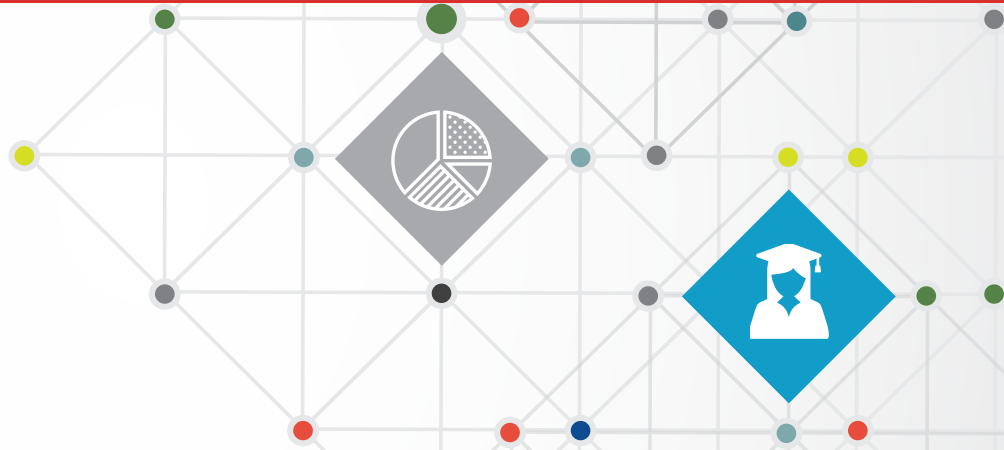


EGİTİME BAKIŞ

2019

İZLEME VE DEĞERLENDİRME RAPORU



EĞİTİME BAKIŞ 2019

İZLEME ve DEĞERLENDİRME RAPORU



Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 100

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. selim aytekin

baskı. semih ofset. 0312 341 40 75

baskı adedi. 5.000

baskı tarihi. 1. Baskı. Kasım 2019

ISBN. 978-975-6153-95-6

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi No: 86 Kat: 14-15-16 Altındağ/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., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2019). *Eğitime bakış 2019: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

EĞİTİME BAKIŞ 2019

İZLEME ve DEĞERLENDİRME RAPORU

Zafer Çelik
Hasan Bozgeyikli
Serkan Yurdakul

TAKDİM

Eğitim, daha demokratik bir topluma ve ekonomik refaha erişmedeki en önemli araçlardan biridir. Eğitim toplumsal değerlerin nesiller arası aktarımı açısından da önemli bir işleve sahiptir. Buna ilaveten eğitim toplumların değişimi ve gelişiminde kritik roller oynayan en temel kurumdur. Bundan dolayı, eğitim sisteminin niteliğinin ve kalitesinin artması, öğrencilerin ileri becerilere sahip olması toplumların geleceğinin parlak olduğunu göstermektedir. Bunun için ölkeler, eğitim sistemini iyileştirmek ve geliştirmek için yoğun bir çaba sergilemektedirler. Eğitime yapılan yatırımların ne kadar etkili ve verimli sonuçlar verdiğini görmek için politikaların ve uygulamaların sürekli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Yapılan izleme ve değerlendirme çalışmaları eğitim sisteminin mevcut durumunu, olumlu gelişme seyreden ve geliştirilmesi gereken alanlarını tespit etmeye ve eğitim sisteminin iyileşmesi adına veri temelli öneriler geliştirmeye imkân verir.

Son yıllarda Türkiye'de eğitim sisteminde gerçekleştirilen olumlu adımlar gözlemlenmektedir. Okullaşma süreleri ve oranları artmış, eğitime erişmenin önündeki engeller önemli ölçüde ortadan kalkmıştır. Eğitimdeki birçok olumlu göstergeye rağmen, maalesef son yıllarda eğitime ayrılan kaynaklarda bir azalma eğilimine girildiği görölmektedir. Eğitim sisteminin kalitesini artırmanın önündeki engelleri kaldırmak, daha nitelikli bir eğitim sistemi tesis etmek için eğitime ayrılan kaynakların artırılması bir zorunluluktur.

Eğitim-Bir-Sen olarak Türkiye'de eğitimin mevcut durumunu ve politika önerilerini ortaya koymak amacıyla 2016 yılından bu yana Eğitime Bakış rapor serisini yayınlıyoruz. Bu yıl dördüncüsünü yayımladığımız *Eğitime Bakış 2019: İzleme ve Değerlendirme Raporu* ile sistematik bir şekilde veri temelli olarak Türkiye eğitim sistemini çeşitli göstergeler açısından izledik ve değerlendirdik. Çok çeşitli kaynaklardan derlediğimiz verilerle oluşturduğumuz raporumuzu kamuoyu ile paylaşmaktan mutluluk duyuyoruz.

Eğitime Bakış ve Yükseköğretime Bakış izleme ve değerlendirme raporlarıyla birlikte Türkiye'de temel eğitimde ve yükseköğretim alanlarında meydana gelen değişimi ortaya koymayı kendimize görev bildik. Eğitim sistemini izlemek ve değerlendirmek için çıktığımız bu yolda *Eğitime Bakış 2019: İzleme ve Değerlendirme Raporu*'nun veri temelli analizleriyle eğitim sistemini iyileştirecek çalışmalara bir zemin oluşturmasını ve veri temelli politika geliştirme süreçlerine katkı sunmasını umuyoruz. Bu vesileyle raporu hazırlayan ve değerlendirmeleri ile rapora katkı veren herkese teşekkür ediyorum.

Ali Yalçın

Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen
Genel Başkanı

ÖNSÖZ

Eğitim modern dünyanın en önemli kurumlarından biri haline gelmiştir. Zira bireye ilk temas eden ve sonrasında toplumların gelişiminde aktif rol oynayan bir kurumdur eğitim. Eğitim, ülkelerin ekonomik, sosyal ve sağlık gibi birçok alandaki temel hedeflerini gerçekleştirmek için oldukça önemli bir işleve sahiptir. Eğitim, demokratik bir kültürün oluşmasında, toplumsal refahın gelişmesinde, ekonomik kalkınmanın gerçekleşmesinde, yoksulluğun azaltılmasında oldukça önemli rollere sahiptir. Bundan dolayı, ülkeler eğitim sistemlerini iyileştirmek için eğitime çok büyük yatırımlar yapmış ve yapmaya devam etmektedirler.

Türkiye'nin en büyük sivil toplum örgütü Eğitim-Bir-Sen olarak 2016 yılından itibaren eğitim sistemini düzenli olarak izliyor ve gelişmeleri değerlendiriyoruz. Bu yıl dördüncüsünü hazırladığımız *Eğitime Bakış 2019: İzleme ve Değerlendirme Raporu* ile eğitim sisteminin mevcut durumunu, güncel politikaların ve uygulamaların etkilerini veri temelli olarak izledik ve değerlendirdik. Veri temelli olarak hazırlanan analizlerimizle eğitim sisteminin aksayan ve iyi işleyen yönlerini tespit ettik ve eğitim sisteminin iyileşmesi için verileri esas alarak öneriler geliştirdik.

Rapor eğitime erişim ve katılım, eğitimin çıktıları, öğretmen ve okul müdürleri, eğitim-öğretim ortamları ve finansman bölümlerinden oluşmaktadır. *Eğitime Bakış 2019*'da geçmiş yıllara göre bazı yeni göstergeler eklendi ve veriler ilk kez ele alındı.

Rapor kapsamında göstergeler MEB, TÜİK ve OECD verileri başta olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşların yayınladığı veriler kullanılarak hazırlanmıştır. Ayrıca MEB'in veri talebimizi olumlu karşılması, veri analizimizi zenginleştirmiştir. Göstergeler içerisinde hem Türkiye hem de uluslararası veriler ele alınarak kapsamlı ve karşılaştırmalı bir çerçeve oluşturulması amaçlanmıştır.

Raporun veri temelli analizler ortaya koyması ve atılması gereken politika adımlarının zeminini oluşturması amacıyla ele alınmasıyla birlikte eğitim sistemine ve eğitim alanına katkı sunmasını temenni ediyorum. Bu vesileyle raporu hazırlayan Doç. Dr. Zafer Çelik, Prof. Dr. Hasan Bozgeyikli, Serkan Yurdakul ve eleştirel düşünceleriyle raporu okuyup katkı sağlayan Doç. Dr. Bekir S. Gür'e teşekkür ediyorum.

Atilla Olçum

Genel Başkan Yardımcısı

İçindekiler

Takdim	5
Önsöz	7
Şekil, Tablo ve Harita Listesi	11
Kısaltmalar Listesi	17
Giriş	19
Yönetici Özeti	23

BÖLÜM A EĞİTİME ERİŞİM VE KATILIM 30

Gösterge	A1	Kademelerde Kaç Öğrenci Vardır?	33
Gösterge	A2	Kademelere Göre Okullaşma Oranları Nasıldır	37
Gösterge	A3	Ortaöğretimde Farklı Okullarda Kaç Öğrenci Vardır?	42
Gösterge	A4	Özel Öğretim Kurumlarında Ne Kadar Öğrenci Öğrenim Görmektedir?	46
Gösterge	A5	Açıköğretim Ortaokulu ve Lisesinde Öğrenci Sayısı Ne Kadardır?	49
Gösterge	A6	Özel Eğitimde Kaynaştırma, Özel Sınıf ve BİLSEM'de Öğrenci Sayısı Kaçtır?	51
Bölüm	A	Öneriler	57
Bölüm	A	Kaynaklar	59

BÖLÜM B EĞİTİMİN ÇIKTILARI 60

Gösterge	B1	Nüfusun Eğitim Düzeyi Nasıldır?	63
Gösterge	B2	Yükseköğretim Kurumları Sınavında Ortalama Başarı Durumu Nasıldır?	67
Gösterge	B3	Yükseköğretime Geçiş Oranları Nasıldır?	69
Gösterge	B4	Eğitimin İşgücü Piyasasındaki Rolü Nasıldır?	75
Bölüm	B	Öneriler	79
Bölüm	B	Kaynaklar	80

BÖLÜM C ÖĞRETMENLER ve OKUL MÜDÜRLERİ 82

Gösterge	C1	Öğretmenler Kimdir?	86
Gösterge	C2	Öğretmen Arz ve Talebi Ne Durumdadır?	95
Gösterge	C3	Öğretmen ve Okul Yöneticileri Maaşları Nasıldır?	99
Gösterge	C4	Öğretmenler ve Okul Müdürlerinin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılım Oranları Nasıldır?	104
Bölüm	C	Öneriler	107
Bölüm	C	Kaynaklar	109

BÖLÜM D EĞİTİM-ÖĞRETİM ORTAMLARI 110

Gösterge	D1	Okul, Şube ve Derslik Sayısı Kaçtır?	113
Gösterge	D2	Okul, Sınıf ve Şube Başına Kaç Öğrenci Düşmektedir?	117
Gösterge	D3	Öğretmen Başına Kaç Öğrenci Düşmektedir?	127
Gösterge	D4	Taşımali Eğitimde Öğrenci Sayısı Kaçtır?	135
Bölüm	D	Öneriler	138
Bölüm	D	Kaynaklar	139

BÖLÜM E FİNANSMAN 140

Gösterge	E1	Eğitime Ayrılan Bütçenin GSYH'ye Oranı Kaçtır?	144
Gösterge	E2	Öğrenci Başına Ne Kadar Harcama Yapılmaktadır?	148
Gösterge	E3	Ekonomik Sınıflandırmaya Göre MEB Bütçe Dağılımı Nasıldır?	151
Bölüm	E	Öneriler	155
Bölüm	E	Kaynaklar	156

Şekil, Tablo ve Harita Listesi

Şekil	A.1.1	Kademelere göre toplam öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)	33
Şekil	A.1.2	Kademelere göre öğrencilerin cinsiyet paritesi endeksinde yaşanan değişim (2014-2018)	34
Şekil	A.1.3	Okul türüne göre ortaöğretimde yeni kayıt öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)	34
Şekil	A.1.4	Okul türüne göre ortaöğretimde yeni kayıt yaptıran öğrencilerin cinsiyet paritesi endeksinde yaşanan değişim (2014-2018)	35
Şekil	A.2.1	Yaş gruplarına ve cinsiyete göre net okullaşma oranları (%) (2018)	37
Şekil	A.2.2	İllere ve cinsiyete göre 5 yaş için net okullaşma oranları (%) (2018)	38
Şekil	A.2.3	Bazı OECD ülkelerinde 5 yaş için net okullaşma oranları (%) (2017)	39
Şekil	A.2.4	İllere ve cinsiyete göre 14-17 yaş için net okullaşma oranları (%) (2018)	40
Şekil	A.2.5	Bazı OECD ülkelerinde 17 yaş için net okullaşma oranları (%) (2017)	41
Şekil	A.3.1	Okul türüne göre ortaöğretimde toplam öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)	42
Şekil	A.3.2	Cinsiyete göre fen liselerindeki öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)	43
Şekil	A.3.3	Cinsiyete göre sosyal bilimler liselerindeki öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)	43
Şekil	A.3.4	Cinsiyete göre imam hatip ortaokul öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2012-2018)	44
Şekil	A.3.5	Cinsiyete göre imam hatip liselerindeki öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)	45
Şekil	A.4.1	Kademelere göre özel öğretim kurumlarındaki öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)	46
Şekil	A.4.2	Kademelere göre özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin toplam öğrenci sayısı içindeki payında yaşanan değişim (%) (2014-2018)	47
Tablo	A.4.3	Temel lise sayısı ile bu liselerdeki öğrenci ve öğretmen sayıları (2015-2018)	47
Şekil	A.4.4	Bazı OECD ülkelerinde farklı kademelerde özel öğretim öğrenci oranı (%) (2017)	48
Şekil	A.5.1	Açıköğretim ortaokulu ve açıköğretim lisesi öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)	49
Tablo	A.5.2	Cinsiyete ve eğitim kademesine göre açıköğretimde öğrenci sayıları (2018)	50
Tablo	A.6.1	Yıllara ve cinsiyete göre okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde özel eğitim alan öğrenci sayıları (2014-2018)	51
Şekil	A.6.2	İlköğretimde özel eğitim alan öğrenciler içerisinde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı ve oranında (%) yaşanan değişim (2014-2018)	52
Şekil	A.6.3	Ortaöğretimde özel eğitim alan öğrenciler içerisinde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısında ve oranında (%) yaşanan değişim (2014-2018)	53

Şekil	A.6.4	İlköğretim özel eğitim sınıflarındaki öğrenci sayısı ve toplam ilköğretim özel öğrenci sayısı içindeki oranında (%) yaşanan değişim (2014-2018)	53
Şekil	A.6.5	BİLSEM sayısı ve kurum başına düşen öğrenci sayısında yaşanan değişim (2014-2018)	54
Şekil	A.6.6	BİLSEM öğrenci sayıları ve cinsiyet paritesi endeksinde yaşanan değişim (2014-2018)	55
Şekil	B.1.1	Cinsiyete göre 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranında yaşanan değişim (%) (2014-2018)	63
Şekil	B.1.2	Bölgelere ve cinsiyete göre 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranı (%) (2013 ve 2018)	64
Şekil	B.1.3	OECD ülkelerinde 25 yaş altı en az lise mezunu olma oranı (2005 ve 2017)	65
Şekil	B.1.4	OECD ülkelerinde 25-64 ve üzeri yaşta en az lise mezunu olma oranı (%) (2018)	65
Şekil	B.1.5	Okul türüne ve cinsiyete göre ortaöğretimden mezun öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2009, 2013 ve 2018)	66
Tablo	B.2.1	Test türlerine göre TYT'de soru sayıları ve cevaplayan adayların ortalama netleri (2018 ve 2019)	67
Tablo	B.2.2	Test türlerine göre AYT'de soru sayıları ve cevaplayan adayların ortalama netleri (2018 ve 2019)	67
Şekil	B.3.1	ÖSYS'ye başvuran ve yerleşen aday sayılarında yaşanan değişim (2010-2019)	69
Şekil	B.3.2	Üniversite giriş sınavına başvuranların lise mezuniyetlerine ve daha önce yerleşme durumlarına göre oransal dağılımında yaşanan değişim (%) (2015-2019)	70
Şekil	B.3.3	Farklı türde yükseköğretim programlarına yerleşen öğrencilerin üniversite giriş sınavına başvuran öğrenci sayısına oranında yaşanan değişim (%) (2009, 2014 ve 2019)	71
Şekil	B.3.4	Ortaöğretim son sınıfta üniversite giriş sınavına başvuran ve sonrasında bir yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin, lise son sınıfta üniversite giriş sınavına başvuran öğrenci sayısına oranında yaşanan değişim (%) (2015-2019)	71
Şekil	B.3.5	Ortaöğretim programı türüne göre üniversite giriş sınavına başvuranlar içinde bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranı (%) (2015 ve 2019)	72
Şekil	B.3.6	Lise türüne göre üniversite giriş sınavına başvuranların içinde bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranı (%) (2019)	73
Şekil	B.4.1	Okul türüne göre 15+ yaş grubunda lise mezunlarının istihdam ve işsizlik oranlarında yaşanan değişim (%) (2014-2018)	75
Şekil	B.4.2	15+ yaş grubunda genel lise mezunu olanların cinsiyete göre istihdam ve işsizlik oranlarında yaşanan değişim (%) (2014-2018)	76
Şekil	B.4.3	15+ yaş grubunda lise dengi meslek okul mezunu olanların cinsiyete göre istihdam ve işsizlik oranlarında yaşanan değişim (%) (2014-2018)	76
Şekil	B.4.4	OECD ülkelerinde 25-34 yaş arası ortaöğretim mezunlarının istihdam ve işsizlik oranları (%) (2018)	77
Şekil	C.1.1	Kademelere göre öğretmen sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)	86
Şekil	C.1.2	Kamu ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmen sayıları (2018)	87
Şekil	C.1.3	Kadın öğretmen oranında (%) yaşanan değişim (2014-2018)	87
Şekil	C.1.4	Kamu ve özel öğretim okullarında kademelere göre kadın öğretmen oranı (%) (2018)	87
Şekil	C.1.5	Kamuda çalışan kadın öğretmenlerin bölgelere göre oransal (%) dağılımı (2019)	88

Şekil	C.1.6	Kamuda çalışan kadın öğretmen oranının (%) illere göre dağılımı (2019)	89
Tablo	C.1.7	OECD ülkelerinde kademelere göre kadın öğretmen oranları (%) (2017)	90
Tablo	C.1.8	OECD ülkelerinde öğretmenlerin yaşlarının dağılımı (%) (2017)	91
Şekil	C.1.9	TALIS 2018'e katılan ülkelerin ortaokul müdürlerinin yaş dağılımı (%) ve yaş ortalaması	92
Şekil	C.1.10	TALIS 2018'e katılan ülkelerde öğretmen ve okul müdürlerinin tamamladıkları en yüksek eğitim düzeyine göre dağılımı (%)	93
Şekil	C.2.1	Kamu okullarına ataması yapılan öğretmen sayılarında yaşanan değişim (2015-2019)	95
Şekil	C.2.2	Sözleşmeli olarak ataması yapılan 22.840 erkek öğretmenle 42.030 kadın öğretmenin bölgelere göre oransal (%) dağılımı (2018 ve 2019)	96
Şekil	C.2.3	Eğitim fakültelerine yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı ve kadın öğrenci oranında yaşanan değişim (2014-2018)	97
Şekil	C.2.4	Eğitim fakültelerinden mezun olanların sayısı ve mezun kadın oranında yaşanan değişim (2014-2018)	97
Şekil	C.2.5	KPSS eğitim bilimleri testine giren aday sayısında yaşanan değişim (2015-2019)	98
Şekil	C.3.1	OECD ülkelerinde ortaokul öğretmenlerinin kariyer düzeylerine göre maaşı (2018)	99
Tablo	C.3.2	OECD ülkelerinde kademelere göre 10 yıllık öğretmenlerin maaşları (2018)	100
Şekil	C.3.3	OECD ülkelerinde ortaokul öğretmen ve müdürlerinin fiili maaşı (2017)	101
Tablo	C.3.4	Ortaokul öğretmen ve müdürlerinin diğer yükseköğretim mezunu çalışanların kazancına göre fiili maaşları (2017)	102
Şekil	C.4.1	TALIS 2018'e katılan ülkelerde son 12 ayda ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım oranları (%) (2018)	104
Şekil	C.4.2	TALIS 2018'e katılan ülkelerde son 12 ayda mesleki gelişim kurs ve seminerlerine katılan ortaokul müdürlerinin oranları (%) (2018)	105
Şekil	C.4.3	TALIS 2018'e katılan ülkelerde ortaokul müdürlerinin müdür olmadan önce resmi eğitimlere katılma oranları (%) (2018)	106
Tablo	D.1.1	Kademelere göre okul / kurum sayıları (2014-2018)	113
Tablo	D.1.2	Bazı okul türlerine göre okul sayıları (2014-2018)	114
Tablo	D.1.3	Kademelere göre derslik ve şube sayıları (2014-2018)	115
Tablo	D.1.4	Ortaöğretimde okul türüne göre derslik ve şube sayıları (2014-2018)	115
Tablo	D.1.5	Kamuda yeni yapılan derslik sayıları (2014-2018)	116
Şekil	D.2.1	İlköğretim ve ortaöğretimde şube ve derslik başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)	117
Şekil	D.2.2	Özel ilköğretim ve ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)	118
Şekil	D.2.3	İlkokul ve ortaokulda şube başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2012-2018)	118
Şekil	D.2.4	Ortaöğretimde okul türüne göre şube başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)	119
Şekil	D.2.5	İlk ve ortaöğretimde okul türüne göre okul başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2013-2018)	120

Şekil	D.2.6	İlkokul ve ortaokullarda bölgelere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2018)	121
Şekil	D.2.7	Ortaöğretimde okul türüne ve bölgelere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2018)	121
Şekil	D.2.8	İlkokul ve ortaokullarda bölgelere göre okul başına düşen öğrenci sayısı (2018)	122
Şekil	D.2.9	Ortaöğretimde okul türüne ve bölgelere göre okul başına düşen öğrenci sayısı (2018)	122
Şekil	D.2.10	İlkokul ve ortaokulda illere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2018)	123
Şekil	D.2.11	Ortaöğretimde okul türüne ve illere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2018)	124
Şekil	D.2.12	OECD ülkelerinde ilkokul ve ortaokullardaki şube başına düşen öğrenci sayısı (2017)	126
Şekil	D.3.1	Kademelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısında yaşanan değişim (2014-2018)	127
Şekil	D.3.2	İlkokul ve ortaokulda öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)	128
Şekil	D.3.3	Ortaöğretimde okul türüne göre öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)	128
Şekil	D.3.4	İlkokul ve ortaokulda bölgelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2018)	129
Şekil	D.3.5	Ortaöğretimde okul türüne ve bölgelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2018)	129
Şekil	D.3.6	İlkokul ve ortaokulda illere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2018)	131
Şekil	D.3.7	Ortaöğretimde okul türüne ve illere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2018)	132
Şekil	D.3.8	Bazı OECD ülkelerinde kademelere göre öğrenci-öğretmen oranları (2017)	133
Şekil	D.4.1	Kademelere göre taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)	135
Harita	D.4.2	İlkokulda taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranlarının (%) illere göre dağılımı (2018)	136
Harita	D.4.3	Ortaokulda taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranlarının (%) illere göre dağılımı (2018)	136
Harita	D.4.4	Ortaöğretimde taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranlarının (%) illere göre dağılımı (2018)	137
Şekil	E.1.1	MEB bütçesinin (milyar ₺) GSYH'ye ve merkezi yönetim bütçesine oranında (%) yaşanan değişim (2015-2019)	144
Şekil	E.1.2	OECD ülkelerinde eğitime yapılan toplam kamusal ve özel harcamanın GSYH'ye oranı (%) (2016)	145
Tablo	E.1.3	OECD ülkelerinde eğitim kademelerine göre eğitime yapılan toplam harcamanın GSYH'ye oranı (%) (2016)	146
Şekil	E.1.4	OECD ülkelerinde toplam hükümet harcamaları içinde eğitime yapılan toplam kamu harcamalarının oranı (%) (2016)	147
Şekil	E.2.1	Kademelere göre öğrenci başına yapılan harcamalarda (₺) yaşanan değişim (2009-2018)	148
Şekil	E.2.2	Ortaöğretimde lise türüne göre öğrenci başına yapılan harcamalarda (₺) yaşanan değişim (2009-2018)	149
Şekil	E.2.3	OECD ülkelerinde öğrenci başına yapılan toplam harcama (dolar) (2016)	149

Şekil	E.2.4	Tam zamanlı öğrenciler için eğitim kurumlarında öğrenci başına 6-15 yaş aralığında yapılan kümülatif harcama (dolar) (2016)	150
Şekil	E.3.1	MEB bütçesinde cari ve sermaye (yatırım) giderlerinin dağılımında yaşanan değişim (%) (2015-2019)	151
Şekil	E.3.2	Merkezi bütçe yatırımlarından MEB yatırımlarına ayrılan payda yaşanan değişim (%) (2010-2019)	152
Şekil	E.3.3	OECD ülkelerinde eğitim harcamaları içinde cari ve sermaye gider harcamalarının oranı (%) (2016)	152
Tablo	E.3.4	OECD ülkelerinde kamu ve özel eğitim kurumlarında cari harcamanın dağılımı (%) (2016)	153
Şekil	E.3.5	OECD ülkelerinde eğitime yapılan kamu ve özel harcamaların dağılımı (%) (2016)	154

Kısaltmalar Listesi

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AYT	Alan Yeterlilik Testi
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
BM	Birleşmiş Milletler
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
GSYH	Gayrisafi Yurtiçi Hâsıla
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü <i>Organization for Economic Co-operation and Development</i>
ÖSYS	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Sistemi
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı <i>Programme for International Student Assessment</i>
TALIS	Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi <i>Teaching and Learning International Survey</i>
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TIMSS	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması <i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
TYT	Temel Yeterlilik Testi
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
YDT	Yabancı Dil Testi
YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

GİRİŞ

Eğitim sistemini iyileştirmek için geliştiren politikaların ve uygulamaların sürekli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi, politika ve uygulamaların verimliliği ve etkinliğini görmek açısından oldukça önemlidir. Dahası, eğitim sisteminin mevcut durumunun ayrıntılı ve sistematik olarak izlenmesi ve değerlendirmesi; eğitim sisteminde geliştirilmesi gereken alanların tespit edilmesine, veri temelli politika nerileri geliştirilmesine imkân vermektedir. Bu amaçla bu yıl dördüncüsü hazırlanan *Eğitime Bakış* raporu; Türkiye eğitim sisteminin, çeşitli göstergelerle detaylı bir şekilde veriye dayalı olarak izleme ve değerlendirmesini yapmaktadır. Bu rapor, politika geliştirici ve uygulayıcıların, araştırmacıların, ilgili kurum ve kuruluşların, basın mensuplarının ve genel okuyucuların, mevcut sistemin göstergelerini kapsamlı bir şekilde incelemelerine ve müdahale gerektiren alanları görmelerine yardımcı olacaktır.

Amaç ve Kapsam

Bu raporun temel amacı, Türkiye eğitim sistemini, somut ve ölçülebilir verilerden yola çıkararak oluşturulan göstergeler çerçevesinde izlemek ve değerlendirmesini yapmaktır. *Eğitime Bakış 2019: İzleme ve Değerlendirme Raporu* beş ana bölümden meydana gelmektedir: Eğitime erişim ve katılım; eğitimin ıktıları; öğretmenler ve okul müdürleri; eğitim-ğretim ortamları; finansman. Her ana bölümde farklı göstergelere yer verilmiş olup toplamda 21 gösterge yer almaktadır. Her bir göstergedeki soruya yanıt aramak için mevcut ulusal ve uluslararası veriler kullanılarak tablo, şekil veya haritalar kullanılmıştır.

Her yıl yayımlanan *Eğitime Bakış* raporlarında ele alınan göstergelere ilişkin verilerin tarih aralıkları ve gösterim biçimi; ilk veriden itibaren, tablo-şekil-harita dönüştürmeleri olarak sürekli değişmektedir. Bunun temel amacı verinin kırımları, bir önceki yıla göre değişimleri veya 2, 5 veya 10 yıllık periyotlardaki değişim aşamalarını daha ayrıntılı olarak incelemektir. Bu raporda da bazı göstergeler verinin elde edililişine ve yapısına göre çıkarılmış ve bazı göstergeler de eklenmiştir. ıkarılanlar; eğitim sisteminde yetki dağılımı, ikili eğitim, ğretim süreleri ile eğitim ve ğretim desteğine ilişkin göstergelerdir. Öğretmen ve okul müdürlerinin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım oranlarına ilişkin gösterge ise eklenmiştir.

Yöntem

Nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel araştırma yöntemini esas alan bu rapor, zaman içinde meydana gelen değişimleri de ele aldığı için hem kesitsel hem de boylamsal niteliktedir. Veri analizinde görsel teknik olarak şekil, tablo ve haritalara yer verilmiştir. Tüm tablo ve şekillerde bir standart oluşturmak amacıyla ğretim yılının başlangıç yılı referans olarak alınmıştır. Örneğin, 2018-2019 ğretim yılına ait veriler, şekil, tablo ve haritalarda 2018 olarak verilmiştir. Mezuniyete ilişkin verilerde ise ğretim yılının son yılı referans olarak alınmış olup 2018 yılı, 2017-2018 ğretim yılı

sonunda mezun olma durumunu göstermektedir. Bütçeye ilişkin tablo ve şekillerde ise yıllar baz alınmıştır. Bu raporda bazı göstergeler 1 veya 2 yılı/öğretim yılını, bazı göstergeler 5 veya 10 yılı/ öğretim yılını içerecek şekilde, bazı göstergeler ilk veriden itibaren ele alınmış ve analiz edilmiştir. Bazı göstergelerde ise beşer veya onar yıllık periyotlar halinde iki veya üç tarih ele alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), Maliye Bakanlığı ile Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)'den elde edilen verilerde kullanılan terimler ve kavramlar, raporun ilgili göstergelerinde aynı şekilde kullanılmıştır. Bununla beraber, OECD ve TÜİK tarafından kullanılan kavramların özellikle işgücü verilerinde farklılaştığı görülmektedir. OECD verilerinde *Secondary Education General Programmes* ve *Vocational Programmes gibi* kavramlar kullanılırken, bu kavramlar TÜİK verilerinde *Genel Lise* ve *Lise Dengi Meslek Okul* kavramları ile karşılanmıştır. Raporda ise verilerin elde edildiği kurumun tercih ettiği kavramlar kullanılmıştır. Ayrıca, bilindiği üzere imam hatip ortaokulları ile Anadolu imam hatip liseleri MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü bünyesinde hizmet vermektedir. MEB'in yayımladığı istatistiklerde bu okullardaki öğrenci sayıları genel tablolarla mesleki ve teknik ortaöğretimden ayrı bir veri olarak yer almaktadır. Fakat okullaşma oranları, yeni kayıt ve mezun sayıları, okul, şube, derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları gibi birçok göstergede mesleki ve teknik ortaöğretim içerisinde gösterilmiş olup aynı zamanda Türkiye'nin uluslararası göstergelerinde de bu şekilde sunulmaktadır. Buna ilaveten Maliye Bakanlığı ve TÜİK'te de bu okul türlerine ilişkin veriler mesleki ve teknik ortaöğretim verileri içerisinde yer almaktadır. Bu raporda da Anadolu imam hatip liselerine yönelik veriler mesleki ve teknik ortaöğretim türü içinde gösterilmiş aynı zamanda da bu okul türlerine ilişkin veriler ayrı olarak da verilmeye çalışılmıştır.

Temel Veri Kaynakları

Bu raporda kullanılan veriler ulusal ve uluslararası çeşitli veri kaynaklarından elde edilmiştir. Raporda öncelikli olarak *Eğitime Bakış 2018* raporunda da yer alan bazı göstergelerin verileri, en son veriler doğrultusunda güncellenmiş ve gösterim türüne ve referans yıllarına göre de revize edilmiştir. Verilerin güncellenmesi sırasında MEB (2019) tarafından yıllık olarak yayımlanan *Milli Eğitim İstatistikleri*, Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)'nin web sitesinde yer alan sınavlara ilişkin sayısal bilgiler ve Hazine ve Maliye Bakanlığının web sitesinden elde edilen resmi verilerden yararlanılmıştır. Ayrıca, TÜİK veritabanı kullanılarak, işgücü istatistikleri, yaş grupları ve eğitim düzeyine göre istatistikler elde edilmiştir. *Eğitime Bakış 2019*'un hazırlık sürecinde MEB veri talebimize olumlu cevap vermiş ve bazı göstergeler MEB'den gelen yeni veriler ile zenginleştirilmiştir. Uluslararası karşılaştırmalar için OECD (2019)'nin her yıl hazırladığı *Bir Bakışta Eğitim* ve OECD ile Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO)'nün veritabanları kullanılmıştır. Buna ilaveten özellikle *Öğretmenler ve Okul Müdürleri* başlıklı gösterge altındaki bazı veriler hazırlanırken, OECD (2019)'nin 2018 yılında yaptığı Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) raporundaki verilerden yararlanılmıştır.

Kaynaklar

- Gür, B.S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. & Yurdakul, S. (2018). *Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- MEB. (2019). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2018-2019*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (volume I): Teacher and school leaders as lifelong learners*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

YÖNETİCİ ÖZETİ

BÖLÜM A: EĞİTİME ERİŞİM VE KATILIM

2014 yılında 17,6 milyon olan toplam öğrenci sayısı 2018 yılında 18,1 milyona yükselmiştir. Mesleki ve teknik ortaöğretime yeni kayıt olan öğrenci sayısı 2014-2018 yılları arasında ciddi bir azalma eğilimine girmiş ve 738 binden 433 bine inmiştir. Genel ortaöğretime yeni kayıt olan öğrenci sayısı ise 2014-2018 yılları arasında artmış ve 471 binden 623 bine yükselmiştir. Buna ilaveten 2014-2018 yılları arasında genel ortaöğretim öğrenci sayısı 2,9 milyondan 3,2 milyona yükselirken mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci sayısı ise 2,8 milyondan 2,4 milyona inmiştir. Yeni ortaöğretime geçiş sistemi ile birlikte öğrencilerin istedikleri okul türüne devam etmelerine imkân verilmesi, mesleki ve teknik ortaöğretimdeki yeni kayıt ve toplam öğrenci sayısını azaltırken genel ortaöğretimdeki yeni kayıt ve toplam öğrenci sayısını ise önemli oranda artırmıştır.

2018-2019 öğretim yılında 3-5 yaş grubunda hem kız hem de erkekler için net okullaşma oranı %44 düzeyinde iken 4-5 yaş grubunda her iki cinsiyet için bu oran %56 düzeyindedir. 5 yaş grubunda 2018-2019 öğretim yılı net okullaşma oranı her iki cinsiyet için ve toplamda %75 düzeyindedir. Teorik olarak ilköğretim kademesine denk düşen 6-9 yaş grubunda toplam net okullaşma oranı %98, 10-13 yaş grubundaki kız ve erkeklerin net okullaşma oranları ise %99 düzeyindedir. Teorik olarak ortaöğretim kademesini ifade eden 14-17 yaş grubunda kız ve erkeklerin net okullaşma oranları ise %88 düzeyindedir. Son yıllarda zorunlu eğitim kapsamındaki ortaöğretimde okullaşma oranı artmasına rağmen 14-17 yaş grubunda %12'lik bir kesim okullaşmamıştır. Okul öncesi ve ortaöğretimde bölgesel ve cinsiyet temelli okullaşma farklılıkları var olmaya devam etmektedir.

Özel öğretim kurumlarının tüm kademelerindeki öğrencilerin toplam öğrenciler içerisindeki payı 2014 yılında %4,7 iken 2018-2019 öğretim yılında %8'e yükselmiştir. Özel okullardaki öğrencilerin çoğu ortaöğretim kademesinde öğrenim görmektedir. Bunun temel nedeni ise özel ortaöğretim kurumlarının önemli bir kısmını temel liselerin oluşturmasıdır. 2018-2019 öğretim yılında 847 temel lisede 18.429 öğretmen görev yapmış ve 164.034 öğrenci öğrenim görmüştür. Temel liseler 2018-2019 öğretim yılı sonunda kapanmış ve çoğu özel okula dönüşmüştür.

2014'te 1,8 milyon olan açıköğretimdeki toplam öğrenci sayısı, 2018 yılında 1,6 milyona inmiştir. Açıköğretimdeki öğrencilerin 1,4 milyonu açıköğretim lisesine 200 bini ise açıköğretim ortaokuluna devam etmektedir. Açıköğretimin zorunlu eğitim dışına çıkmış bireylerin eğitimlerini tamamlamaları amacıyla hizmet veren bir sistem olduğu da unutulmamalıdır. Açıköğretim sistemi başarısız öğrencilerin yerleştirildiği bir okul türü olmaktan çıkarılmalı ve yüzyüze eğitim kapasitesini arttırmaya yönelik planlamalar yapılmalıdır.

2014-2018 yılları arasında özel eğitim alan toplam öğrenci sayısı 260 binden 400 bine yükselmiştir. İlköğretim düzeyindeki kaynaştırma öğrencisi sayısı bu yıllar arasında 162 binden 246 bine yükselmiştir. 2018 yılında özel eğitim alan öğrencilerin 4.771'i okul öncesi, 319.939'u ilköğretim ve 74.208'i ortaöğretim öğrencisidir. Bununla birlikte 2014 yılında özel eğitim alan öğrenciler içerisinde erkeklerin sayısı kızlardan 62 bin fazla iken 2018'e gelindiğinde özel eğitim alan erkek öğrenci

sayısı kız öğrenci sayısından 106 bin daha fazladır. Bu veriler açık bir şekilde özel eğitim gerektiren çocuklarda kızlar aleyhine ciddi bir eğitime erişim sorununun olduğunu göstermektedir.

2014-2018 yılları arasında BİLSEM sayısı 72'den 160'a öğrenci sayısı ise 14 binden 36 bine yükselmiştir. BİLSEM'de 2014 yılı sonunda kurum başına düşen öğrenci sayısı 201 iken 2017 yılı sonunda 250'ye çıkarak en yüksek seviyeye ulaşmıştır. Son bir yılda yeni açılan BİLSEM'lerle birlikte kurum başına düşen öğrenci sayısı 228'e düşmüştür.

BÖLÜM B: EĞİTİMİN ÇIKTILARI

2014 yılında 18-21 yaş arası en az lise mezunu olanların oranı kadınlarda %56,7, erkeklerde %52,7 ve toplamda %54,7 iken bu oranlar 2018 yılına gelindiğinde kadınlarda %69,1, erkeklerde %62,7 ve toplamda ise %65,8'e yükselmiştir. Türkiye'de son yıllarda lise eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınmasından sonra lise mezunu oranı artmasına rağmen halen OECD ülkeleri ortalamasından düşüktür. Türkiye %39 ile OECD ülkeleri arasında en düşük lise mezuniyet oranına sahip ülkelerden biridir. 2017 verilerine göre Türkiye'nin 25 yaş altı en az lise mezuniyet oranı (%72) OECD ortalamasından (%81) daha düşüktür.

