahip iller olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu illerde öğretmen başına

düşen öğrenci sayısının düşük olması bu durumun ana kaynağı olarak gösterilebilir. Ancak, nüfusu nispeten daha yüksek olan Eskişehir, Erzurum, Malatya, Trabzon, Samsun ve Balıkesir gibi bazı illerde de öğrenci başına düşen harcama Türkiye ortalamasının üzerindedir. Öğrenci başına düşen harcamanın Türkiye ortalamasının altında olduğu illere bakıldığında ise başta İstanbul olmak üzere yüksek düzeyde göç alan ve nüfus yoğunluğu oldukça yüksek olan Gaziantep, Şanlıurfa, Tekirdağ, Mardin, Sakarya, Kocaeli, Bursa ve Diyarbakır gibi iller olduğu göze çarpmaktadır. Ancak, nispeten az nüfusa sahip Şırnak, Batman, Ağrı ve Muş gibi bazı illerde öğrenci başına düşen harcama Türkiye ortalamasının altında kalmaktadır. Nüfus yoğunluğu az olmasına rağmen öğrenci başına düşen harcamanın düşük seviyede kaldığı illerin genel olarak Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yer aldığı görülmektedir.

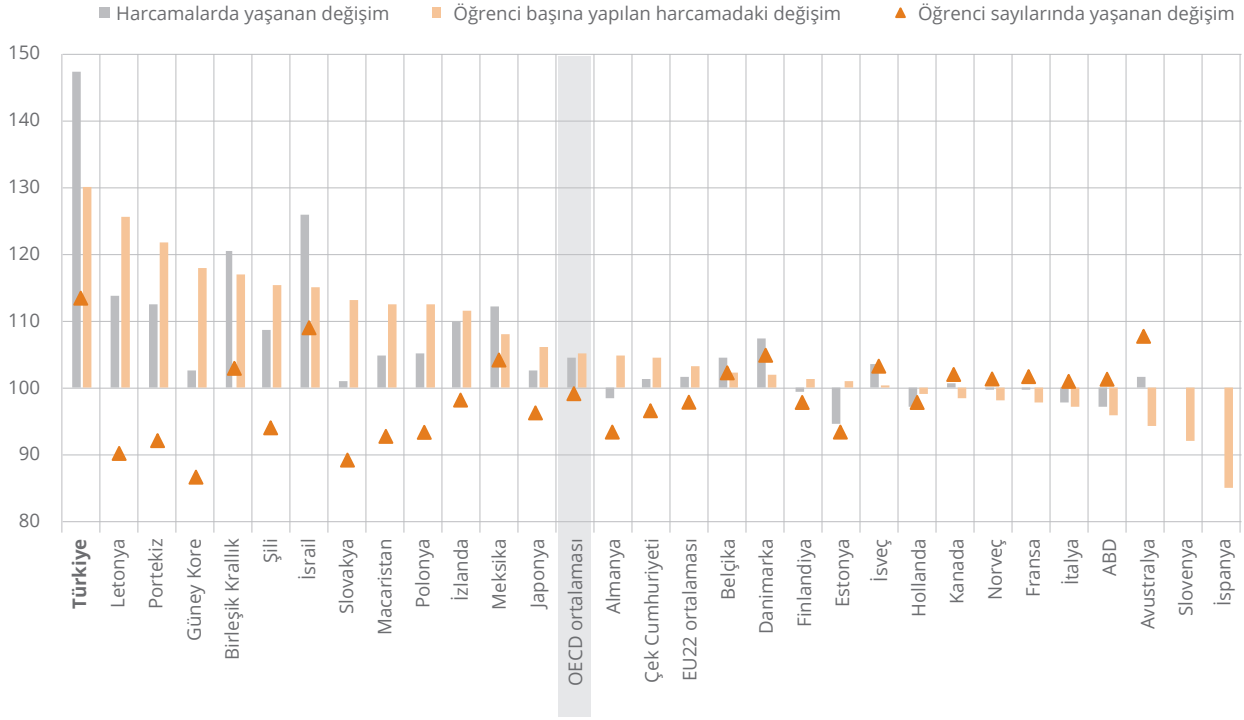
Şekil E.2.4, 2014 yılında OECD ülkelerinde kademelere göre öğrenci başına yapılan harcama miktarını göstermektedir. Şekilde görüldüğü üzere Türkiye lise düzeyinde tüm OECD ülkeleri arasında öğrenci başına düşen harcama açısından en son sırada bulunmaktadır. İlkokul ve ortaokul kademelerinde öğrenci başına yapılan harcama açısından ise sa-

Şekil E.2.4 OECD ülkelerinde kademelere göre öğrenci başına yapılan harcama tutarı (\$) (2014)



Kaynak: OECD (2017)

Şekil E.2.5 İlköğretim ve ortaöğretim genelinde OECD ülkelerinde öğrenci sayısı, eğitim harcamaları ve öğrenci başına yapılan harcamada yaşanan değişim (2010, 2014)



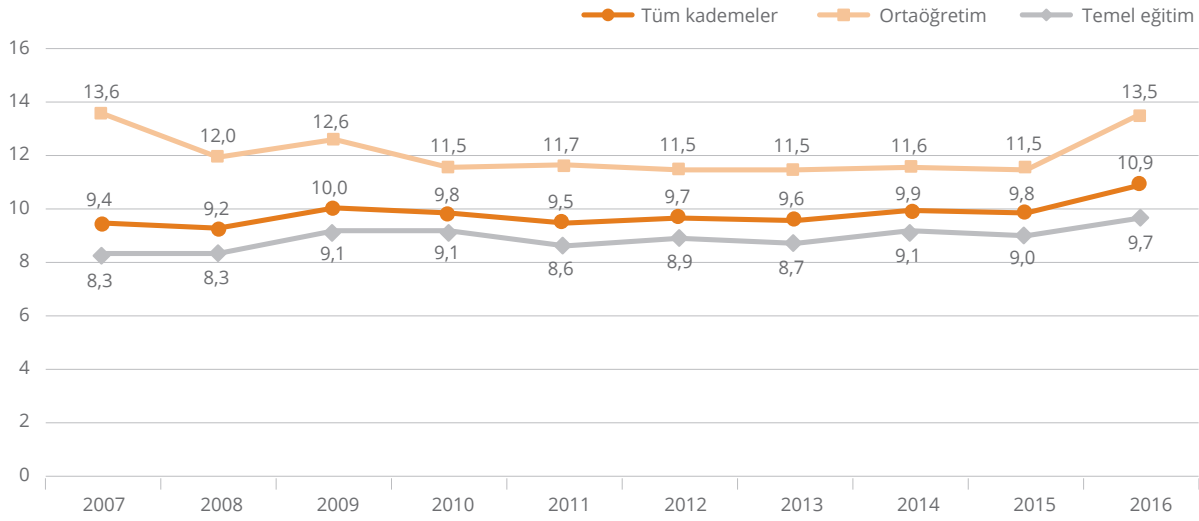
Kaynak: OECD (2017)  
Not: 2010=100, sabit fiyat

dece Meksika'yı küçük bir farkla geride bırakabilmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinde öğrenci başına yapılan harcamaların OECD ortalamaları sırasıyla 8.733 \$, 10.235 \$ ve 10.182 \$ seviyesindeyken aynı kademeler için Türkiye'de öğrenci başına yapılan harcamalar 3.589 \$, 2.953 \$ ve 3.570 \$ düzeyindedir.

Şekil E.2.5, ilköğretim ve ortaöğretim genelinde farklı ülkelerde öğrenci sayısı, eğitim harcamaları ve öğrenci başına yapılan harcamada 2010 ile 2014 yılları arasında yaşanan değişimi göstermektedir. Şekilde görüldüğü üzere Türkiye hem toplam harcama ve öğrenci başına yapılan harcama miktarları hem de öğrenci sayılarında yaşanan artış açısından tüm OECD ülkeleri arasında ilk sırada yer almaktadır.

Belirtilen süre içerisinde OECD ülkeleri genelinde öğrenci sayısı %1 civarında bir düşüş yaşamış, eğitime yapılan toplam harcamalarda ise %4 civarında bir artış gerçekleşmiştir. Öğrenci başına yapılan harcamalarda OECD ortalamasında yaşanan artış ise %5 seviyesinde gerçekleşmiştir. Aynı süre içerisinde Türkiye'de yaşanan değişime bakıldığında öğrenci sayısında %13 artış, toplam harcamada %47 artış ve öğrenci başına yapılan harcamada %30 artış olduğu görülmektedir. Bu veriler, Türkiye'nin son yıllarda eğitime yapılan harcamalardaki artış konusunda oldukça iyi bir ivme yakaladığını ortaya koymaktadır. Özellikle, öğrenci sayılarının ciddi oranlarda arttığı bir ortamda öğrenci başına düşen harcamaların da bu oranlarda arttırılabilmesi büyük bir başarı olarak göze çarpmaktadır.