2009 yılında mesleki ve teknik ortaöğretimden mezun öğrenci sayısı 182 bin, genel ortaöğretimden mezun öğrenci sayısı 366 bin olmak üzere toplam mezun öğrenci sayısı 549 bindir. 2018 yılına gelindiğinde ise mesleki ve teknik ortaöğretimden 493 bin, genel ortaöğretimden 557 bin ve toplamda ise 1 milyon 50 bin civarında öğrenci sistemden mezun olmuştur.

2010 yılından itibaren üniversite giriş sınavına başvuran aday sayısı sürekli artmış ve 1,6 milyondan 2,5 milyona yükselmiştir. Başvuran adayların yaklaşık dörtte biri ya bir yükseköğretim programında öğrenim görmekte ya da daha önce bir yükseköğretim programını tamamlamıştır. 2010'da 874 bin aday bir yükseköğretim programına yerleşirken bu sayı 2019'da 983 bin olmuştur. Sınava başvuranların üçte birinden çok az fazlası bir yükseköğretim programına yerleşirken ancak yaklaşık yedide biri bir lisans programına yerleşmiştir. Dahası, lise son sınıf öğrencilerinin üçte ikisinden fazlası herhangi bir programa yerleşmemiştir. Bu ise önümüzdeki yıllarda sınava başvuran aday sayısının daha da artacağını göstermektedir. Bu veri zaten ciddi bir sorun olarak var olmaya devam eden yükseköğretimdeki arz (kontenjanlar) ve talep (başvuranlar) arasındaki uyum sorununun daha da büyüyeceğini göstermektedir.

2014-2018 yılları arasında genel lise mezunlarının istihdam oranları %47,1'den %48'e, lise dengi meslek okul mezunlarının oranı %58,1'den %58,6'ya yükselmiştir. Aynı yıllarda genel lise mezunlarının işsizlik oranlarını ise %11,9'dan %13,1'e, lise ve dengi meslek okullarından mezun olanların işsizlik oranları ise %10,6'dan %11,4'e yükselmiştir. İşsizlik oranları ve istihdam oranları göz önüne alındığında lise ve dengi meslek okullarından mezun olanlar, genel liselerden mezun olanlara göre bir iş sahibi olma ve istihdam edilme konularında daha avantajlıdır. 25-34 yaş arası ortaöğretim mezunlarının OECD'deki istihdam oranı (%78) Türkiye'nin (%65) oranından oldukça yüksek, OECD ülkelerinin işsizlik oranı (%7,3) ise Türkiye'den (%11) daha düşüktür.

BÖLÜM C: ÖĞRETMENLER VE OKUL MÜDÜRLERİ

2014 yılında okul öncesinde 68 bin, ilköğretimde 555 bin, ortaöğretimde 296 bin ve toplamda 919 bin öğretmen görev yaparken, bu sayılar 2018-2019 öğretim yılında okul öncesinde 93 bine, ilköğretimde 613 bine, ortaöğretimde 371 bine ve toplamda ise yaklaşık 1 milyon 77 bine yükselmiştir. Özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında 149 bin öğretmen çalışırken kamu ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında 877 bin öğretmen çalışmaktadır.

Kadın öğretmenlerin oranı yıllar içinde artış göstermiş 2014-2018 yılları arasında %54'ten %58'e yükselmiştir. Türkiye tüm kademelerdeki kadın öğretmen oranı OECD ülkeleri arasında en düşük olan ülkelerden biridir. Son yıllarda yeni atanan öğretmenlerin çoğunun kadın olması sistemdeki kadın öğretmen oranının artışı sağlamıştır. Eğitim fakültelerine yeni kayıt yaptıranların %75'i ve yeni mezun olanların %69'unun kadın olduğu dikkate alındığında, önümüzdeki yıllarda kadın öğretmen sayısının daha da artması beklenmektedir. Kamuda çalışan kadın öğretmenlerin illere göre oransal dağılımında önemli bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Ankara'daki öğretmenlerin %71'i, İzmir'deki öğretmenlerin %68'i, İstanbul ve Eskişehir'deki öğretmenlerin %64'ü kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Ağırlıklı olarak Türkiye'nin doğu bölgelerindeki dezavantajlı illerde kadın öğretmen oranının düşük olduğu, genelde büyükşehirlerde, Akdeniz ve Ege bölgelerinde denize kıyısı olan illerde ise kadın öğretmen oranının yüksek olduğu görülmektedir.

OECD ülkeleri arasında Türkiye genç öğretmen oranının en yüksek olduğu ülkelerden biridir. 30 yaş altı öğretmen oranı OECD ülke ortalaması %10 iken Türkiye'de %20, 30-49 yaş arası öğretmen oranı OECD ortalaması %54 iken Türkiye'de %68'tir. TALIS 2018 verilerine göre okul müdürü yaş ortalaması OECD ülkeleri ortalaması 52 iken Türkiye 43 yaş ortalaması ile OECD ülkeleri arasında yaş ortalaması en düşük okul müdürlerine sahip ülkedir.

TALIS 2018 verilerine göre OECD ülkeleri ortalamasına göre öğretmenlerin %49,3'ü lisans mezunu, %44,2'si ise yüksek lisans mezunudur. Türkiye'de ise ulusal verilere göre yüksek lisans oranı %9, doktora mezunu oranı %0,15'tir. TALIS 2018 verilerine göre okul müdürlerinin mezun olduğu en yüksek eğitim düzeyine bakıldığında OECD ülkeleri ortalamasına göre %62,8'i yüksek lisans ve %3,5'i doktora mezunudur. Ulusal verilere göre Türkiye'deki okul yöneticilerinin %17'si yüksek lisans ve %0,14'ü doktora mezunudur. Bu sonuçlara göre hem öğretmenlerin hem de okul müdürlerinin lisansüstü dereceye sahip olma oranı OECD ülkelerinden oldukça düşüktür.

Türkiye'de 5 yıllık süreçte toplam 210 bin civarından öğretmen kamu okullarına atanmıştır. Son iki yılın verilerine bakıldığında yeni atanan kadın ve erkek öğretmenlerin beşte üçü Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerine atanmıştır.

Öğretmenlik kaynağını oluşturan fakültelerin 2014 yılında 58 bin olan yeni kayıt sayısı 2018-2019 öğretim yılında 100 bine yükselmiştir. 2014 yılında 66 bin olan eğitim fakültesi mezun sayısı 2018 yılında 54 bine inmiştir. 2019 KPSS eğitim bilimleri testine 360 bin kişi girmiştir. Öğretmen atama sayıları ve öğretmen adayı sayıları dikkate alındığında "atanamayan öğretmen" sorunun önümüzdeki yıllarda da devam edeceği görülmektedir.

Öğretmen maaşlarına bakıldığında satın alma gücü paritesine göre yapılan hesaplamalara göre 2018 yılında OECD ülkelerinde 15 yıllık ortaokul öğretmenleri 48 bin dolar ücret alırken Türkiye’de ise 29 bin dolar ücret almaktadır. Türkiye’deki öğretmen maaşları OECD ortalamasından oldukça düşük olduğu görülmektedir. Buna ilaveten OECD ülkelerinde kıdem arttıkça maaşlarda önemli bir artış görülürken Türkiye’de ise kıdem arttıkça maaş çok az farklılaşmaktadır. Ayrıca, OECD ülkelerinde kademeler yükseldikçe öğretmen maaşında belirgin bir artış görülürken Türkiye’de tüm kademelerde öğretmen benzer maaş almaktadır. OECD ülkelerinde okul müdürlerinin fiili maaşı öğretmenlerin fiili maaşından %50 fazla iken Türkiye’de %20 fazladır. Öğretmenlerin OECD ortalamasına göre diğer yükseköğretim mezunlarının 0,88 katını alırken Türkiye’de 0,85 katını almaktadır; OECD ülkeleri ortalamasına göre okul müdürleri diğer yükseköğretim mezunu çalışanlarının 1,34 katını alırken Türkiye’deki öğretmenler 0,97 katını almaktadır. Türkiye’deki öğretmenler ve okul müdürleri OECD ülkelerindeki meslektaşları ile kıyaslandığında diğer yükseköğretim mezunlarından daha düşük maaş almaktadır.

TALIS 2018 araştırmasına katılan 31 OECD ülkesinin ortalaması ile kıyaslandığında Türkiye’deki öğretmenler son 12 ayda daha az mesleki eğitime katılmışlardır. Benzer bir şekilde Türkiye’deki okul müdürleri de hem müdürlük öncesi mesleki gelişim programlarına hem de son 12 ayda daha az mesleki gelişim etkinliklerine katılmıştır.

BÖLÜM D: EĞİTİM-ÖĞRETİM ORTAMLARI

2014-2018 yılları arasında tüm kademelerdeki okul/kurum sayısı 60 binden 67 bine yükselmiştir. İlkokul düzeyindeki okul sayısı azalırken diğer kademelerde okul sayısı yıllar içinde artmıştır. 2014-2018 yılları arasında toplam derslik sayısı 590 binden 740 bine; şube sayısı ise 724 binden 754 bine yükselmiştir. Bu ise derslik ve şube başına düşen öğrenci sayısında ve ikili eğitim yapan okul sayısında azalmayı göstermektedir. Ortaöğretim haricinde tüm kademelerde derslik ve şube sayısı yıllar içinde artmıştır. Özellikle genel ortaöğretim kurumlarında 2018 yılında bir önceki yıla göre şube sayısı %19 oranında azalmıştır.

2018-2019 öğretim yılında şube başına düşen öğrenci sayısı ilkokullarda 22, ortaokullarda 24 ve ortaöğretimde 22’dir. 2017 yılında OECD ülkeleri genelinde ilkokullarda ortalama şube başına düşen öğrenci sayısı 21, ortaokullarda ise 23’tür. Bu ise Türkiye’nin şube başına düşen öğrenci sayısının OECD ortalamasına yaklaştığını göstermektedir. Özellikle genel ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısı, şube sayısındaki önemli azalmanın sonucu olarak 15’ten 25’e çıkmıştır. Ancak daha önemli sorun şube başına düşen öğrenci sayısının bölgelere ve illere göre önemli düzeyde farklılaşmasıdır.

2014-2018 yılları arasında ilkokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 18 olarak sabit kalmış, ortaokullarda ise 17’den 15’e, ortaöğretimde 14’ten 11’e inmiştir. Türkiye halen OECD ülkeleri arasında tüm kademelerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının yüksek olduğu ülkelerden biridir. Hem ilköğretim hem de ortaöğretim kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı bakımından bölgeler ve iller arasında var olan farklılık halen devam etmektedir.

2014-2018 yılları arasında taşınabilir eğitim kapsamında ilkokullardaki öğrenci sayısı 302 binden 281 bine, ortaokullarda taşınabilir öğrenci sayısı ise 476 binden 421 bine; ortaöğretimde ise 548 binden 517

bine inmiştir. Özellikle kırsal bölgelerde görece dağınık yerleşim yerlerinde az sayıdaki öğrencinin eğitime erişimi için uygulanan taşınmalı eğitim kapsamında en fazla öğrencinin taşındığı il Hakkâri iken, bunu coğrafi açıdan görece dağınık yerleşimin en yaygın olduğu Batı ve Doğu Karadeniz bölgelerindeki iller izlemektedir.

BÖLÜM E: FİNANSMAN

2015-2019 yılları arasında MEB'e ayrılan bütçe 62 milyar TL'den 114 milyar TL'ye yükselmiştir. Bu yıllar arasında GSYH içinde MEB'e ayrılan bütçe %2,7'den çok az bir düşüşle %2,6'ya inmiştir. 2015-2019 yılları arasında merkezi yönetim bütçesinden MEB'e ayrılan kaynak %13,1'den %11,8'e inmiştir. Yine GSYH'den MEB'e ayrılan bütçenin oranında olduğu gibi merkezi yönetim bütçesinden eğitime ayrılan kaynakların oranında da bir azalma eğilimi olduğu görülmektedir.

2016 yılı verilerine göre OECD ülkelerinin GSYH içinde eğitime ayırdığı kaynak oranı %3,4'tür. Türkiye ise %3,5 ile OECD ülkeleri ortalamasından daha fazla bir oranı GSYH içinde eğitime ayırmaktadır. Türkiye'nin GSYH içinde eğitime yönelik kamusal harcama oranı %2,7 ile OECD ortalamasının altındadır. Türkiye OECD ülkeleri arasında GSYH içinde eğitime yönelik özel harcama oranı en yüksek ülkelerden biridir. Türkiye'de son yıllarda eğitime yatırım için ayrılan kaynaklarda oldukça ciddi bir düşüşün olduğu görülmektedir.

Aralık 2018 sabit fiyatı esas alınarak yapılan hesaplama göre, 2009 yılında temel eğitimde öğrenci başına 2.742 TL, ortaöğretimde 3.773 TL ve tüm kademelerde ise 3.013 TL harcama yapılırken 2018 yılına gelindiğinde temel eğitimde çok az artış ile 3.882 TL, ortaöğretimde 5.524 TL ve tüm kademeler ortalaması da 4.393 TL şeklinde gerçekleşmiştir. 2009-2016 yılları arasında tüm kademelerde öğrenci başına yapılan harcama miktarı düzenli bir artış göstermiş 2016 yılından sonra ise ciddi oranda bir azalma eğilimine girmiştir. 2016 yılında öğrenci başına yapılan harcama miktarının OECD ülkeleri ortalaması ise 9.357 dolar iken Türkiye 4.505 dolar ile OECD ülkeleri arasında öğrenci başına en düşük düzeyde harcama yapan ülkeler arasındadır.

Öneriler

- Türkiye son yıllarda okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarını artırmaya rağmen halen OECD ülkeleri arasında en düşük okullaşma oranına sahip ülkelerden biridir. Türkiye'nin okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarını yükseltmesi için okul öncesine ayırdığı bütçeyi artırması, kamu okullarının yetersiz olduğu yerlerde özel okul öncesi kurumlara çocuklarını gönderecek ailelere destek sağlaması gerekmektedir. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı çocukların okul öncesi eğitime erişmesi için bu çocuklardan ücret alınmayacak bir model geliştirilmeli ve kamu okulunun bulunmadığı yerlerde bu ailelerin çocuklarını özel kurumlara göndermesi için destek verilmelidir.
- Lise eğitimi zorunlu eğitim kapsamına alınmasına rağmen teorik çağ nüfusunun %12'si okullaşmamıştır. Buna ilaveten, iller arasında ve cinsiyete göre okullaşma oranları önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bundan dolayı, ortaöğretimde okullaşma oranlarının artırılmasına öncelik verilmeli ve okullaşma oranlarının düşük olduğu illerde özellikle kız çocuklarının okullaşma oranlarını artırmaya yönelik projeler geliştirilmelidir.

- Açıköğretim başarısız öğrencilerin yönlendirildiği bir okul türü olmaktan çıkarılmalı ve yüz yüze öğretim imkanları artırılmalıdır.
- BİLSEM'lerin daha kaliteli eğitim verebilmesi için öğretmen seçimlerine özen gösterilmeli ve kurumların altyapı ve teknolojik imkanları zenginleştirilmelidir.
- Son yıllarda Türkiye ortaöğretimden mezuniyet oranını artırmasına rağmen, OECD ülkeleri arasında 25 yaş altı ve 25 yaş üstü en az lise mezunu olma oranının en düşük olduğu ülkelerden biridir. Ayrıca, bölgeler arasında en az lise mezunu olma oranı ciddi bir şekilde farklılaşmaya devam etmektedir. Bundan dolayı, dezavantajlı bölgelerdeki çocukların lise terk oranlarını azaltma ve okullaşma oranlarını artırmaya yönelik çalışmalara öncelik verilmelidir.
- Türkiye'de 2019 yılında yükseköğretime giriş sınavına başvuran kişi sayısı 2,5 milyonu aşmış, lise son sınıfta başvuranların üçte birinden daha azı bir yükseköğretim programına, genel olarak da her yedi kişiden biri ancak bir lisans programına yerleşmiştir. Bu durum mevcut yükseköğretim arz (kontenjanlar) ve talep (başvuranlar) arasındaki uyum sorunun önümüzdeki yıllarda daha da büyüyeceğine göstermektedir. Yükseköğretim kontenjanlarının daha etkin ve verimli kullanılması için program açma ve kontenjanları belirlemede daha etkin modeller seçilmeli, yükseköğretim sistemi büyümeye devam etmeli ve baraj uygulamasından vazgeçilmelidir.
- Mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının istihdam oranları genel ortaöğretim mezunlarına göre çok daha yüksek, işsizlik oranları ise düşüktür. Ancak her iki lise türünden mezun olanların istihdam oranlarına göre işsizlik oranları birbirine daha yakındır. Mesleki ve teknik eğitim mezunlarının istihdamını artırmak ve işsizlik oranlarını azaltmak için mesleki ve teknik eğitimin niteliğini ve mezunlarının istihdam edilebilirliğini artırmaya dönük çözümler üretilmelidir.
- Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sayısının daha fazla olduğu dikkate alındığında kadın yönetici sayısının artırılması ve kadınların yönetici olmasını teşvik eden etkin politikaların geliştirilmesi gerekmektedir.
- Öğretmen arz ve talebi arasında var olan ciddi uyumsuzluk sorununu aşmak için öncelikle YÖK arz ve talep arasındaki mevcut mesafeyi daha da açan politikaları uygulamaktan vazgeçmeli ve öğretmen adayları için daha gerçekçi kariyer hedefleri belirlenmelidir.
- Öğretmen olarak atanmak için gereken eğitim düzeyinin OECD ülkelerinde artış içinde olduğu, Türkiye ile kıyaslandığında OECD ülkelerinde yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmen sayısının yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlik alan bilgisi ve pedagojik uygulamalar açısından lisansüstü eğitimin önemi dikkate alındığında, öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora programlarına katılmasını artıracak destekleyici ve teşvik edici politikalar geliştirilmelidir. Yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlere sadece ders döneminde değil, tez yazım sürecinde de resmî izin verilmeli, özellikle okullar ile ilgili yapılacak araştırmalar konusunda öğretmenlere araştırma izinleri konusunda kolaylıklar sağlanmalıdır.
- OECD ülkeleri ile kıyaslandığında Türkiye'deki öğretmen maaşlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Dahası, OECD ülkelerinin çoğunda tecrübe ile birlikte öğretmenlerin maaşları da artmaktadır. Bundan dolayı öğretmen maaşlarının artırılması ve özellikle tecrübe ve kıdem artışına bağlı olarak maaşların da arttığı bir model geliştirilmelidir.

- Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında mesleki rehberlik ve destek alabileceği bilgi, beceri ve tecrübesini daha etkin ve hızlı geliştirebileceği tecrübeli öğretmenlerin daha yoğunlukta olduğu bölgelere atanması ve mesleki tecrübelerinin gelişiminden sonra dezavantajlı bölgelerde çalışması sağlanmalıdır.
- Türkiye’de öğretmen ve okul müdürleri OECD ülkelerindeki öğretmen ve okul müdürlerine göre hizmetiçi eğitimlere daha az katılmaktadır. Hizmetiçi eğitimlerin daha etkin, verimli ve faydalı olması için katılımcıların ihtiyaçları, istek ve beklentilerini dikkate alarak hizmetiçi eğitimler planlanmalıdır. Hizmetiçi eğitimlere katılımı artırmak için çeşitli teşvik sistemleri (ücret, terfi, atama gibi) geliştirilmeli ve iş yükünün hafifletilmesi, ders yükü saatinin azaltılması, haftanın belirli bir gününün hizmet içi eğitime ayrılması gibi destekler sağlanmalıdır. Buna ilaveten okul yöneticilerinin, yönetici olarak atanmadan önce liderlik, okul yönetimi ve alan bilgisi, öğretim yöntemleri ve pedagojik konularla ilgili eğitimlere katılması sağlanmalıdır.
- Şube ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı bölgelere ve illere göre önemli oranda farklılaşmaktadır. Bölgeler arası eşitsizlikleri azaltmak için yeni derslik yapımına ve öğretmen atamalarında dezavantajlı bölgelere öncelik verilmelidir.
- Türkiye’de 2016 yılından itibaren GSYH ve merkezi bütçe içinde eğitime ayrılan kaynaklarda bir azalma görülmektedir. Halen ortaöğretim ve okul öncesinde okullaşma oranlarının arttığı, ikili eğitimin devam ettiği süreçte nüfusa daha kaliteli bir eğitim sunabilmek için Türkiye’nin GSYH içinde eğitime ayırdığı kaynağın payını artırması gerekmektedir. OECD ülkeleri arasında özellikle özel harcama oranının en yüksek olduğu ülkelerden biri olan Türkiye’nin eğitimsel eşitsizliği azaltmak için kamusal harcama oranlarını yükseltmesi gerekmektedir. Kamu kaynaklarını daha verimli kullanmak için kamu kaynaklarının dağıtımında dezavantajlı bölgelere öncelik verilmesi gerekmektedir.
- OECD ülkeleri arasında Türkiye, öğrenci başına en az harcama yapan ülkelerden biridir. Buna ilaveten, öğrenci başına yapılan harcama miktarı yıllar içinde azalma eğilimindedir. Daha kaliteli bir eğitim sunabilmek için Türkiye’nin öğrenci başına yapılan harcama miktarı 4,4 bin TL’den 10 bin TL civarına yükseltilmelidir.

BÖLÜM



EĞİTİME ERİŞİM VE KATILIM

GÖSTERGE	A1	Kademelerde kaç öğrenci vardır?
GÖSTERGE	A2	Kademelere göre okullaşma oranları nasıldır?
GÖSTERGE	A3	Ortaöğretimde farklı okullarda kaç öğrenci vardır?
GÖSTERGE	A4	Özel öğretim kurumlarında ne kadar öğrenci öğrenim görmektedir?
GÖSTERGE	A5	Açıköğretim ortaokulu ve lisesinde öğrenci sayısı ne kadardır?
GÖSTERGE	A6	Özel eğitimde kaynaştırma, özel sınıf ve BİLSEM'de öğrenci sayısı kaçtır?
BÖLÜM	A	Öneriler

Eğitim, insanların ve ülkelerin gelişmesini sağlayarak insan sermayesinin inşa edilmesindeki en temel araçtır. Bu kapsamda Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi (EİHB,1948, Madde 26) başta olmak üzere Birleşmiş Milletler (BM) Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Anlaşması (BM, 1966, Madde 13-14), BM Çocuk Hakları Anlaşması (1989, 28-29) ve Avrupa Temel Haklar Bildirgesi (AB, 2000) ile başlıca tüm insan hakları belgeleri eğitimi temel bir insani hak olarak tanımlamaktadır. Genel hatlarıyla bakıldığında bu belgelerde eğitimin evrensel, bilimsel, katılımcı, çoğulcu, şeffaf, ayrımcılığı yasaklayan, güçlendiren, kapsayıcı ve kucaklayıcı olması gibi nitelikleri vurgulanmaktadır. Günümüzde eğitimle ilgili üzerinde ittifak edilen temel konulardan birisi ise her çocuğun güvenli ve kaliteli eğitime erişme hakkının olduğudur. Çok uzun süredir uluslararası sözleşmelere taraf olan Türkiye’de de eğitim hakkının, tüm boyutlarıyla ve tüm insanlar için sağlanması en önemli hedeflerden birisi olmuştur.

25-27 Eylül 2015 tarihlerinde gerçekleştirilen BM Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi’nde dünya liderlerinin üzerinde uzlaştıkları Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Gündemi (2030 Agenda for Sustainable Development) perspektifi, 193 ülkenin imzası ile kabul edilmiştir. Her boyutuyla yoksulluğun ortadan kaldırılması için sürdürülebilir kalkınmanın ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilen hedefler içerisinde, eğitime geniş bir yer verilerek eğitimin bir sosyal refah alanı olarak inşa edilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. 2000 yılından bu yana, herkes için ilköğretim hedefinin başarıya ulaşması yönünde büyük ilerlemeler kaydedildiği ve gelişmekte olan ülkelerde toplam okullaşma oranınının 2015 yılında %95’e ulaştığı; dünya genelinde de okula gitmeyen çocuk oranınının yarı yarıya azaldığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra okuryazarlık oranlarında da büyük artışların olduğu; okula giden kız çocuklarının sayısının en yüksek düzeye ulaştığı ve tüm bunların çok önemli başarılar olduğuna vurgu yapılarak 2030 yılı için yeni hedefler belirlenmiştir. Bu kapsamda 2030’a kadar tüm çocukların eşit, ücretsiz ve kaliteli ilk ve orta öğretimi tamamlamasının sağlanması, eğitimdeki cinsiyet eşitsizliklerine son verilmesi ve tüm çocukların kaliteli okul öncesi eğitime erişiminin sağlanması gibi hedefler belirlenmiştir (BM, 2015).

Eğitime erişim ve katılım oranları bir ülkede, farklı özelliklere ve gereksinimlere sahip bireylerin mevcut eğitim imkânlarından herhangi bir ayrımcılığa uğramadan adil ve eşit bir şekilde ne kadar faydalandığını göstermektedir. Dünya geneline bakıldığında eğitime erişim ve katılım noktasında birçok ilerleme olmasına rağmen halen birçok çocuğun eğitime erişim imkânlarından yoksun

olduğu, 262 milyondan fazla çocuk ve gencin okul dışında kaldığı görülmektedir (UNESCO, 2019). Günümüzde Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkelerinin tamamında ilkokul ve ortaokul eğitimi zorunlu iken, aralarında Türkiye'nin de olduğu birçok ülkede lise eğitimi de zorunlu eğitim kapsamındadır. İlkokul ve ortaokul dönemini ifade eden 6-14 yaş grubunda OECD ülkelerinde 2007 yılında okula kayıtlı öğrenci oranı ortalaması %98,6 iken Türkiye'de bu oran %84,3 ile OECD ülkeleri ortalamasının oldukça gerisinde yer almaktaydı. Özellikle ortaöğretim kademesini ifade eden 15-19 yaş grubunda ise 2007 yılında okula kayıtlı öğrenci oranı OECD ülkeleri ortalaması %81,5 iken Türkiye'nin oranı %47,2 ile oldukça düşük düzeydeydi (OECD, 2009). Aradan geçen 12 yıllık dönemde Türkiye, ilkokul ve ortaokul düzeyinde OECD ortalamalarını yakalarken ortaöğretimde %71'le (Gür, Çelik, Bozgeyikli ve Yurdakul, 2018) OECD ortalamalarına oldukça yaklaşmıştır.

Bir ülkedeki eğitim sisteminin belli bir dönemdeki durumu ve eğilimlerini anlayabilmek için kullanılan göstergelerin başında eğitime erişim ve katılım oranları gelmektedir. Ancak 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 vermemektedir (OECD, 2017). Son yıllarda Türkiye'nin de dâhil olduğu gelişmekte olan ülkeler, okullaşma oranlarının artması ve çocukların okullara gönderilmesi konusunda çok önemli ilerlemeler kaydetmişlerdir. Ancak okullaşma oranlarında yaşanan bu artış maalesef öğretim kalitesine yeterli oranda yansımamıştır (World Bank, 2018). Bununla birlikte, bir ülkedeki eğitime erişim ve katılım oranları her ne kadar o ülkedeki eğitim sisteminin kalitesi ile ilgili bir bilgi vermese de en temel insan hakkı olan fırsat eşitliğinin sağlanması için gerekli politikaların oluşturulması açısından önemli bir zemin oluşturmaktadır. Bu nedenle zorunlu eğitim çağını kapsayan tüm eğitim kademelerinde eğitime erişim ve katılım oranlarının incelenmesinin, sistemdeki gelişimin değerlendirilmesi açısından oldukça önemli bir yeri vardır. Bu çerçevede

bu bölümde eğitime erişim ve katılım göstergeleri tartışılacaktır.

Bu bölümde, son beş yıllık dönemde ülkemizde eğitime erişim ve katılım oranlarındaki değişimler ayrıntılı bir şekilde incelenecektir. Bu kapsamda, zorunlu eğitim kapsamındaki tüm kademelerde cinsiyete ve okul türüne göre öğrenci sayıları ele alınacaktır. Ayrıca okullaşma oranları ile birlikte özel öğretim, açıköğretim ve özel eğitime erişim ve katılım oranları kapsamlı bir şekilde incelenecektir.

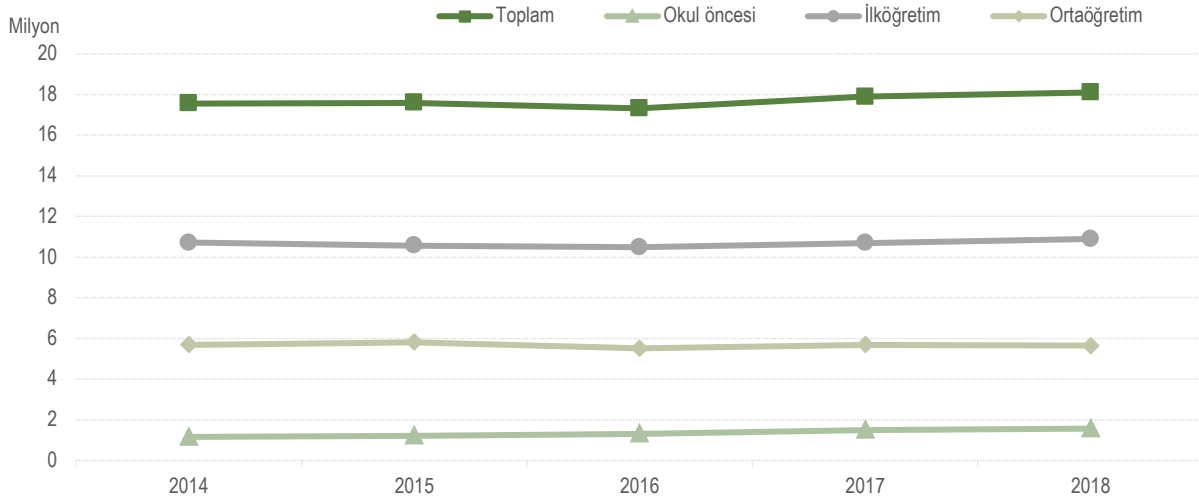
Eğitime erişim ve katılım bağlamında bu bölümde sıkça kullanılacak bazı terimlerin tanımlarının en başta yapılması önemli görülmektedir. Bu terimlerden birisi okullaşma oranıdır. Bir ülkedeki eğitime erişim, katılım veya eğitimin yaygınlığı hakkında önemli bilgi sağlayan okullaşma oranı bir ülkede eğitim çağındaki nüfusun eğitim ihtiyaçlarının ne ölçüde karşılanabildiğini gösteren en temel göstergelerdendir (Gür vd., 2018). Okullaşma oranı hesaplamalarında öncelikle hangi eğitim kademesine ya da yaş grubuna dair hesaplama yapılacağı ve hangi yaş grubuna ait nüfusun kullanılacağı belirlenir. Net okullaşma oranı belli bir öğretim yılında, ilgili eğitim düzeyindeki teorik yaş grubunda bulunan öğrencilerin ait olduğu eğitim düzeyindeki teorik yaş grubunda bulunan öğrencilerin toplam nüfusa oranıdır (MEB, 2018). 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 (Çelik, Yurdakul, Bozgeyikli ve Gümüş, 2017).

Bu bölümde sık kullanılacak diğer bir terim ise cinsiyet paritesi endeksidir. Cinsiyet paritesi endeksi, herhangi bir göstergede kadın oranının erkek oranına bölümüyle elde edilmektedir (UNESCO, 2019). Dolayısıyla endeksin 1 olması, ilgili göstergede kadın ve erkeğin eşit sayıda olduğunu göstermektedir. Endeksin 1'den küçük olması erkekler lehine, 1'den büyük olması ise kadınlar lehine bir durumu göstermektedir (Gür, Çelik ve Yurdakul, 2019).

Bu gösterge altında öncelikle 2014 ile 2018 yılları arasında farklı eğitim kademelerindeki öğrenci sayısı incelenmiştir. Ardından kademelere göre öğrencilerin cinsiyet paritesi endeksinde yaşanan değişim yine yıllar bazında ele alınmıştır. Ortaöğretimde okul türlerine göre

yeni kayıt öğrenci sayısında 2014-2018 yılları arasındaki değişim verildikten sonra genel ortaöğretim ve mesleki ortaöğretime yeni kayıt yaptıran öğrencilerin cinsiyet paritesi endekslerinde yıllara göre yaşanan değişim ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Şekil A.1.1 Kademelere göre toplam öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)



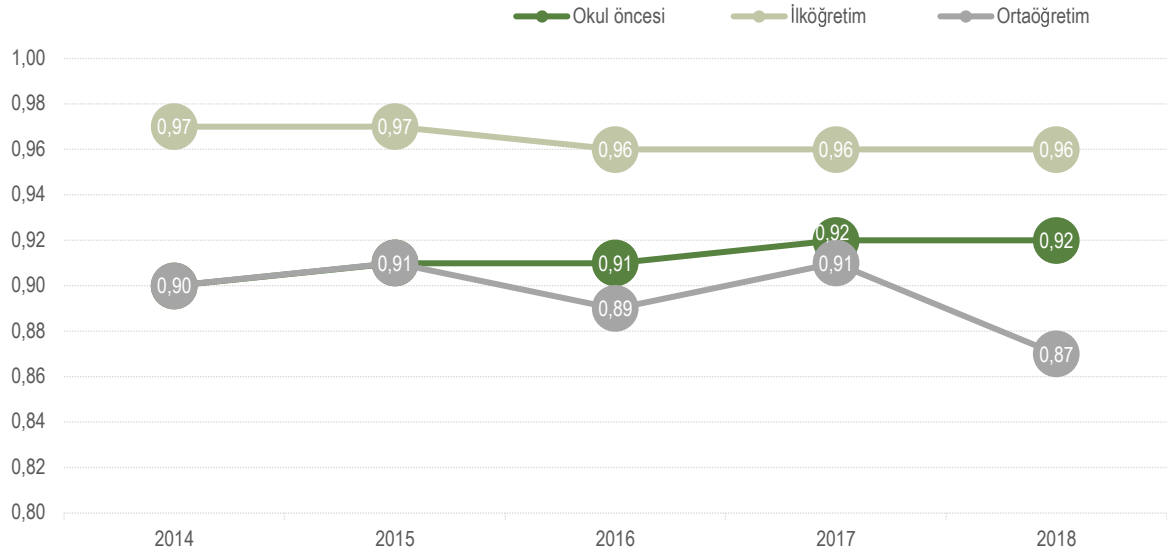
Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil A.1.1'de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki toplam öğrenci sayılarında 2014 ile 2018 yılları arasında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre 2014 ile 2018 yılları arası tüm kademelerdeki toplam öğrenci sayılarında genel bir artış olduğu görülmektedir. 2014 yılında 17 milyon 560 bin olan toplam öğrenci sayısı 2018'de 18 milyon 100 bine ulaşmıştır. Kademelere göre öğrenci sayılarındaki değişim incelendiğinde okul öncesinde 2014 yılında 1 milyon 157 bin olan öğrenci sayısı yıllar itibarıyla sürekli bir artış göstererek 2018 yılında 1 milyon 565 bine yükselmiştir. İlköğretim kademesinde ise 2014'te 10 milyon 712 bin olan öğrenci sayısı 2018 yılında 10 milyon 894 bine ulaşmıştır. 2014 ile 2018 yılları arasında ortaöğretim kademesindeki

öğrenci sayıları ise küçük bir azalma ile 5 milyon 691'den 5 milyon 641 bine düşmüştür.

Şekil A.1.2'de 2014-2018 yılları arasında kademelere göre öğrencilerin cinsiyet paritesi endeksinde yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre, ilköğretimde 2014 yılında 0,97 olan cinsiyet paritesi endeksi çok az bir düşüşle 2016-2018 yılları arasında 0,96 olarak gerçekleşmiştir. Diğer bir ifade ile her 100 erkek öğrenciye karşılık kız oranı 2014'te 97 iken bu oran 2016 sonrasında 96 olmuştur. Okul öncesi düzeyinde 2014'te her 100 erkek öğrenciye karşılık 90 kız öğrenci bulunurken bu oran 2018 yılında 92 kız öğrenciye yükselmiştir. Ortaöğretim düzeyinde ise 2014 yılında her 100 erkek öğrenciye karşılık 90

Şekil A.1.2 Kademelere göre öğrencilerin cinsiyet paritesi endeksinde yaşanan değişim (2014-2018)



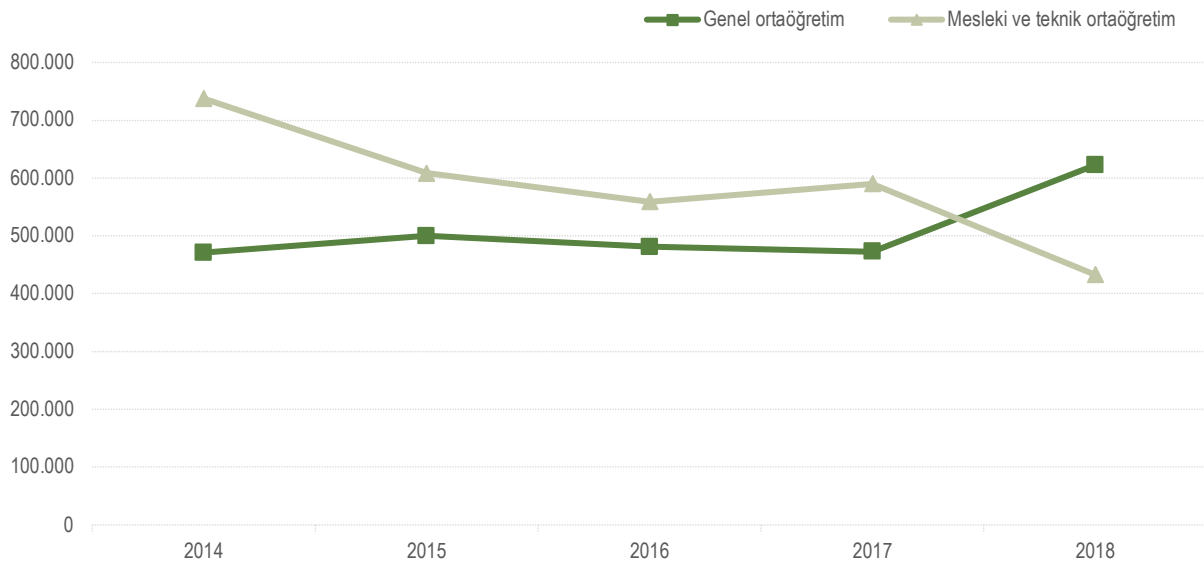
Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

kız öğrenci öğrenim görürken 2018 yılında bir azalma yaşanmış ve her 100 erkek öğrenciye karşılık 87 kız öğrenci öğrenim görmüştür. Bu veriler, okul öncesi hariç tüm kademelerde okula erişim konusunda kızlar aleyhine bir durum olduğunu göstermektedir. Dahası, zaman içinde okula erişimde kızlar aleyhine

olan durumda bir iyileşmenin gerçekleşmediği hatta ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde bu dezavantajlı durumun arttığı görülmektedir.

Şekil A.1.3'te 2014 yılı ile 2018 yılları arasında okul türüne göre ortaöğretimde yeni kayıt öğrenci sayılarında

Şekil A.1.3 Okul türüne göre ortaöğretimde yeni kayıt öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Not: İmam hatip lisesi öğrenci sayıları mesleki ve teknik ortaöğretim öğrenci sayıları içinde gösterilmiştir.

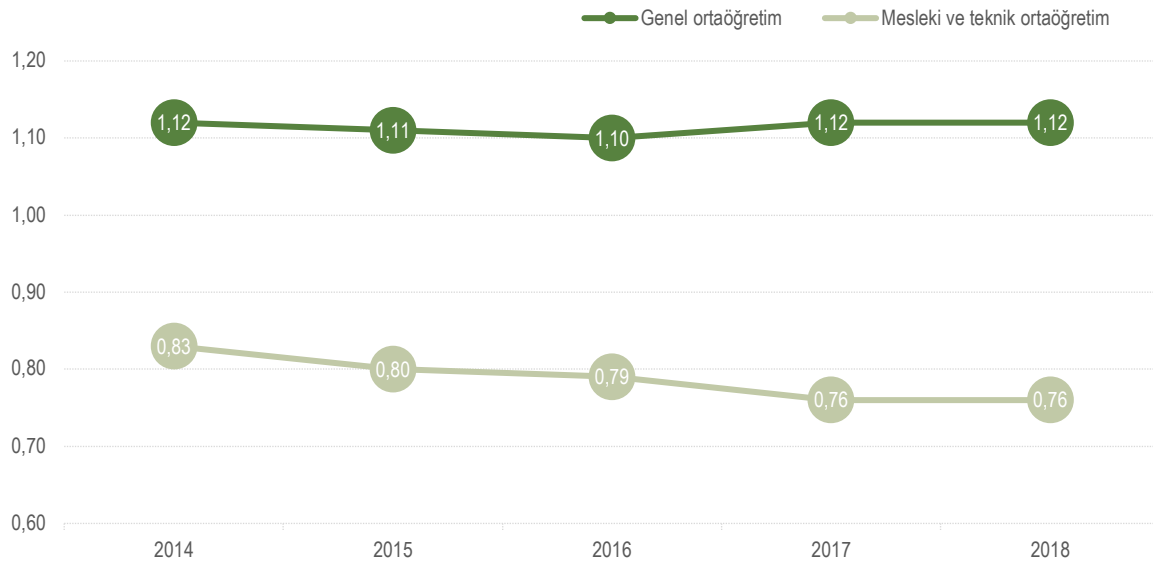
yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre 2014 yılında mesleki ve teknik ortaöğretime yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı 738 bin iken genel ortaöğretime yeni kayıt sayısı 471 bin olup mesleki ve teknik ortaöğretimden oldukça düşüktür. Mesleki ve teknik ortaöğretime yeni kayıt öğrenci sayısı 2014-2018 yılları arasında ciddi bir azalma eğilimine girmiş ve 738 binden 433 bine inmiştir. Genel ortaöğretime yeni kayıtlı öğrenci sayısı ise 2014-2018 yılları arasında artmış ve 471 binden 623 bine yükselmiştir. Ortaöğretimde okul türlerine göre yeni kayıt öğrenci sayısında 2018 yılında radikal bir kırılma yaşanmıştır. Bir önceki yıla göre mesleki ve teknik ortaöğretime kayıt yaptıran öğrenci sayısı 160 bin azalırken, genel ortaöğretime kayıt yaptıran öğrenci sayısı bir önceki yıla göre 150 bin artmıştır. Bu değişimin temel nedeni ise, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG)'in uygulandığı dönemde merkezi yerleştirme kapsamında genel ortaöğretime yerleşemeyen öğrencilerin zorunlu olarak mesleki ve teknik ortaöğretime yönlendirilmesidir (Çelik, Boz, Arkan ve Toklucu, 2017). Ancak TEOG'un kalkması ile birlikte öğrencileri zorunlu olarak mesleki ve teknik ortaöğretime yönlendirme uygulamasından vazgeçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğrenci tercihlerini dikkate alarak kontenjanları ayarlamaya

çalışmıştır. Bu politikanın sonucu olarak çok daha fazla öğrenci genel ortaöğretimde öğrenim görmek istemiştir.

2014 ile 2018 yılları arasında genel ortaöğretime ve mesleki ve teknik ortaöğretime yeni kayıt yaptıran öğrencilerin cinsiyet paritesi endekslerinde yaşanan değişim Şekil A.1.4'te verilmiştir. Buna göre yeni kayıta genel ortaöğretimde kızların lehine bir durum söz konusu iken, mesleki ve teknik ortaöğretimde ise kızların aleyhine bir durum ortaya çıkmaktadır. Son 5 yılda ise mesleki ve teknik ortaöğretime yeni kayıt cinsiyet paritesi endeksi 0,83'ten 0,76'ya düşmüştür. 2018-2019 öğretim yılında genel ortaöğretime her 100 erkek öğrenciye karşılık 112 kız öğrenci, mesleki ve teknik ortaöğretimde her 100 erkek öğrenciye karşılık ise 76 kız öğrenci yeni kayıt yaptırmıştır.

Eğitime erişim ve katılım düzeyinin belirlenmesinde temel göstergelerden biri olan öğrenci sayısı açısından son beş yıla ilişkin veriler değerlendirildiğinde 2014'te 17 milyon 560 bin civarındaki öğrenci sayısının 2018'e gelindiğinde 18 milyon 100 bine çıktığı görülmektedir. Kademeler açısından bakıldığında ise okul öncesi ve ilköğretim kademesindeki öğrenci sayılarında artış

Şekil A.1.4 Okul türüne göre ortaöğretimde yeni kayıt yaptıran öğrencilerin cinsiyet paritesi endeksinde yaşanan değişim (2014-2018)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

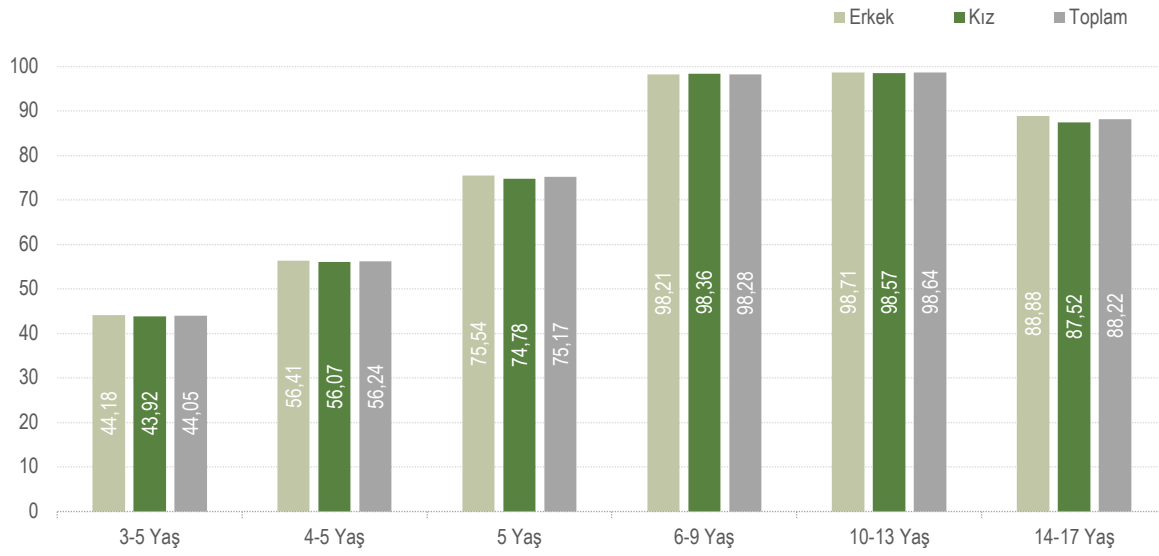
gözlenirken, ortaöğretim kademesinde 2014 yılına kıyasla az da olsa düşüş görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet paritesi endeksinde son beş yılda yaşanan değişime bakıldığında ise okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde kız öğrenciler aleyhine olan durumunun devam ettiği, ilköğretim ve ortaöğretimde zaman içinde kız öğrenciler aleyhine durumun daha da arttığı görülmektedir. Ortaöğretim kademesinde genel ortaöğretim, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarına yeni kayıt yaptıran

öğrenci sayılarında da geçmiş yıllara kıyasla önemli bir farklılaşma yaşanmıştır. 2017 yılına kadar mesleki ve teknik ortaöğretime yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı genel ortaöğretime kıyasla oldukça yüksek iken 2018 yılında genel ortaöğretime kayıt yaptıran öğrenci sayısı mesleki ve teknik ortaöğretime kayıt yaptıran öğrenci sayısından ciddi düzeyde daha yüksektir. Bunun temel nedeni ise okul kontenjanlarının öğrenci tercihlerinin daha fazla dikkate alınarak belirlenmesidir.

Bu gösterge altında 2018-2019 öğretim yılında eğitim kademelerindeki net okullaşma oranları yaş grupları ve cinsiyete göre ele alınmıştır. Daha sonra okul öncesi ve ortaöğretim kademesindeki net okullaşma oranları iller

bazında cinsiyete göre incelenmiştir. Son olarak diğer ülkelerle karşılaştırmalı olarak Türkiye'nin okullaşma oranını değerlendirmek için yaş gruplarına göre bazı OECD ülkelerinde okullaşma oranlarına yer verilmiştir.

Şekil A.2.1 Yaş gruplarına ve cinsiyete göre net okullaşma oranları (%) (2018)



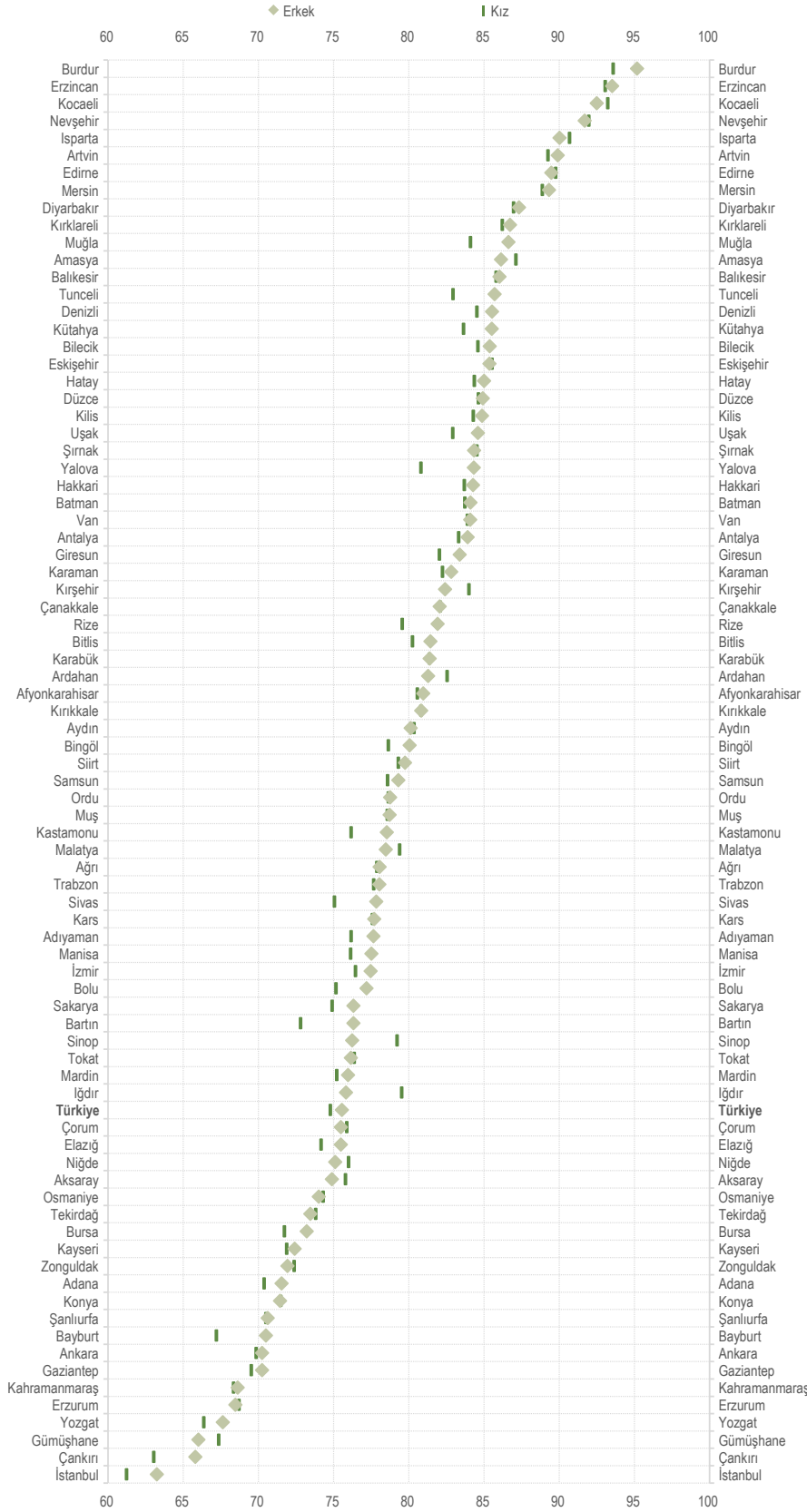
Kaynak: MEB (2019).

2018 yılında farklı yaş gruplarındaki kız ve erkeklerin net okullaşma oranları Şekil A.2.1'de gösterilmiştir. Buna göre 3-5 yaş grubunda hem kız hem de erkekler için net okullaşma oranı %44 düzeyinde iken 4-5 yaş grubunda her iki cinsiyet için bu oran %56 düzeyindedir. 5 yaş grubunda 2018 yılı net okullaşma oranı her iki cinsiyet için ve toplamda %75 düzeyinde gerçekleşmiştir. Teorik olarak ilkokul kademesine denk düşen 6-9 yaş grubunda kız ve erkeklerin okullaşma oranı %98 düzeyindedir. Teorik olarak ortaokul kademesine denk düşen 10-13 yaş grubundaki kız ve erkeklerin net okullaşma oranları %99 düzeyindedir. Teorik olarak ortaöğretim kademesini ifade eden 14-17 yaş grubunda kız ve erkeklerin net okullaşma oranları ise %88 düzeyindedir. 2012 yılında kız ve erkeklerin net okullaşma oranının %70'ler civarın-

da olduğu göz önüne alındığında (MEB, 2013), bu artış oldukça önemlidir. Ancak ortaöğretim zorunlu olmasına rağmen çağ nüfusunun halen %12'si okullaşmamıştır.

Şekil A.2.2'de illere ve cinsiyete göre 5 yaş okullaşma oranları verilmiştir. Buna göre 5 yaş grubunda erkeklerin net okullaşma oranı Türkiye ortalaması %75,5 iken kızların %74,8'dir. 5 yaş grubu çocukların okullaşma oranında illere göre önemli bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. 5 yaş grubunda her iki cinsiyet içinde net okullaşma oranı Türkiye ortalamasının üzerinde toplam 60 il bulunurken bu illerin beşinde (Burdur, Erzincan, Kocaeli, Nevşehir ve Isparta) net okullaşma oranı %90'ın üzerindedir. 5 yaş grubunda erkeklerin net okullaşma oranının kızlara kıyasla daha yüksek olduğu il sayısı 57 iken, bun-

Şekil A.2.2 İllere ve cinsiyete göre 5 yaş için net okullaşma oranları (%) (2018)

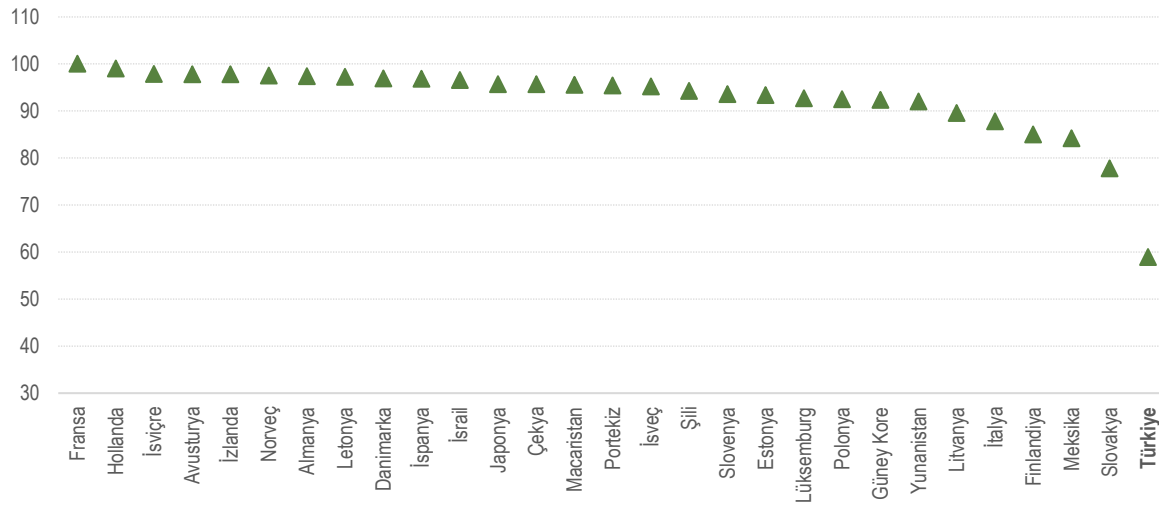


Kaynak: MEB (2019).

lardan Yalova, Bartın, Bayburt, Tunceli ve Çankırı erkeklerin net okullaşma oranının kızlara kıyasla daha yüksek olduğu illerin başında gelmektedir. Iğdır, Sinop, Kırşehir, Gümüşhane ve Ardahan illeri ise 5 yaş grubunda her iki cinsiyet için Türkiye ortalamasının üzerinde bir okullaşma oranına sahip olmakla birlikte kızların net okullaşma oranlarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu iller olarak öne çıkmaktadırlar. Kahramanmaraş, Erzurum, Yozgat, Gümüşhane, Çankırı ve İstanbul'da 5 yaş grubu çocukların net okullaşma oranı %70'in altındadır.

Şekil A.2.3'te 2017 yılı için bazı OECD ülkelerinde 5 yaş okullaşma oranları verilmiştir. Buna göre, OECD ülkelerinde 2017 yılı 5 yaş grubunda net okullaşma oranlarına bakıldığında Fransa ve Hollanda'da %100 düzeyinde iken İsviçre, Avusturya, İzlanda ve Norveç'te %99 düzeyinde olduğu görülmektedir. 5 yaş grubunda net okullaşma oranı açısından ise Türkiye OECD ülkeleri arasında en sonda yer almaktadır. PISA ve TIMSS verilerine göre okul öncesi eğitim almanın öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Özellikle dezavantajlı çocukların deza-

Şekil A.2.3 Bazı OECD ülkelerinde 5 yaş için net okullaşma oranları (%) (2017)



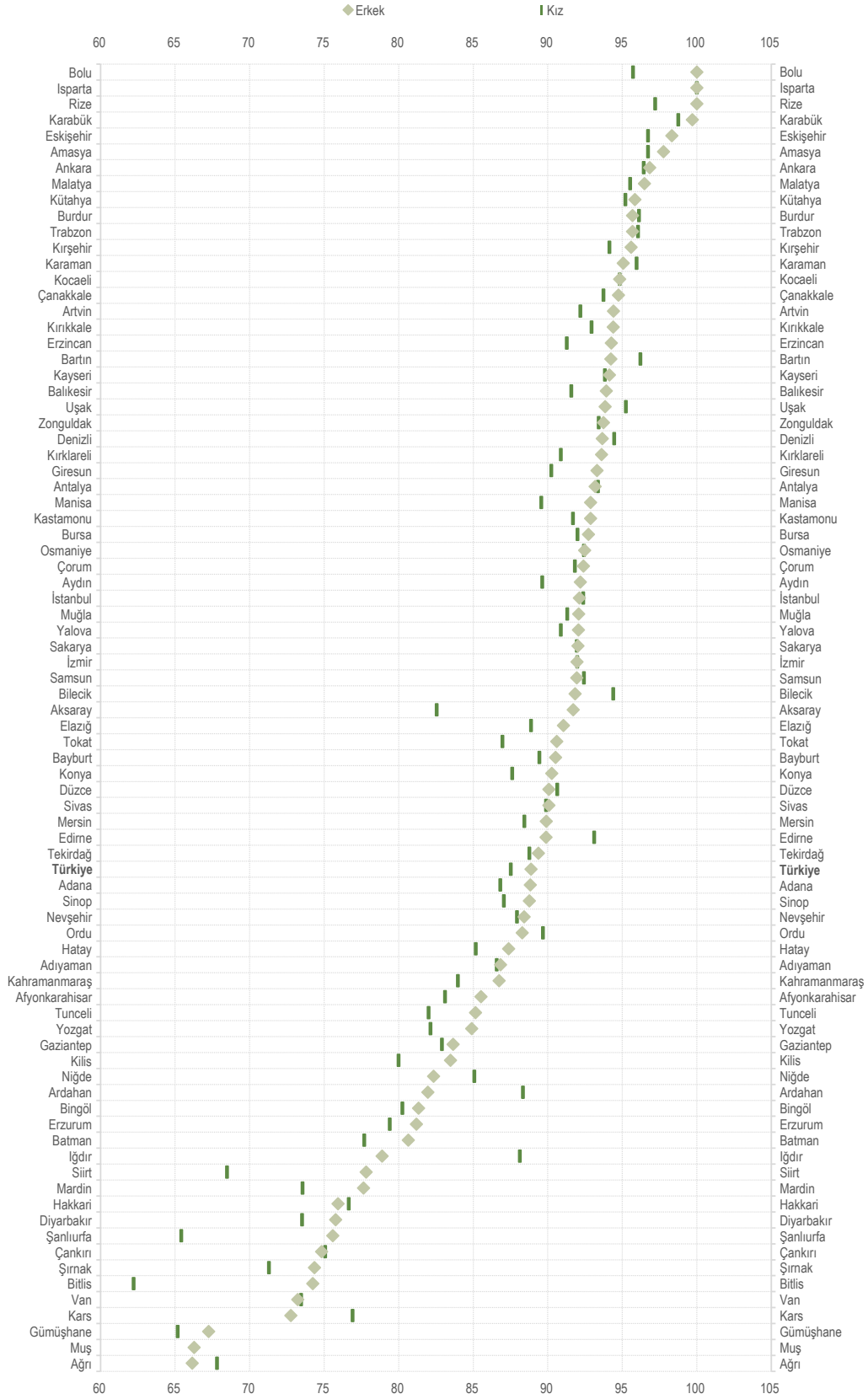
Kaynak: OECD (2019b).

vantajını azaltacak önemli bir uygulamadır. Ayrıca OECD ülkelerinde okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında olmamasına rağmen nerdeyse çağ nüfusunun tamamı okul öncesi eğitime erişebilmektedir. Türkiye ise okul öncesi eğitim oranlarını son yıllarda artırmasına rağmen (%75) halen OECD ülkeleri arasında okul öncesi düzeyde en düşük okullaşma oranına sahip ülke konumundadır.

Şekil A.2.4'te illere ve cinsiyete göre 14-17 yaş grubunda (teorik olarak ortaöğretimi kapsamaktadır) 2018 yılı net okullaşma oranları verilmiştir. Buna göre iller arasında 14-17 yaş arası nüfusun okullaşma oranlarında önemli bir farklılaşma vardır. Türkiye geneli 14-17 yaş grubunda erkeklerin net okullaşma oranı %88,8 iken kızların okullaşma oranı %87,5'tir. 14-17 yaş grubu erkeklerin

net okullaşma oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan toplam 50 il bulunurken kızlarda net okullaşma oranı Türkiye ortalamasının üzerinde bulunan il sayısı 52'dir. Özellikle Isparta, 14-17 yaş grubunda hem kızlarda hem de erkeklerde net okullaşma oranının %100'e ulaştığı tek il olması açısından dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, Rize ve Bolu'da erkeklerin net okullaşma oranı %100 iken kızların oranı %96'nın üzerindedir. 14-17 yaş grubunda kızların erkeklere göre okullaşma oranının daha düşük olduğu iller Bitlis, Şanlıurfa, Siirt ve Muş'tur. Bitlis'te kızların okullaşma oranı erkeklerden 12 puan, Şanlıurfa'da ise 10 puan daha düşüktür. Bu illerin aynı zamanda her iki cinsiyet açısından net okullaşma oranları Türkiye ortalamasının oldukça altında kalmaktadır. Çankırı, Şırnak, Bitlis, Van, Kars, Gümüşhane, Muş ve

Şekil A.2.4 İllere ve cinsiyete göre 14-17 yaş için net okullaşma oranları (%) (2018)



Kaynak: MEB (2019).

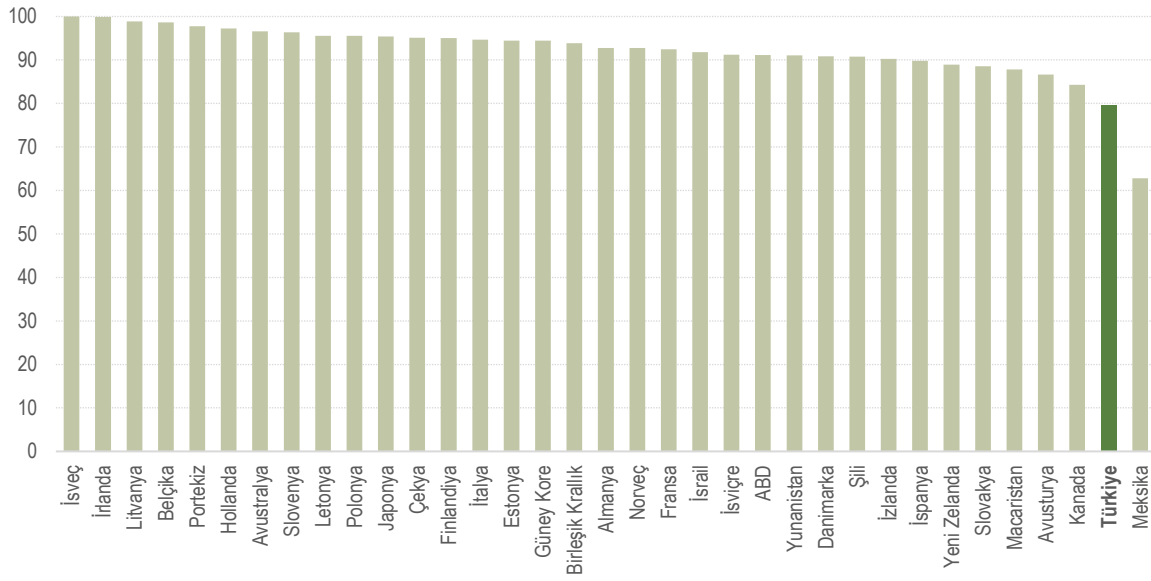
Ağır'da okullaşma oranları %75'in altında gerçekleşmiştir. Bu iller 14-17 yaş arası nüfusun okullaşma oranlarının en düşük olduğu illerdir.

Şekil A.2.5'te 2017 yılına ilişkin OECD ülkelerinde 17 yaş için okullaşma oranları verilmiştir. Buna göre OECD verilerine göre 17 yaş için Türkiye'nin net okullaşma oranı %80 düzeyinde iken bu yaş gurubunda Türkiye'den daha düşük düzeyde Meksika (%62,8) bulunmaktadır. 17 yaş için net okullaşma oranı %100 olan İsveç ve İrlanda başta olmak üzere birçok Avrupa ülkesinde net okullaşma oranı ise %95'in üzerindedir. Zorunlu eğitim 12 yıl olmasına rağmen Türkiye 17 yaş için net okullaşma

oranı halen OECD ülkeleri arasında en düşük ülkelerden biridir.

Türkiye'de son yıllardaki olumlu gelişmelerin sonucu olarak tüm kademelerde okullaşma oranları yükselmiştir. Özellikle ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alındığı 2012 yılından sonra bu kademedeki okullaşma oranında önemli bir artış gözlenmesine rağmen halen OECD ülkelerinin oldukça gerisindedir. Bununla birlikte ilkökul ve ortaokul kademesine kıyasla ortaöğretim kademesinde iller arasında ve cinsiyete göre okullaşma oranlarında geçmiş yıllarda var olan farklılığın halen varlığını devam ettiriyor olması da bir sorun olarak

Şekil A.2.5 Bazı OECD ülkelerinde 17 yaş için net okullaşma oranları (%) (2017)



Kaynak: OECD (2019b).

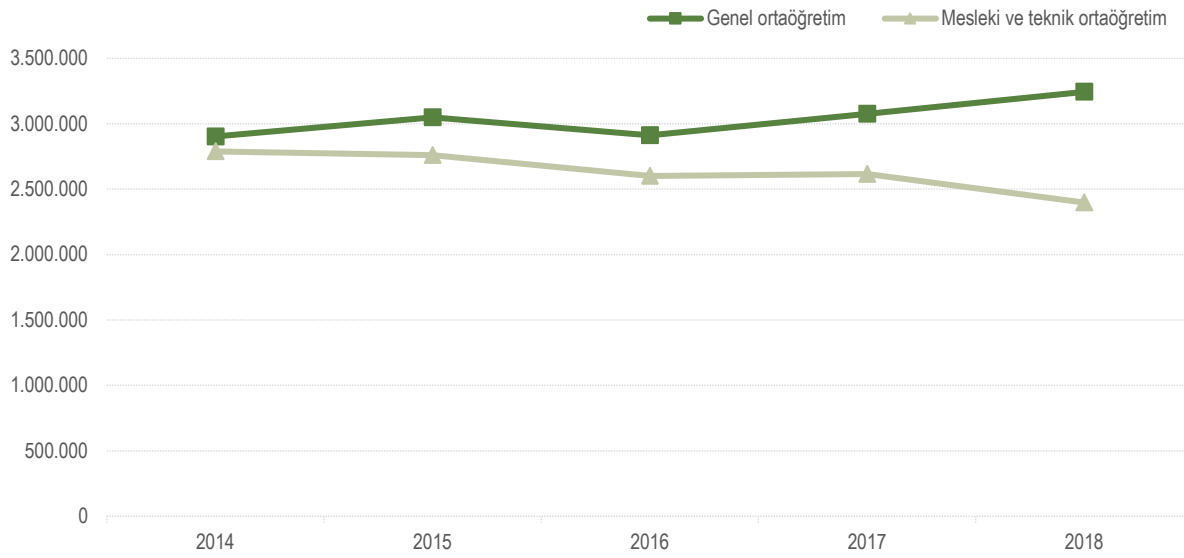
görülmektedir. Benzer bir durum okul öncesi kademesi içinde geçerlidir. Daha önce de bahsedildiği gibi birçok OECD ülkesinde zorunlu eğitim kapsamında olmamasına rağmen çağ nüfusunun neredeyse tamamının okullaştığı

okul öncesi kademesinde de Türkiye okullaşma oranı en düşük ülke konumundadır. Bu veriler, erişim ve katılım konularında Türkiye'nin okul öncesi ve ortaöğretim düzeyine öncelik vermesi gerektiğini göstermektedir.

Bu göstergede ilk olarak 2014 ile 2018 yılları arasında okul türüne göre ortaöğretimde toplam öğrenci sayılarında yaşanan değişim incelenmiştir. Daha sonra fen liseleri,

sosyal bilimler liseleri, imam hatip ortaokulları ve imam hatip liselerindeki öğrenci sayılarında yıllara göre yaşanan değişim cinsiyet göre incelenmiştir.

Şekil A.3.1 Okul türüne göre ortaöğretimde toplam öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)



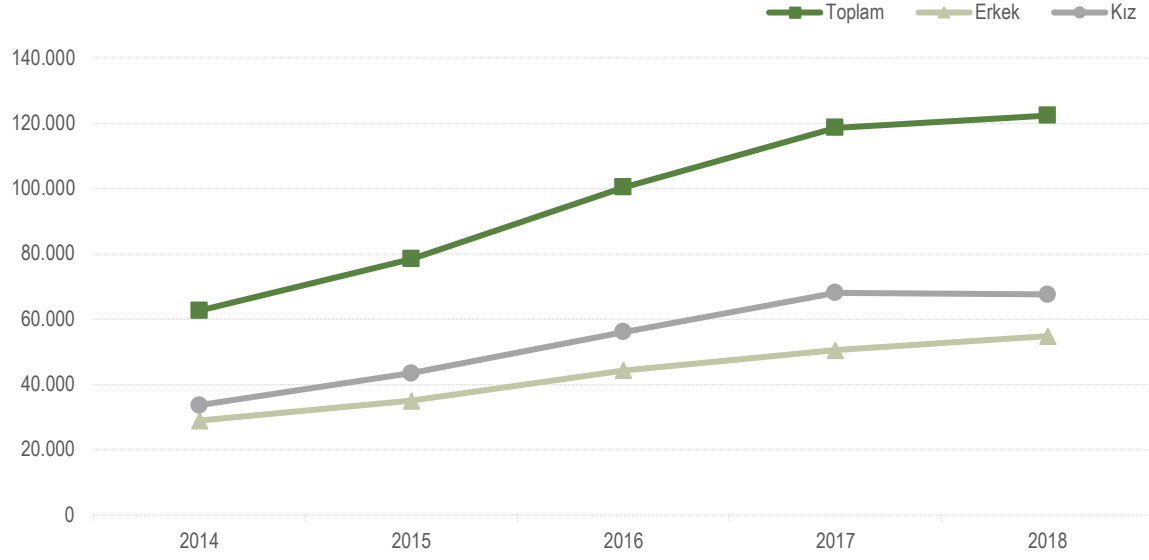
Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil A.3.1'de 2014 ile 2018 yılları arasında genel ortaöğretim ve mesleki ve teknik ortaöğretimdeki öğrenci sayılarında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre 2014 ile 2018 yılları arasında genel ortaöğretimdeki öğrenci sayılarında artış görülürken mesleki ve teknik ortaöğretimdeki öğrenci sayılarında önemli oranda bir düşüş yaşanmıştır. 2014-2018 yılları arasında genel ortaöğretim kapsamındaki okullara giden öğrenci sayısı 2,9 milyondan 3,2 milyona yükselmiştir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci sayısı ise 2014-2018 yılları arasında 2,8 milyondan 2,4 milyona inmiştir. Bunun nedenlerinden birisi de akademik eğitim veren genel ortaöğretim kurumlarına yönelimin artmasıdır (Bozgeyikli, 2019). Daha önce ifade edildiği üzere, 2018 yılında ortaöğretime yerleştirme sisteminde yaşanan değişim ile birlikte mesleki ve teknik ortaöğretime ve

genel ortaöğretime giden öğrenci sayıları geçmiş yıllara göre ciddi bir farklılaşma yaşamıştır. Bunun sonucu olarak da mesleki ve ortaöğretime giden öğrenci sayısı azalırken genel ortaöğretime giden öğrenci sayısı artmıştır.

Şekil A.3.2'de 2014 ile 2018 yılları arasında fen liselerindeki toplam öğrenci sayısının yanı sıra kız ve erkek öğrenci sayılarında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre 2014-2018 yılları arasında fen liselerinde öğrenim gören öğrenci sayısı 62 binden 122 bine yükselmiştir. Fen liselerindeki öğrenci sayısının 2014 yılından sonra hızlı yükselmesinin temel nedeni, 2014 yılında Anadolu öğretmen liselerinin kapatılıp bir kısmının fen liselerine dönüştürülmesi ve fen liselerinin kontenjanlarının artırılmasıdır (Gür vd., 2018). Fen liselerindeki kız ve erkek öğrenci sayılarındaki değişim incelendiğinde ise 2014

Şekil A.3.2 Cinsiyete göre fen liselerindeki öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)



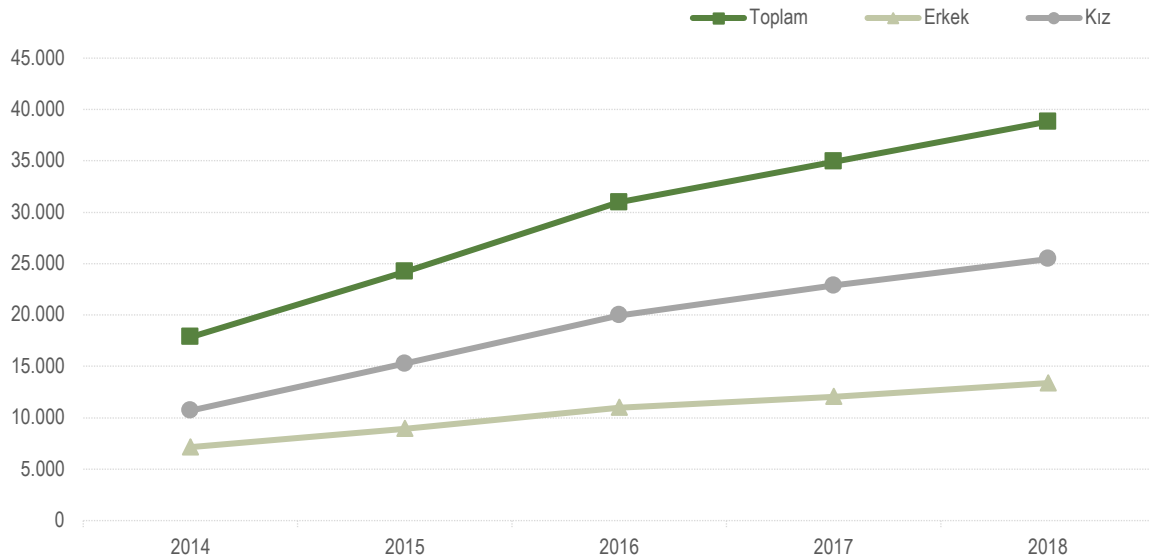
Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.
Not: Özel fen liseleri hariçtir.

yılında erkeklere kıyasla biraz fazla olan kız öğrenci sayısı arasındaki makasın ilerleyen yıllarda giderek açıldığı görülmektedir. Nitekim 2014 yılında fen liselerindeki kız öğrenci sayısı 33 bin 672, erkek öğrenci sayısı ise 29 bin 949 iken 2018 yılında geldiğinde kız öğrenci sayısı iki

katına çıkarak 67 bin 542, erkek öğrenci sayısı ise 54 bin 810 olmuştur.