Şekil E.2.6 Öğrenci başına yapılan harcamanın cari fiyatlarla kişi başına milli gelire oranında yaşanan değişim (%) (2007-2016)



*Kaynak:* Muhtelif yıllarda MEB tarafından yayınlanan istatistikler ile TÜİK tarafından yayınlanan GSYH verileri ve Maliye Bakanlığının 2016 yılı istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

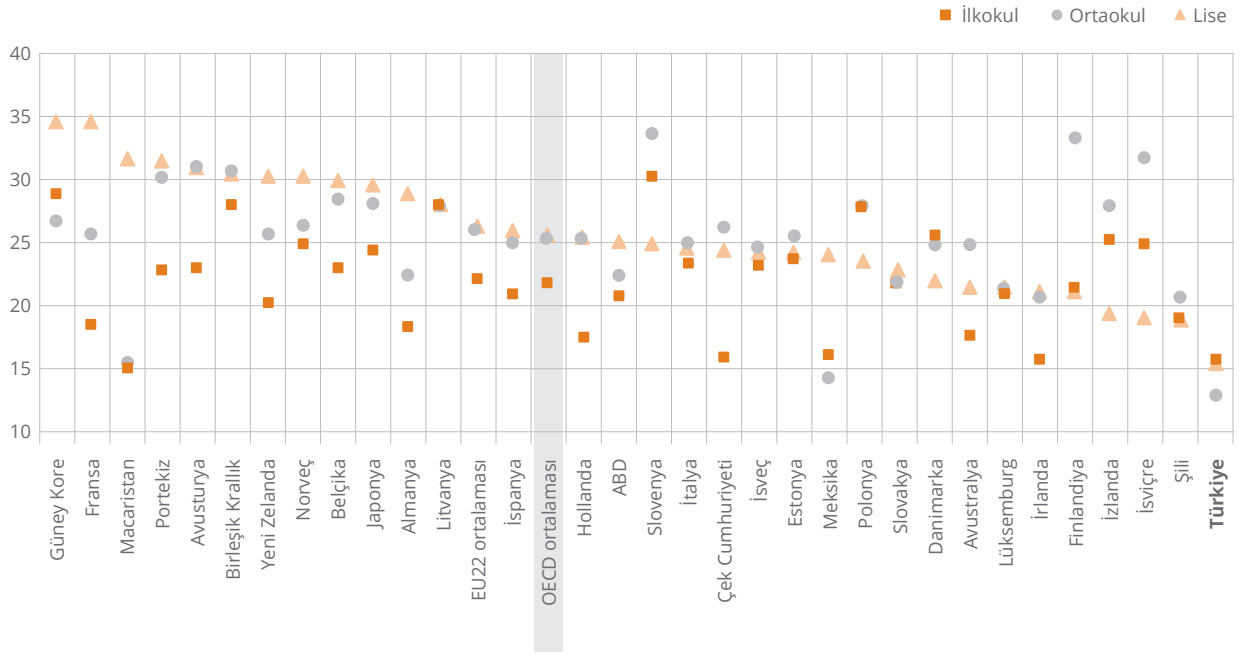
*Not:* Belirli bir yıldaki öğrenci başına yapılan TL tutarındaki harcama o yılıki TL tutarında cari fiyatlarla kişi başına milli gelire (Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi yıllık sonuçları kullanılarak elde edilen yıl ortası nüfus ile hesaplanan cari fiyatlarla kişi başına milli gelir) bölünmüş ve yorum kolaylığı açısından 100 ile çarpılmıştır.

Şekil E.2.6, 2007-2016 yılları arasında Türkiye'de öğrenci başına yapılan harcamanın cari fiyatlarla kişi başına milli gelire oranının yıllara göre değişimini göstermektedir. Buna göre son on yıl içerisinde öğrenci başına yapılan harcamaların kişi başına milli gelire oranı genel olarak nispi bir artış göstermiştir. Tüm kademeler için 2007 yılında öğrenci başına yapılan harcama, kişi başına milli gelirin %9,4'üne denk düşerken bu oran 2012 yılında %9,7, 2015 yılında ise %9,8 seviyesinde gerçekleşmiştir. Temel eğitim seviyesinde aynı yıllar için gerçekleşen, sırasıyla %8,3, %8,9 ve %9 oranları

benzer bir eğilime işaret etmektedir. Ancak, ortaöğretim seviyesinde 2007-2010 yılları arasında öğrenci başına yapılan harcamanın kişi başına milli gelire oranı ciddi bir düşüş göstererek %13,6 seviyesinden %11,5 seviyesine gerilemiştir. Sonraki yıllarda ise bu oran neredeyse aynı seviyede kalmış ve 2015 yılında yine %11,5 olarak gerçekleşmiştir. Son bir yıl içerisinde ise ciddi bir artışla bu oran %13,5 seviyesine çıkmıştır. Genel olarak, tüm kademelerde öğrenci başına yapılan harcamanın kişi başına milli gelire oranı son bir yıl içerisinde ciddi şekilde artmıştır.



Şekil E.2.7 OECD ülkelerinde kademelere göre öğrenci başına yapılan harcamanın kişi başına gelire oranı (2014)



Kaynak: OECD (2017)

Şekil E.2.7, 2014 yılında OECD ülkelerinde kademelere göre öğrenci başına yapılan harcamanın kişi başına gelire oranını göstermektedir. Şekilde açıkça görüldüğü üzere Türkiye öğrenci başına yapılan harcamanın kişi başına gelire oranı açısından OECD ülkelerinin oldukça gerisinde kalmaktadır. İlkokul, ortaokul ve lise kademeleri için OECD ortalamaları

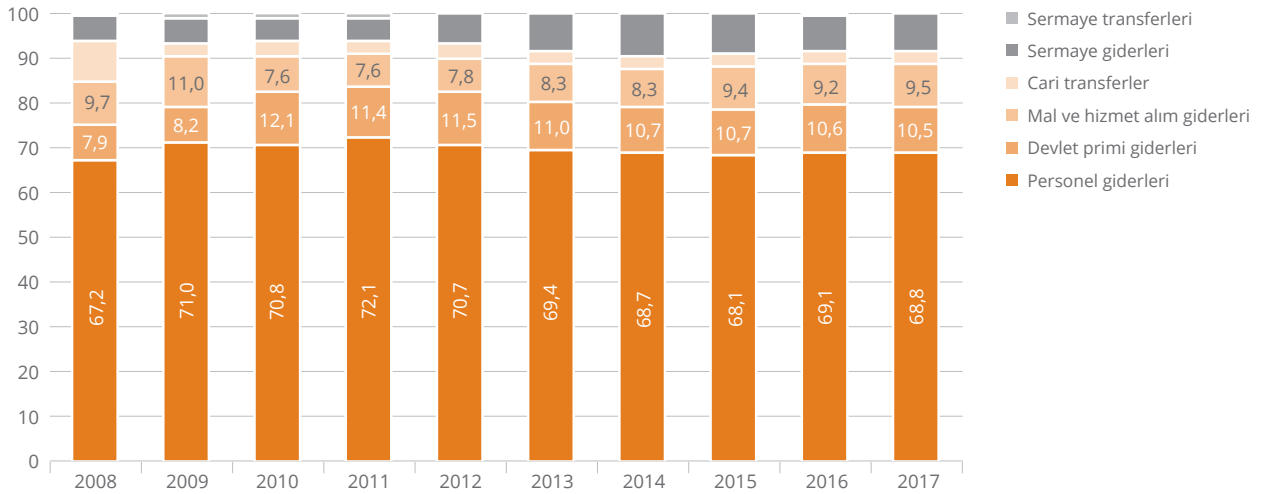
sırasıyla %21,7, %25,1 ve %25,4 iken Türkiye ilkököl kademesinde %15,5 oranı ile tüm OECD ülkeleri arasında Meksika'nın ardından sondan ikinci konumda, ortaokul ve lise kademelerinde ise %12,7 ve %15,4 oranları ile listenin en sonunda yer almıştır.

Genel olarak, eğitime ayrılan bütçe payları; bina yapımı ve makine/taşıtlar gibi harcamaları içeren yatırım/sermaye harcamaları, çalışan maaşları, aydınlatma-su giderleri ve hizmet alımı gibi harcamaları içeren cari harcamalar ve parasal kaynakların belli kurumlara aktarımından oluşan transfer harcamaları şeklinde üç ana başlık altında incelenebilir (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Bu bölümde ekonomik sınıflandırmaya göre bütçe dağılımı konusu ele alınmıştır.

Şekil E.3.1 incelendiğinde, MEB bütçesinden yapılan harcamaların en büyük kısmını personel harcamalarının oluşturduğu görülmektedir. Personel giderleri, 2008-2011 yılları arasında genel olarak bir yükselme eğilimi göstermekte, 2011 yılından sonra ise nispi bir düşüş göstermektedir. Personel giderlerinin MEB bütçesine oranı 2008 yılında %67 seviyesinde iken bu oran 2011 yılında

%72 seviyesine ulaşmıştır. 2017 yılı itibarı ile personel giderlerinin toplam MEB bütçesine oranı ise %69 seviyesindedir. Yeni okul-derslik yapımı, büyük onarımlar veya mamul mal alımı gibi kalemlerden oluşan sermaye giderlerinin ise 2008-2011 yılları arasında genel olarak düşüş eğiliminde olduğu, 2011 yılından sonra ise artış eğilimine girdiği görülmektedir. 2008 yılında %5,5 seviyesinde olan sermaye harcamaları, 2011 yılında %5 seviyesine gerilemiştir. Sonraki üç yılda ise hızlı bir artış göstererek 2014 yılında %9 seviyesine çıkmıştır. 2017 yılı itibarı ile sermaye harcamalarının toplam MEB bütçesine oranı %8,5 düzeyindedir. Sermaye harcamalarında özellikle 2011-2014 yılları arasında yaşanan hızlı artışın, 4+4+4 düzenlemesi sonrasında yapılan yeni okul ve derslikler ile FATİH Projesi kapsamında yapılan harcamalarla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2016).

Şekil E.3.1 MEB bütçesinin ekonomik sınıflandırmaya göre dağılımında yaşanan değişim (2008-2017)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

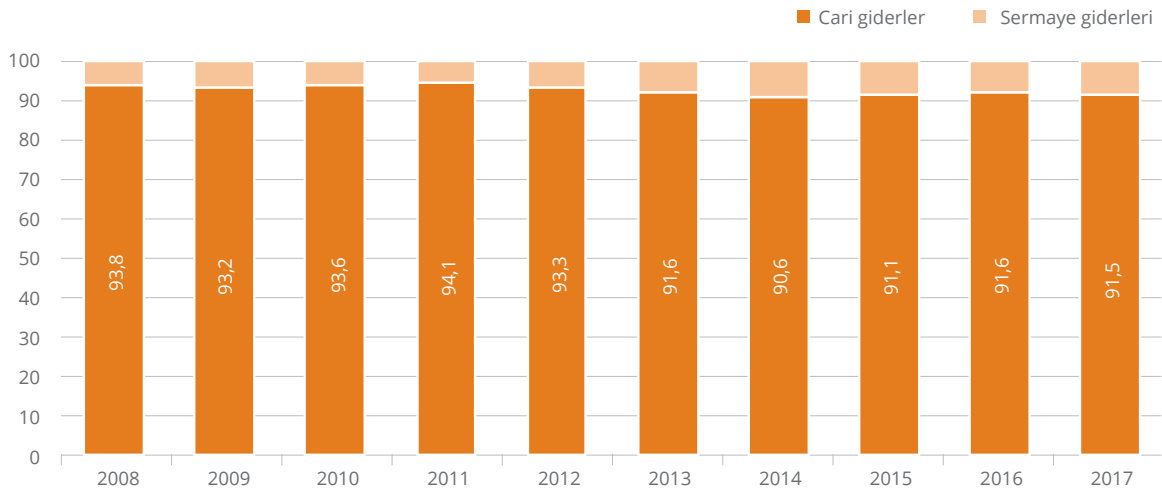
MEB bütçesindeki önemli bir harcama kalemi de mal ve hizmet alımlarıdır. Mal ve hizmet alımları için yapılan harcamaların toplam MEB bütçesine oranı bazı yıllar küçük artış ve yükselişler gösterse de genel olarak %8-10 arasında değişmektedir. Bu oran, 2008 yılında %9,7, 2012

yılında %7,8 ve 2017 yılında ise %9,5 seviyesindedir. Son üç yıl içerisinde sürekli olarak %9'un üzerinde bir oran oluşması dolayısıyla genel olarak bir artış eğilimi olduğu söylenebilir. Son olarak, MEB bütçesinin nispeten daha küçük bir kısmını oluşturan transfer harcamalarına bakıl-

dığında genel olarak bir düşüş eğilimi olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkiye'nin yurt dışında ortak olarak kurduğu üniversitelere (örn; Kırgızistan Manas Üniversitesi) ayrılan bütçelerden oluşan sermaye transferlerinin toplam MEB bütçesine oranı yıllar içerisinde ciddi değişiklikler göstermiştir. 2008 yılında %0,6 seviyesinde olan bu oran 2009-2011 yıllarında %1 seviyelerine çıkarken, 2017 yılında ise oldukça azalmış ve %0,02 seviyesine inmiştir. Kâr amacı

gütmeyen kuruluşlara yapılan transferler, hane halkına yapılan transferler, devlet ve hükümet burslusu öğrencilere yapılan ödemeler ve benzeri harcamaları kapsayan cari transferlerin toplam MEB bütçesine oranının ise 2009 yılında önemli bir düşüş yaşadığı ve sonrasında da aynı seviyede devam ettiği görülmektedir. 2008 yılında %9-10 seviyesinde olan bu oran 2009-2017 yılları arasında %2,5-3 civarında gerçekleşmiştir.

Şekil E.3.2 MEB bütçesinde cari ve sermaye (yatırım) giderlerinin dağılımında yaşanan değişim (2008-2017)



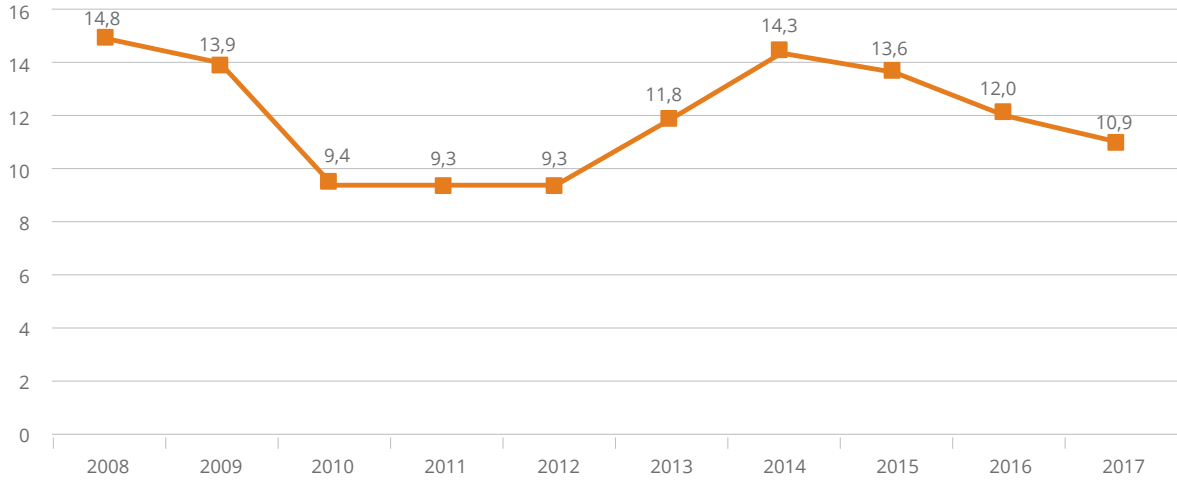
Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil E.3.2, 2008-2017 yılları arasında cari ve sermaye harcamalarının MEB bütçesi içerisindeki oransal dağılımının yıllara göre değişimini göstermektedir. Görüldüğü üzere cari harcamalar MEB bütçesinin çok büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Cari harcamaların MEB bütçesi içindeki payı 2008-2017 yılları arasında sürekli olarak %90'nın üzerindedir. 2008 yılında %93,8 seviyesinde olan bu oran 2011 yılında %94,1 ile son on yılın en yüksek değerini almış, sonrasında ise düşüş eğilimine girerek 2014 yılında %90,6 ile en düşük değeri almıştır. Son üç yıldır ise bu oran %91 civarındadır. Cari harcamaların MEB bütçesi içerisindeki payının 2011 yılına kadar gösterdiği artış bu yıllar arasında yapılan yüksek sayıdaki öğretmen ataması ve dolayısıyla personel harcamalarında yaşanan yükselişe açıklanabilir. 2011 yılı sonrasında ise özellikle 4+4+4 değişikliği ve FATİH Projesi kapsamında yapılan sermaye harcamaları cari harcamaların oransal olarak gerilemesine sebep olmuş ola-

bilir. Yani, MEB'in son birkaç yıldır oransal olarak sermaye harcamalarını artırdığı söylenebilir.