Şekil A.3.3'te 2014 ile 2018 yılları arasında sosyal bilimler liselerindeki kız ve erkek öğrenci sayılarında yaşanan

Şekil A.3.3 Cinsiyete göre sosyal bilimler liselerindeki öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)



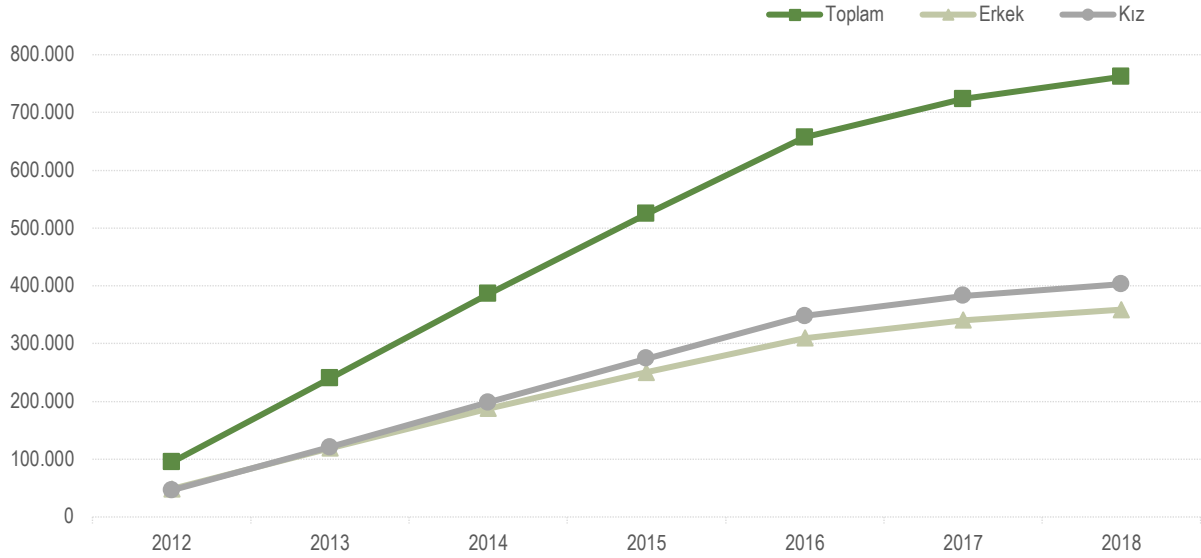
Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.
Not: Özel sosyal bilimler liseleri hariçtir.

değişim verilmiştir. Buna göre son beş yıl içerisinde sosyal bilimler liselerindeki öğrenci sayısında fen liselerindeki duruma benzer bir artış meydana gelmiştir. 2014 yılında sosyal bilimler liselerinde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 17 bin 846 iken bu sayı giderek artmış ve 2018 yılında 38 bin 821'e çıkmıştır. Son beş yıl içerisinde sosyal bilimler liselerindeki öğrenci sayısında meydana gelen artış yaklaşık %146 olarak gerçekleşmiştir. Sosyal bilimler liselerindeki öğrenci sayılarında yaşanan artışın nedeni 2014 yılında Anadolu öğretmen liselerinin kapatılıp bazılarının sosyal bilimler lisesine dönüştürülmesi ve sosyal bilimler liselerinin kontenjanlarının artırılmasıdır (Gür vd., 2018). Sosyal bilimler liselerinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre yaşanan değişim incelendiğinde yine fen liselerine benzer bir durum olduğu görülmektedir. Nitekim 2014 yılında sosyal bilimler liselerinde 7 bin 147 erkek öğrenci öğrenim görürken kız öğrenci sayısı 10 bin 699'dur. Takip eden yıllarda erkek öğrenci sayısı giderek artmış ve 2018 yılına

gelindiğinde 13 bin 380'e ulaşmıştır. Aynı dönemde 10 bin 699 olan kız öğrenci sayısı erkek öğrencilere kıyasla daha hızlı artarak 2018 yılında 25 bin 441'e ulaşarak aradaki makası daha da açmıştır.

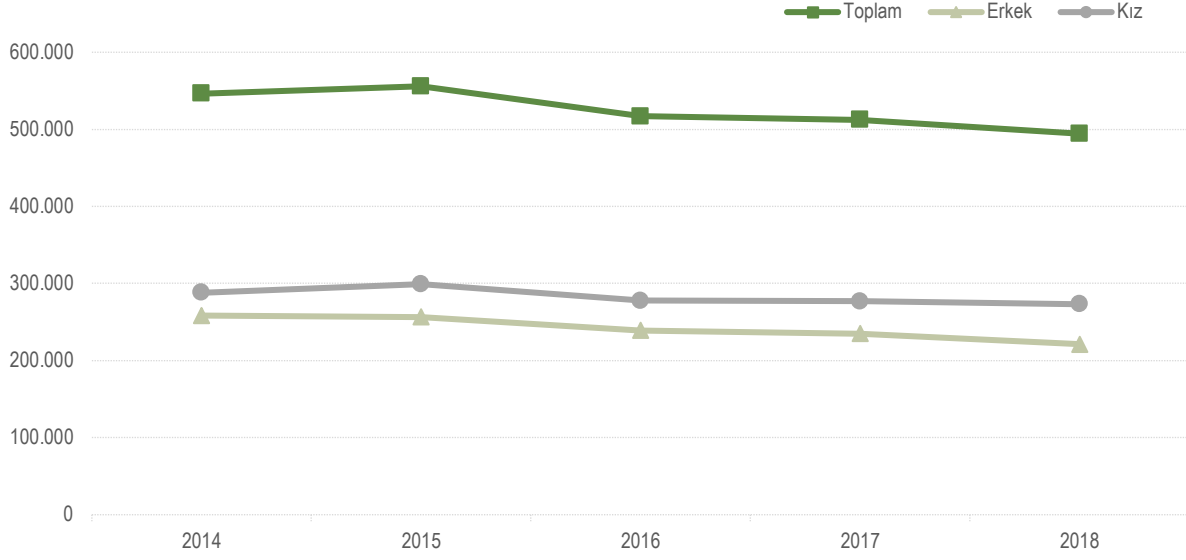
Şekil A.3.4'te 2012 ile 2018 yılları arasında imam hatip ortaokullarındaki öğrenci sayısında yaşanan değişim cinsiyete göre gösterilmiştir. Buna göre yeniden öğrenci alımının başladığı 2012 yılında imam hatip ortaokullarındaki toplam öğrenci sayısı 94 bin 467'dir. 2018 yılına gelindiğinde ise imam hatip ortaokullarındaki öğrenci sayısı 761 bin 785'e yükselmiştir. İmam hatip ortaokullarındaki öğrencilerin cinsiyetleri açısından bakıldığında ise 2012 ve 2013 yıllarında imam hatip ortaokullarındaki kız ve erkek öğrenci sayılarının birbirine eşit olduğu görülmektedir. 2014 yılından sonra ise kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerin sayısını geçmiş ve 2018 yılında kız öğrencilerin sayısı 402 bin 906'ya erkek öğrencilerin sayısı ise 358 bin 859'a yükselmiştir.

Şekil A.3.4 Cinsiyete göre imam hatip ortaokul öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2012-2018)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak hazırlanan ve Eğitime Bakış 2018'de yer alan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

Şekil A.3.5 Cinsiyete göre imam hatip liselerindeki öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil A.3.5'te 2014 ile 2018 yılları arasında imam hatip liselerindeki toplam öğrenci sayısı ile kız ve erkek öğrenci sayılarında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre son beş yıllık dönemde imam hatip liselerindeki öğrenci sayısı 2015 yılı haricinde düşüş eğilimindedir. 2014 yılında 546 bin 443 olan öğrenci sayısı 2018 yılında 494 bin 376'ya inmiştir. İmam hatip liselerindeki öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin veriler incelendiğinde, ortaöğretimdeki fen ve sosyal bilimler liselerine benzer bir durum görülmektedir. 2014 yılında imam hatip liselerindeki kız öğrencilerin sayısı 288 bin 46 erkek öğrenci sayısı ise 258 bin 397'dir. 2018 yılında ise kız öğrenci sayısı 273 bin 80, erkek öğrenci sayısı ise 221 bin 296'dır.

Genel ortaöğretim ve mesleki ve teknik öğretimdeki öğrenci sayılarına bakıldığında 2018 yılında önemli bir kırılmanın olduğu görülmektedir. Akademik eğitim ve-

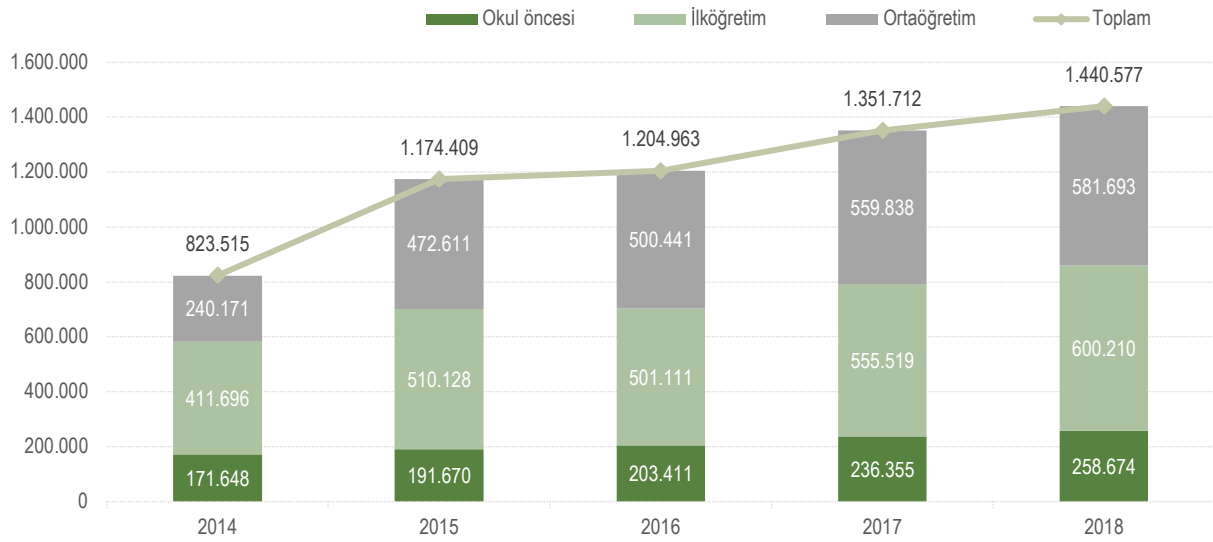
ren genel ortaöğretim kurumlarına yönelik talebin artışı mesleki ve teknik ortaöğretime yönelimde azalmaya neden olmuştur. Nitekim TEOG'un kaldırılması ile birlikte genel ortaöğretime yönelim önemli ölçüde artmış, mesleki ve teknik ortaöğretime yönelim azalmıştır. Fen liseleri ve sosyal bilimler liselerindeki öğrenci sayılarında son yıllarda önemli bir artış görülmektedir. Bunun temel nedeni ise 2014 yılında Anadolu öğretmen liselerinin fen ve sosyal bilimler liselerine dönüştürülmesi ve bu okulların kontenjanlarının artırılmasıdır. Burada dikkat çeken önemli bir veri ise yüksek başarılı öğrencilerin devam ettiği bu okul türlerine devam eden öğrencilerinin çoğunun kız olmasıdır. Buna ilaveten imam hatip ortaokullarına devam eden öğrenci sayısı artarken imam hatip liselerindeki öğrenci sayısında bir azalma eğilimi görülmektedir.

ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINDA NE KADAR ÖĞRENCİ ÖĞRENİM GÖRMEKTEDİR?

Bu göstergede öncelikle 2014 ile 2018 yılları arasındaki özel öğretim kurumlarındaki öğrenci sayılarında yaşanan değişim incelenmiştir. Ardından kademelere göre özel

öğretim kurumlarındaki öğrencilerin toplam öğrenci sayısı içindeki payının yıllara göre değişimi ele alınmış ve bu veriler OECD ülkeleri verileri ile karşılaştırılmıştır.

Şekil A.4.1 Kademelere göre özel öğretim kurumlarındaki öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)



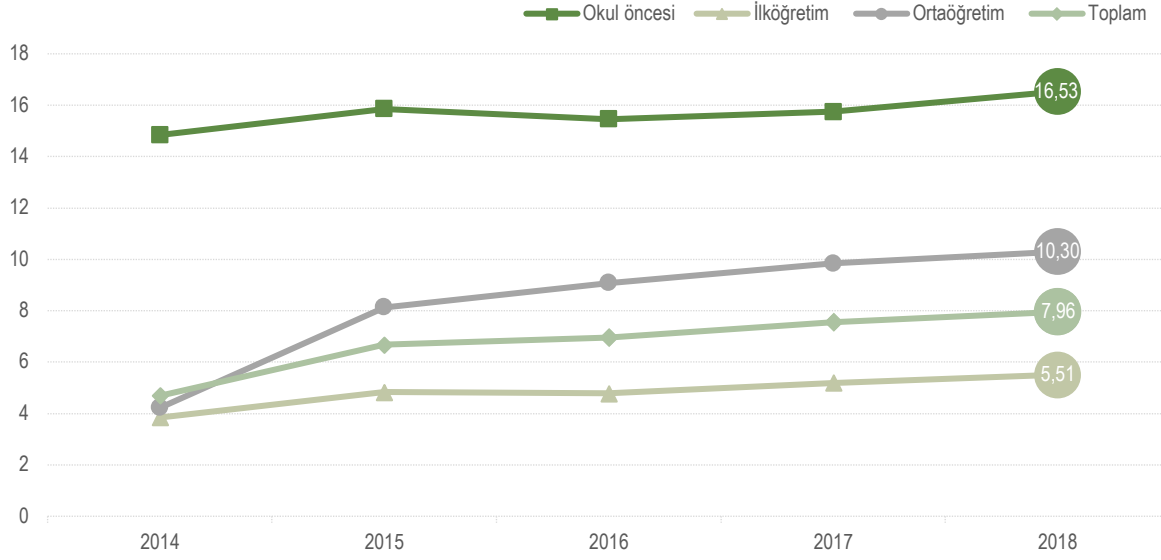
Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil A.4.1'de 2014-2018 yılları arasında farklı kademelerdeki özel öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenci sayılarında yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre 2014 yılında özel öğretim kurumlarının tüm kademelerinde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 823 bin 515 iken ilerleyen yıllarda bu sayı yaklaşık %75 artarak 2018 yılında 1 milyon 440 bin 577'ye çıkmıştır. Özellikle özel ilköğretim ve ortaöğretim öğrenci sayılarında son beş yılda gözlenen yükselişin temel nedenlerinden birisi 2014 yılında başlayan özel okullara destek uygulaması ile özel dershanelerin temel liselere dönüştürülmesidir. Öğretim kademeleri açısından bakıldığında ise özel öğretim kurumlarındaki okul öncesi ve ilköğretim kademelerindeki artışın ortaöğretime kıyasla oldukça düşük olduğu ve en fazla artışın özel ortaöğretim kurumlarında gerçekleştiği

görülmektedir. Nitekim 2014 yılında özel ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci sayısı 240 bin civarında iken 2015 yılında yaklaşık iki katına çıkarak 473 bine yükselmiştir. 2018 yılında özel ortaöğretim kurumlarına kayıtlı öğrenci sayısı ise 581 bin 693 olarak gerçekleşmiştir. Son beş yıllık dönemde özel öğretim kurumlarının okul öncesi kademesinde öğrenci sayısının artış oranı %50 civarında iken ilköğretim kademesinde %46, ortaöğretim kademesinde ise yaklaşık %142 civarında gerçekleşmiştir.

Şekil A.4.2'de 2014 ile 2018 yılları arası son beş yıllık dönemde kademelere göre özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin toplam öğrenci sayısı içindeki payında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre, özel öğretim kurumlarının tüm kademelerindeki öğrencilerin toplam öğrenciler içerisindeki payı 2014 yılında %4,7 iken

Şekil A.4.2 Kademelere göre özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin toplam öğrenci sayısı içindeki payında yaşanan değişim (%) (2014-2018)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

öğrenci sayısının artmasına bağlı olarak 2018 yılında %8'e yükselmiştir. Kademeler açısından bakıldığında ise en fazla değişimin ortaöğretim kademesinde yaşandığı görülmektedir. 2014 yılında özel ortaöğretime giden öğrencilerin toplam ortaöğretim öğrencileri içerisindeki oranı %4,2 iken bu oran 2015'te %8,1'e 2018 yılına gelindiğinde ise %10,3'e çıkmıştır. Özel okul öncesi öğrencilerinin oranı da diğer kademelere kıyasla daha yüksektir. 2014 yılında özel okul öncesi öğrenci oranı %14,8 iken 2018'e gelindiğinde %16,5'e çıktığı görülmektedir. Özel ilköğretim öğrencilerin toplam ilköğretim öğrencileri içerisindeki oranı da son beş yılda artış göstermiş ve 2014 yılında %3,8 olan bu oran 2018 yılına gelindiğinde %5,5 olmuştur.

Tablo A.4.3'te 2015-2018 yılları arasında temel liselerdeki kurum, öğrenci ve öğretmen sayılarında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre 2015-2016 öğretim yılında faaliyet gösteren temel lise sayısı 1.205 iken bu sayı zaman içinde azalarak 2018-2019 öğretim yılında 847'ye düşmüştür. Temel liselerin sayısındaki azalmaya bağlı olarak 2015-2016 öğretim yılında 22.067 olan öğretmen sayısı 2018-2019 öğretim yılında 18.429'a inmiştir. Temel liselerde öğrenim gören öğrenci sayılarında da son dört yılda bir dalgalanma olduğu gözlemlenmektedir. 2015-2016 öğretim yılında 182.876 olan öğrenci sayısı 2018-2019 öğretim yılında 164.034'e inmiştir.

Tablo A.4.3 Temel lise sayısı ile bu liselerdeki öğrenci ve öğretmen sayıları (2015-2018)

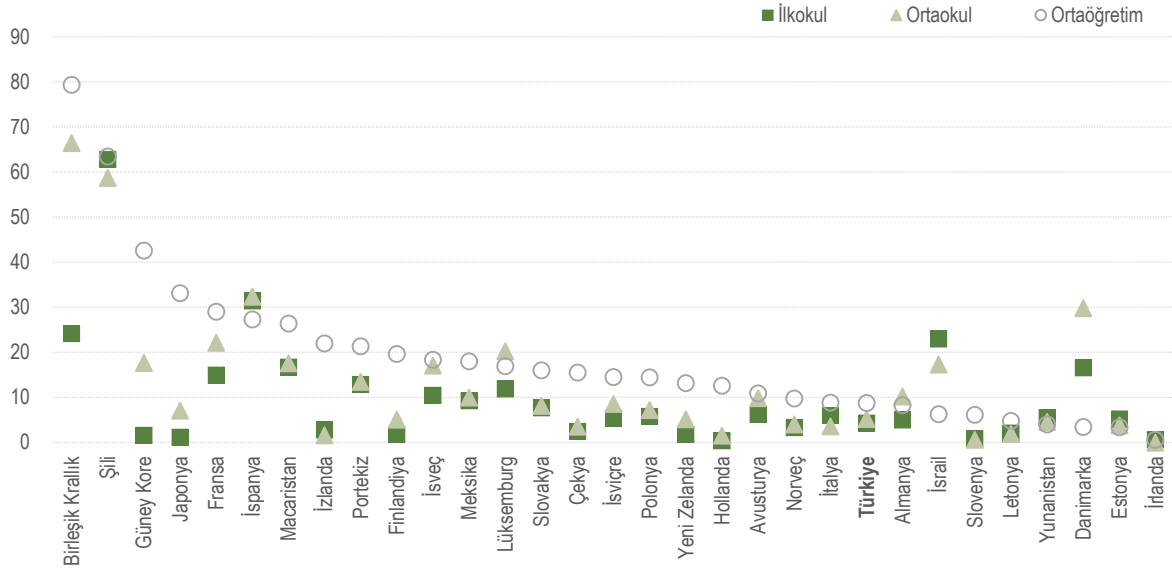
Öğretim yılı	Temel lise sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı
2015-2016	1.205	182.876	22.067
2016-2017	1.007	214.551	19.928
2017-2018	972	212.227	21.482
2018-2019	847	164.034	18.429

Kaynak: MEB tarafından paylaşılan veriler ile MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

2014 yılında 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nda yapılan değişiklikle "dershane" ibaresi kanundan çıkarılmış ve temel liseler açılmıştır. Kanunda özel okula dönüşemeyen dershanelerin 2018-2019 öğretim yılı sonuna kadar temel lise olarak devam edeceği belirtilmiştir. Temel liselerden fiziki altyapılarını tamamlayanların özel okul olarak eğitime devam edecekleri, tamamlamayanların ise 2018-2019 öğretim yılı sonunda kapatılacağı belirtilmiştir. Nitekim 2019-2020 öğretim yılı itibarıyla temel liseler kapatılarak yeni öğrenci kaydı alınmamış ve bu kurumlarda öğrenim gören öğrenciler diğer okullara nakil edilmişlerdir. 2019 yılı itibarıyla Türkiye genelinde 847 olan temel liselerden yaklaşık %60'ı özel okula dönüşüm işlemini tamamlamışlardır (Çalık, 2019).

Şekil A.4.4'te 2017 yılı için bazı OECD ülkelerinde farklı kademelerdeki özel öğretim öğrenci oranları verilmiştir. Ülkelerin, eğitimin özel kurumlar yoluyla verilmesine yönelik uyguladığı politika farklılıklarına bağlı olarak, farklı kademelere göre özel öğretim kurumlarındaki öğrenci oranları önemli ölçüde farklılaşmaktadır. 2017 yılı verilerine göre Türkiye'de ilkökul (%4,3), ortaokul (%5,2) ve lise (%8,8) kademelerinde özel öğretim kurumlarındaki öğrenci oranı birçok ülkenin oranından oldukça düşüktür. Her üç kademede de özel öğretim kurumlarındaki öğrenci oranı en yüksek olan ülkeler arasında Birleşik Krallık ve Şili ön plana çıkmaktadır. Birleşik Krallık'ta özel ilkökullardaki öğrenci oranı %24 civarında iken bu oran ortaokullarda %66, liselerde ise %80 civarındadır. Şili'de ise her üç kademede öğrenim gören özel okul öğrencilerinin oranı %60 civarındadır.

Şekil A.4.4 Bazı OECD ülkelerinde farklı kademelerde özel öğretim öğrenci oranı (%) (2017)



Kaynak: OECD.Stat verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

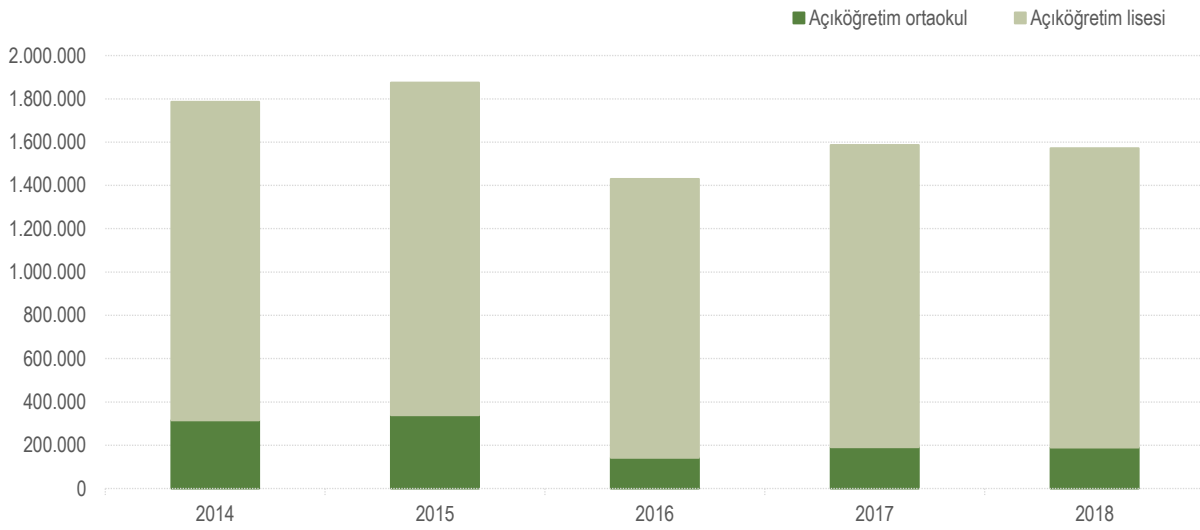
Özel öğretim kurumlarının son beş yıllık dönemdeki durumuna ilişkin göstergelere göre, tüm kademelerdeki öğrenci sayılarında %75 düzeyinde önemli bir artış gerçekleşmiştir. Tüm bu artışlara rağmen Türkiye'de özel okullardaki öğrenci oranları OECD ülkeleri arasında en düşük olan ülkelerden biridir. Özel 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.

Bu gösterge altında öncelikle 2014 ile 2018 yılları arasında açıköğretim ortaokulu ve lisesindeki öğrenci sayıları ve oranlarında yaşanan değişim ele alınmıştır. 2018 yılında farklı eğitim kademelerindeki kız ve erkek

öğrenci sayıları verildikten sonra son beş yıllık dönemde açıköğretim lisesi öğrencilerinin okul türüne göre oransal dağılımında yaşanan değişim incelenmiştir.

Şekil A.5.1 Açıköğretim ortaokulu ve açıköğretim lisesi öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil A.5.1'de 2014 ile 2018 yılları arasında açıköğretim sistemi içindeki toplam öğrenci sayısı ile kademelelere göre öğrenci sayısında yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre 2014'te 1 milyon 786 bin olan açıköğretimdeki toplam öğrenci sayısı, 2018 yılında 1 milyon 571 bine inmiştir. 2018 yılında açıköğretim sistemi içindeki öğrencilerin 1 milyon 381 bini açıköğretim lisesi öğrencisi iken 189 bin 754'ü açıköğretim ortaokulu öğrencisidir.

Tablo A.5.2'de 2018-2019 öğretim yılında açıköğretimde kayıtlı öğrencilerin cinsiyet ve eğitim kademesine göre dağılımı verilmiştir. Buna göre ülkemizde açıköğretim sistemi içerisinde farklı okul türlerine kayıtlı toplam 1 milyon 571 bin 103 öğrenci bulunmaktadır. Açıköğretim ortaokullarında kayıtlı toplam 189 bin 754 öğrencinin 71 bin 279'u erkek iken 118 bin 475'i kızdır. Açıköğretim lise-

sinde kayıtlı toplam 1 milyon 100 bin 926 öğrencinin ise 642 bin 701'i erkek iken kız öğrenci sayısı 458 bin 225'tir. Mesleki açıköğretim lisesinde öğrenim gören toplam 172 bin 706 öğrencinin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında ise erkek öğrencilerin sayısının 117 bin 345, kız öğrencilerin sayısının ise 55 bin 361 olduğu görülmektedir. Açıköğretim imam hatip lisesinde ise erkek öğrencilerin sayısının 42 bin 843, kız öğrencilerin sayısının ise 64 bin 874 olduğu ve kız öğrencilerin sayısının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

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 lisesindeki öğrenci sayıları son beş yılda 1,8 milyondan 1,6

Tablo A.5.2 Cinsiyete ve eğitim kademesine göre açıköğretimde öğrenci sayıları (2018)

Eğitim kademesi	Öğrenci sayısı		
	Erkek	Kız	Toplam
Açıköğretim ortaokulu	71.279	118.475	189.754
Açıköğretim lisesi	642.701	458.225	1.100.926
Mesleki açıköğretim lisesi	117.345	55.361	172.706
Açıköğretim imam hatip lisesi	42.843	64.874	107.717
Toplam	874.168	696.935	1.571.103

Kaynak: MEB (2019).

milyona inmiştir. Açıköğretim okullarının öncelikle zorunlu eğitim dışına çıkmış vatandaşlara hizmet veren bir sistem olduğu gözden kaçırılmamalıdır. MEB verilerine göre açıköğretim okullarındaki öğrencilerden sadece %24'ü zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerdir, %76'sı ise zorunlu eğitim çağı dışına çıkmış ve çeşitli nedenlerle zamanında eğitim öğretimini tamamlayamamış kişilerdir (Gür vd., 2018). Buna göre zorunlu eğitim çağındaki olan yaklaşık 400 bin öğrenci öğrenimine açıköğretimde de-

vam etmektedir. Açıköğretim kurumlarındaki kayıtlı öğrencilerin cinsiyet ve eğitim kademesine göre dağılımları açısından ise açıköğretim imam hatip lisesi dışındaki diğer okul türlerinde erkek öğrenci sayısının kızlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Açıköğretim imam hatip lisesinde ise kız öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısının neredeyse %50'sinden daha fazlasını oluşturmaktadır. Mesleki açıköğretim lisesinde ise erkek öğrenci sayısı kız öğrenci sayısının iki katından daha fazladır.

ÖZEL EĞİTİMDE KAYNAŞTIRMA, ÖZEL SINIF ve BİLSEM'DE ÖĞRENCİ SAYISI KAÇTIR?

Bu göstergede ilk olarak 2014 ile 2018 yılları arasında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde özel eğitim alan öğrenci sayılarına ilişkin veriler incelenmiştir. Ardından ilköğretim ve ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayıları ve oranları yine son beş yıllık periyotta ele alınmıştır. Daha sonra ilköğretim özel eğitim sınıflarındaki öğrenci sayısı ve toplam ilköğretim

özel öğrenci sayısı içindeki oranında yaşanan değişim detaylı olarak ele alınmıştır. Son olarak da özel yetenekli çocuklara hizmet veren Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)'ne ilişkin kurum ve kurum başına düşen öğrenci sayıları ile BİLSEM'lerdeki toplam öğrenci sayısı ve cinsiyet paritesi endekslerinde yaşanan değişim ele alınmıştır.

Tablo A.6.1 Yıllara ve cinsiyete göre okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde özel eğitim alan öğrenci sayıları (2014-2018)

	Okul öncesi			İlköğretim			Ortaöğretim			Örgün özel eğitim toplam		
	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız
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
2017	3.714	2.419	1.295	283.169	179.716	103.453	66.727	42.593	24.134	353.610	224.728	128.882
2018	4.771	2.998	1.773	319.939	202.900	117.039	74.208	46.991	27.217	398.918	252.889	146.029

Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

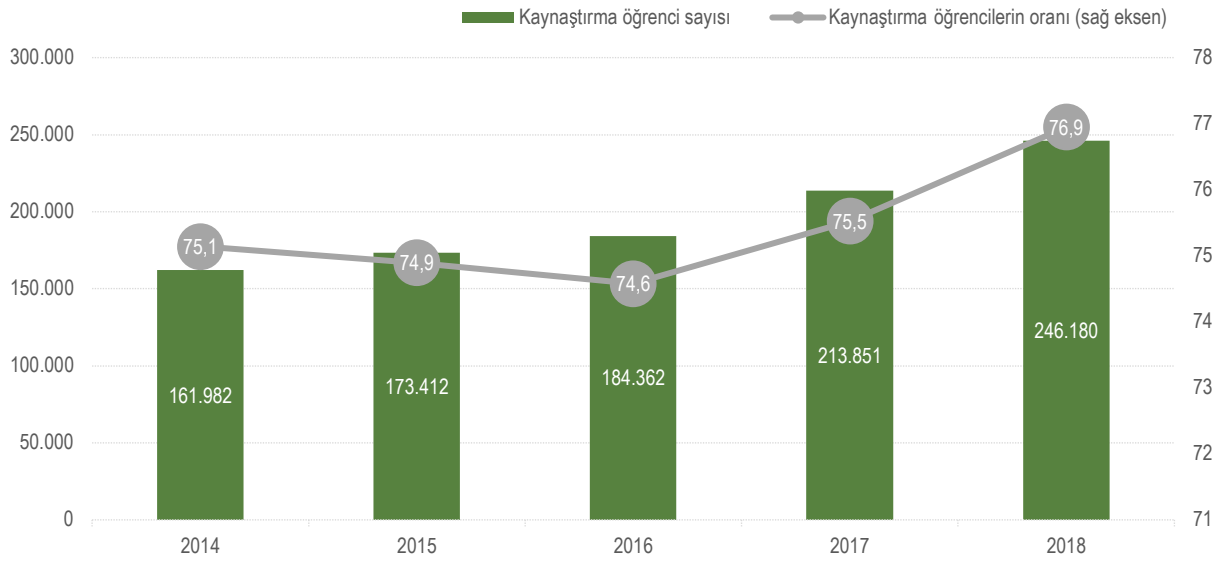
Tablo A.6.1'de Türkiye'de 2014 ile 2018 yılları arasında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde özel eğitim alan toplam öğrenci sayıları ile her bir kademedeki kız ve erkek öğrenci sayıları verilmiştir. Buna göre farklı kademelerde 2014 yılında özel eğitim alan toplam öğrenci sayısı 259 bin 282 iken bu sayı yıllar itibarıyla düzenli bir artış göstermiş ve 2018 yılına gelindiğinde özel eğitim alan toplam öğrenci sayısı yaklaşık 140 bin artarak 398 bin 918 olmuştur. 2018 yılında özel eğitim alan öğrencilerin 4.771'i okul öncesi, 319.939'u ilköğretim ve 74.208'i ortaöğretim öğrencisidir. Tablo A.6.1'de en dikkat çeken bulgulardan birisi ilköğretimde özel eğitim alan öğrenci sayısının ortaöğretimdeki öğrenci sayısının dört katından fazla olmasıdır. Bunun en temel nedeni özel eğitim gerektiren çocukların özel eğitime ilköğretim kademesinden giriş yapmalarıdır. 4+4+4 uygulamasının

başladığı 2012 yılından sonra ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile birlikte ortaöğretim kademesinde özel eğitim alan öğrenci sayısında da 2014 yılından itibaren önemli ölçüde artış yaşanmıştır. Bununla birlikte ortaöğretimde özel eğitim alan öğrenci sayısının ilköğretime kıyasla hala oldukça düşük olması ilköğretimde özel eğitim alan çocukların önemli bir bölümünün ortaöğretim çağına geldiklerinde sistem dışında kaldıklarını göstermektedir (Gür vd., 2018). Örgün eğitimin tüm kademelerinde özel eğitim alan öğrenciler arasında erkek öğrencilerin sayısının kız öğrencilerin sayısından oldukça yüksek olması dikkat çeken bir diğer bulgudur. Dünya genelinde herhangi bir engeli bulunan insan sayısının bir milyardan fazla olduğu tahmin edilmektedir. 18 yaş ve üstü kadınlarda engellilik oranı %19,2 iken bu oran erkeklerde %12,1'dir.

Daha açık bir ifadeyle beş kadından birisi en az bir engeli sahiptir (UN WOMEN, 2018). TÜİK 2011 Nüfus ve Konut Araştırması (NKA) sonuçlarına göre, Türkiye’de en az bir engeli olanların oranı %6,9 ile dünya ortalamalarının altında olmasına rağmen cinsiyet açısından kadın engellilerin oranı %7,9 ile %5,9 olan erkeklerden daha yüksektir (TUİK, 2011). Bununla birlikte 2014 yılında

özel eğitim alan öğrenciler içerisinde erkeklerin sayısı kızlardan 62 bin fazla iken 2018’e gelindiğinde özel eğitim alan erkek öğrenci sayısı kız öğrenci sayısından 106 bin daha fazladır. Bu veriler açık bir şekilde özel eğitim gerektiren çocuklarda kızlar aleyhine ciddi bir eğitime erişim sorununun olduğunu göstermektedir.

Şekil A.6.2 İlköğretimde özel eğitim alan öğrenciler içerisinde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı ve oranında (%) yaşanan değişim (2014-2018)



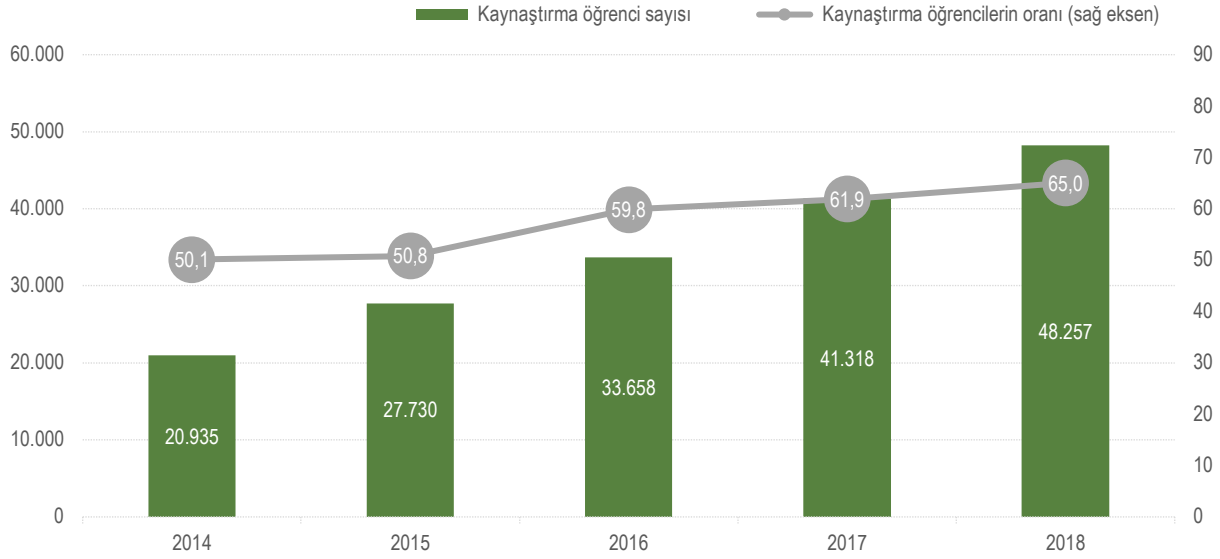
Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil A.6.2’de ilköğretimde özel eğitim alan öğrenciler içerisinde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı ve oranında 2014-2018 yılları arasında yaşanan değişim verilmiştir. İlköğretimde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı 2014 yılında 162 bin civarında iken sonraki yıllarda düzenli bir şekilde artış göstererek 2018 yılında 246 bine kadar çıkmıştır. Buna göre 2014 yılında ilköğretimde özel eğitim gerektiren öğrencilerin %75,1’i kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitim alırken bu oran 2018 yılında %76,9 olarak gerçekleşmiştir. Bu oranlar, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak en uygun ve öğrencilerin çeşitli kısıtlamaları yaşamadığı bir ortamda eğitilmesi anlayışına dayalı bir model olan kaynaştırma eğitiminin, Türkiye’de en yaygın özel öğretim uygulaması olduğunu göstermektedir.