Şekil E.3.3, 2008-2017 yılları arasında konsolide bütçe yatırımları arasında MEB'e ayrılan yatırım payında yaşanan değişimi göstermektedir. 2008 yılında konsolide bütçeden MEB'e ayrılan pay %14,8'dir. 2012 yılına gelindiğinde ise bu oran %9,3'e gerilemiştir. 4+4+4 eğitim reformu sonrasında ise konsolide yatırım bütçesinden MEB'e ayrılan payda önemli bir yükselme olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, 2014 yılında konsolide yatırım bütçesinden MEB'e ayrılan pay %14,3'e ulaşmıştır. 2017 yılında ise konsolide bütçeden eğitime ayrılan pay %10,9 olarak gerçekleşmiştir. Özellikle öğrenci sayılarında ciddi artışların olduğu yıllarda yatırım bütçesinden MEB'e ayrılan payda bir yükselme olduğu görülmektedir. Çünkü artan öğrenci sayısı ile birlikte, okul ve derslik yapımı ile yeni öğretmen istihdam oranları da artmaktadır.

Şekil E.3.3 Konsolide bütçe yatırımlarından MEB yatırımlarına ayrılan payda yaşanan değişim (%) (2008-2017)

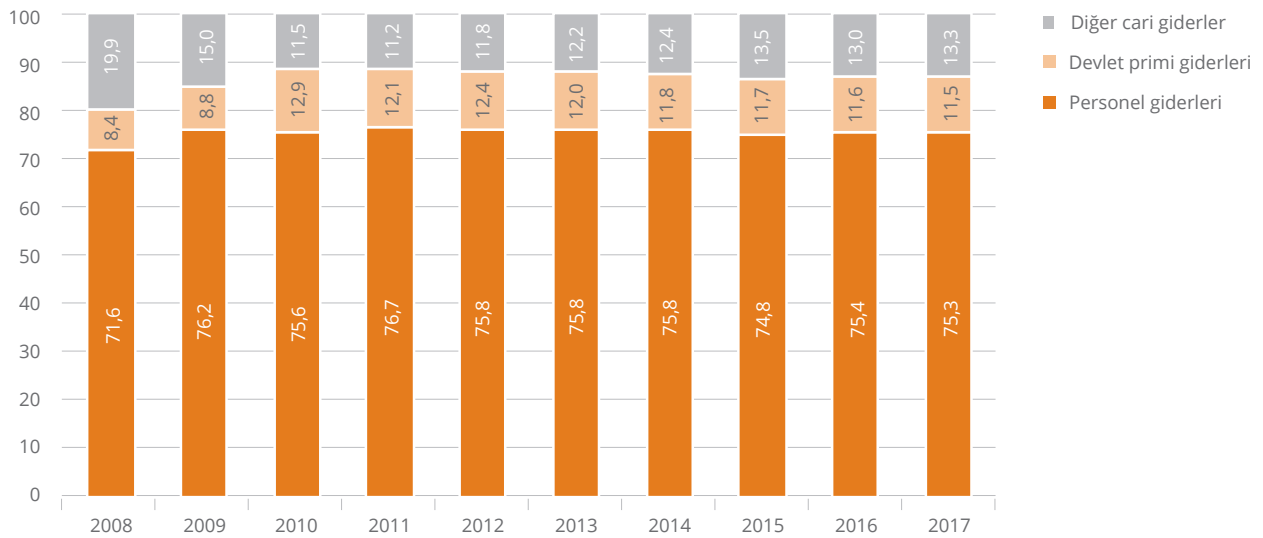


Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil E.3.4'te 2008-2017 yılları arasında MEB bütçesinde personel giderleri ve diğer cari giderlerin tüm cari giderler içerisindeki payının yıllara göre dağılımı gösterilmektedir. Daha önceki veriler, MEB bütçesinin çok önemli bir kısmının cari giderler için harcadığını ifade etmekteydi. Şekil E.3.4 ise cari giderlerin kendi içerisindeki dağılımını daha detaylı şekilde ortaya koymaktadır. 2008-2017 yılları arasında cari giderler içinde personel giderlerine ayrılan oran %71,6'dan, %75,3'e yükselmiştir. 2017 yılında cari giderle-

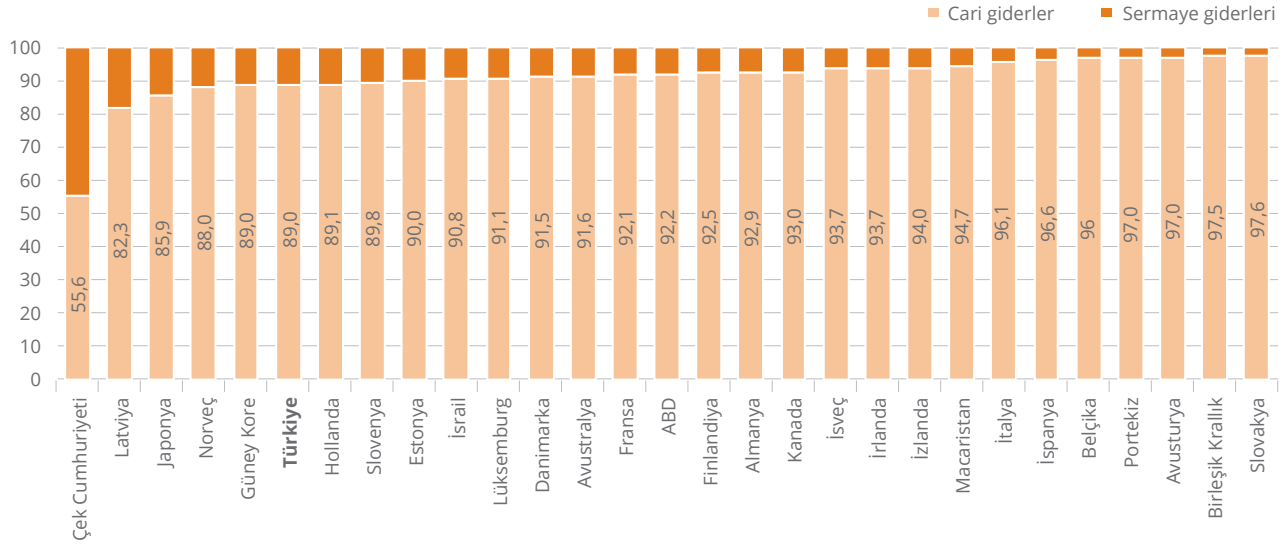
rin %11,5'i de personeller için devlete ödenen primlerden oluşmaktadır. Okullarda ihtiyaç duyulan tüketim malzemeleri ve çeşitli hizmetler (temizlik, güvenlik, vb.) için yapılan harcamalar ise diğer cari giderler kapsamında ele alınmaktadır. 2008-2017 yılları arasında diğer cari giderler için ayrılan oran cari giderler içinde %19,9'dan %13,3'e inmiştir. Bunun temel nedeni ise, artan öğretmen istihdamı ile birlikte personel giderleri ve primleri için yapılan harcamaların daha fazla artmasıdır.

Şekil E.3.4 MEB bütçesinde personel giderlerinin cari giderler içerisindeki payında yaşanan değişim (2008-2017)



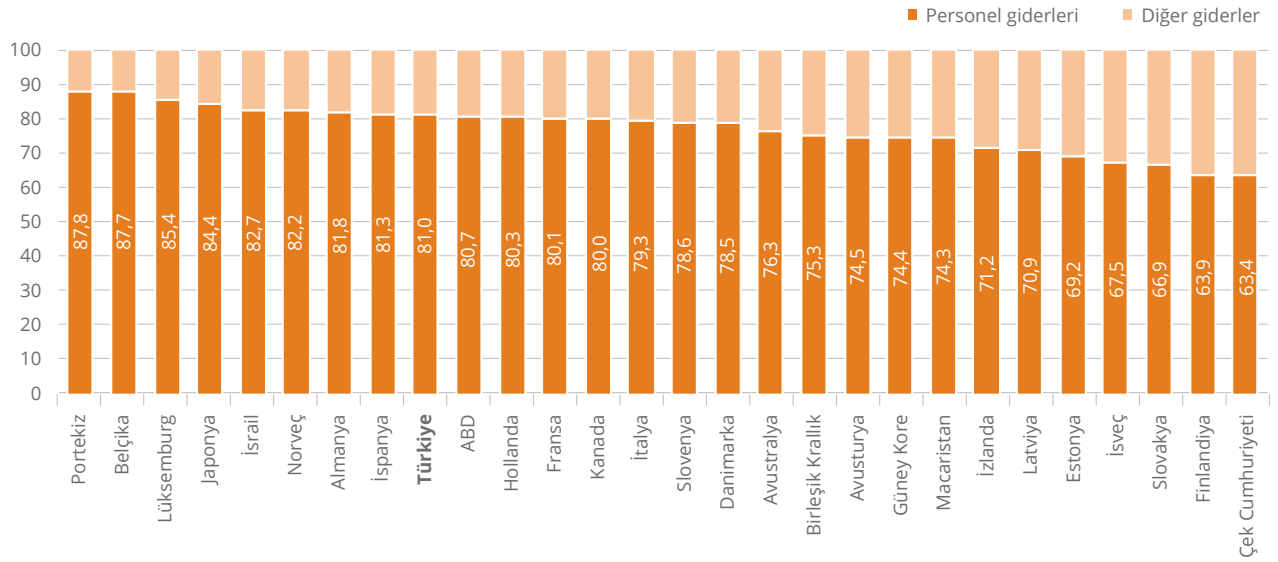
Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil E.3.5 OECD ülkelerinde yükseköğretim ve okul öncesi haricinde diğer kademelerde yapılan harcamaların cari ve sermaye giderlerine göre dağılımı (2014)



Kaynak: OECD (2017)

Şekil E.3.6 OECD ülkelerinde personel giderlerinin cari giderler içindeki payı (2014)



Kaynak: OECD (2017)

Şekil E.3.5, OECD ülkelerinde ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde yapılan harcamaların cari ve sermaye giderlerine göre dağılımını göstermektedir. Sermaye giderlerinin tüm eğitim harcamalarına oranının en yüksek olduğu ülkenin %44 ile Çek Cumhuriyeti olduğu görülmektedir. Çek

Cumhuriyeti'nin ardından Letonya (%18), Japonya (%14) ve Norveç (%12) gelmektedir. Türkiye ise %11'lik oran ile tüm OECD ülkeleri arasında sermaye giderlerinin eğitim harcamalarına oranı açısından 6. sırada yer almıştır. Sermaye giderlerinin eğitim harcamalarına oranının en düşük olduğu

lkeler ise sirasıyla Slovakya (%2,4), Birleşik Krallık (%2,5) ve Avusturya'dır (%3). Şekil E.3.5 incelendiğinde Türkiye'deki duruma benzer olarak tüm ülkelerde cari giderlerin eğitim harcamalarının çok büyük bir bölümünü oluşturduğu görülmektedir. Sermaye gideri oranları ise genellikle gelişme sürecini devam ettiren ve hızlı büyüyen ülkelerde daha yüksek seviyelerdedir.

Şekil E.3.6, OECD lkelerinde personel giderlerinin cari giderler içerisindeki payını göstermektedir. Şekilde görüldüğü üzere Türkiye'deki duruma benzer olarak tüm ülkelerde cari giderlerin önemli bir kısmı personel gider-

lerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda, personel giderlerinin cari harcamalara oranı OECD lkeleri genelinde ortalama %76,7 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye'de ise bu oran %79,9 ile OECD ortalamasının bir miktar üzerinde bulunmaktadır. Öğretmen maaşlarının üst seviyelerde olduğu İsviçre, Lüksemburg ve Belçika gibi ülkelerde bu oranın daha da yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bu ülkelerde personel giderleri cari harcamaların %85'inden daha fazlasını oluşturmaktadır. Personel giderlerinin tüm cari giderler içindeki payının en düşük olduğu ülke-ler ise sirasıyla ek Cumhuriyeti (%54), Slovakya (%63) ve Finlandiya'dır (%63).

Bu bölümde 2014 yılı sonrasında MEB tarafından eğitim ve öğretim desteği kapsamında özel okullara giden öğrencilere yönelik veriler incelenmiştir. Ayrıca bu göstergede eğitim ve öğretim desteğinin okul türlerine göre nasıl dağıldığı analiz edilmiştir.

Tablo E.4.1'de yıllara göre (2014-2017) eğitim ve öğretim desteğinden yararlanacak öğrenci sayısı ve özel okullara ödenecek destek tutarları gösterilmiştir. Buna göre, eğitim ve öğretim desteğinden ilk kez yararlanması planlanan öğrenci sayısı yıllar içerisinde önemli bir azalma göstermiştir. 2014 yılında toplam 250 bin kontenjan planlanmışken 2015 yılında 230 bin kontenjan ayrılmış, 2016 ve 2017 yıllarında ise sadece 75 bin kontenjana yer verilmiştir. Kontenjanlardaki azalmaya karşın, öğrencilere sağlanacak destek tutarlarında nispi bir iyileşme olduğu görülmektedir. Öğrenci başına ödenecek tutar okul öncesi kademesi için 2014 yılında 2.500 TL iken 2017 yılında 3.060 TL'ye yükselmiştir. Yine aynı yıllar arasında ilkokullar ve temel liseler için öğrenci başına yapılacak ödeme 3.000 TL'den 3.680 TL'ye, ortaokul ve diğer özel liseler için ise 3.500 TL'den 4.280 TL'ye çıkmıştır.

Tablo E.4.2, 2014-2017 yılları arasında eğitim ve öğretim desteğinden yararlanan toplam öğrenci sayısını göstermektedir. Tabloda görüldüğü üzere eğitim ve öğretim desteğinin ilk kez uygulandığı 2014 yılında destekten faydalanan toplam öğrenci sayısı 167 bin 414'tür. Yani, uygulama kapsamında ayrılan toplam kontenjanın yaklaşık %67'si kullanılabilmiştir. Takip eden yıl ise bu sayıya 171 bin 316 yeni öğrenci eklenmiş ve destekten yararlanan toplam öğrenci sayısı 338 bin 730'a çıkmıştır. 2016-2017 yılında destekten yararlanan toplam öğrenci sayısı bir önceki yıla göre azalmış ve 315 bin 716'ya düşmüştür. Buna ilaveten, kademelere göre eğitim ve öğretim desteğinden yararlanma durumuna bakıldığında, 2016-2017 yılında okul öncesinde 5 bin 831 öğrenci, ilkokulda 82 bin 279 öğrenci, ortaokulda 84 bin 850 öğrenci liselerde 73 bin 291 öğrenci ve temel liselerde ise 69 bin 465 öğrenci teşvikten yararlanmıştır. Burada en dikkat çeken husus, okul öncesinde eğitim ve öğretim desteğinden yararlanma oranının diğer kademelere göre hayli düşük olması ve temel liselere devam eden öğrencilerin üçte birinin bu teşvikten yararlanmasıdır.

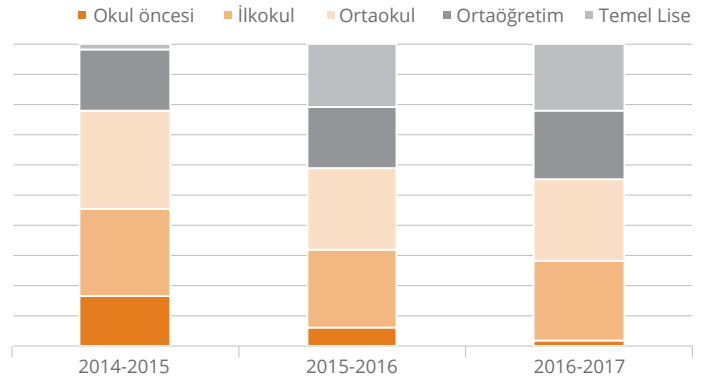
Tablo E.4.1 Yıllara göre eğitim ve öğretim desteğinden yararlanacak öğrenci sayısı ve özel okullara ödenecek destek tutarları (2014-2017)

Okul türü	2014		2015		2016		2017	
	Destek tutarı (TL)	İlk defa destek verilecek öğrenci sayısı	Destek tutarı (TL)	İlk defa destek verilecek öğrenci sayısı	Destek tutarı (TL)	İlk defa destek verilecek öğrenci sayısı	Destek tutarı (TL)	İlk defa destek verilecek öğrenci sayısı
Okul öncesi	2.500	50.000	2.680	20.000	2.860	6.000	3.060	6.000
İlkokul	3.000	50.000	3.220	50.000	3.440	15.000	3.680	15.000
Ortaokul	3.500	75.000	3.750	50.000	4.000	15.000	4.280	15.000
Lise	3.500	75.000	3.750	110.000	4.000	15.000	4.280	15.000
Temel lise	3.000		3.220		3.440	24.000	3.680	24.000
Toplam	-	250.000	-	230.000	-	75.000	-	75.000

Kaynak: MEB tarafından yayınlanan yıllık Bütçe Sunuş raporundaki istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Tablo E.4.2 Eğitim ve öğretim desteğinden yararlanan öğrencilerin kademelere göre sayısal ve oransal dağılımı (2014-2017)

	2014-2015	2015- 2016	2016- 2017
Okul öncesi	27.772	19.524	5.831
İlkokul	47.563	87.332	82.279
Ortaokul	54.961	91.695	84.850
Ortaöğretim	33.677	68.379	73.291
Temel Lise	3.441	71.800	69.465
Toplam	167.414	338.730	315.716



*Kaynak:* MEB'den sağlanan veriler kullanılarak Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından hazırlanan şekil, MEB'in yıllık Bütçe Sunuş raporundaki istatistikler kullanılarak tarafımızca güncellenmiştir.