Şekil A.6.3’te 2014 ile 2018 yılları arasında ortaöğretimde özel eğitim alan öğrenciler içerisinde kaynaştırma

eğitimi alan öğrenci sayısı ve oranında yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre 2014 yılında ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı yaklaşık 21 bin iken yıllar itibarıyla düzenli bir artış meydana gelmiş ve 2018’e gelindiğinde ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı 48 bine çıkmıştır. Öğrenci sayısında yıllara göre gözlenen artışa paralel bir şekilde ortaöğretimde özel eğitim alan öğrenciler arasında kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin oranları da artış göstermiştir. 2014 yılında ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin oranı %50,1 iken 2016 yılında bu oran %59,8’e yükselmiş, 2018’e gelindiğinde ise %65 şeklinde gerçekleşmiştir. Bu oranlar ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi uygulamasının geçmiş yıllara kıyasla oldukça arttığını göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Şekil A.6.3 Ortaöğretimde özel eğitim alan öğrenciler içerisinde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısında ve oranında (%) yaşanan değişim (2014-2018)

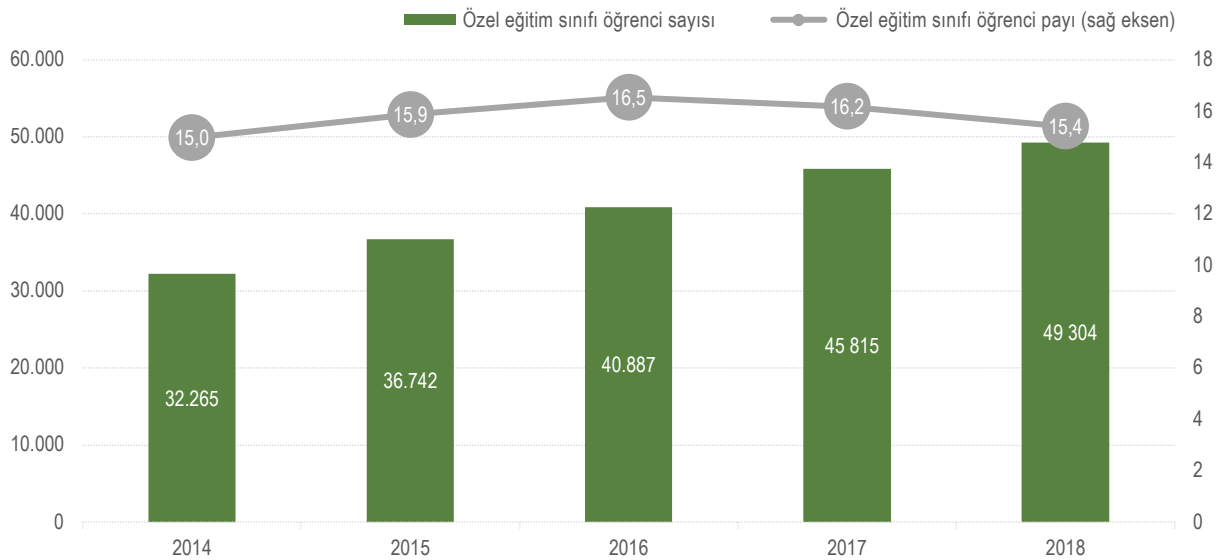


Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil A.6.4'te ilköğretim kademesinde engel düzeyi tam kaynaştırmaya uygun olmayan ve ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş özel eğitim sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin sayısı ve ilköğretimdeki toplam özel öğrenci sayısı içindeki

oranlarda son beş yılda gözlenen değişim verilmiştir. Buna göre 2014 yılında özel eğitim sınıfında öğrenim gören öğrenci sayısı 32 bin civarında iken bunların ilköğretimdeki toplam özel öğrenci içerisindeki oranı %15'tir. Yıllar itibarıyla öğrenci sayısında düzenli bir artış meydana gelmiş ve 2018 yılına gelindiğinde özel eğitim

Şekil A.6.4 İlköğretim özel eğitim sınıflarındaki öğrenci sayısı ve toplam ilköğretim özel öğrenci sayısı içindeki oranında (%) yaşanan değişim (2014-2018)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

sınıfında öğrenim gören özel öğrenci sayısı 49 bine yükselmiştir. Özel eğitim sınıflarındaki öğrenci oranı ise öğrenci sayısındaki artışa bağlı olarak 2016 yılında %16,5'e yükselirken 2018 yılına gelindiğinde %15,4'e düşmüştür. Bu oranlar ilköğretimde tam kaynaştırma eğitimi alamayacak düzeyde engeli bulunan öğrencilerin, eğitime erişim ve katılım düzeylerinde son yıllarda önemli sayılabilecek bir artışın olduğunu göstermektedir.

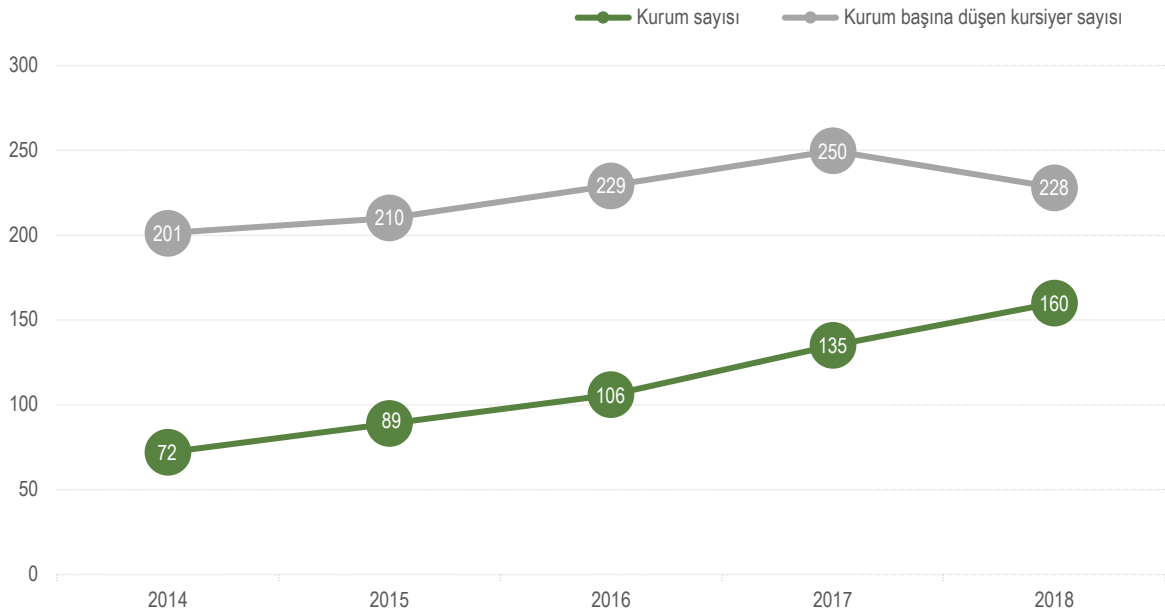
Eğitime erişim, temelde farklı özelliklere ve gereksinimlere sahip bireylerin mevcut eğitim imkânlarından herhangi bir ayrımcılığa uğramadan adil ve eşit bir şekilde faydalanmasını ifade etmektedir. Bu kapsamda 18 yaş altı herhangi bir engeli olan çocukların eğitime erişim ve katılım düzeylerine ilişkin göstergeler de önem arz etmektedir. Ülkemizde özel eğitim ihtiyacı duyan çocukların, eğitime erişimlerini sağlamak adına yürütülen gerek kaynaştırma eğitimi gerekse özel sınıf uygulaması kapsamında özel eğitim alan öğrencilerin son beş yıllık dönemdeki sayılarında önemli bir artış olması, akranlarına kıyasla dezavantajlı durumda bulunan bu kişilere yönelik eğitimde fırsat eşitliği sağlanması adına önemli

görülmektedir. Ancak zorunlu eğitim kapsamında olan ortaöğretim kademesinde özel eğitim alan öğrenci sayısının ilköğretime kıyasla oldukça düşük düzeyde olması ve özel eğitim alan öğrenciler arasında erkeklerin sayısının kızlardan fazla olması, ülkemizdeki özel eğitim alanında çözülmesi gereken sorun alanlarının neler olduğuna ilişkin önemli bulgular sunmaktadır.

Bilim ve Sanat Merkezi

BİLSEM ilk olarak 1995 yılında MEB bünyesinde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına devam eden yetenekli öğrencilerin örgün eğitimleri dışındaki zamanlarda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almalarını sağlamaya yönelik açılmıştır (Levent, 2014). BİLSEM'lerin temel amacı MEB (2015, s. 2) tarafından; "özel yetenekli öğrencilerin; bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen, kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmeleri, yetenekleri ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark ederek en üst düzeyde kullanmaları, özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmaları, disiplinler arası düşünme,

Şekil A.6.5 BİLSEM sayısı ve kurum başına düşen öğrenci sayısında yaşanan değişim (2014-2018)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Not: Yaygın eğitim kursiyer sayıları, eğitim öğretim yılı sonu verilerini içermektedir. Bu şekildeki yıllara ilişkin veriler eğitim öğretim yılındaki veriyi değil, o yılın sonundaki veriyi ifade etmektedir.

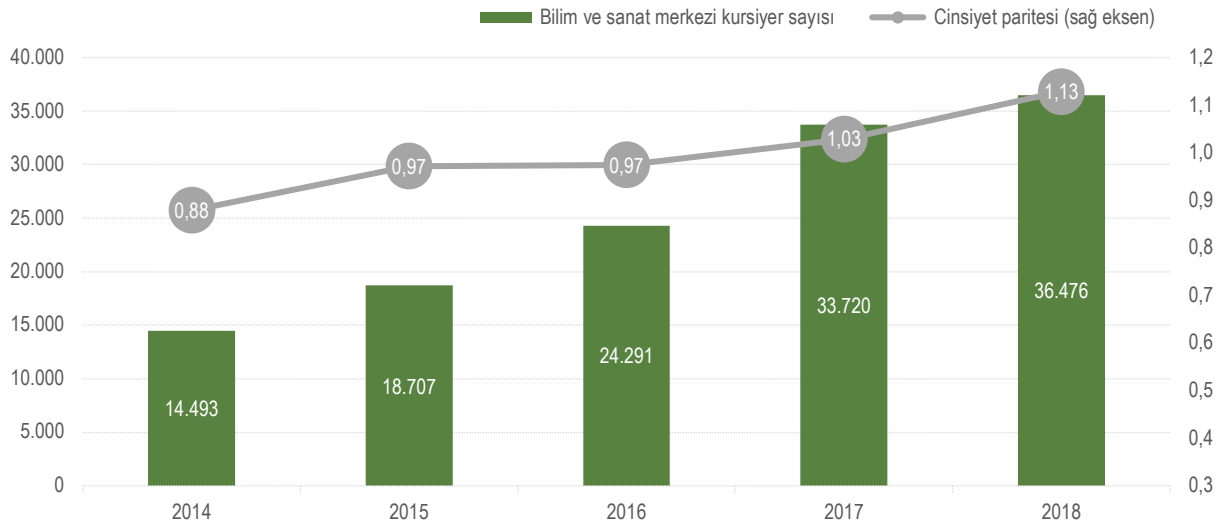
sorunları çözmeye, belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmelerini sağlamak” olarak açıklanmaktadır.

Şekil A.6.5'te 2014 ile 2018 yılları arasında BİLSEM sayısı ve kurum başına düşen öğrenci sayısında yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre 2014 yılı sonunda toplam 72 olan BİLSEM sayısı yıllar itibarıyla düzenli bir şekilde artmış ve 2018 yılı sonunda 160'a çıkmıştır. 2014 yılı sonunda kurum başına düşen öğrenci sayısı 201 iken 2017 yılı sonunda 250'ye çıkarak en yüksek seviyeye ulaşmıştır. Son bir yılda yeni açılan BİLSEM'lerin artmasıyla birlikte kurum başına düşen öğrenci sayısı 228'e düşmüştür.

Şekil A.6.6'da 2014 ile 2016 yılları arasından BİLSEM öğrenci sayıları ve cinsiyet paritesi endeksinde yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre BİLSEM öğrenci sayıları

yıllar itibarıyla kademeli bir şekilde artış göstermiştir. 2014 yılı sonunda toplam 14 bin 493 özel yetenekli öğrencinin eğitim aldığı BİLSEM'lerde 2018 yılı sonunda öğrenci sayısı iki katını geçerek toplam 36 bin 476'ya çıkmıştır. BİLSEM'lere devam eden öğrencilerin cinsiyet paritesi endeksinde yaşanan değişim incelendiğinde ise 2014 ile 2018 yılları arasında kızların lehine dikkat çekici bir değişim yaşandığı görülmektedir. 2014 yılı sonunda BİLSEM'lerde öğrenim gören her 100 erkek öğrenciye karşılık 88 kız öğrenci varken 2017 yılı sonunda BİLSEM'lerdeki kız öğrencilerin oranı erkekleri geçmiş ve 2018 yılı sonu itibarıyla her 100 erkek öğrenciye karşılık 113 kız öğrenciye yükselmiştir. Son beş yıllık periyotta BİLSEM'lere devam eden kızların sayılarında erkeklere kıyasla gözlenen bu artış, özel yetenekli kız öğrencilerin eğitime katılımları açısından önemli bir gelişme olarak görülmektedir.

Şekil A.6.6 BİLSEM öğrenci sayıları ve cinsiyet paritesi endeksinde yaşanan değişim (2014-2018)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Not: Yaygın eğitim kursiyer sayıları, eğitim öğretim yılı sonu verilerini içermektedir. Bu şekildeki yıllara ilişkin veriler eğitim öğretim yılındaki veriyi değil, o yılın sonundaki veriyi ifade etmektedir.

Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitimleri dışındaki zamanlarda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almalarını sağlamaya dönük faaliyetler veren BİLSEM'lerle ilgili son beş yıllık dönemde yaşanan

gelişmelere bakıldığında kurum sayısının yaklaşık %122 oranında artmış olması özel yetenekli bireylerin eğitime erişimlerinin arttığını göstermesi açısından önemli görülmektedir.

- Türkiye okul öncesi eğitim oranlarını son yıllarda artırmaya rağmen halen OECD ülkeleri arasında okul öncesi düzeyde en düşük okullaşma oranına sahip olan ülkelerden biridir. Türkiye'nin kısa süre içerisinde okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarını artırmak için daha etkin politikalar geliştirmesi gerekmektedir. Bunun için okul öncesine ayrılan bütçenin artırılması, kamu okullarının yetersiz olduğu yerlerde özel okul öncesi kurumlara çocuklarını gönderecek ailelere destek verilmelidir. Özellikle sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitime devam etmelerini sağlamak için bu çocuklardan ücret alınmayacak bir modelin uygulamaya konulması ya da kamu okulunun olmadığı yerlerde bu ailelerin çocuklarını özel kurumlara göndermesi için destek verilmesi gerekmektedir.
- 14-17 yaş grubu lise çağı çocukları için eğitim zorunlu olmasına rağmen çağ nüfusunun %12'si okullaşmamıştır. Daha önemlisi okullaşma oranları illere ve cinsiyete göre önemli oranda farklılaşmaktadır. Bazı illerde okullaşma oranları %90'ın üzerinde iken bazı illerde %75'in altındadır. Dahası, özellikle okullaşma oranlarının daha düşük olduğu Bitlis ve Şanlıurfa gibi illerde kızların okullaşma oranı erkeklerden 10 puan daha düşüktür. Bundan dolayı, ortaöğretim düzeyinde okullaşma oranlarının artırılması konusunda projeler uygulanmaya devam edilmelidir. Bu kapsamda özellikle okullaşma oranının düşük olduğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki illerde kız çocuklarının ortaöğretime katılımlarını sağlayacak projelere öncelik verilmesi gerekmektedir.
- Açıköğretim okulları çeşitli nedenlerle örgün eğitim dışında kalan insanların eğitime erişim ve katılımını sağlama da oldukça önemlidir. Ancak açıköğretim okullarının öncelikle zorunlu eğitim dışına çıkmış bireylerin eğitimlerini tamamlamaları amacıyla hizmet veren bir sistem olduğu da unutulmamalıdır. Mevcut durumda zorunlu eğitim kapsamında olduğu halde başarısızlık veya devamsızlık gibi nedenlerle üst üste iki yıl sınıf tekrarı yapanların kayıtlarının açıköğretime kaydırılması bu sistemi adeta örgün eğitime alternatif bir yapı haline getirmiştir. Bu nedenle açıköğretim sistemi başarısız öğrencilerin yerleştirildiği bir okul türü olmaktan çıkarılmalı ve yüzyüze eğitim kapasitesini arttırmaya yönelik planlamalar yapılmalıdır.
- Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların okullaşma oranlarına bakıldığında kız öğrencilerin oranlarının erkek öğrencilerin oranlarından ciddi bir şekilde düşük olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, özellikle özel eğitime ihtiyacı olan kız çocuklarının okullaşmasını destekleyecek projelere öncelik verilmelidir.

- Son yıllarda özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitimleri dışındaki zamanlarda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almalarını amacıyla hizmet veren BİLSEM'lerin sayısının artması ve kurum başına düşen öğrenci sayısının düşmesi bu kurumlardaki öğretim kalitesi açısından önemli görülmektedir. Ancak bu kurumlara öğretmen seçimine özen gösterilmeli ve kurumların teknik ve fiziki altyapı ihtiyaçları karşılanmalıdır.

- AB. (2000). Avrupa Temel Haklar Bildirgesi. <https://www.avrupa.info.tr/tr/avrupa-birligi-temel-haklar-bildirgesi-708>
- Çalık, B. (2019, 3 Temmuz). 'Temel liselerin yüzde 60'ı dönüşümü tamamladı'. *Anadolu Ajansı*. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/temel-liselerin-yuzde-60i-donusumunu-tamamladi/1521918>
- BM. (1948). Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi. <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf>
- BM. (1966). Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Anlaşması. http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/metin134.pdf
- BM. (1989). Çocuk Hakları Anlaşması. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf
- BM. (2015). The sustainable development agenda. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>
- Bozgeyikli, H. (2019). *Mesleki ve teknik eğitimin geleceği (Analiz Raporu: 2019/02)*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Çelik, Z., Yurdakul, S., Bozgeyikli, H. ve Gümüş, S. (2017). *Eğitime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Çelik, Z., Boz, N., Arkan, Z. ve Toklucu, D. (2017). *TEOG yerleştirme sistemi: Güçlükler ve öneriler*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Gür, B.S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). *Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Gür, B.S., Çelik, Z. ve Yurdakul, S. (2019). *Yükseköğretime bakış 2019: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MEB. (2013). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2012-2013*. Ankara: MEB.
- MEB. (2015). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar-/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- MEB. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- MEB. (2019). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2018-2019*. Ankara: MEB.
- OECD. (2009). *Education at a glance 2009: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. (2019a). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. (2019b). *Enrolment rate in early childhood education (indicator)*. doi: 10.1787/ce02d0f9-en
- TÜİK. (2011). *Nüfus ve konut araştırması 2011*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu
- UNESCO. (2019). Leading SDG 4 - Education 2030. <https://en.unesco.org/themes/education2030-sdg4>
- UNESCO. (2019). Gender parity index (GPI). <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/gender-parity-index-gpi>.
- UN WOMEN. (2018). *The empowerment of women and girls with disabilities: Towards full and effective participation and gender equality*. Newyork: UN WOMEN <https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2018/empowerment-of-women-and-girls-with-disabilities-en.pdf?la=en&vs=3504>
- World Bank. (2018). *World Bank education overview*. Washington, D.C.: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/821801540479977693/World-Bank-Education-Overview>

BÖLÜM



EĞİTİMİN ÇIKTILARI

GÖSTERGE	B1	Nüfusun eğitim düzeyi nasıldır?
GÖSTERGE	B2	Yükseköğretim kurumları sınavında ortalama başarı durumu nasıldır?
GÖSTERGE	B3	Yükseköğretime geçiş oranları nasıldır?
GÖSTERGE	B4	Eğitimin işgücü piyasasındaki rolü nasıldır?
BÖLÜM	B	Öneriler

Eğitim ile toplumsal refah ve ekonomik büyüme arasında kurulan doğrusal ilişkinin (Acemoğlu ve Angrist, 1999; Dee, 2004; Hanushek ve Kimko, 2000; Hanushek ve Wößmann, 2007; Psacharopoulos ve Patrinos, 2002; Schultz, 1961) sonucu olarak ülkeler eğitim sistemlerinin niteliğini ve süresini artırma konusunda politikalar geliştirmektedir. Türkiye’de OECD ülkeleri ile kıyaslandığında oldukça düşük olan okullaşma süresini artırmak için 2012 yılında lise eğitimi zorunlu eğitim kapsamına almıştır (Çelik, Boz, Gümüş ve Taştan, 2013). Eğitimin süresini artırmaya çalışırken, eğitimin niteliğini artırmak da temel hedef olmalıdır. Çünkü nitelikli eğitim bireylerin istihdamını kolaylaştıran, işsizlik oranlarını azaltan önemli bir unsurdur. Daha toplumsal açıdan bakıldığında, nitelikli eğitim ile birlikte ülkelerin ekonomisinde büyüme gerçekleşmekte, yoksulluk ve sosyal dışlanma azalmaktadır (UNESCO ve OECD, 2003). Dahası, eğitim yoluyla öğrencilerin temel becerileri elde etmesinin ülkelerin ekonomik büyümesi üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin; Türkiye’de 15 yaşındaki tüm çocukların temel beceriye erişmesi ülke ekonomisinin dört kat büyümesi anlamına gelmektedir (OECD, 2015). Temel becerilerin elde edilmemesi ise bir ülkede gerek duyulan becerilerde eksikliğe, fakirlik ve ekonomik resesyona neden olmaktadır (UNESCO, 2016).

Ülkeler eğitim sistemlerinin kalitesini ve verimliliğini artırmak için eğitimin finansmanında, yönetiminde ve öğretim programlarında reformlar yapmaktadırlar (Levin, 1998). Buna ilaveten, ülkeler eğitim sisteminin kalitesini artırmak için sınıf mevcutlarını azaltma ve okul kaynaklarını zenginleştirme politikalarını takip ederek eğitim sistemlerine yönelik önemli yatırımlar yapmaktadırlar. Türkiye’de son 15 yılda eğitim sisteminin kalitesini artırmak adına birçok reform gerçekleştirmiştir (Çelik, 2012). Ancak Türkiye’de son yıllarda eğitime yapılan yatırımlar ve reform çalışmalarının eğitim sisteminin kalitesini artırma konusunda başarılı olduğunu söylemek güçtür. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) ve yükseköğretime geçiş sınavlarında öğrencilerin genel olarak başarısı ve temel beceri düzeyine erişme oranları oldukça düşüktür (Çelik, Yurdakul, Bozgeyikli ve Gümüş, 2017). Literatürde sınıf mevcutları ve öğretmen öğrenci oranlarını azaltma politikaları ile öğrenci başarıları arasında doğrusal bir ilişki olmadığı ifade edilmektedir. Buna ilaveten, okuldaki öğretim materyallerinin zenginliği, laboratuvar vb. gibi okul kaynakları ile eğitim kalitesi arasında doğrusal bir ilişki bulunmamaktadır (Hak-

kinen vd., 2003; Hanushek, 1997; Hanushek ve Luque, 2003; OECD, 2010). Eğitimsel başarının en temel açıklayıcısı ailenin geliri, sosyoekonomik statüsü ve kültürel durumudur (Hanushek, 1992; McLanahan ve Sandefur, 1994; Peters ve Mullis, 1997). Okul içi faktörler açısından bakıldığında eğitim kalitesini açıklayan en önemli unsur ise öğretmenlerdir. Öğretmenler özellikle dezavantajlı bölgelerdeki çocukların eğitim materyali ve okuldaki diğer eksikliklerden kaynaklı dezavantajını azaltacak, onlara nitelikli eğitimi sunacak en önemli aktördür (Barber ve Mourshed, 2009; Çelik ve Bozgeyikli, 2019; Darling-Hammond ve Rothman, 2011; Yurdakul vd., 2016).

Eğitimin bir ülkede bahsedilen olumlu etkilere neden olabilmesi ve niteliksiz eğitimin neden olduğu sorunları aşması için eğitim çıktılarının etkin bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim çıktıları içinde nüfusun ne kadarının mezun olduğu, mezun olanların beceri düzeyi ile istihdam ve işsizlik oranları gibi hususlar bir eğitim sisteminin mevcut durumunu değerlendirmek için önemli araçlardır. Bu bölümde de mevcut eğitim sistemi eğitim çıktıları açısından değerlendirilecektir. Bu anlamda ilk olarak ortaöğretimden mezuniyet düzeyi cinsiyete ve bölgelere göre incelenecek ve OECD ülkeleri verileri

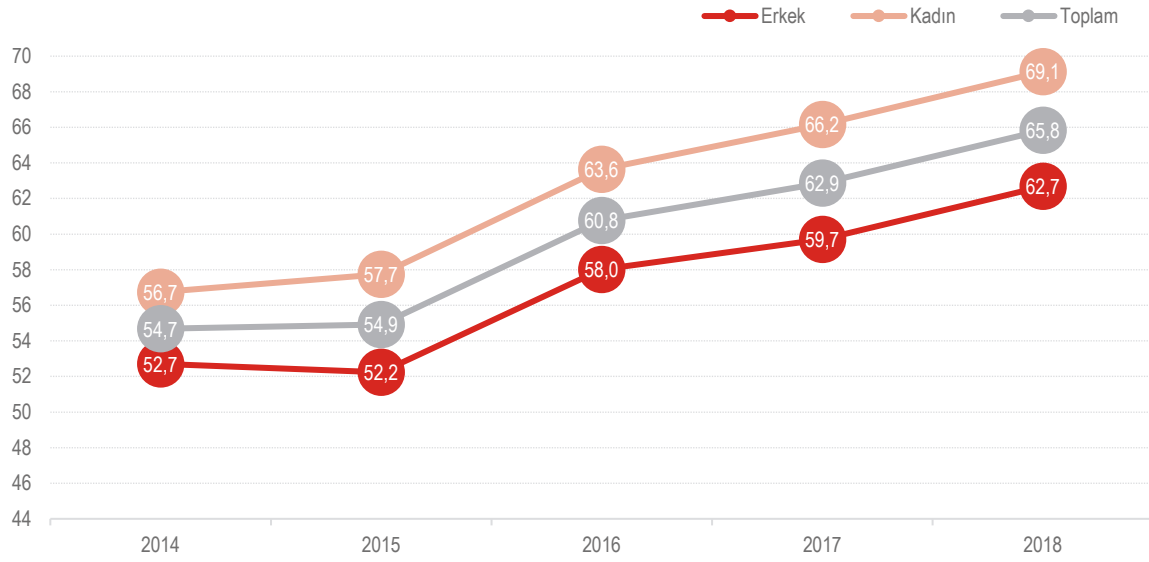
ile karşılaştırmalı olarak sunulacaktır. Ardından yükseköğretime geçiş sınavında öğrencilerin performansları analiz edilecektir. Daha sonra yükseköğretime yerleşenlerin oranları ile kontenjanların ne kadar verimli kullanıldığı ele alınacaktır.

Göstergeler ve veriler analiz edilmeye başlanmadan hemen önce bazı temel kavramlara değinmek gerekmektedir. Raporun bu bölümünde işsizlik, işgücü ve istihdam oranlarına sıkça değinilecektir. İşsizlik, işgücü ve istihdam oranları Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)'nden alınan verilerle hesaplanmaktadır. 15 ve üstü yaş çalışabilir çağ olarak kabul edilmektedir. Çalışabilir çağdaki işsizler ve istihdamda olanların toplanması bize işgücü nüfusunu vermektedir. İşgücüne katılım oranları istihdamda olanlar ve işsizlerin toplamının çalışabilir çağdaki nüfusa bölümünün 100 ile çarpılmasıyla bulunur. İstihdam oranları ise istihdamda olan nüfusun çalışabilir çağdaki nüfusa bölümünün 100 ile çarpılmasıyla bulunur. Son olarak işsizlik oranları ise işsiz nüfusun çalışabilir çağdaki nüfusa bölünüp 100 ile çarpılmasıyla elde edilmektedir (TÜİK, 2017). Buna ilaveten eğitim ile işgücü piyasası arasındaki ilişki tartışılırken veriler ortaöğretim düzeyi bağlamında incelenmiştir.

Bu gösterge altında 18-21 yaş grubu lise mezuniyet oranları illere ve cinsiyete göre incelenecektir. Daha sonra okul türüne ve cinsiyete göre liseden mezun öğren-

ci sayıları ele alınacaktır. Ayrıca, lise mezuniyet oranları OECD ülkeleri verileri ile karşılaştırmalı bir şekilde sunulacaktır.

Şekil B.1.1 Cinsiyete göre 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranında yaşanan değişim (%) (2014-2018)



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

Şekil B.1.1'de 2014 ile 2018 yılları arasında cinsiyete göre 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre, 2014 yılında 18-21 yaş arası en az lise mezunu olanların oranı kadınlarda %56,7, erkeklerde %52,7 ve toplamda %54,7 iken bu oranlar 2018 yılına gelindiğinde kadınlarda %69,1, erkeklerde %62,7 ve toplamda ise %65,8'e yükselmiştir. Lise eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınmasından sonra lise mezunu olanların oranlarında hızlı bir artışın yaşandığı görülürken önümüzdeki yıllarda bu oranın daha da artması muhtemeldir.

Şekil B.1.2'de 2013 ve 2018 yıllarında bölgelere ve cinsiyete göre 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranı verilmiştir. Buna göre, 2013 ve 2018 yılları arasında tüm bölgelerde hem kadın hem erkeklerde

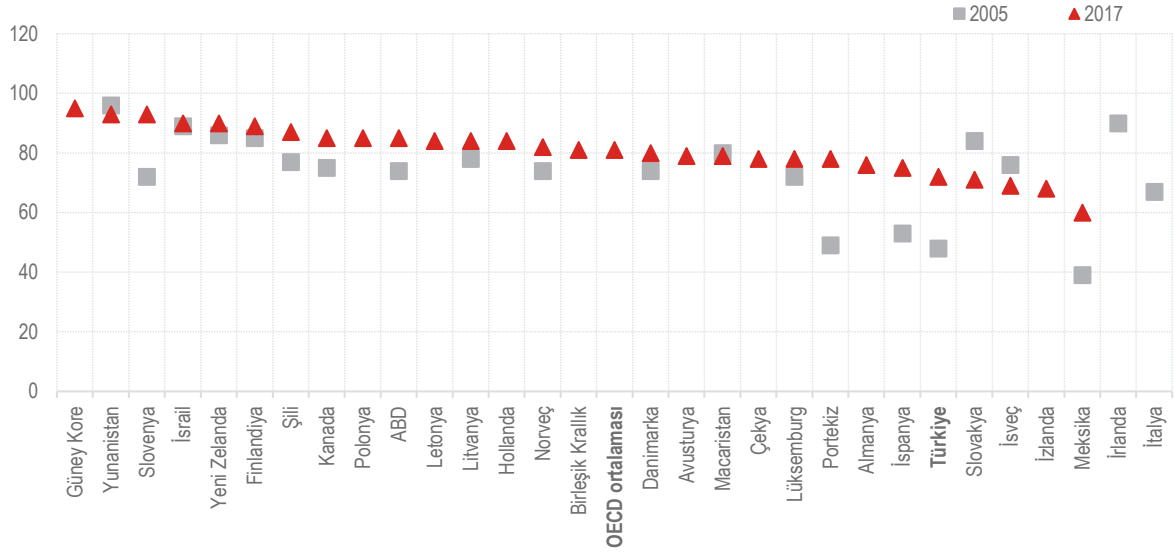
en az lise mezunu olanların oranları artmıştır. Ancak en az lise mezunu olanların oranı bölgelere göre ciddi bir şekilde farklılaşmaktadır. Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgelerinde en az lise mezunu olanların oranları %60'ın altındayken, Doğu Karadeniz Bölgesi'nde en az lise mezunu olanların oranı %80'e yakındır. Ayrıca, 2013 ile 2018 yılları arasında bölgelere göre en az lise mezunu olan kadınların oranı erkeklere göre daha fazla artış göstermiştir. Özellikle Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu bölgelerinde en az lise mezunu olan kadınların oranı çok daha hızlı bir şekilde artmıştır. Bu bölgelerde 2013 yılında en az lise mezunu olan erkeklerin oranları kadınlardan yüksek iken 2018 yılına gelindiğinde kadınların en az lise mezunu olma oranları erkeklerin oranını geçmiştir.

Şekil B.1.2 Bölgelere ve cinsiyete göre 18-21 yaş grubunda en az lise mezunu olanların oranı (%) (2013 ve 2018)



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

Şekil B.1.3 OECD ülkelerinde 25 yaş altı en az lise mezunu olma oranı (2005 ve 2017)

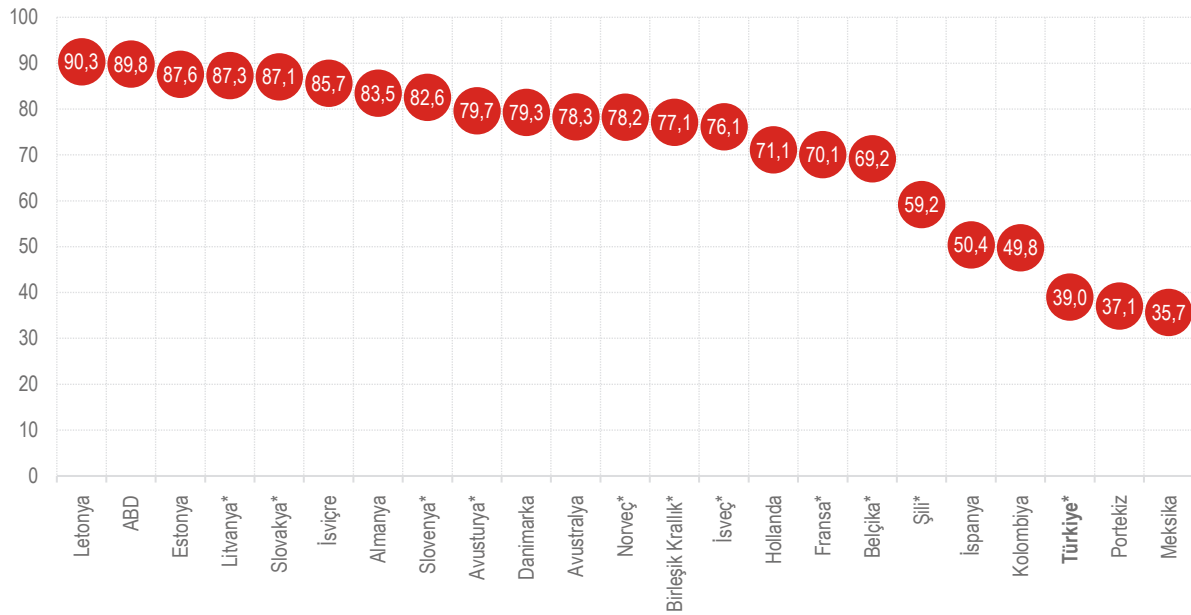


Kaynak: OECD (2019).

Şekil B.1.3'te 2005 ve 2017 yıllarında OECD ülkelerinde 25 yaş altı en az lise mezunu olma oranları verilmiştir. 2017 yılı verilerine göre, Güney Kore (%95), Yunanistan ve Slovenya (%93) 25 yaş altı lise mezuniyet oranları ile OECD ülkeleri arasında en yüksek olan ülkelerdir. 2017 yılı verilerine göre Meksika (%60), İzlanda (%68), İsveç (%69), Slovakya (%71) ve Türkiye (%72) lise mezuniyet

oranlarının en düşük olduğu ülkelerdir. Bu ülkeler OECD ortalamasından (%81) çok daha düşük lise mezuniyet oranlarına sahiptir. 2005 ve 2017 yıllarında en lise mezunu olma oranlarındaki değişime bakıldığında ise Türkiye'nin mezuniyet oranını en yüksek düzeyde artıran ülke olarak öne çıktığı görülmektedir.

Şekil B.1.4 OECD ülkelerinde 25-64 yaş arası en az lise mezunu olma oranı (%) (2018)

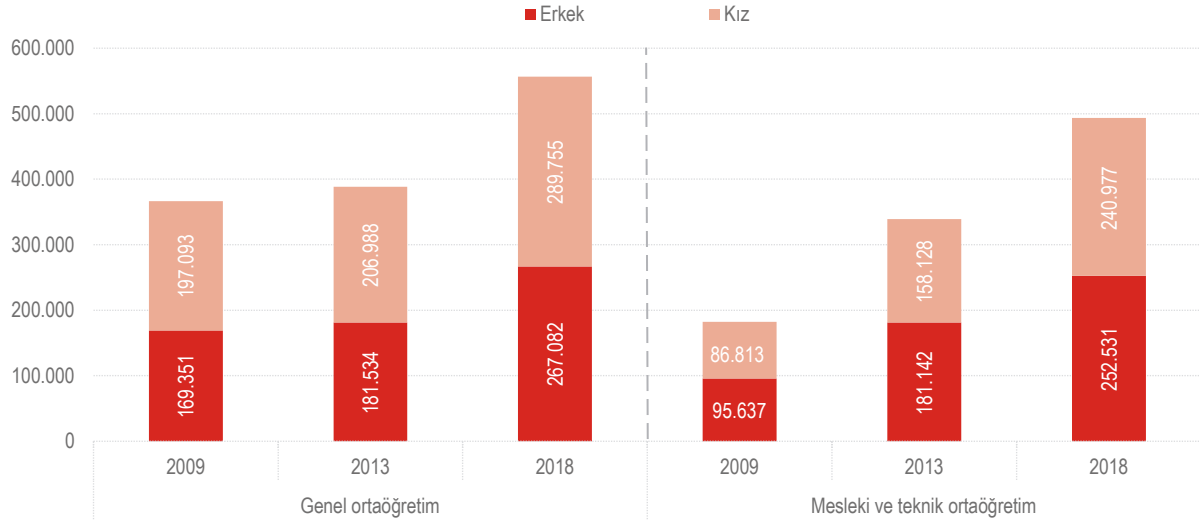


Kaynak: UNESCO UIS veritabanı kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.
*2017 yılı verisidir.

Şekil B.1.4'te 2018 yılında bazı OECD ülkelerinde 25 ve üzeri yaştaki nüfusun en az lise mezunu olma oranları verilmiştir. Buna göre, 25 ve üzeri yaştaki nüfusunun en az lise mezunu olma oranı Letonya (%90,3), ABD (%89,8), Estonya (%87,6), Litvanya (%87,3), Slovakya (%87,1), İs-

viçre (%85,7), Almanya (%83,5) ve Slovenya (%82,6) ülkelerinde %80'in üzerindedir. Türkiye ise 25 ve üzeri yaşta-ki nüfusun en az lise mezunu olma oranı %39 ile OECD ülkeleri arasında Portekiz (%37,1) ve Meksika (%35,7) ile birlikte son sıralarda yer almaktadır.

Şekil B.1.5 Okul türüne ve cinsiyete göre ortaöğretimden mezun öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2009, 2013 ve 2018)



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

Şekil B.1.5'te okul türüne ve cinsiyete göre 2009, 2013 ve 2018 yıllarında ortaöğretimden mezun öğrenci sayılarında yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre, 2009 yılında mesleki ve teknik ortaöğretimden mezun öğrenci sayısı 182 bin, genel ortaöğretimden mezun öğrenci sayısı 366 bin olmak üzere toplam mezun öğrenci sayısı 549 bindir. 2018 yılına gelindiğinde ise mesleki ve teknik ortaöğretimden 493 bin, genel ortaöğretimden 557 bin ve toplamda ise 1 milyon 50 bin civarında öğrenci sistemden mezun olmuştur. Genel olarak bakıldığında zaman, hem genel ortaöğretimde hem de mesleki ve teknik ortaöğretimde 2009'dan 2018'e gelindiğinde mezun olan kişi sayısında önemli bir artış görülmektedir. Dikkat çekici olan ise mesleki ve teknik ortaöğretimde mezun sayılarındaki artıştır. Ortaöğretimden mezun öğrenci sayıları cinsiyet bakımından ele alındığında ise 2009'dan 2018'e gelindiğinde genel ortaöğretimden mezun kız öğrenci sayısı 197 binden 290 bine, erkek öğrenci sayısı ise 169 binden 267 bine yükselmiştir. Mesleki ve teknik ortaöğretimde mezun kişi sayısı 2009-2018 yılları arasında kızlarda 87

binden 241 bine yükselmiş, erkeklerde ise 267 binden 253 bine düşmüştür.