*Not:* Temel liseler ortaöğretimden ayrı verilmiştir.

Tablo E.4.3, 2016 yılı itibari ile kademelere göre eğitim ve öğretim desteğinden yararlanan öğrenciler ve bu öğrencilerin özel öğretimdeki öğrenciler içindeki paylarını göstermektedir. Buna göre, özel öğretim kurumlarına devam eden ilkökul öğrencilerinin %38,6'sı eğitim ve öğretim desteğinden faydalanırken, bu oran okul öncesi kademesi için sadece %2,9'dur. Ortaokul seviyesinde ise özel öğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin %29,5'i eğitim ve öğretim desteğinden faydalanmaktadır. Ortaöğretim kademesini oluşturan temel lise ve diğer özel liseler arasında ise önemli bir fark olduğu görülmektedir. Temel liselere devam eden tüm öğrencilerin %34,1'i özel liselere giden öğrencilerin %24,7'si eğitim ve öğretim desteğinden faydalanmaktadır.

Tablo E.4.3 Kademelere göre eğitim ve öğretim desteğinden yararlanan öğrenciler ile bu öğrencilerin özel öğretimdeki öğrenciler içindeki payları (2016)

	2016- 2017	Öğrenci sayısı	Destek alanların oranı
Okul Öncesi	5.831	203.411	2,9%
İlkokul	82.279	213.183	38,6%
Ortaokul	84.850	287.928	29,5%
Ortaöğretim	73.291	296.681	24,7%
Temel Lise	69.465	203.760	34,1%
Toplam	315.716	1.204.963	26,2%

*Kaynak:* MEB tarafından yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri ile yıllık Bütçe Sunuş raporundaki istatistikler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

*Not:* Temel liseler ortaöğretimden ayrı verilmiştir.



1960'lı yıllarda ortaya atılan beşeri sermaye kuramı, eğitimi bir yatırım olarak tanımlamış ve bu yatırımın hem bireylerin hem de toplumların refahı için önemini vurgulamıştır (Schultz, 1961). Beşeri sermaye kuramının ortaya çıkışının ardından yapılan ampirik çalışmalar da eğitimin bireysel ve toplumsal faydalarını açıkça ortaya koymuştur (Dee, 2004; Hanushek ve Kimko, 2000; OECD, 2017). Mevcut çalışmaların sonuçlarına göre daha yüksek eğitim kademelerinden mezun olmak daha fazla gelir elde etmek anlamına gelmektedir. Ayrıca, bireylerin ortalama eğitim seviyeleri ile yaşadıkları ülkelerin ekonomik gelişmişlikleri arasında da önemli bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Dahası eğitim ve ekonomik gelişme arasındaki ilişki gelişmekte olan ülkelerde çok daha yüksek düzeydedir (Barro ve Sala-i Martin, 1995). Bu kapsamda, eğitime yapılan kamusal veya özel harcamaların hem miktar hem de kullanım alanları açısından detaylı olarak incelenmesi ve bu kapsamda öneriler geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Türkiye'de eğitime ayrılan kamusal kaynaklar son 17 yıl içerisinde hem miktar olarak hem de genel bütçe ve GSYH içindeki oran bazında önemli artışlar göstermiştir. MEB'e ayrılan bütçe 2000 yılında 3,3 milyar TL'den 85 milyar TL'ye yükselmiştir. Bu süreçte, genel bütçe içinde MEB'e ayrılan bütçenin oranı önemli bir büyüme yaşamış ve %7,2'den %13,2'ye çıkmıştır. Yani, Türkiye'de merkezi bütçenin yaklaşık %13'ü yükseköğretim öncesi eğitim harcamalarına ayrılmaktadır. MEB bütçesinin GSYH'ye oranı da son 17 yıl içerisinde önemli ölçüde yükselerek %2 seviyesinden %3,5 seviyesine çıkmıştır (bk. Şekil E.1.1).

Eğitim genel olarak bir kamu hizmeti olarak tanımlanmakta ve eğitim harcamalarının önemli bir kısmının kamu bütçesinden karşılanması beklenmektedir. Bu genel yaklaşıma paralel olarak, tüm OECD ülkelerinde eğitim harcamalarının çok büyük bir bölümünün (OECD ortalaması %91) kamu kaynakları tarafından karşılandığı görülmektedir. Benzer şekilde, Türkiye'de kamu kaynaklarından yapılan eğitim harcamalarının tüm eğitim harcamalarına oranı %80'dir (bk. Şekil E.1.6). OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında, Türkiye'nin hem merkezi bütçeden eğitime ayrılan pay hem de eğitime yapılan toplam harcamaların GSYH'ye oranı açısından OECD ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. 2014 verilerine göre OECD ülkelerinin genel bütçeden eğitime (yükseköğretim hariç) ayırdıkları pay %8,2 iken Türkiye genel bütçesinin %7,8'ini eğitime ayırmaktadır. Toplam eğitim harcamalarının GSYH'ye oranı ise OECD ülkelerinde %3,6, Türkiye'de ise %3,2 seviyesinde gerçekleşmiştir. Ancak, Türkiye kamu kaynaklarından eğitime harcanan payın GSYH'ye oranı en düşük olan birkaç ülkeden birisidir. 2014 yılı itibarıyla bu oranın OECD ortalaması %3,35 iken Türkiye'de bu oran %2,56 olarak gerçekleşmiştir (bk. Şekil E.1.3 ve Şekil E.1.5). Türkiye son yıllarda GSYH ve genel bütçe içinde eğitime ayırdığı payı hızlı bir oranda artırmasına rağmen eğitime ayrılan pay konusunda halen OECD ortalamasının gerisindedir. Ancak son yıllardaki eğitime ayrılan kaynakların sonucu olarak Türkiye, OECD ortalamasına yaklaşmıştır.

Kamu harcamalarındaki sıralamasının aksine Türkiye %0,62 ile eğitime yapılan özel harcamaların GSYH'ye oranı en yüksek olan 4. ülke konumundadır. Giriş sınavları için hazırlık kursları ve özel dersler için yapılan harcamalara ek olarak, son birkaç yıl içerisinde gerçekleştirilen dershanelerin temel

liseye dönüştürülmesi ve özel öğretim kurumlarına devam eden öğrencilere devlet desteği sağlanması gibi uygulamalar özel öğretim kurumlarına yönelimi arttırmıştır (bk. Bölüm A). Eğitime yapılan özel harcamalarda son yıllarda yaşanan artış, bu yönelimin doğal bir sonucu olarak düşünülebilir. Bazı araştırmacılar özel sektörün eğitim süreçlerinde daha fazla rol almasını eğitimin kalitesine olumlu etki edebileceğini iddia etmektedirler (Bray, 2002; Moumné ve Saudemont, 2015). Hatta eğitimde özel sektörün payının artması gerektiği ifadeleri 64. Hükümet Programı'na ve 10. Kalkınma Planı'na (Kalkınma Bakanlığı, 2013) da yansımıştır. Ancak, eğitim harcamaları içindeki özel harcamaların önemli bir orana karşılık gelmesi, eğitime daha fazla kaynak ayırma imkanına sahip olmayanların dezavantajlarını artırabilir (Moumné ve Saudemont, 2015). Yani, eğitime yönelik özel harcamalardaki artış eğitimdeki eşitsizliğin yeniden üretilmesini sağlayabilir.