Türkiye'de 2012 yılında lise eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte lise mezuniyet oranlarında hızlı bir artış yaşanmıştır. Cinsiyet ve bölge açısından Türkiye'de en az lise mezunu olma oranları sürekli olarak artmıştır. Ancak en az lise mezunu olma oranları bölgeler arasında yıllar içerisinde ciddi bir şekilde farklılaşmış ve bu farklılaşma ilerleyen yıllarda da devam etmiştir. Özellikle Türkiye'nin daha doğusunda yer alan Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgelerinde bu durum açıkça görülmektedir. Buna ilaveten, Türkiye 2005-2017 yılları arasında 25 yaş altı en az lise mezunu olma oranlarında OECD ülkeleri arasında en büyük artışı gerçekleştirmesine rağmen halen OECD ülkeleri ortalamasının altında mezuniyet oranlarına sahiptir. Dahası, Türkiye 25 ve üzeri yaşta en az lise mezunu olma oranlarında ise OECD ülkeleri arasında sonuncu sıralarda yer almaktadır.

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI SINAVINDA ORTALAMA BAŞARI DURUMU NASILDIR?

Bu gösterge altında 2018 ve 2019 yıllarında YKS'ye katılan adayların Temel Yeterlilik Testi (TYT), Alan Yeterlilik Testi (AYT) ve Yabancı Dil Testi (YDT)'ne ilişkin alt testlerde or-

talama netleri yıllara göre karşılaştırmalı bir şekilde incelenecektir. YKS son iki yıldır uygulandığından dolayı 2018 ve 2019 yıllarına ilişkin veriler verilmiştir.

Tablo B.2.1 Test türlerine göre TYT'de soru sayıları ve cevaplayan adayların ortalama netleri (2018 ve 2019)

Test türü	Soru sayısı	2018		2019	
		Lise son sınıfta okuyan adayların ortalaması	Tüm adayların ortalaması	Lise son sınıfta okuyan adayların ortalaması	Tüm adayların ortalaması
Türkçe	40	16,3	16,2	15,1	14,7
Sosyal bilimler	20	6,0	6,0	6,7	6,7
Temel matematik	40	6,0	5,6	6,1	5,7
Fen bilimleri	20	3,3	2,8	2,7	2,2

Kaynak: ÖSYM tarafından yayınlanan LYS ve AYT istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Tablo B.2.1'de 2018 ve 2019 yıllarına ilişkin test türlerine göre TYT soru sayıları ve cevaplayan adayların ortalama netleri verilmiştir. Buna göre 2018 ve 2019 yıllarında lise son sınıfta okuyan adayların ortalamasının tüm adayların ortalamasından sosyal bilimler testi hariç

daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna ilaveten, tüm test türlerinde ortalama netler düşüktür. Özellikle temel matematik ve fen bilimleri testleri ortalamaları Türkçe ve sosyal bilimler ortalamasına göre daha düşüktür.

Tablo B.2.2 Test türlerine göre AYT'de soru sayıları ve cevaplayan adayların ortalama netleri (2018 ve 2019)

Oturum	Test türü	Soru sayısı	2018		2019	
			Lise son sınıfta okuyan adayların ortalaması	Tüm adayların ortalaması	Lise son sınıfta okuyan adayların ortalaması	Tüm adayların ortalaması
AYT	DKAB / ek felsefe grubu	6	1,8	2,1	0,9	1,1
	Fizik	14	0,6	0,4	1,2	1,0
	Kimya	13	1,3	1,1	1,2	1,0
	Biyoloji	13	1,9	1,7	1,5	1,3
	Tarih 2	11	1,2	1,4	1,6	2,0
	Tarih 1	10	1,4	1,6	1,8	2,0
	Coğrafya 1	6	2,0	2,4	1,9	2,2
	Coğrafya 2	11	2,3	2,9	2,0	2,4
	Felsefe grubu	12	1,6	2,0	2,1	2,5
	Türk dili ve edebiyatı	24	4,3	4,7	4,6	5,0
	Matematik	40	4,4	3,9	5,3	4,8
YDT	Arapça	80	-	-	11,5	13,2
	İngilizce	80	28,4	24,8	32,4	29,8
	Fransızca	80	33,6	30,0	32,7	28,2
	Almanca	80	39,0	31,4	35,7	28,9
	Rusça	80	-	-	42,6	33,1

Kaynak: ÖSYM tarafından yayınlanan LYS ve AYT istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

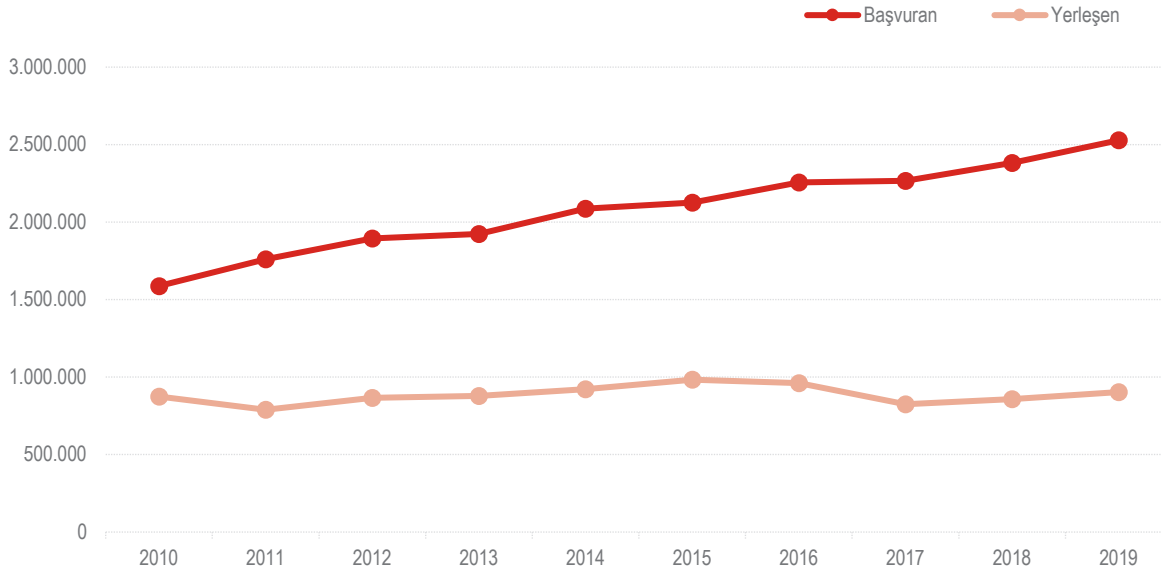
Tablo B.2.2'de test türlerine göre AYT soru sayıları ve cevaplayan adayların ortalama netleri verilmiştir. Buna göre lise son sınıfta okuyan adaylar ile tüm adayların ortalaması kıyaslandığında tüm YDT testlerinde, fizik, kimya ve biyoloji gibi fen bilimleri testleri ile matematik testinde son sınıfta okuyan adayların ortalaması tüm adayların ortalamasından daha yüksek iken diğer testlerde ise tüm adayların ortalaması lise son sınıfta okuyan adayların ortalamasından daha yüksektir. Ayrıca, dil testleri hariç tüm test türlerinde ortalama netlerin oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Kısaca değerlendirecek olursak AYT ve TYT'deki test türlerinde sınava girenlerin özellikle matematik ve fen bilimleri alanlarındaki ortalama netlerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu sınavlar belirli bir yeterlilik düzeyine göre hazırlanmadığından dolayı yıllar içerisinde netlerdeki değişimler eğitim sisteminde bir iyileşmenin olup olmadığını göstermemektedir.

Bu gösterge altında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS)'ne başvuran ve yerleşen sayıları, yükseköğretime geçiş oranları, lise türüne ve mezuniyet durumuna

göre üniversite giriş sınavına başvuranların içinde bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranları ele alınacaktır.

Şekil B.3.1 ÖSYS'ye başvuran ve yerleşen aday sayılarında yaşanan değişim (2010-2019)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan ÖSYM istatistikleri kullanarak hazırlanan ve Eğitime Bakış 2018'de yer alan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

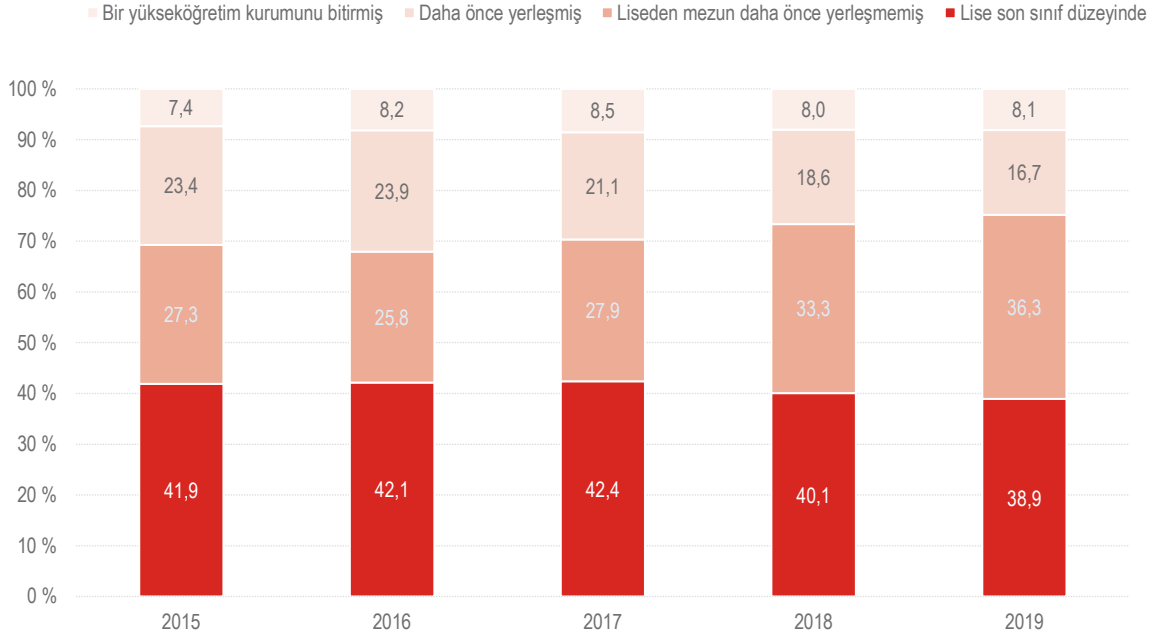
Şekil B.3.1'de 2010-2019 yılları arasında ÖSYS'ye başvuran ve yerleşen aday sayılarında yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre, 2010 yılı itibarıyla üniversite giriş sınavına başvuran aday sayısı sürekli bir artış eğilimi göstererek 1.587.866'dan, 2019 yılında 2.528.031'e yükselmiştir. Yerleşen aday sayısına bakıldığında ise yıllar içinde dalgalı bir süreç takip etmiş ve 2010'da 874.306 olan yerleşen kişi sayısı 2019'da 983.090'a yükselmiştir. Ancak başvuran sayısındaki artış dikkate alındığında yerleşen sayısında son on yılda çok az bir artış yaşanmıştır. Bu ise ÖSYS'ye başvuran ve yerleşen arasındaki makasın her yıl daha da açıldığını ve yükseköğretime yönelik arz-talep arasındaki sorunun giderek büyüdüğünü göstermektedir.

Şekil B.3.2'de 2015-2019 yılları arasında üniversite giriş sınavına başvuranların lise mezuniyetlerine ve daha önce yerleşme durumlarına göre oransal dağılımında yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre, 2015 yılında üniversiteye giriş sınavına başvuran adayların %41,9'u lise son sınıf düzeyinde, %27,3'ü liseden mezun daha önce yerleşmemiş, %23,4'ü daha önce yerleşmiş ve %7,4'ü ise bir yükseköğretim kurumunu bitirmiş adaylardan oluşmaktadır. 2019 yılında ise üniversiteye giriş sınavına başvuran adayların %38,9'u lise son sınıf düzeyinde, %36,3'ü liseden mezun daha önce yerleşmemiş, %16,7'si daha önce yerleşmiş ve %8,1'i ise bir yükseköğretim kurumunu bitirmiş kişilerdir. Burada en dikkat çeken husus daha önce bir yükseköğretim programına yerleşen ve bir yükseköğretim programından mezun olan kişi sayısının

büyüküğüdür. Sınava başvuranların dörtte biri yani yaklaşık olarak 650 bin kişi bir yükseköğretim programına yerleşmiş ya da bir programdan mezun olmuştur. Açık-

çası bu veri, yükseköğretim sisteminin verimliliği konusunun ciddi bir şekilde ele alınmasının elzem olduğunu göstermektedir.

Şekil B.3.2 Üniversite giriş sınavına başvuranların lise mezuniyetlerine ve daha önce yerleşme durumlarına göre oransal dağılımında yaşanan değişim (%) (2015-2019)

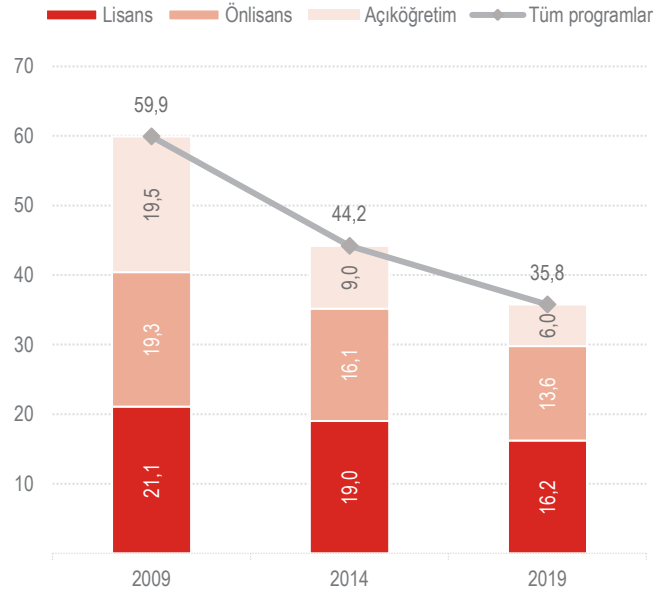


Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil B.3.3'te 2009, 2014 ve 2019 yıllarında farklı türde yükseköğretim programlarına yerleşen öğrencilerin üniversite giriş sınavına başvuran öğrenci sayısına oranında yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre, 2009 yılında üniversite giriş sınavına başvuran adayların %21,1'i lisans, %19,3'ü önlisans, %19,5'i açıköğretim olmak üzere tüm programlara yerleşen toplam öğrenci oranı %59'dur. 2014 yılında üniversite giriş sınavına başvuran adayların %19'u lisans, %16,1'i önlisans, %9'u açıköğretim olmak üzere tüm programlara yerleşen toplam öğrenci oranı %44,2'dir. Son olarak 2019 yılında ise üniversite giriş sınavına başvuran adayların %16,2'si lisans, %13,6'sı önlisans, %6'sı açıköğretim olmak üzere tüm programlara

yerleşen toplam öğrenci oranı %35,8'dir. Başka bir ifadeyle, yıllar içerisinde sınava başvuran adaylar arasında yerleşme oranı yeni üniversitelerin açılmasına ve kontenjan artışlarına rağmen düşmüştür. Daha dikkat çekici husus ise başvuran adayların yalnızca yedide biri bir lisans programına yerleşmiştir. Bu durum, üniversite giriş sınavına başvuran aday sayısı ile kıyaslandığında mevcut lisans kontenjanlarının yetersiz olduğunu göstermektedir. Dahası tüm başvuran adayların ancak üçte birinin bir programa yerleştirildiği dikkate alındığında, mevcut yükseköğretim sisteminin talebi karşılamaktan oldukça uzak olduğu görülmektedir.

Şekil B.3.3 Farklı türde yükseköğretim programlarına yerleşen öğrencilerin üniversite giriş sınavına başvuran öğrenci sayısına oranında yaşanan değişim (%) (2009, 2014 ve 2019)

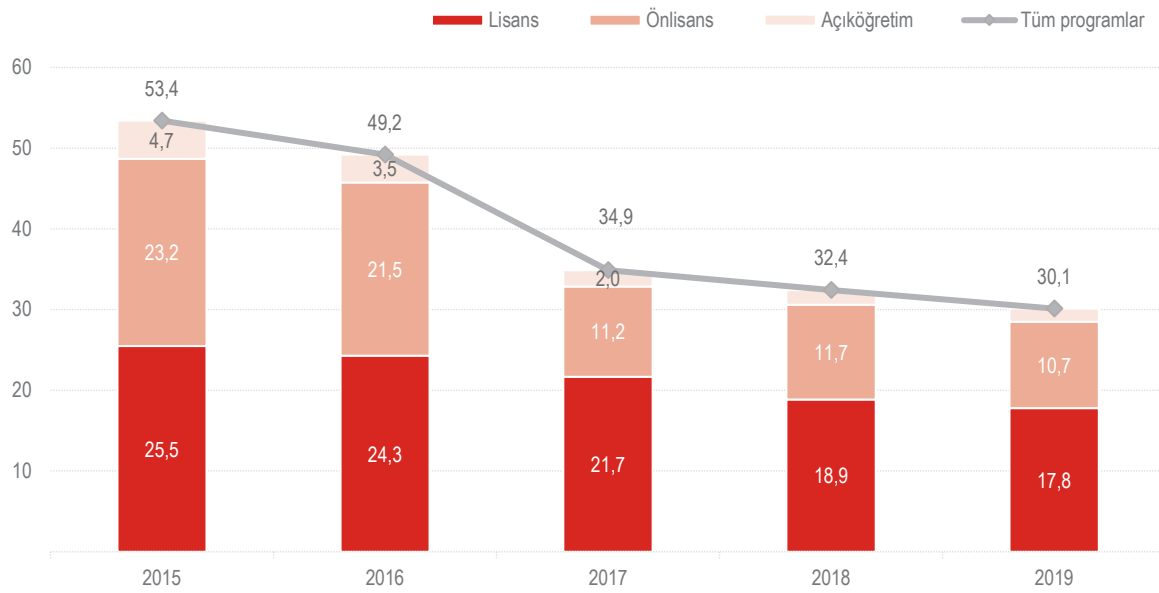


Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil B.3.4'te 2015 ile 2019 yılları arasında ortaöğretim son sınıfta üniversite giriş sınavına başvuran ve sonrasında bir yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin, lise son sınıfta üniversite giriş sınavına başvuran öğrenci

sayısına oranında yaşanan değişim gösterilmiştir. 2015 yılında lise son sınıfta yükseköğretime giriş sınavına başvuran adayların %53,4'ü bir programa yerleşirken yıllar itibarıyla lise son sınıfta yükseköğretime giriş sınavına

Şekil B.3.4 Ortaöğretim son sınıfta üniversite giriş sınavına başvuran ve sonrasında bir yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin, lise son sınıfta üniversite giriş sınavına başvuran öğrenci sayısına oranında yaşanan değişim (%) (2015-2019)

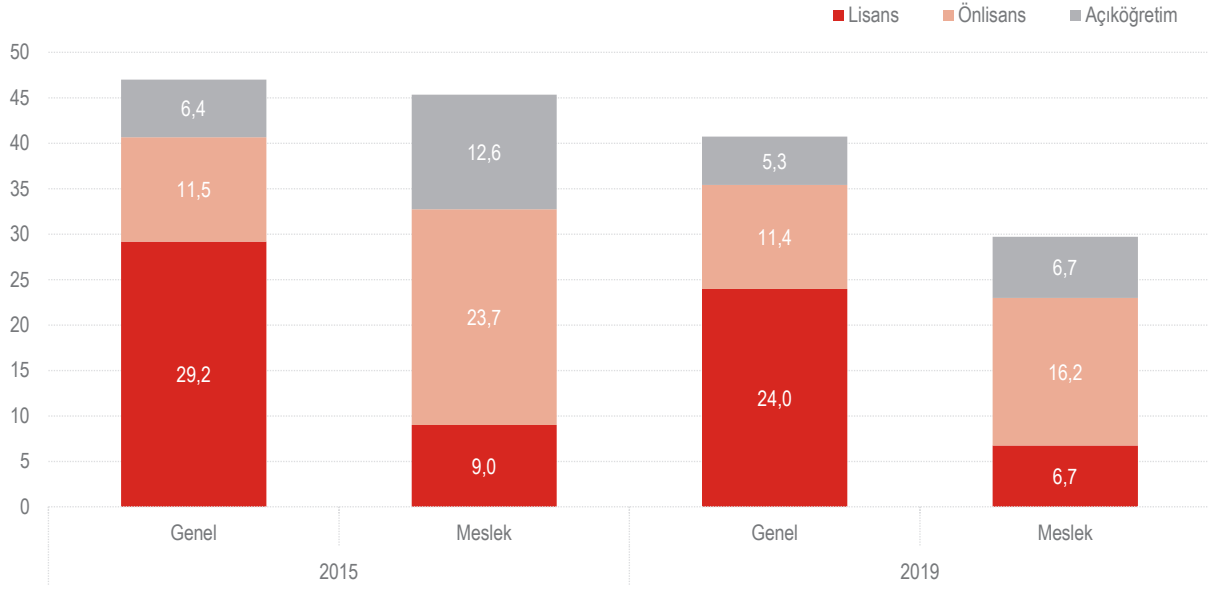


Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

başvuran adayların içinde bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranı giderek azalarak 2019 yılında %30,1'e düşmüştür. 2019 yılında bir programa yerleşen adayların oranı lisans düzeyinde %17,8, önlisans düzeyinde %10,7, açıköğretim düzeyinde ise %1,6'dır. Lisans düzeyinde yerleşen aday oranlarında yıllar itibarıyla önemli

oranda bir düşüş görülmektedir. Bu veriler, liseden yeni mezunların üçte ikisinden fazlasının bir programa yerleşmediğini göstermektedir. Bu ise yeni mezunların çoğu yerleşemediği için önümüzdeki yıllarda yükseköğretime giriş sınavına başvuran aday sayısının daha da artacağını göstermektedir.

Şekil B.3.5 Ortaöğretim programı türüne göre üniversite giriş sınavına başvuranlar içinde bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranı (%) (2015 ve 2019)

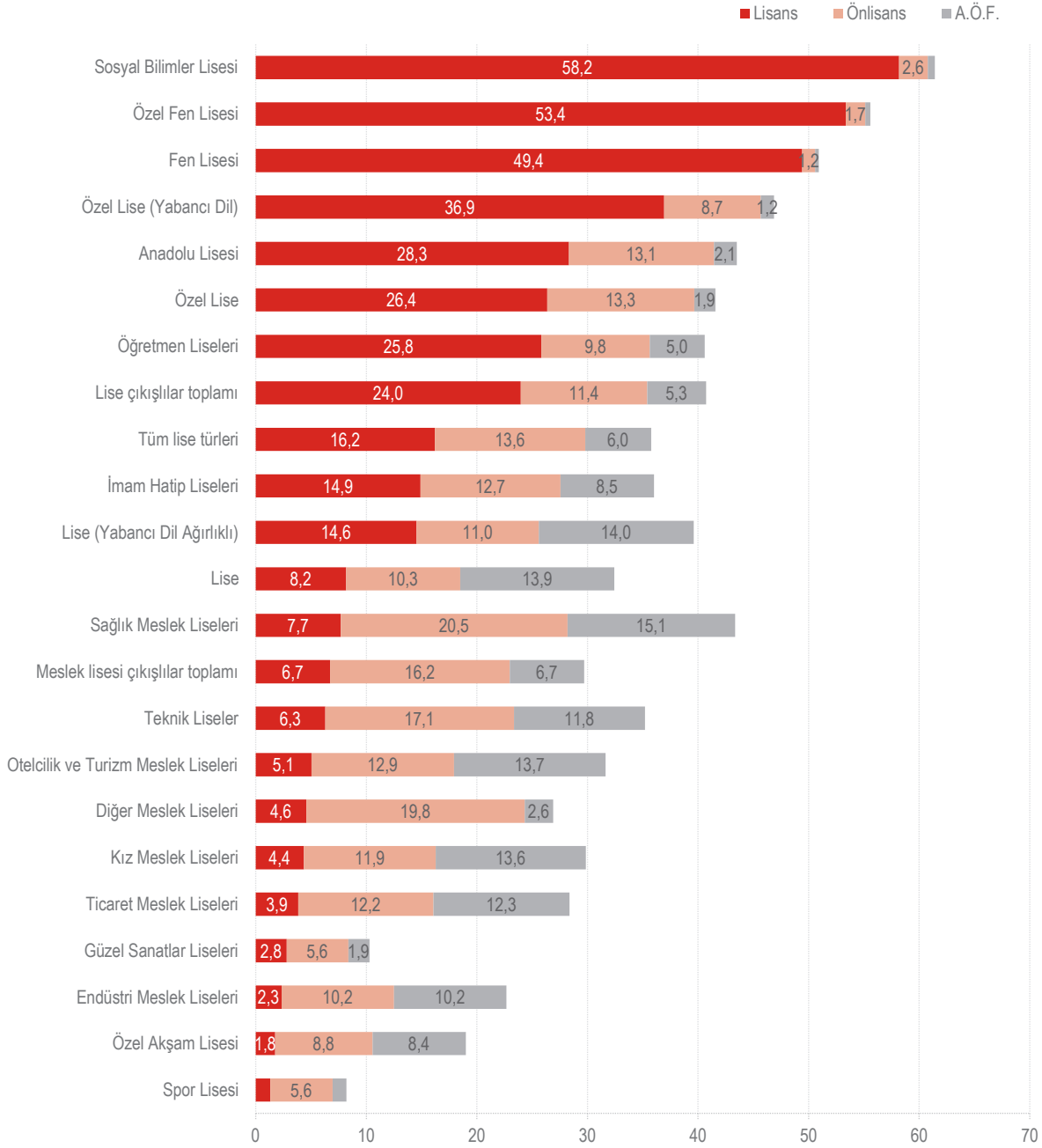


Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

2015 ve 2019 yılları arasında ortaöğretim programı türüne göre üniversite giriş sınavına başvuranlar içinde bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranı Şekil B.3.5'te verilmiştir. Buna göre, 2015 yılında genel ortaöğretim programları mezunlarının %47,1'i, mesleki ortaöğretim programı mezunlarının %45,3'ü bir yükseköğretim programına yerleşmiştir. 2019 yılına gelindiğinde bu oranlar ortaöğretimde genel programlardan mezunlarda %40,7, mesleki programlardan mezunlarda ise %29,6 şeklinde gerçekleşmiştir. Yıllar itibarıyla 2015 yılından 2019 yılına mesleki programlardan mezun olanlar içinde bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranının

da yaşanan düşüş oldukça dikkat çekicidir. Bunun en önemli nedeni meslek lisesi mezunlarının önlisans programlarına sınavsız geçiş uygulamasının kaldırılmasıdır. 2015 yılında genel programlardan mezunların %29,2'si lisans, %11,5'i önlisans programlarına yerleşirken aynı yıl mesleki programlardan mezunların %9'u lisans, %23,7'si ise önlisans programlarına yerleşmiştir. 2019 yılında ise genel programlardan mezunların %24'ü lisans, %11,4'ü önlisans ve %5,3'ü açıköğretim programlarına yerleşirken aynı yıl mesleki programlardan mezunların %6,7'si lisans, %16,2'si önlisans, %6,7'si ise açıköğretim programlarına yerleşmiştir.

Şekil B.3.6 Lise türüne göre üniversite giriş sınavına başvuranların içinde bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranı (%) (2019)



Kaynak: ÖSYM tarafından yayınlanan 2019 YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

2019 yılı lise türüne göre üniversite giriş sınavına başvuranların içinde bir yükseköğretim programına yerleşenlerin oranı Şekil B.3.6'da verilmiştir. Bilindiği üzere MEB 2014/8 sayılı genelge ile mesleki ve teknik eğitimle ilgili öğretim yapan 22 farklı okul türünü mesleki ve teknik Anadolu lisesi, çok programlı Anadolu lisesi ve mesleki eğitim merkezleri olmak üzere üç okul türüne indirmiş-

tir (MEB, 2014). Burada ifade edilen ise üniversite giriş sınavına başvuranların mezun oldukları okul türünü göstermektedir. Buna göre, üniversite giriş sınavına başvuran adayların içinde bir yükseköğretim programına en yüksek oranda yerleşenlerin mezun oldukları lise türü sosyal bilimler, özel fen ve fen liseleridir. Üniversite giriş sınavına başvuranların içinde sosyal bilimler liselerinden

mezunların %58,2'si, özel fen liselerinden mezunların %53,4'ü, fen liselerinden mezunların %49,4'ü, özel liselerden (yabancı dil) mezunların %36,9'u, Anadolu liselerinden mezunların %28,3'ü, özel liselerden mezunların %26,4'ü, öğretmen liselerinden mezunların %25,8'i lisans düzeyinde bir yükseköğretim programına yerleşmiştir. Şekil incelendiğinde mesleki ve teknik eğitim veren liselerden mezunların lisanstan ziyade önlisans ve açıköğretim programlarına yerleştikleri görülmektedir. Başka bir ifadeyle yükseköğretimde önlisans ve açıköğretim programlarının öğrenci kaynağını mesleki ve teknik eğitim veren liselerden mezun olanlar oluşturmaktadır (Yurdakul, 2019).

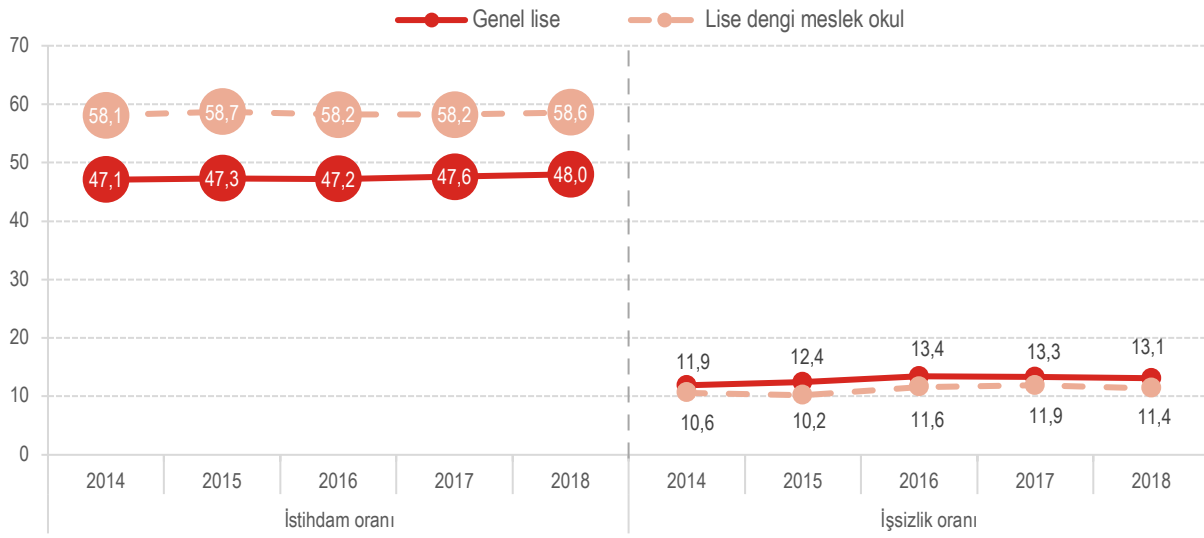
Türkiye'de her geçen yıl yükseköğretime giriş sınavlarına başvuran kişi sayısı artmaktadır. 2019 yılında yükseköğre-

time giriş sınavına başvuran kişi sayısı 2,5 milyonu aşmıştır. Yükseköğretime giriş sınavlarına başvuran adayların ancak üçte biri bir yükseköğretim programına, yedide biri ise bir lisans programına yerleşmektedir. Daha önemlisi son sınıf düzeyinde başvuran adayların üçte birinden daha azı ancak bir yükseköğretim programına yerleşmiştir. Yani son sınıf düzeyinde başvuran adayların üçte ikisi bir yükseköğretim programına yerleştirilememiştir. Bu ise önümüzdeki yıllarda yükseköğretime giriş sınavına başvuran aday sayısının daha da artacağını göstermektedir. Daha önemlisi bu veriler, mevcut yükseköğretimde arz (kontenjanlar) ve talep (başvuranlar) arasındaki uyum sorununun (Çetinsaya, 2014; Çelik vd., 2017; Gür vd., 2018; World Bank, 2007; YÖK, 2007) önümüzdeki yıllarda daha da büyüyeceğini göstermektedir.

Bu gösterge altında farklı eğitim düzeyleri, yaş kategorileri, cinsiyet ve bölgelere göre istihdam ve işsizlik oranları ele alınarak çeşitli analizler yapılacaktır. Ayrıca, OECD

ülkelerinin işgücü verileri eğitim-istihdam bağlamında Türkiye ile karşılaştırmalı bir şekilde sunulmaya çalışılacaktır.

Şekil B.4.1 Okul türüne göre 15+ yaş grubunda lise mezunlarının istihdam ve işsizlik oranlarında yaşanan değişim (%) (2014-2018)



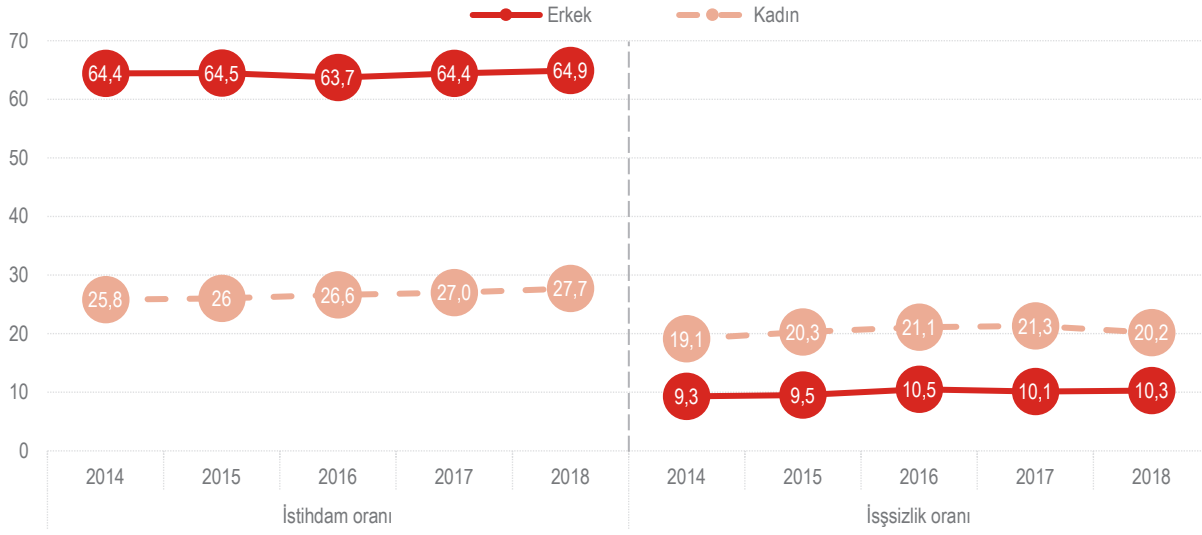
Kaynak: TÜİK işgücü istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil B.4.1'de 2014-2018 yılları arasında okul türüne göre 15+ yaş grubunda lise mezunlarının istihdam ve işsizlik oranlarında yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre, 2014-2018 yılları arasında genel lise mezunlarının istihdam oranı %47,1'den %48'e, lise dengi meslek okul mezunlarının istihdam oranı %58,1'den %58,6'ya yükselmiştir. İşsizlik oranlarına bakıldığında 2014-2018 yılları arasında genel lise mezunlarının işsizlik oranı %11,9'dan %13,1'e, lise ve dengi meslek okullarından mezun olanların işsizlik oranı ise %10,6'dan %11,4'e yükselmiştir. Dolayısıyla mesleki ve teknik eğitim mezunlarının istihdamı ve işgücüne katılım oranları genel liseler ile sanılanın aksine benzer değil, onlardan daha iyi düzeyde olup işgücü istatistikleri göz önüne alındığında ise iş piyasasında lise ve dengi meslek okullarından mezun olanlar, genel liseden mezun olanlara göre bir iş sahibi olma ve istihdam

edilme konularında daha avantajlıdır (Özer, 2019; Yurdakul, 2019, Ekim).

Şekil B.4.2'de 2014-2018 yılları arasında 15+ yaş grubunda genel lise mezunu olanların cinsiyete göre istihdam ve işsizlik oranlarında yaşanan değişim gösterilmiştir. Bu verilere göre, 2014-2018 yılları arasında genel lise mezunu kadınların istihdam oranları %25,8'den %27,7'ye, işsizlik oranları ise %19,1'den %20,2'ye yükselmiştir. 2014-2018 yılları arasında genel lise mezunu erkeklerin istihdam oranları ise %64,4'ten %64,9'a, işsizlik oranları ise %9,3'ten %10,3'e yükselmiştir. Genel olarak bakıldığında ise genel lise mezunu erkeklerin kadınlara göre istihdam oranlarının fazla, işsizlik oranlarının ise düşük olduğu görülmektedir.