Türkiye'de son 10 yıl içerisinde öğrenci sayısında çok ciddi artışlar meydana gelmesine rağmen öğrenci başına yapılan harcamalarda da genel bir artış eğilimi görülmektedir. 2007 yılında tüm kademeler için yapılan öğrenci başına harcama 2.376 TL (2016 yılı fiyatlarına göre) düzeyindeyken bu rakam 2016 yılında 3.561 TL düzeyine çıkmıştır. İlköğretim kademesinde bu miktarlar sırasıyla 2.081 TL ve 3.162 TL, ortaöğretim kademesinde ise 3.424 TL ve 4.415 TL düzeyindedir. Ayrıca, son 10 yıl içerisinde öğrenci başına yapılan harcamaların, meslek liselerinde 4.279 TL'den 5.897 TL'ye çıktığı buna karşın genel liselerde nispeten daha düşük bir artışla 2.878 TL'den 3.019 TL'ye yükseldiği görülmektedir (bk. Şekil E.2.1). Yani, Türkiye son 10 yıl içerisinde öğrenci başına yapılan harcamaları ilköğretim düzeyinde yaklaşık %50, ortaöğretim düzeyinde ise yaklaşık %30 oranında arttırmıştır.

Türkiye'de tüm eğitim kademeleri için öğrenci başına yapılan ortalama harcama 4.907 TL'dir. Ancak, iller arasında öğrenci başına yapılan harcamalar konusunda ciddi farklılıklar olduğu görülmektedir. Bakanlık merkez teşkilatın bulunduğu Ankara'da öğrenci başına harcama 11.860 TL iken İstanbul'da bu miktar sadece 2.878 TL'dir. İstanbul'a benzer şekilde özellikle çok fazla göç alan ve nüfus yoğunluğu fazla olan bazı şehirlerde öğrenci başına harcama 4.000 TL'nin altında gerçekleşmektedir (bk. Şekil E.2.3). Ayrıca, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde bulunan bazı illerde nüfus yoğunluğu oldukça düşük olmasına rağmen öğrenci başına harcamaların Türkiye ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. Türkiye'de hem eğitime katılım (MEB, 2017; Tomul, 2007) hem de öğrenci başarısı açısından bölgeler arasında önemli eşitsizlikler bulunduğu özellikle de Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin dezavantajlı konumda oldukları bilinmektedir (Polat, 2014). Bu kapsamda, öğrenci başına yapılan harcamaların iller arasında ciddi farklılıklar göstermesi mevcut eşitsizliklerin giderilmesi konusundaki endişeleri artırmaktadır.

Türkiye, öğrenci başına yapılan ortalama harcama konusunda OECD ülkeleri arasında lise seviyesinde en sonda yer alırken, ilkökul ve ortaokul seviyelerinde ise sadece Meksika'yı geçebilmektedir. İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinde öğrenci başına yapılan harcamaların OECD ortalamaları sırasıyla 8.733 \$, 10.235 \$ ve 10.182 \$ düzeyindeyken aynı kademeler için Türkiye'de öğrenci başına yapılan harcamalar 3.589 \$, 2.953 \$ ve 3.570 \$ düzeyindedir (bk. Şekil E.2.4). Eğitime yapılan yatırımlar öğrencilere sunulan eğitimin kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Bu kapsamda eğitime yapılan harcamalar arttıkça öğrenci başarısının da artması beklenmektedir. Mevcut veriler de bu beklentiye destekler niteliktedir. Örneğin, ülkelerin öğrenci başına yaptıkları harcamalar ile PISA 2015'teki öğrenci başarıları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir (OECD, 2017).

2010-2014 yılları arasında hem eğitime yapılan toplam harcama hem de öğrenci başına yapılan harcama miktarlarında görülen artış açısından Türkiye tüm OECD ülkeleri arasında ilk sırada yer almaktadır (bk. Şekil E.2.5). Belirtilen süre içerisinde OECD ülkeleri genelinde eğitime yapılan toplam harcamalarda %4 ve öğrenci başına yapılan harcamalarda %5 seviyesinde bir artış gerçekleşmiştir. Aynı süre içerisinde Türkiye’de yaşanan değişime baktığımızda ise toplam harcamada %47 ve öğrenci başına harcamada %30 gibi ciddi bir artış ortaya çıkmaktadır. Türkiye son on yıl içerisinde öğrenci sayısını en çok artıran ülkelerden birisidir. Bu artışa rağmen öğrenci başına yapılan harcamaların ciddi miktarlarda artmıştır (OECD, 2017). Ancak, tüm bu olumlu gelişmelere rağmen mevcut harcama miktarları halen OECD ortalamasının altında kalmaya devam etmektedir.

MEB bütçesinden yapılan harcamaların en büyük kısmını personel harcamaları oluşturmaktadır. Personel giderlerinin MEB bütçesine oranı 2008 yılında %67 seviyesinde iken bu oran 2017 yılında %69’a yükselmiştir. Mal ve hizmet alımları ile sermaye harcamaları ise diğer önemli bütçe harcamalarıdır. Sermaye giderlerinin MEB bütçesine oranı 2008 yılında %5,5 iken, 2017 yılında %8,5 olarak gerçekleşmiştir. Mal ve hizmet alımları için yapılan harcamaların bütçeye oranı 2008-2017 %9,7’den %9,5’e çok az oranda düşüş göstermiştir (bk. Şekil E.3.1). MEB bütçesi içerisinde cari ve sermaye giderlerinin paylarına bakıldığında son on yıl içerisinde genel olarak cari giderlerin %91-94 arasında sermaye giderlerinin ise %6-9 aralığında gerçekleştiği görülmektedir (bk. Şekil E.3.2). Özellikle, 2012 yılı sonrasında 4+4+4 reformunun da etkisi ile sermaye giderlerinde bir miktar artış olduğu ve %6’lardan %9’lara çıktığı görülmektedir.

Sermaye giderlerinin toplam eğitim bütçesine oranı açısından Türkiye tüm OECD ülkeleri arasında beşinci sıradadır. Tüm OECD ülkelerinde cari harcamalar sermaye harcamalarından daha yüksek seviyededir. Genel olarak ise, sermaye giderlerinin toplam eğitim bütçesine oranının %10’nun altında olduğu görülmektedir. Personel giderlerinin tüm cari giderler içerisindeki payı açısından ise Türkiye %80’lik oran ile %77’lik OECD ortalamasının üzerinde bulunmaktadır. Bu oranın daha yüksek olduğu ülkeler ise genellikle erişim ve okullaşma sorunlarını uzun yıllar önce çözmüş ve altyapı sorunu bulunmayan ülkelerdir.

MEB tarafından 2014 yılında başlatılan özel öğretim kurumlarına devam eden öğrencilere eğitim ve öğretim desteği sağlanması uygulamasından kısa süre içerisinde yüzbinlerce öğrenci faydalanmıştır. Uygulamanın ilk kez yapıldığı 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında bu destekten faydalanan öğrenci sayısı 167 bin iken, bir sonraki yıl uygulamadan ilk kez faydalanan öğrencilerle birlikte toplam sayı, 339 bine yükselmiştir. Ancak, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında uygulamadan ilk kez faydalanacak öğrencilere 75 bin kontenjan ayrılmasına rağmen destekten yararlanan toplam öğrenci sayısı 316 bine düşmüştür. Bu düşüşün nedenlerinden birisi okul öncesi kademesine sağlanan kontenjanın 2016 yılında ciddi sayıda düşürülmesi ile ilgilidir. Ancak, diğer kademelerde de önceki yıla göre ciddi bir artış olmadığı hatta nispi düşüşler olduğu görülmektedir. Bu düşüşler daha önceki yıllarda eğitim ve öğretim desteğinden faydalanmaya hak kazanan öğrencilerden bazılarının buldukları kademeden mezun olması ve sonraki kademe devlet okuluna devam etmesi ile ilgili olabilir. Daha açık bir ifade ile ortaokul düzeyinde özel okula giden bir öğrenci lise düzeyine geçtiğinde bir devlet lisesine devam etmiş olabilir. 2016-2017 öğretim yılında okul öncesi kademesinde yaklaşık 6 bin öğrenci, ilkökulda 82 bin öğrenci, ortaokulda 85 bin öğrenci, liselerde 73 bin öğrenci ve temel liselerde ise 69

bin öğrenci bu destekten faydalanmışlardır. Başka bir ifade ile yaklaşık olarak özel ilkokul öğrencilerinin %40'ı temel lise öğrencilerinin %35'i, özel ortaokul öğrencilerinin %30'u, özel lise öğrencilerinin %25'i ve özel okul öncesi eğitim öğrencilerinin %3'ü eğitim ve öğretim desteğinden faydalanmıştır. Diğer kademelerle karşılaştırıldığında okul öncesi öğrencilerinin çok azının eğitim ve öğretim desteği aldığı görülmektedir. Buna ilaveten, temel liseyi de ortaöğretime dâhil ettiğimizde eğitim ve öğretim desteği alan öğrencilerin yaklaşık yarısı ortaöğretim düzeyindedir.