Şekil B.4.2 15+ yaş grubunda genel lise mezunu olanların cinsiyete göre istihdam ve işsizlik oranlarında yaşanan değişim (%) (2014-2018)

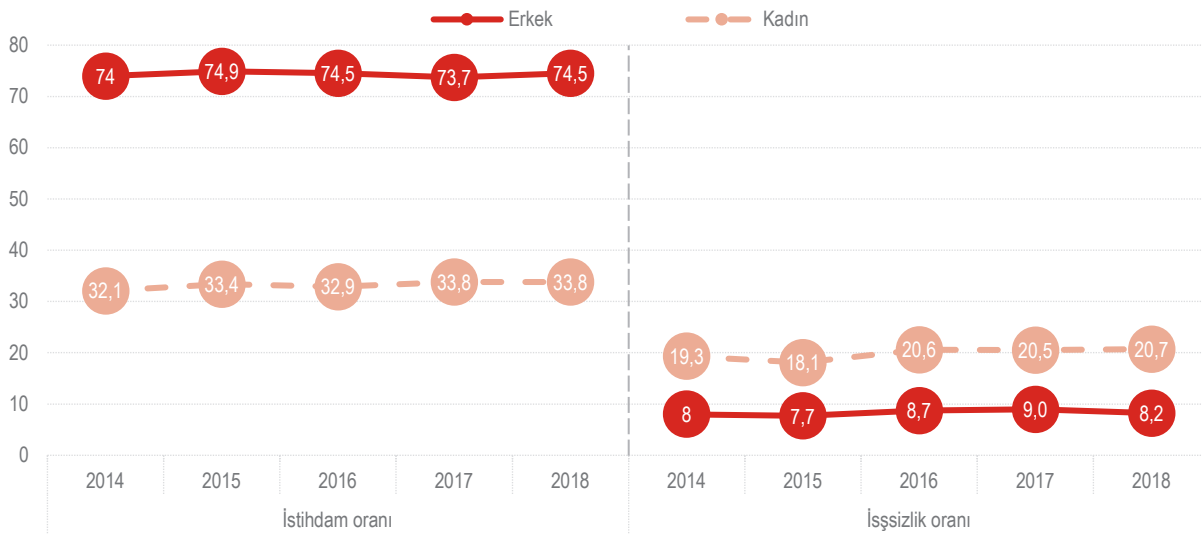


Kaynak: TÜİK işgücü istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

2014-2018 yılları arasında 15+ yaş grubunda lise dengi meslek okul mezunu olanların cinsiyete göre istihdam ve işsizlik oranlarında yaşanan değişim Şekil B.4.3'te verilmiştir. Buna göre, 2014-2018 yılları arasında lise dengi meslek okul mezunu kadınların istihdam oranları

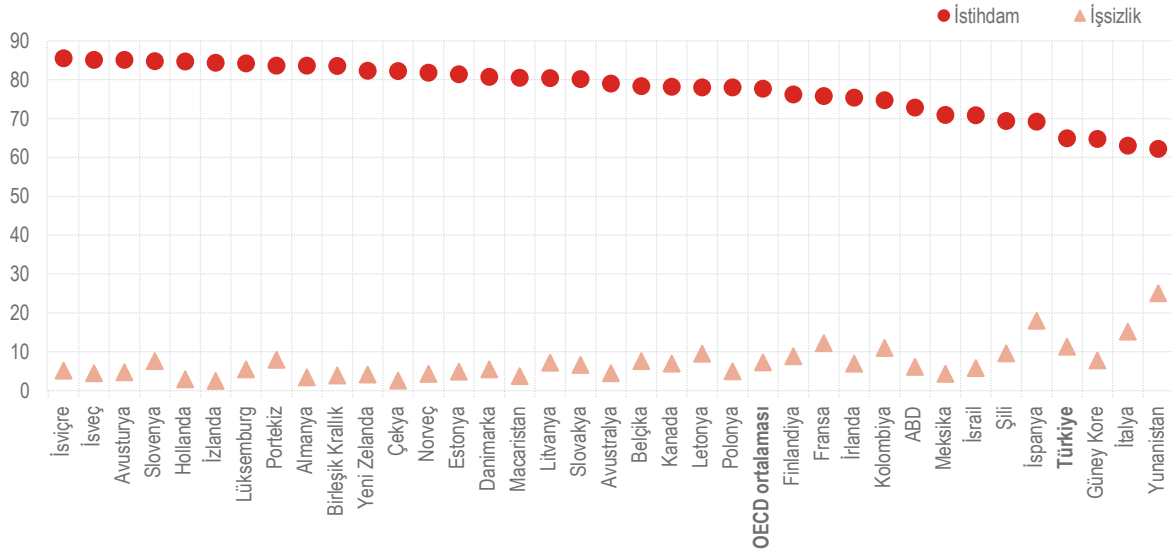
%32,1'den %33,8'e, işsizlik oranları ise %19,3'ten %20,7'ye yükselmiştir. 2014-2018 yılları arasında lise dengi meslek okul mezunu erkeklerin istihdam oranları ise %74'ten %74,5'e, işsizlik oranları ise %8'den %8,2'ye yükselmiştir.

Şekil B.4.3 15+ yaş grubunda lise dengi meslek okul mezunu olanların cinsiyete göre istihdam ve işsizlik oranlarında yaşanan değişim (%) (2014-2018)



Kaynak: TÜİK işgücü istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil B.4.4 OECD ülkelerinde 25-34 yaş arası ortaöğretim mezunlarının istihdam ve işsizlik oranları (%) (2018)



Kaynak: OECD (2019).

Şekil B.4.4'te OECD ülkelerinde 25-34 yaş arası ortaöğretim mezunlarının istihdam ve işsizlik oranları verilmiştir. Şekle göre, OECD ülkelerinin 25-34 yaş arası istihdam oranı ortalaması %78 ve işsizlik oranı ortalaması ise %22'dir. İsviçre (%86), İsveç, Avusturya, Slovenya ve Hollanda (%85) OECD ülkeleri arasında 25-34 yaş arası ortaöğretim mezunlarının istihdam oranları en yüksek olan ülkelerdir. Şili ve İspanya (%69), Türkiye ve Güney Kore (%65), İtalya (%63) ve Yunanistan (%62) ise OECD ülkeleri arasında 25-34 yaş arası ortaöğretim mezunlarının istihdam oranları en düşük olan ülkelerdir. Bu ülkelerdeki ortaöğretim mezunlarının istihdam oranı OECD ülkeleri ortalamasının (%78) oldukça gerisindedirler. 25-34 yaş arası ortaöğretim mezunu işsizlik oranlarına bakıldığında Yunanistan (%38), İspanya (%31), İtalya (%37), Fransa (%35), Türkiye ve Kolombiya (%35), Şili ve Letonya (%35) OECD ülkeleri arasında en yüksek, Almanya, Hollanda, Çekya ve İzlanda (%15) ise en düşük işsizlik oranlarına sahip ülkelerdir. Bununla birlikte Türkiye %35 işsizlik oranı ile OECD ülkeleri 25-34 yaş arası ortaöğretim mezunu

işsizlik oranından yüksektir. Genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye, OECD ülkeleri arasında 25-34 yaş arası ortaöğretim mezunları içerisinde istihdam oranlarının en düşük ve işsizlik oranlarının ise en yüksek olduğu ülkeler arasında yer almaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde 15+ yaş grubunda lise dengi meslek okul mezunu erkekler genel lise mezunu erkelere oranla, lise dengi meslek okul mezunu kadınlar da genel lise mezunu kadınlara oranla istihdamda daha fazla yer almaktadırlar. 25-34 yaş arası ortaöğretim mezunlarının istihdam oranı bakımından Türkiye (%65), OECD ülkeleri arasında en düşük orana sahip ve %22 olan OECD ülkeleri ortalamasının oldukça gerisindedir. Yine bu yaş grubunda ortaöğretim mezunu işsizlik oranı ile Türkiye (%35), OECD ülkeleri ortalamasından (%22) yüksektir. Başka bir ifade ile OECD ülkeleri ile kıyaslandığında Türkiye, genç nüfus içindeki ortaöğretim mezunlarının istihdam oranı en düşük ve işsizlik oranı en yüksek ülkelerden biridir.

- Türkiye'nin 2012 yılında liselerin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte lise mezuniyet oranlarında hızlı bir artış yaşanmıştır. OECD ülkeleri arasında 25 yaş altı en az lise mezunu olma oranlarında en büyük artışı Türkiye gerçekleştirmesine rağmen halen OECD ülkeleri ortalamasının altında mezuniyet oranlarına sahiptir. 25-64 yaş arası en az lise mezunu olma oranlarında ise OECD ülkeleri arasında sonuncu sıradadır. Ayrıca, en az lise mezunu olma oranları sürekli olarak artmasına rağmen bölgeler arasında ciddi bir şekilde farklılaşma söz konusudur. Türkiye'nin doğusunda yer alan Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgelerinde liseden mezun olma oranlarında belirgin bir eşitsizlik bulunmaktadır. Bundan dolayı, lise mezuniyet oranlarını artırma konusunda çalışmalar sürdürülmelidir. Bunun için özellikle dezavantajlı bölgelerdeki çocukların lise terklerini azaltma ve böylece mezuniyet oranlarını artırma çalışmalarına öncelik verilmelidir.
- Türkiye'de 2019 yılında yükseköğretime giriş sınavına başvuran kişi sayısı 2,5 milyonu aşmış, lise son sınıfta başvuranların üçte birinden daha azı, genel olarak da her yedi kişiden biri ancak bir lisans programına yerleşmiştir. Yükseköğretime giriş sınavına başvuran aday sayısı artmasına rağmen bir programa yerleşen aday sayısında ise artış yaşanmamıştır. Bu durum mevcut yükseköğretim arz (kontenjanlar) ve talep (başvuranlar) arasındaki uyum sorunun önümüzdeki yıllarda daha da büyüyeceğine işaret etmektedir. Ayrıca önlisans ve lisans programlarının kontenjanlarının %10'dan fazlası boş kalmıştır. Bu veriler hem yükseköğretim sisteminde genel bir verimsizliği hem de özelde yerleştirme sürecinde yaşanan bir verimsizliği göstermektedir. Bundan dolayı, öncelikli olarak, yükseköğretim programlarının toplumsal talebi karşılayacak şekilde artırılması gerekmektedir. Buna ilaveten, mevcut kapasitenin daha verimli kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Eğitim düzeyi yükseldikçe, iş gücü piyasasında iş bulma fırsatları çeşitlenmekte ve kolaylaşmaktadır. Bu kapsamda mezunlarına doğrudan bir mesleki nitelik kazandırmaya dönük olmayan genel lise mezunları arasındaki işsizlik oranlarının yüksek olması doğal karşılanabilir. Ancak temel amacı piyasanın ihtiyacı olan nitelikli işgücünü yetiştirmek olan ve mezunlarına mesleki bir nitelik kazandıran meslek lisesi mezunlarının istihdam oranları genel lise mezunu olanlara göre yüksek, işsizlik oranları ise düşüktür. Buna ilaveten her iki lise türünden mezun olanların istihdam oranlarına göre işsizlik oranlarının birbirine daha yakın olması, ülkemizdeki mesleki ve teknik eğitimde önemli bir nitelik sorunu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda mesleki ve teknik eğitimin niteliğini ve mezunlarının istihdam edilebilirliğini dönük çözümler üretilmelidir.
- Türkiye 25-34 yaş arası ortaöğretim mezunlarının istihdam oranı bakımından OECD ülkeleri arasında Yunanistan'dan sonra sonuncu sırada yer almaktadır. Bununla birlikte Türkiye 25-34 yaş arası ortaöğretim mezunu işsizlik oranı bakımından da OECD ülkeleri ortalamasından hâlâ yüksektir. Buradan hareketle Türkiye'nin istihdamı artırıcı ve işsizliği azaltmaya yönelik etkin politikalar geliştirmesi gerekmektedir.

- Acemoglu, D. ve Angrist, J. (2000). How large are human-capital externalities? Evidence from compulsory schooling laws. *NBER Macroeconomics Annual*, 15, 9-59.
- Barber, M. ve Mourshed, M. (2009). *How good education systems can become great in decade ahead*. Report on the International Education Roundtable, Singapore.
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, Z., Boz, N., Gümüş, S. ve Tastan, F. (2013). *4+4+4 eğitim reform izleme raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Çelik, Z., Yurdakul, S., Bozgeyikli, H. ve Gümüş, S. (2017). *Eğitime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Çelik, Z. ve Bozgeyikli, H. (2019, Mart). *Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları* (Odak Analiz No.2). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu.
- Darling-Hammond ve Rothman, R. (2011). Lessons learned from Finland, Ontario, and Singapore. L. Darling-Hammond and R.Rothman (Eds.), *Teacher and leader effectiveness in high performing education systems* içinde (ss. 1-11). Washington, DC: Alliance for Excellent Education & Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Dee, T. S. (2004). Are there civic returns to education? *Journal of Public Economics*, 88(9), 1697-1720.
- Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). *Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Hakkinen, I., Kirjavainen, T. ve Uusitalo, R. (2003). School resources and student achievement revisited: New evidence from panel data. *Economics of Education Review*, 22, 329-335.
- Hanushek, E.A. (1992). The trade-off between child quantity and quality. *Journal of Political Economy*, 100 (1), 84-117.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141-164.
- 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 Luque, J. A. (2003). Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*, 22, 481-502.
- 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.
- Levin, B. (1998). ‘An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other?’. *Comparative Education*, 34 (2), 131- 141.
- McLanahan, ve S., Sandefur, G. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Harvard University Press, Cambridge.
- MEB. (2014). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde okul çeşitliliğinin azaltılması konulu 2014/8 nolu genelge*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1690.pdf>
- OECD. (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.

- OECD. (2015). *Universal basic skills: What countries stand to gain*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en>
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Özer, M. (2019). Mesleki ve teknik eğitimde sorunların arka planı ve Türkiye'nin 2023 eğitim vizyonunda çözüme yönelik yol haritası. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 1-11.
- Peters, E. ve Mullis, N. (1997). The role of family and source of income in adolescent achievement. In: Duncan, G., Brooks-Gun, J. (Eds.), *Consequences of Growingup Poor*. Russell Sage Foundation, New York, pp. 340-438.
- Psacharopoulos, G. ve Patrinos, H. A. (2002). Returns to investment in education: A further update. Policy Research Working Paper; No. 2881.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- TÜİK. (2017). *İsgücü istatistikleri, Şubat 2017* (Haber Bülteni No. 24941). Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- UNESCO ve OECD. (2003). *Financing education-investments and returns: analysis of the World education indicators*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223>
- UNESCO. (2016). *Global education monitoring report*. Paris: UNESCO.
- World Bank. (2007). *Turkey: higher education polic study, volume1. 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.
- Yurdakul, S., Gür, B.S., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016, Kasım). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Yurdakul, S. (2019, Ekim). *Mesleki ve teknik eğitime bakış* (Odak Analiz No.4). Ankara: EBSAM.

BÖLÜM C

ÖĞRETMENLER ve OKUL MÜDÜRLERİ

GÖSTERGE	C1	Öğretmenlerin profili nasıldır?
GÖSTERGE	C2	Öğretmen arz ve talebi ne durumdadır?
GÖSTERGE	C3	Öğretmen ve okul yöneticileri maaşları nasıldır?
GÖSTERGE	C4	Öğretmenler ve okul müdürlerinin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım oranları nasıldır?
BÖLÜM	C	Öneriler

Günümüzün bilgi temelli ekonomi ve toplumlarında, bilgi ve beceriler, bireysel ve toplumsal başarının anahtarı olarak tanımlanmaktadır. Bu ise eğitim sistemlerine, öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik beklenti ve talebi artırmaktadır. Öğretmenlerin, öğrettiği konular ve öğrencileri hakkında daha fazla bilgiye sahip olması gerekmektedir. Ayrıca, araştırma-teori-pratik ilişkisini anlamaları ve mesleklerinde yetişen yaşam boyu öğrenenler olmak için inceleme ve araştırma becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Ancak günümüzde öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimini kolaylaştırmak, öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap vermek ve öğrencilerin bütünsel gelişimini sağlamak için diğer öğretmenlerle ve velilerle işbirliği içinde çalışmak gibi ek görevleri gerçekleştirmeleri de beklenmektedir. Okul liderlerine yönelik talepler de önemlidir. Pek çok eğitim sisteminde, okul liderlerinin yalnızca okullarının idaresine ve yönetimine liderlik etmeleri beklenmez, aynı zamanda gelişmiş öğretme ve öğrenmeye yol açan koşullar yaratmaları beklenir. Bunlar arasında okul gelişim planları geliştirmek, öğretmenlerin işbirliğini ve mesleki gelişim etkinliklerine katılımını teşvik etmek, öğrencilere ve velilere, öğrencinin ilerlemesi ve öğrenci yönlendirmesi hakkında danışmanlık yapmak ve okulu daha geniş bir okul ağına ve yerel topluluğa bağlamaktır (OECD, 2019b).

Eğitim ve öğretim ortamlarının fiziki şartları ve sahip olunan teknolojik imkânlar, eğitimde kullanılan araç-gereçlerin niteliği ve erişilebilirliği, öğretmen ve okul liderlerinin özellikleri, okul yönetimi ile veli arasındaki eş güdümlü çalışmalar ve öğretim programları gibi birçok unsur, eğitimin kalitesini etkilemektedir. Tüm bu faktörler içerisinde eğitim kalitesi üzerindeki en önemli unsur öğretmenlerin niteliğidir. Hatta okulun fiziki ve teknolojik imkânlarını geliştirmek üzere yapılanların, eğitimin kalitesi üzerindeki etkisi sınırlıdır. Yapılan birçok araştırmada bir eğitim sisteminin kalitesinin en önemli belirleyicisinin öğretmenler olduğu görülmüştür (Barber ve Mourshed, 2009; Darling-Hammond ve Rothman, 2011). Çünkü öğretmen, eğitim sistemindeki fiziki ve teknolojik eksiklikler ile öğretim materyali yoksunluğundan kaynaklı dezavantajları ortadan kaldıracak en önemli unsurdur (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt, 2016). Daha açık ifade ile “Bir eğitim sistemi ancak öğretmenleri kadar iyidir. Öğretmenler, evrensel ve herkes için kaliteli eğitim açısından vazgeçilmezdir. Öğretmenler, yeni küresel zorlukları ve fırsatları idare edebilmek için yeni nesillerin zihinlerini ve tutumlarını şekillendirmede merkezi bir konumdadırlar” (UNESCO, 2015, s. 3). Kaliteli bir eğitim sistemini tesis etmek için ülkeler şu dört hususa dikkat etmelidir:

1. Yüksek başarılı adayları mesleğe çekmek,
2. Yeni atananlar için kaliteli başlangıç ve hizmette olanlar için sürekli eğitim sağlamak,
3. Öğretmenleri öğretmenlik becerilerinin sürekli geliştirilmesinde desteklemek ve iyi uygulamaları yaymak,
4. Nitelikli öğretmenleri ve okul liderlerini elde tutmak amacıyla iş tatmini ve mesleğin durumunu geliştirmek (OECD, 2019b; s. 26).

Öğretmenlerin eğitim sisteminin en önemli belirleyicisi olduğunu vurgulayan araştırmalarda, öğretmen yetiştirilen programlara öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitiminin niteliği ile istihdam ve mesleki süreçlerine vurguda bulunmaktadır (ör. Barber ve Mourshed, 2007; Darling-Hammond ve Rothman, 2011). Eğitim sisteminin başarısı için nitelikli öğretmen adaylarının en iyi şekilde yetiştirilmesi ve istihdamı ve sonrasında da sürekli mesleki gelişiminin sağlanması, eğitim sistemindeki başarının anahtarı olarak görülmektedir (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; Eğitim-Bir-Sen, 2013).

Kaliteli eğitimin en önemli unsuru olarak tanımlanan öğretmenler ve okul müdürlerinin kim oldukları, eğitimleri, çalışma koşulları, ücretleri ve sürekli mesleki gelişimleri ile okullardaki öğretmen ve öğrenme ortamları gibi boyutlarının incelenmesi zorunludur. Bu bahsedilen boyutları izlemek ve değerlendirmek için Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), 2008 yılında Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) çalışmasını başlatmıştır. Her beş yılda bir uygulanan TALIS, eğitim politikalarını ve bu politikaların okullardaki yansımalarını, okul müdürleri ve öğretmenlerin gözleriyle incelemeyi hedefleyen bir araştırmadır. Üçüncü kez uygulanan bu araştırmaya Türkiye 2008 ve 2018 yılında katılmış, 2013 yılında katılmamıştır. TALIS'in odağında ortaokul öğretmen ve müdürleri varken isteyen ülkeler ilkököl ve lise düzeyinde de bu araştırmaya katılmaktadır. 48 ülkenin katıldığı 2018 TALIS'te, okullardaki öğretmen ve öğrenme ortamları ile öğretmenlerin ve okul müdürlerinin çalışma koşullarına odaklanılmıştır. OECD, TALIS ile etkili öğrenme ve öğretim uygulama ve politi-

kalarını farklı ülkeler ile karşılaştırma imkânı sunarak, ülkelerin kendi etkili öğrenme ve öğretim uygulama ve politikalarını gözden geçirmesini amaçlamaktadır. 2018 TALIS çalışmasına Türkiye'de 172 ilkökulda 171 müdür ve 3.204 öğretmen, 196 ortaokulda 196 müdür ve 3.952 öğretmen ve 457 lisede 448 müdür ve 8.342 öğretmen ile toplam 825 okulda 815 müdür ve 15.498 öğretmen katılmıştır (OECD, 2019b).

TALIS'in odağında şu 3 boyut vardır:

- Her öğrenciye yönelik kaliteli öğretimin teşvik edilmesi, öğretmenlerin ve okul liderlerinin çalışma ve çalışma koşullarının öğrencilerin öğrenmesi ve refahı için elverişli ortamları şekillendirip şekillendirmediğini ve ayrıca her öğrenciye kaliteli öğretimin nasıl sağlanacağını inceler.
- Öğretmenlerin ve okul liderlerinin kariyerleri boyunca mesleki gelişimlerini desteklemek, öğretimin bilgi ve beceriler açısından giderek daha profesyonel hale gelip gelmediğini ve öğretmenlerin ve okul liderlerinin profesyonel gelişiminin nasıl destekleneceğini analiz eder.
- Kaliteli öğretmenleri ve okul liderlerini çekmek ve iş gücü dinamiklerini izlemek, öğretmen ve temel işgücünü açıkla ve kaliteli öğretmenleri ve okul liderlerini çekmek ve iş gücü dinamiklerini izlemek için talimatlar sunar (OECD, 2019b, s. 27).

TALIS'te uygulanan öğretmen anketinde öğretmenlerin mesleki deneyim ve nitelikleri, mesleki gelişimleri, öğretim uygulamaları, iş doyumu, yurtdışı eğitim-öğretim tecrübeleri ve (kültürel) çeşitliliğin yanı sıra diğer öğretmenlerle ne sıklıkla iş birliği yaptıkları ya da okulla ilgili karar alma süreçlerine ne ölçüde katıldıkları gibi okul iklimi konularını da kapsayan toplam 58 soru yer almaktadır. Okul müdürleri için hazırlanan ankette ise kişisel bilgiler, okul ile ilgili bilgiler, okul yönetimi, öğretmen değerlendirme, okul iklimi, mesleki destek ve mentorluk, kültürel çeşitlilik ile iş doyumu başlıklarında toplam 45 soru yer almaktadır. TALIS 2018'de yer alan temalar; etkili öğretim, öğretmen gelişimi, okulun etkililiği, öğret-

menliğe uygun adayları çekmek ve öğretmenlerin meslekte devamlılığını sağlamak üzere toplam beş politika alanı ile ilişkilendirilmiştir (OECD, 2019b).

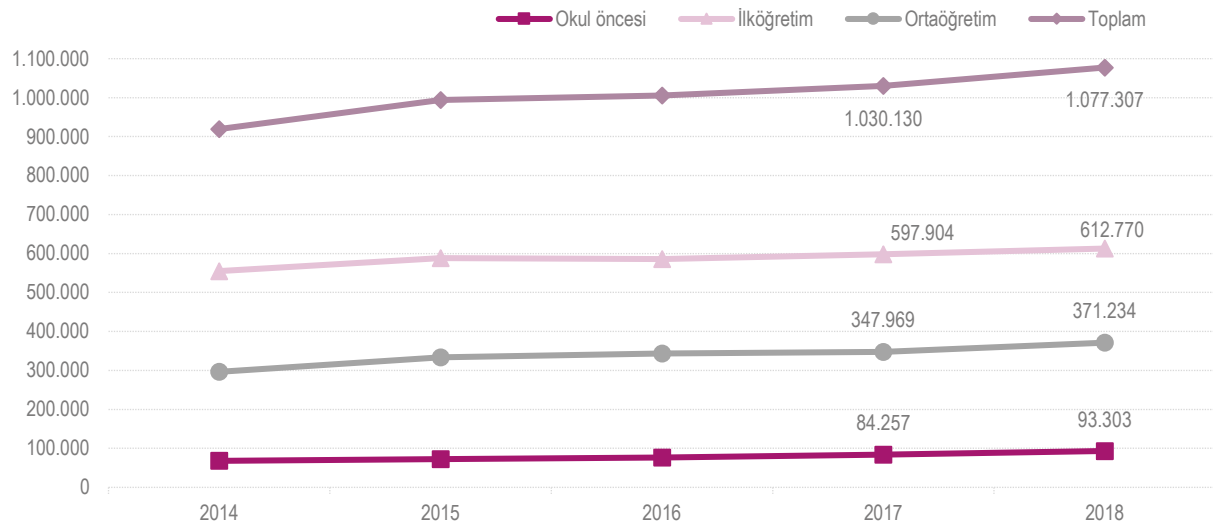
TALIS verilerini analiz ederken şu hususa dikkat etmek gerekir. TALIS çalışması ülkedeki öğretmen ve okul yöneticilerinden seçilen bir örnekleme uygulanmaktadır. Yani, öğretmenlerin tamamını kapsayan bir veri değildir. Ancak, seçilen örnekleme öğretmenleri belli bir hata payı dahilinde temsil etmektedir. Örnekleme seçimi, evreni temsil edecek şekilde olasılık temelli olarak belirlenmektedir. Bundan dolayı, TALIS verileri kullanılarak ülkelerdeki öğretmenlerin ve okul müdürlerinin yaş, cinsiyet, kıdem gibi birçok konudaki dağılımı hakkında bir fikir sahibi olunabilir (OECD, 2019b).

Bu bölümde öncelikli olarak öğretmen profili kapsamında öğretmen sayıları, yaşları ve cinsiyet oranları OECD verileri ile karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Sonrasında Türkiye'deki öğretmen ve arz talebi, yeni atanan öğretmen sayıları, eğitim fakültelerine yeni kayıt yaptıran ve mezun olan öğrenci sayıları ile KPSS'ye giren adaylar üzerinden tartışılacaktır. Daha sonra öğretmen ve okul müdürü maaşları incelenecektir. Kademelere ve tecrübeye göre öğretmen maaşlarının nasıl farklılaştığı, öğretmen maaşlarının diğer yükseköğretim mezunlarının maaşları ile karşılaştırılması ile okul müdürlerinin maaş verileri sunulacaktır. Son olarak da TALIS verileri kullanılarak öğretmenler ve okul müdürlerinin mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumları incelenmiştir.

Bu gösterge altında Türkiye'deki öğretmen sayıları kademelere göre incelenecektir. Daha sonra kamu ve özelde çalışan öğretmenlerin sayıları ve kadın öğretmenlerin oranları, bölgelere göre dağılımı ele alınacaktır. Daha

sonra kadın öğretmen oranları ile öğretmenlerin yaşlara göre dağılımı OECD ülkeleri ile karşılaştırmalı olarak sunulacaktır.

Şekil C.1.1 Kademelere göre öğretmen sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

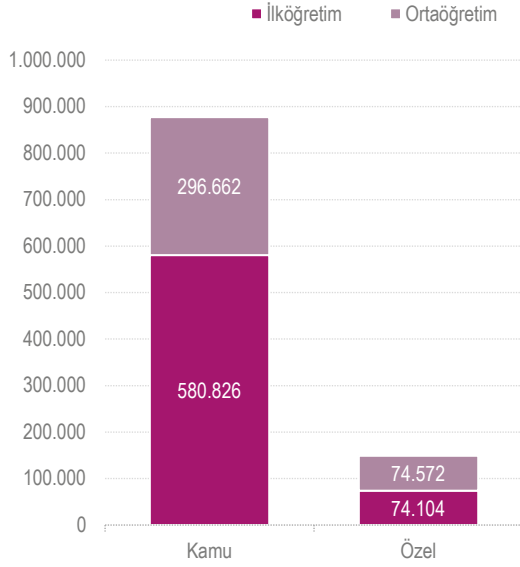
Şekil C.1.1'de 2014-2018 yılları arasında kademelere göre öğretmen sayılarında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre 2014 yılında okul öncesinde 68 bin, ilköğretimde 555 bin, ortaöğretimde 296 bin ve toplamda 919 bin öğretmen görev yaparken, bu sayılar 2018 yılında okul öncesinde 93 bine, ilköğretimde 613 bine, ortaöğretimde 371 bine ve toplamda ise yaklaşık 1 milyon 77 bine yükselmiştir.

Şekil C.1.2'de kamu ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmen sayıları verilmiştir. Buna göre özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında 149 bin öğretmen çalışırken kamu ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında 877 bin öğretmen çalışmaktadır. Kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen sayısı kamu ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen sayısının iki katı iken özel ilköğretim ve ortaöğretim

okullarında benzer sayıda öğretmen görev yapmaktadır. Bunun temel nedeni özellikle temel liseler nedeniyle ortaöğretim düzeyindeki okul ve öğrenci sayısının yüksek olmasıdır.

Şekil C.1.3'te 2014-2018 yılları arasında kadın öğretmen oranındaki değişim gösterilmiştir. Buna göre 2014 yılında kadın öğretmenlerin oranı %54,3'ten 2018 yılında %58,2'ye yükselmiştir. Beş yıllık süreçte kadın öğretmen oranı hızlı bir şekilde artmıştır. Bunun en önemli nedeni ise son yıllarda yeni atanan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olmasıdır. Eğitim fakültelerine yeni kayıt yaptıran ve mezun olanların içindeki kadın oranının yüksekliği dikkate alındığında (bk. Gösterge C.2), önümüzdeki yıllarda kadın öğretmen sayısının daha da artması beklenmektedir.

Şekil C.1.2 Kamu ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmen sayıları (2018)

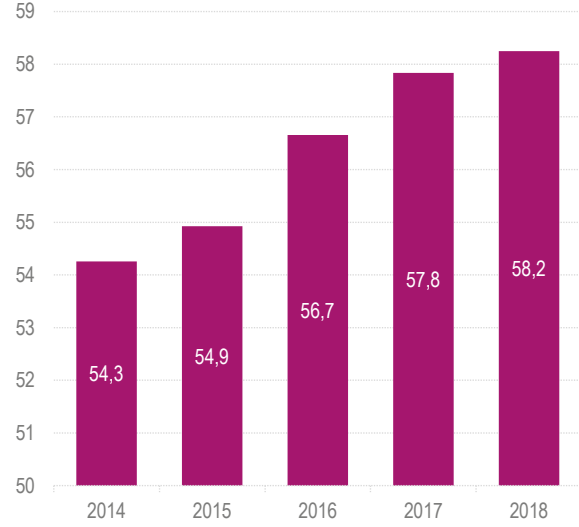


Kaynak: MEB (2019).

Not: Okul öncesi dâhil değildir.

Şekil C.1.4'te 2018-2019 öğretim yılında kamu ve özel öğretim okullarında kademelere göre kadın öğretmen oranı gösterilmiştir. Buna göre, özel okul öncesi kurumlarındaki öğretmenlerin %97'si kadın iken kamu okul öncesi kurumlarında kadın öğretmenlerin oranı ise %92,4'tür. Özel ilköğretimlerdeki öğretmenlerin %74,3'ü kadın iken bu oran kamu ilköğretimlerinde çok

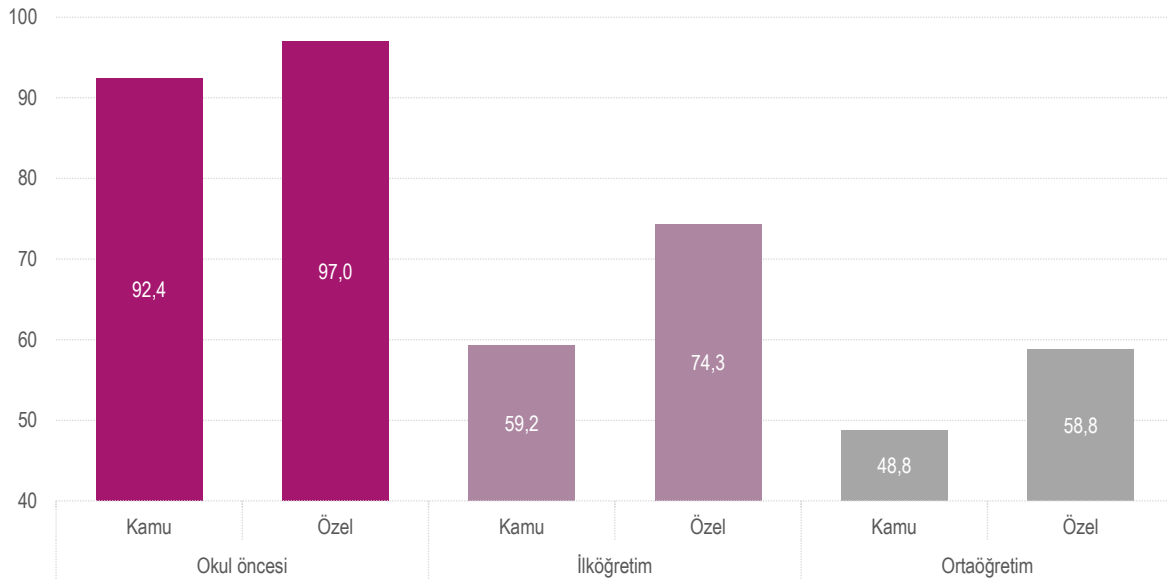
Şekil C.1.3 Kadın öğretmen oranında (%) yaşanan değişim (2014-2018)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

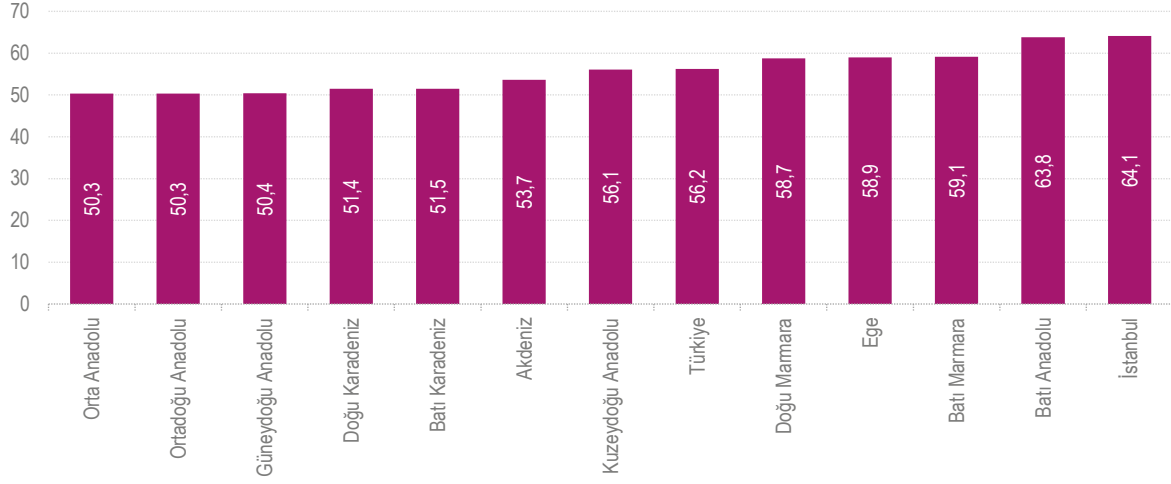
daha düşük bir oranda %59,2 olarak gerçekleşmiştir. Ortaöğretim düzeyine bakıldığında ise özel ortaöğretim kurumlarında çalışanların %58,8'i kadın iken kamu ortaöğretim kurumlarında çalışanların %48,8'i kadın öğretmenlerdir. Kısacası özel okullardaki kadın öğretmen oranının devlet okulları ile kıyaslandığında çok daha yüksek olduğu görülmektedir.

Şekil C.1.4 Kamu ve özel öğretim okullarında kademelere göre kadın öğretmen oranı (%) (2018)



Kaynak: MEB (2019).

Şekil C.1.5. Kamuda çalışan kadın öğretmenlerin bölgelere göre oransal (%) dağılımı (2019)



Kaynak: MEB tarafından paylaşılan veriler (Eylül 2019).

2019 Eylül ayı itibarıyla kamuda çalışan kadın öğretmenlerin bölgelere göre oransal dağılımı Şekil C.1.5'te gösterilmiştir. Buna göre kamuda çalışan kadın öğretmenlerin bölgelere göre oransal dağılımında önemli bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. İstanbul'daki ve Batı Anadolu'daki öğretmenlerin %64'ü kadın öğretmen iken, Orta Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki öğretmenlerin %50'si kadındır. Kısacası, Türkiye'nin doğu bölgelerindeki kadın öğretmen oranının batı bölgelerine göre çok daha düşük olduğu görülmektedir.

Kamuda çalışan kadın öğretmenlerin illere göre oransal dağılımı Şekil C.1.6'da gösterilmiştir. İllere göre kadın öğretmen oranlarının dağılımında önemli bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Ankara'daki öğretmenlerin %71'i, İzmir'deki öğretmenlerin %68'i, İstanbul ve Eskişehir'deki öğretmenlerin %64'ü kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Diğer taraftan, Adıyaman'da öğretmenlerin %40'ı, Tokat'ta %44'ü, Çorum'da %45'i, Batman, Kahramanmaraş, Mardin ve Bingöl'deki öğretmenlerin ise %46'sı kadındır. Ağırlıklı olarak Türkiye'nin doğu bölgelerindeki dezavantajlı illerde kadın öğretmen oranının düşük olduğu, genelde büyükşehirlerde, Akdeniz ve Ege Bölgelerinde denize kıyısı olan illerde ise kadın öğretmen oranının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo C.1.7'de 2017 yılında OECD ülkelerinde kademelere göre kadın öğretmen oranları gösterilmiştir. Buna göre, Macaristan ve Letonya'da okul öncesi öğretmenlerin tamamı; Avusturya, Çekya, Şili, Estonya, Yunanistan, İrlanda, İsrail, İtalya, Güney Kore, Litvanya, Portekiz ve Slovakya'da ise öğretmenlerin %99'u kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Türkiye'de ise okul öncesindeki kadın öğretmen oranı (%94) OECD ortalamasından (%97) daha düşüktür. Danimarka, Fransa ve Hollanda'da ise okul öncesindeki kadın öğretmen oranı %90'ndan daha düşük bir düzeydedir. İlkokul düzeyinde kadın öğretmen oranı okul öncesine göre azalmaktadır. OECD ülkeleri ortalamasına bakıldığında ilkokul öğretmenlerinin %83'ü kadınlardan oluşmaktadır. Türkiye'de ise ilkokuldaki kadın öğretmen oranı %61 ile OECD ülkeleri arasındaki en düşük ülkedir. Macaristan ve Litvanya %97, İtalya %96, Çekya %94 ve Avusturya %92 ile ilkokulda kadın öğretmen oranı en yüksek olan ülkelerdir. Ortaokul düzeyine bakıldığında kadın öğretmen oranının okul öncesi ve ilkokula göre azaldığı görülmektedir. Ortaokulda kadın öğretmen oranının OECD ülkeleri ortalaması %69'dur. Japonya ortaokuldaki kadın öğretmen oranı %43 ile OECD ülkeleri arasındaki en düşük orana sahiptir. Kolombiya, Meksika ve Hollanda (%53), İsviçre (%55) ile birlikte Türkiye (%57) ortaokulda kadın öğretmen oranı en düşük olan ülkelerdir. Lise düzeyinde kadın öğretmen oranının diğer kademelere göre azalmasına rağmen

Şekil C.1.6 Kamuda çalışan kadın öğretmen oranının (%) illere göre dağılımı (2019)



Kaynak: MEB tarafından paylaşılan veriler (Eylül 2019).

men OECD ortalamasına göre lise düzeyinde çalışanların %60'ı kadın öğretmenlerdir. Japonya (%31), İsviçre (%45), Kolombiya (%46) ve Türkiye (%49) lise düzeyinde kadın

öğretmen oranı en düşük olan ülkelerdir. OECD ülkelerinde ve Türkiye'de eğitim kademesi ilerledikçe kadın öğretmen oranı azalmaktadır.