MEB tarafından 2014 yılında başlatılan eğitim ve öğretim desteği uygulaması, özel okullara öğrenci akışını teşvik eden bir politikadır. Özel okula giden öğrencilere teşvik kararının özel dershanelerden özel okula dönüşüm sürecini nasıl etkilediği önemli bir sorudur (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Diğer taraftan Gösterge A'da tartışıldığı üzere son yıllarda özel okul öğrenci sayılarında önemli bir artış olmuştur. Bu artışta eğitim ve öğretim desteğinin önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Özet olarak ifade etmek gerekirse, Türkiye'de özel öğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin dörtte biri eğitim ve öğretim desteğinden faydalanmaktadır. Yani özel öğretim kurumlarındaki her dört öğrenciden biri, devlet tarafından sağlanan teşviklerden faydalanmaktadır. Burada en önemli sorun, eğitim ve öğretim desteğinden kimlerin faydalandığı hususudur. Yapılan düzenleme ile gelir düzeyi düşük ailelerin destek alma ihtimali artmıştır. Ancak, en düşük özel okul ücretlerinin dahi asgari ücretle çalışan bir kişinin yıllık gelirinin en az yarısı kadar olduğu, hatta bazı özel okul ücretlerinin yıllık 60-70 bin TL'ye kadar çıktığı, (enokul, 2017) düşünüldüğünde gelir düzeyi düşük ailenin çocuğunu özel okula gönderme ihtimali hayli düşüktür. Bundan dolayı, eğitim ve öğretim desteğinden sosyoekonomik olarak avantajlı ailelerin çocuklarının yararlanma ihtimali daha fazladır. Bir diğer husus ise bu programın kamunun eğitim yükünü azaltmayı ne kadar karşıladığı ise bilinmemektedir. Çünkü eğitim yükünün en yüksek olduğu yerler gelir düzeyi düşük ailelerin yaşadığı dezavantajlı bölgelerdir. Bu bölgelerdeki aileler, bu program kapsamında çocuklarını özel okula gönderme ihtimali düşüktür. Dolayısıyla, dezavantajlı bu politikanın dezavantajlı bölgelerdeki eğitim yükünü azaltma ihtimali düşüktür (Eğitim-Bir-Sen, 2016).

- Türkiye'nin eğitime ayırdığı bütçenin hem merkezi bütçeye oranı hem de GSYH'ye oranı yıllar boyunca sürekli bir artış göstermiştir. Ancak, diğer OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında bu göstergelerin halen OECD ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. Özellikle, kamu harcamalarının GSYH'ye oranı açısından Türkiye tüm OECD ülkeleri arasından en sonlarda bulunmaktadır. Bu kapsamda, genel bütçeden eğitime ayrılan payda görülen artış eğilimi sürdürülmelidir. Genç nüfusa daha nitelikli bir eğitim hizmeti sunabilmesi ve uluslararası rekabet edebilirliğin artırılabilmesi için eğitime ayrılan bütçe daha da artırılmalıdır.
- Türkiye'de farklı kademeler için öğrenci başına yapılan harcamaların hem toplam miktar olarak hem de kişi başına gelire oranı açısından genel bir yükselme eğiliminde olduğu görülmektedir. Türkiye aynı zamanda 2010-2014 yılları arasında öğrenci başına harcamayı en fazla artıran OECD ülkesi olarak ön plana çıkmaktadır. Ancak, tüm bu pozitif eğilime rağmen Türkiye'de öğrenci başına yapılan harcamanın miktarı OECD ülkelerinde yapılan ortalama harcamanın yaklaşık üçte birine karşılık gelmektedir. Bu haliyle Türkiye, OECD ülkeleri arasında en sonlarda yer almaktadır. Dolayısıyla, öğrenci başına harcamalarda görülen artış eğiliminin daha da hızlanarak devam etmesi gerekmektedir. Bunun için 2017'de yaklaşık 3.500 TL olan kişi başı harcamanın kısa sürede 5 bin TL'ler düzeyine çıkarılması hedeflenmelidir.
- Öğrenci başına yapılan harcamaların iller arasında çok ciddi farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Özellikle, İstanbul, Gaziantep ve Şanlıurfa gibi yüksek seviyede göç alan yoğun nüfuslu illerde bu oran Türkiye ortalamasının oldukça altına düşmektedir. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde bulunan ve nispeten az nüfusa sahip bazı illerde de benzer bir tablo gözlenmektedir. Öğrenci başına harcamaların Türkiye ortalamasının altında olduğu illere özel önem verilerek bu illere ayrılan bütçenin artırılması gerekmektedir. Yani, bölgelere, illere ve okullara göre bütçe dağılımı yapılırken, dezavantajlı bölgelere öncelik verilmesi, buralardaki eğitimin iyileştirilmesi için bu bölge/il/okullara daha fazla kaynak aktarılması gerekmektedir.
- Birçok ülkeye benzer olarak Türkiye'de de eğitim harcamalarının çok büyük bir kısmı cari giderlere ayrılmaktadır. Türkiye personel giderlerinin tüm cari giderler arasındaki payı açısından OECD ortalamasının üzerinde bulunmakla birlikte birçok gelişmiş ülkenin gerisindedir. Bu kapsamda, özellikle öğretmen maaşlarında daha fazla iyileştirme yapılmalıdır.
- Personel giderleri dışından kalan cari harcamaların (tüketim malzemeleri, temizlik, güvenlik, vb.) tüm cari giderler içerisindeki payının özellikle 2010 yılı sonrasında ciddi bir düşüş yaşadığı görülmektedir. Bahsedilen harcamaların da okullar için hayati önem taşıdığı dikkate alındığında bu kapsamda yapılacak harcamalarda kısıtlamaya gidilmemeli ve okullara bu konularda harcanmak üzere daha fazla bütçe ayrılmalıdır.

- Acemoglu, D. ve Angrist, J. (2000). How large are human-capital externalities? Evidence from compulsory schooling laws. *NBER Macroeconomics Annual*, 15, 9-59.
- Barro, R. J. (2001). Human capital and growth. *The American Economic Review*, 91(2), 12-17.
- Barro, R.J. ve Sala-i-Martin, X. (1995). Technological diffusion, convergence, and the growth, NBER Working Papers, no. 5151.
- Bray, M. (2002). *The costs and financing of education: Trends and policy implications*. Manila: Asian Development Bank.
- Dee, T. S. (2004). Are there civic returns to education? *Journal of Public Economics*, 88(9), 1697-1720.
- Eğitim-Bir-Sen. (2016). *Eğitime bakış 2016: izleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Enokul. (2017). 2017-2018 Özel Okul Fiyatları, Taban Puanları ve Kontenjanlar. <https://www.enokul.com/okul-fiyatlari/2017-2018-ozel-okul-fiyatlari-kolej-fiyat-listesi/>
- Hanushek, E. A. ve Kimko, D. D. (2000). Schooling, labor-force quality, and the growth of nations. *American Economic Review*, 90(5), 1184-1208.
- Hanushek, E. A. ve Wößmann, L. (2007). The role of education quality for economic growth. World Bank Policy Research Working Paper No: 4122. Washington, DC: World Bank.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu kalkınma planı (2014-2018)*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Karaaslan, E. (2005). Kamu kesimi eğitim harcamalarının analizi. *Maliye Dergisi*, 149, 36-73.
- Maliye Bakanlığı. (2016). *İller itibariyle bütçe istatistikleri*. Ankara: Maliye Bakanlığı.
- MEB. (2017). *Milli eğitim istatistikleri 2016-2017*. Ankara: MEB.
- Moumné, R. ve Saudemont, C. (2015). *Overview of the role of private providers in education in light of the existing international legal framework*. Paris: UNESCO.
- OECD. (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Polat, S. (2014). *Türkiye'nin 2023 vizyonu ve eğitimde "orta kalite tuzağı"*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Psacharopoulos, G. ve Patrinos, H. A. (2002). Returns to investment in education: A further update. World Bank Policy Research Working Paper, 288.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Schultz, T. P. (1994). *Human capital investment in women and men*. California: ICEG Publication.
- Tomul, E. 2007. The change in educational inequality in Turkey: A comparison by regions. *Educational Planning* 16(3): 16-24.



Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi  
Oğuzlar Mahallesi Av. Özdemir Özak Sokak No:5 Balgat/ANKARA  
Tel: (0312) 231 23 06 - Faks: (0312) 230 65 28  
[www.ebs.org.tr](http://www.ebs.org.tr)  [facebook.com/egitimbirsen](https://facebook.com/egitimbirsen)  [twitter.com/egitimbirsen](https://twitter.com/egitimbirsen)