Tablo C.1.7 OECD ülkelerinde kademelere göre kadın öğretmen oranları (%) (2017)

Ülke	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Litvanya	99	97	83	79
Macaristan	100	97	77	63
İtalya	99	96	77	66
Çekya	99	94	78	60
Letonya	100	92	85	80
Avusturya	99	92	72	55
Estonya	99	90	83	69
Slovakya	99	90	77	72
Slovenya	97	88	88	67
Almanya	96	87	67	55
ABD	94	87	67	58
Hollanda	88	87	53	53
İrlanda	99	86		70
İsrail	99	85	79	70
Polonya	98	85	73	66
Birleşik Krallık	96	85	62	60
Yeni Zelanda	97	84	67	61
Fransa	89	84	60	60
OECD ortalaması	97	83	69	60
İsviçre	97	83	55	45
İzlanda	95	83	83	
Belçika	97	82	64	63
Şili	99	81	68	56
Portekiz	99	81	72	69
Finlandiya	97	80	75	60
Güney Kore	99	78	70	52
Kolombiya	97	77	53	46
İspanya	93	77	60	55
İsveç	95	76	76	54
Norveç	92	75	75	54
Yunanistan	99	71	67	54
Meksika	96	68	53	48
Japonya	97	64	43	31
Türkiye	94	61	57	49
Danimarka	88		69	

Kaynak: OECD (2019a).

Tablo C.1.8'de 2017 yılı verilerine göre OECD ülkelerinde öğretmenlerin yaşlarının dağılımı gösterilmiştir. Buna göre Türkiye (%20), Birleşik Krallık (%25) ve Şili (%21) ile birlikte 30 yaş altı öğretmen oranının en yüksek olduğu ülkelerden biridir. OECD ülkeleri ortalamasına

bakıldığında 30 yaş altı öğretmen oranı %10'dur. Portekiz ve İtalya %1, Yunanistan ve Litvanya %4, İspanya ve Macaristan %5 ile 30 yaş altı öğretmen oranının en az olduğu ülkelerdir. OECD ülkeleri ortalamasına göre öğretmenlerin %54'ü 30-49 yaş arasındadır. Türkiye %68

Tablo C.1.8 OECD ülkelerinde öğretmenlerin yaşlarının dağılımı (%) (2017)

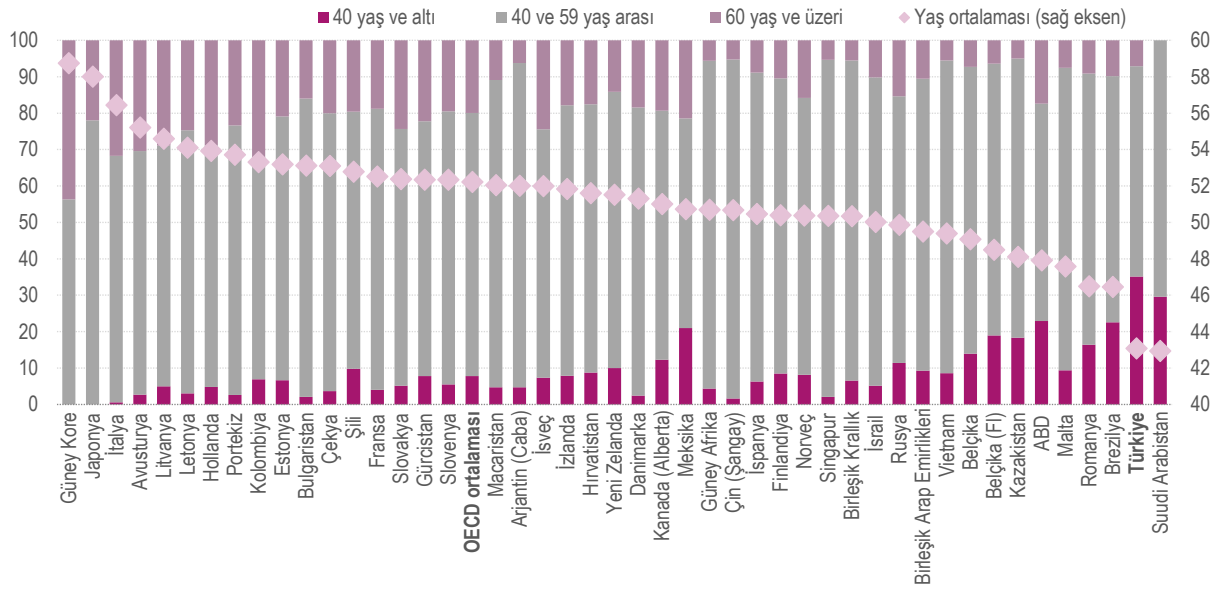
Ülkeler	30 yaş ve altı	30 ve 49 arası	50 yaş ve üzeri
Türkiye	20	68	12
İrlanda	12	65	23
Kanada	11	63	26
Güney Kore	14	63	24
İsrail	12	62	26
Fransa	11	61	28
Polonya	6	61	33
İspanya	5	59	36
Portekiz	1	58	41
Slovenya	7	57	36
Finlandiya	7	57	37
Birleşik Krallık	25	56	19
Belçika	17	55	28
ABD	15	55	30
Slovakya	8	55	37
Kolombiya	7	54	39
Macaristan	5	54	41
OECD ortalaması	10	54	36
Şili	21	54	26
İsveç	8	53	38
Norveç	15	53	32
İsviçre	12	52	36
Almanya	7	51	42
Japonya	17	50	32
Çekya	7	49	44
Yunanistan	4	48	48
Yeni Zelanda	12	48	40
Hollanda	14	47	39
Letonya	9	46	46
Litvanya	4	45	50
Avusturya	11	44	45
Estonya	9	42	49
İtalya	1	40	59

Kaynak: OECD (2019a).

ile 30-49 yaş arası öğretmen oranının en yüksek olduğu ülkedir. İtalya %40, Estonya %42 ve Avusturya %44 ile 30-49 yaş arası öğretmen oranının en düşük olduğu ülkelerdir. 50 yaş ve üzeri öğretmen oranına bakıldığında Türkiye %12 ile OECD ülkeleri ortalamasından (%36) oldukça düşük bir orana sahiptir. Türkiye'den sonra 50 yaş ve üzeri öğretmen oranı en düşük ülke %19

ile Birleşik Krallık'tır. İtalya'daki öğretmenlerin %59'u, Litvanya'daki öğretmenlerin %50'si Estonya'dakilerin %49'u 50 yaş ve üzeridir. Yani, Türkiye ile kıyaslandığında bu ülkelerdeki öğretmenler oldukça yaşlıdır. Türkiye OECD ülkeleri arasındaki en genç öğretmen nüfusuna sahip olan ülkelerden biridir.

Şekil C.1.9 TALIS 2018'e katılan ülkelerin ortaokul müdürlerinin yaş dağılımı (%) ve yaş ortalaması



Kaynak: OECD (2019b).

Şekil C.1.9'da TALIS 2018'e katılan ülkelerin ortaokul müdürlerinin yaş dağılımı ve yaş ortalaması gösterilmiştir. TALIS 2018 verilerine göre okul müdürü yaş ortalaması en yüksek ülke 58,7 ile Güney Kore'dir. Güney Kore'yi 58 yaş ortalaması ile Japonya, 56,4 ile İtalya ve 55,2 yaş ortalaması ile Avusturya takip etmektedir. TALIS 2018 çalışmasına katılan 30 OECD ülkesinin ortalamasına bakıldığında okul müdürlerinin yaş ortalaması 52,2'dir. Türkiye 43,1 yaş ortalaması ile OECD ülkeleri arasında en düşük, TALIS çalışmasına katılan ülkeler arasında da Suudi Arabistan'dan sonra en düşük okul müdürü yaş ortalamasına sahiptir. Okul müdürlerinin yaş dağılımına bakıldığında Kore ve Japonya'da 40 yaş altında hiç okul müdürü bulunmamaktadır. İtalya'da ise okul müdürlerinin %1'den daha küçük bir kesimi 40

yaş altındadır. OECD ülkeleri ortalamasına bakıldığında okul müdürlerinin %7,8'i 40 yaş altındayken Türkiye ise %35,2 ile hem OECD ülkeleri hem de TALIS 2018 çalışmasına katılan ülkeler arasında en yüksek oranda 40 yaş altı müdür oranına sahip ülkedir. OECD ülkeleri ortalamasına göre okul müdürlerinin %72,3'ü 40-59 yaş arasındadır. Türkiye %57,7 oranı ile 40-59 yaş arasındaki müdür oranı OECD ülkeleri ve TALIS 2018 çalışmasına katılan ülkeler arasında en düşük ülkedir. OECD ülkeleri ortalamasına göre okul müdürlerinin %20'si 60 yaşından daha büyüktür. Güney Kore'deki okul müdürlerinin %43,7'si, Kolombiya'dakilerin %33,3'ü İtalya'dakilerin %31,7'si ve Avusturya'dakilerin %30,5'i 60 yaş ve üzerindedir. Türkiye'deki müdürlerin ise %7,2'si 60 yaş ve üzerindedir.

Şekil C.1.10 TALIS 2018'e katılan ülkelerde öğretmen ve okul müdürlerinin tamamladıkları en yüksek eğitim düzeyine göre dağılımı (%)



Kaynak: OECD (2019b).

Şekil C.1.10'da TALIS 2018'e katılan ülkelerde öğretmen ve okul müdürlerinin tamamladıkları en yüksek eğitim düzeyi gösterilmiştir. Buna göre, OECD ülkeleri ortalamasına göre öğretmenlerin %49,3'ü lisans mezunu, %44,2'si ise yüksek lisans mezunu düzeyindedir. OECD ülkeleri arasında lisans mezunu öğretmen oranı en yüksek ülke %92,3 ile Türkiye'dir. Slovakya

(%1), Hırvatistan (%3,2), Portekiz (%3,7), Çekya (%4), Finlandiya (%5,7) ile lisans düzeyi mezun oranı en düşük ülkelerdir. Slovakya %96,2, Portekiz %93,4, Hırvatistan %91, Finlandiya %90,6 ve Çekya %89,7 ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin oranı en yüksek olan ülkelerdir. Türkiye'de ise yüksek lisans mezunu öğretmenlerin oranı %6,9 ile OECD ülkeleri ortalamasından oldukça

düşüktür. Doktora mezunu öğretmen oranlarına bakıldığında OECD ülkeleri ortalamasının %1,3 olduğu görülmektedir. Çekya %4,1, İtalya %4,2 Fransa %4,5 ile doktora mezunu öğretmen oranının en yüksek olduğu ülkelerdir. Türkiye ise doktora mezunu öğretmen oranı %0,2 ile OECD ülkeleri ortalamasından oldukça düşüktür. TALIS örnekleme daha önce ifade edildiği üzere evreni temsil etmesi dikkate alarak belirlenmiştir. Bu örneklem belli bir hata payı dahilinde evreni temsil etmektedir. Türkiye'deki öğretmenlerin sahip oldukları eğitim düzeylerine bakıldığında, öğretmenlerin %87'si lisans, %9'u yüksek lisans ve %0,15 gibi bir oranı ise doktora mezunudur (Gür, Çelik ve Yurdakul, 2018).

TALIS 2018 verilerine göre okul müdürlerinin mezun olduğu en yüksek eğitim düzeyine bakıldığında OECD ülkeleri ortalamasına göre %30,8'i lisans, %62,8'i yüksek lisans ve %3,5'i doktora mezunudur. Türkiye'deki okul müdürlerinin, %78'i lisans, %17,7'si yüksek lisans ve %0,3'ü doktora mezunudur. Bu verilere benzer şekilde Türkiye'nin ulusal verilerine göre lisansüstü eğitim mezunu okul yönetici oranı düşüktür. Ulusal verilere göre okul yöneticilerinin %17'si yüksek lisans ve %0,14'ü dok-

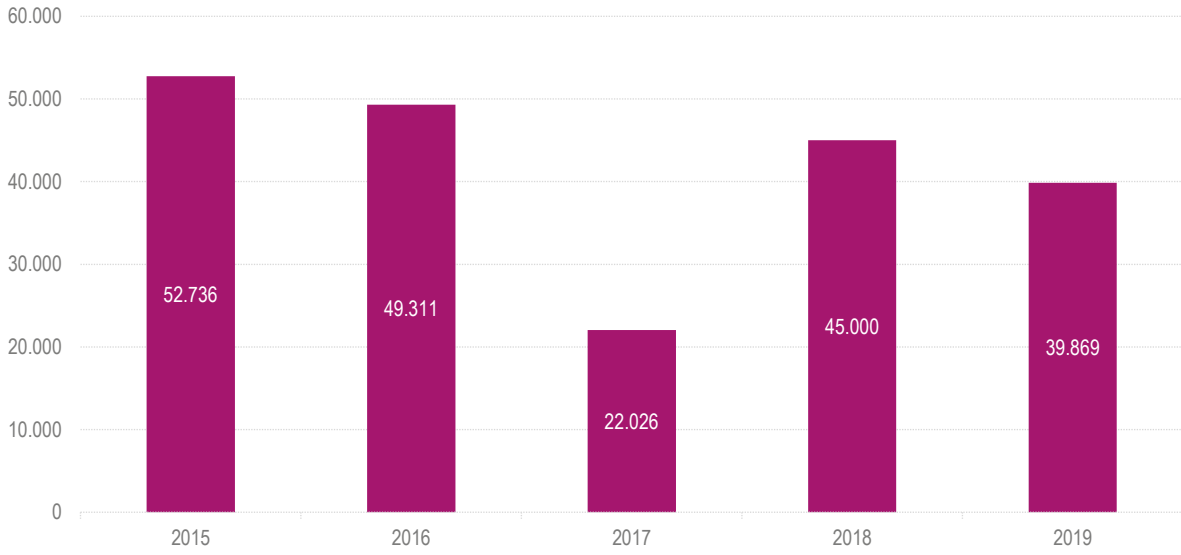
tora mezunudur (Gür vd., 2019). OECD ülkeleri arasında Slovakya, Portekiz, Finlandiya ve Slovenya gibi ülkelerde okul müdürlerinin %90'ından fazlası yüksek lisans mezunudur. ABD, Çekya, Meksika ve İtalya gibi ülkelerde okul müdürlerinin %9'dan fazlası doktora mezunudur.

Türkiye'deki toplam öğretmen sayısı 1,1 milyona yaklaşmış ve bu öğretmenlerin 900 binden fazlası kamu okullarında çalışmaktadır. Türkiye'deki öğretmenlerin cinsiyet dağılımına bakıldığında kadın öğretmen oranının erkeklerden daha fazla olduğu ve zaman içinde kadın öğretmen oranının arttığı görülmektedir. Ancak OECD ülkeleri ile kıyaslandığında Türkiye'deki kadın öğretmen oranının OECD ülkeleri ortalamasının oldukça altında ve en düşük ülkelerden biri olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin yaş dağılımına bakıldığında ise Türkiye'deki öğretmenlerin OECD ülkeleri ortalamasından çok daha genç olduğu ve en genç öğretmen nüfusuna sahip ülkelerden biri olduğu görülmektedir. Zaten TALIS çalışmasında da Türkiye OECD ülkeleri arasında en genç okul müdürü nüfusuna sahip ülke olduğu görülmüştür.

Bu göstergede kamu okullarına ataması yapılan öğretmen sayıları, yeni atanan öğretmenlerin bölgelere göre dağılımı, eğitim fakültelerine yeni kayıt yaptıran ve

eğitim fakültelerinden mezun olanların sayısı ile Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) eğitim bilimleri sınavına giren öğrenci sayıları yıllara göre incelenecektir.

Şekil C.2.1 Kamu okullarına ataması yapılan öğretmen sayılarında yaşanan değişim (2015-2019)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

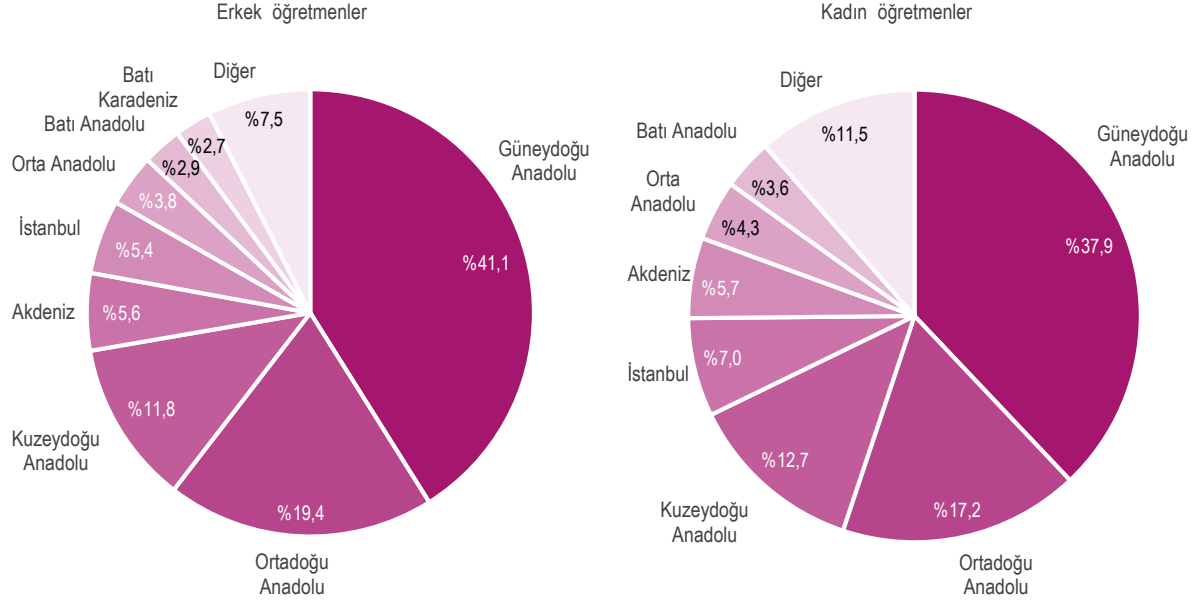
Şekil C.2.1'de 2015-2019 yılları arasında kamu okullarına ataması yapılan öğretmen sayılarında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre 2015 yılında 52.736 öğretmen atanırken sonraki yıllarda bu sayı azalmış ve 2019'da 39.869 öğretmen atanmıştır. 5 yıllık süreçte toplam 210 bin civarında öğretmen kamu okullarına atanmıştır. Kamu okullarına atanan öğretmenlerin 2016 yılında 3.633'ü dersane ve etüt merkezlerinde çalışan öğretmenler içerisinde atanmıştır. Ayrıca 2018 yılında 5.000 ücretli öğretmen sözleşmeli olarak kamu okullarına atanmıştır. 2016 yılında başlatılan sözleşmeli öğretmenlik kapsamında 2016-2019 yılları arasında toplamda 125 bin 400 sözleşmeli öğretmen ataması yapılmıştır.

Şekil C.2.2'de 2018 ve 2019 yıllarında sözleşmeli olarak ataması yapılan 22.840 erkek öğretmenle 42.030 kadın öğretmenin bölgelere göre oransal dağılımı gösterilmiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin %41,1'i Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ne, %19,4'ü ise Ortadoğu Anadolu Bölgesi'ne ve %11,8'i Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi'ne atanmıştır. Başka bir ifade ile erkek öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü bu üç bölgeye sözleşmeli olarak atanmıştır. Ataması yapılan kadın öğretmenlerin %37,9'u Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ne, %17,2'si Ortadoğu Anadolu Bölgesi'ne ve %12,7'si Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi'ne atanmıştır. Başka bir ifade ile sözleşmeli olarak ataması yapılan kadın öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi bu üç bölgeye atanmıştır. Yeni atanan kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin bölgelere göre oransal

dağılımı kıyaslandığında erkek öğretmenlerin %60 civarı Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine atanırken, kadın öğretmenlerin %55'i bu iki bölgeye atanmıştır. Diğer bölgelere atanma oranları birbirine

yakın iken daha önemli farklılaşma İstanbul'a atanma oranlarında görülmektedir. Kadın öğretmenlerin %7'si İstanbul'a atanırken, erkek öğretmenlerin %5,4'ü İstanbul'a atanmıştır.

Şekil C.2.2 Sözleşmeli olarak ataması yapılan 22.840 erkek öğretmenle 42.030 kadın öğretmenin bölgelere göre oransal (%) dağılımı (2018 ve 2019)



Kaynak: MEB tarafından paylaşılan veriler (Ağustos 2019).

Not: Eylül 2019 tarihinde ataması yapılan sözleşmeli öğretmenler dâhil değildir.

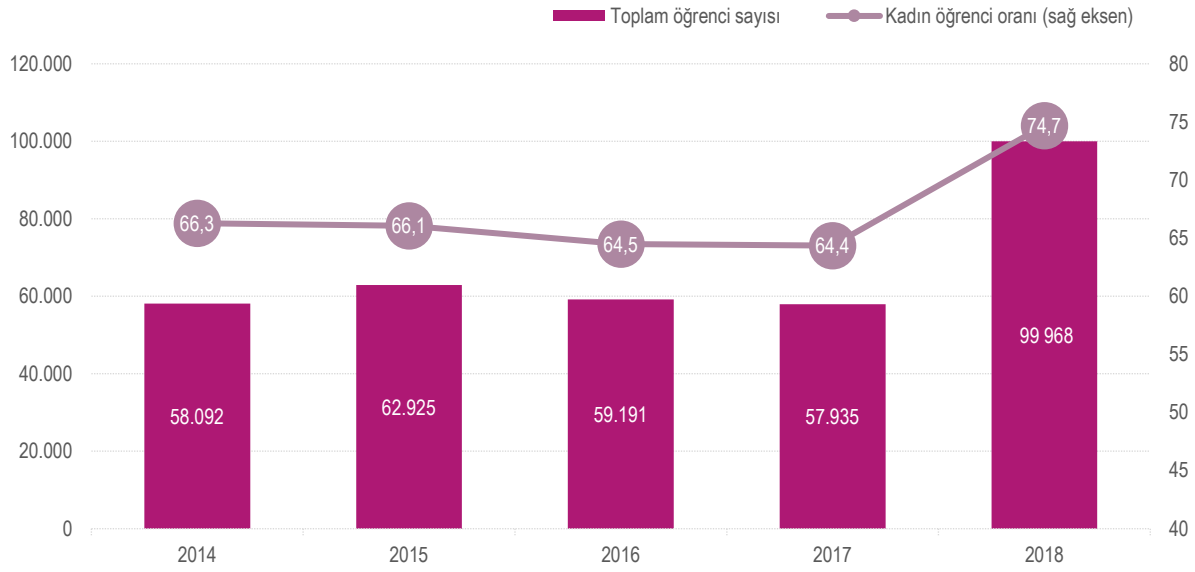
Şekil C.2.3'te 2014-2018 yılları arasında eğitim fakültelerine yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı ve kadın öğrenci oranında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre 2014 yılında 58 bin olan yeni kayıt sayısı 2018 yılında 100 bine yükselmiştir. 2014-2017 yılları arasında yeni kayıt sayısı benzer iken 2018-2019 öğretim yılında ani bir yükseliş görülmektedir. Bunun temel nedeni ise İstanbul Üniversitesi açık ve uzaktan eğitim fakültesi çocuk gelişimi ile ilgili bir bölüme 39 bin civarı ikinci üniversite kapsamında yeni kayıt yapılmasıdır (Gür vd., 2019). 2014-2018 yılları arasında yeni kayıt kadın öğrenci oranının arttığı görülmektedir. 2014'te %66,3 olan yeni kayıt kadın öğrenci oranı 2018 yılında %74,7'ye yükselmiştir.

Şekil C.2.4'te 2014-2018 yılları arasında eğitim fakültelerinden mezun olanların sayısı ve mezun kadın oranında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre 2014 yılında 66 bin olan eğitim fakültesi mezun sayısı 2018 yılında 54 bine inmiştir. Bunun en önemli nedeni ise 2011 yı-

lında alınan karar ile eğitim fakülteleri kontenjanlarının azaltılmaya başlanması ve eğitim fakültelerindeki bazı bölümlerin ikinci öğretim programlarının kapatılmasıdır (Çelik vd., 2017). Eğitim fakültelerinden mezun olan kadın oranına bakıldığında, zaman içinde bir artış olduğu görülmektedir. 2014'te eğitim fakültelerinden mezun olan kadın oranı %60,8 iken bu oran 2018 yılında %68,5'e yükselmiştir. Diğer bir ifadeyle eğitim fakültelerinden mezun olan her on kişiden yedisi kadındır. Bu durum, önümüzdeki yıllarda da öğretmen adaylarının çoğunluğunun kadın mezunlar olacağını göstermektedir.

Şekil C.2.5'te 2015-2019 yılları arasında KPSS eğitim bilimleri testine giren aday sayısında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre 2015 yılında KPSS eğitim bilimleri testine giren kişi sayısı 417 binden 2019 yılında 360 bine inmiştir. Bir önceki yıla göre 2019 yılında KPSS eğitim bilimleri testine giren sayısı önemli oranda azalmıştır. Atanandan daha fazla mezun verilmesine rağmen 2019

Şekil C.2.3 Eğitim fakültelerine yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı ve kadın öğrenci oranında yaşanan değişim (2014-2018)

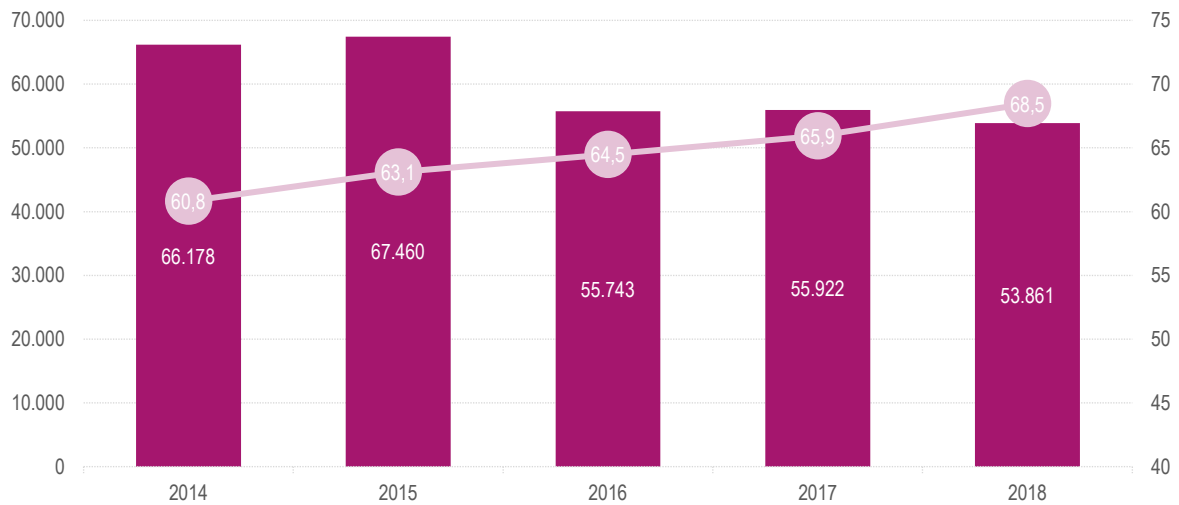


Kaynak: Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

yılında KPSS'ye başvuranların sayısının azalmasının iki nedenin olduğu tahmin edilmektedir. İlk olarak öğretmen atama takviminin 2019 yılında KPSS öncesinde başlaması ve 2019 yılında yeni atama olma beklentisinin düşük olması olabilir. İkinci olarak da uzun yıllardır KPSS'ye giren bazı adayların artık bir umutlarının kalmaması ve sınava başvurmamalarından kaynaklanmıştır olabilir.

Türkiye'de öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere büyük sayıda (40 binler civarı) öğretmen atamasına devam edildiği görülmektedir. Yeni atanan sözleşmeli öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü, öğretmen ihtiyacı yüksek olan dezavantajlı bölgeler olarak bilinen Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgelerine atanmaktadır. Veriler incelendiğinde eğitim bilimler fakültesine yeni kayıt yaptırmada bir azalma eğilimi var

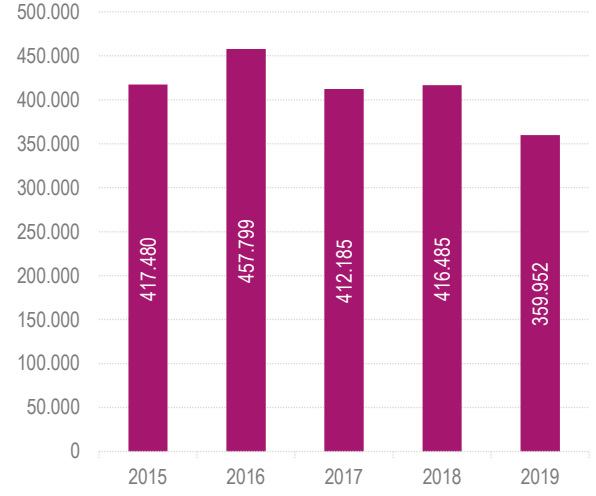
Şekil C.2.4 Eğitim fakültelerinden mezun olanların sayısı ve mezun kadın oranında yaşanan değişim (2014-2018)



Kaynak: Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

iken İstanbul Üniversitesi açık ve uzaktan eğitim fakültesine yaklaşık 39 bin kişinin kayıt yaptırması ile yeni kayıt sayısı artmıştır. Ancak mezun sayısı ise azalmış ve 54 bin civarına inmiştir. Buna ilaveten KPSS eğitim bilimleri sınavına giren kişi sayısı da son yılda önemli oranda azalmıştır. Ancak hala, 400 binlere yaklaşan sayıda kişi öğretmen olarak atanmak için KPSS eğitim bilimleri sınavına girmektedir. Bu ise Türkiye’de öğretmen arz-talep dengesinde önemli bir uyumsuzluğun devam ettiğini göstermektedir.

Şekil C.2.5 KPSS eğitim bilimleri testine giren aday sayısında yaşanan değişim (2015-2019)

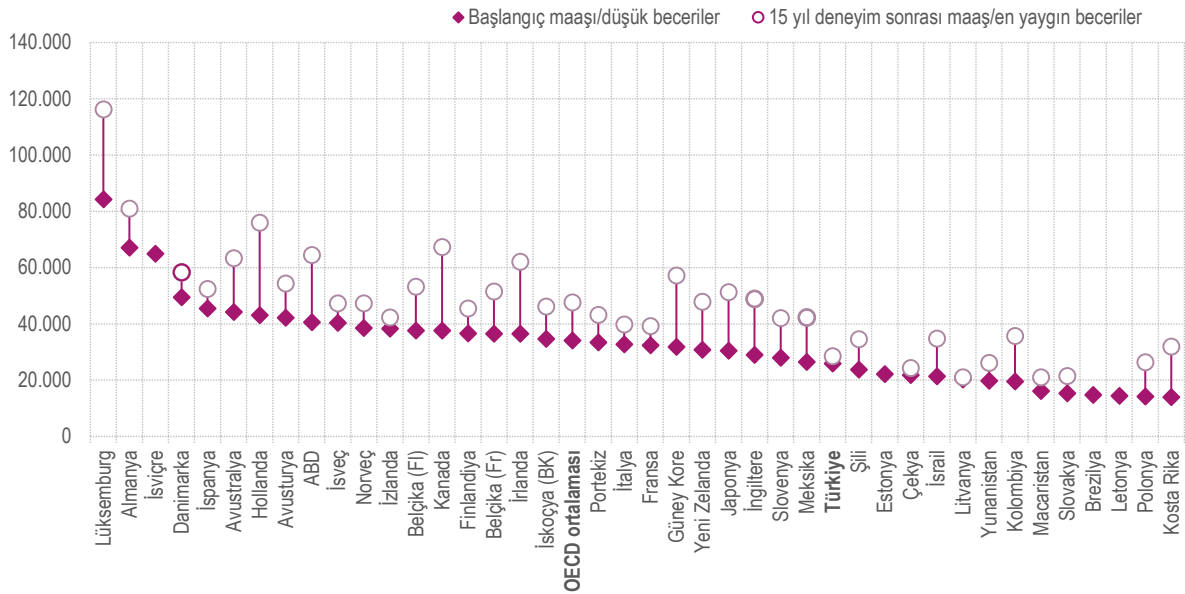


Kaynak: ÖSYM web sitesinden elde edilen veriler kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Öğretmen maaşları, mesleğin çekiciliğini etkileyen faktörlerden biridir. Öğretmenlerin maaşı öğretmenlik programını tercihi, mezuniyetten sonra öğretmen olmayı ve mesleğe başladıktan sonra meslekte kalmayı etkileyen önemli bir faktördür. Ayrıca, ücretler okul müdürlüğünü tercih etmeyi etkileyen hususlardan birisidir (OECD, 2019a). Maaşlar, mesleki saygınlık ve mesleği icra

ederken sahip olunan özerklik gibi hususlarla birlikte yüksek nitelikli öğretmen ve müdürün sistemde çalışmasını etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak tanımlanmaktadır. Bu bölümde öğretmen ve okul müdürlerinin maaşları yasal ve fiili maaşlara, kariyer düzeylerine ve okul kademesine göre incelenecektir.

Şekil C.3.1 OECD ülkelerinde ortaokul öğretmenlerinin kariyer düzeylerine göre maaşı (2018)



Kaynak: OECD (2019a).

Not: Satın alma gücü paritesine göre hesaplanmıştır.

C.3.1'de 2018 yılında OECD ülkelerinde ortaokul öğretmenlerinin kariyer düzeylerine göre maaşı gösterilmiştir. Bu verilere göre öğretmenlerin maaşları bakımından ülkeler arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Tüm ülkelerde başlangıç maaşı ile 15 yıllık arasında önemli bir farklılık olduğu görülmektedir. Satın alma gücü paritesine göre Lüksemburg'da 15 yıllık bir ortaokul öğretmeni 116 bin dolar alırken, OECD ülkeleri ortalaması 48 bin dolar Türkiye'de ise 29 bin dolardır. Türkiye'deki öğretmen maaşlarının OECD ortalamasından oldukça düşük olduğu görülmektedir. Buna ilaveten, öğretmen maaşları tecrübe arttıkça artmaktadır. Örneğin Lüksemburg'da öğretmenler

başlangıç maaşı olarak 84 bin dolar, 15 yıllık tecrübede 116 bin dolar almaktadırlar. Güney Kore'de ise başlangıç maaşı 29 bin dolar, 15 yıllık tecrübede 57 bin dolardır. Türkiye, Çekya, Danimarka, İzlanda, Çekya ve Slovakya gibi ülkelerde ise ortaokul öğretmenlerinin başlangıç ve 15 yıllık maaşları arasında çok az fark vardır. Türkiye'de ortaokul öğretmenlerinin başlangıç maaşı 26 bin dolar, 15 yıllık tecrübede 29 bin dolar iken Çekya'da başlangıç maaşı 24 bin dolar, 15 yıllık öğretmen maaşı 26 bin dolardır.

OECD ülkelerinde, öğretmenlerin maaşları kariyerleri boyunca değişmekte ve artmaktadır. Ancak değişim

oranı ülkeler arasında farklılık göstermektedir. OECD ülkeleri ortalamasına göre ortaokul öğretmenleri için 15 yıllık deneyime sahip olanlar başlangıç maaşından %38, 10 yıllık deneyime sahip olanlar ise başlangıç maaşından %30 daha fazla almaktadır. Ayrıca, OECD ülkelerinde ortalama 25 yıldan sonra en yüksek maaş düzeyine erişilmektedir ve en yüksek maaş ortalaması da başlangıç maaş ortalamasından %67 daha yüksektir. Yunanistan, Macaristan, İsrail, İtalya, Güney Kore ve İspanya'da, ortaokul öğretmenleri en üst maaş seviyesine 35 yıllık tecrübeden sonra ulaşırken, Avustralya, Yeni Zelanda ve İskoçya'daki ortaokul öğretmenleri, 6-7 yıldan sonra en yüksek maaş seviyesine ulaşmaktadır. En üst maaş

düzeyine ulaşma, ülkelerin kariyer gelişim hızına ve bu konuya yaklaşımına göre belirlenmektedir. Genel olarak, asgari ve azami maaşlar arasındaki mesafe ne kadar genişse, öğretmenlerin azami statüye erişmesi o kadar uzun sürer. Örneğin, Avustralya, Yeni Zelanda ve İskoçya'da en üst seviyeye ulaşmak sadece 6-7 yıl sürmektedir. Bu ülkelerde azami ücret, başlangıç maaşlarına göre %33-53 daha yüksektir. Diğer taraftan, Çekya ve İsrail'de öğretmenler yaklaşık 32-36 yıl içinde en üst maaş düzeyine erişirler ve Çekya'da en üst maaş düzeyi başlangıç maaşından %32 daha fazla iken İsrail'de %105 daha yüksektir (OECD, 2019a).

Tablo C.3.2 OECD ülkelerinde kademelere göre 10 yıllık öğretmenlerin maaşları (2018)

Ülkeler	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Lüksemburg	96.224	96.224	105.400	105.400
İsviçre	67.921	72.235	82.222	94.095
Almanya		70.678	77.499	81.584
Kanada		64.561	64.561	64.561
Avustralya	63.277	63.277	63.393	63.393
İrlanda		55.755	57.748	57.748
ABD	54.044	55.040	55.796	55.840
Danimarka	49.675	53.943	54.756	60.278
Hollanda	53.654	53.654	66.101	66.101
Norveç	40.645	47.387	47.387	51.838
Yeni Zelanda		47.311	47.950	48.589
Avusturya		46.582	48.872	52.888
İsveç	40.655	44.135	44.904	46.508
İspanya	44.121	44.121	49.340	49.340
Japonya		43.658	43.658	43.658
OECD ortalaması	39.264	42.896	44.784	47.332
Portekiz	40.791	40.791	40.791	40.791
İzlanda	39.324	40.293	40.293	42.029
Finlandiya	32.651	39.525	42.688	46.966
Kolombiya	35.788	35.788	35.788	35.788
Fransa	35.290	35.290	36.910	36.910
Slovenya	33.333	34.563	34.563	34.563
İtalya	33.389	33.389	36.197	37.068
Şili	29.318	29.318	29.318	30.396
İsrail	31.149	28.132	30.099	30.132
Türkiye	26.956	26.956	26.956	26.956
Meksika	26.364	26.364	33.598	58.726
Yunanistan	23.638	23.638	23.638	23.638
Çekya	21.250	23.236	23.323	23.323
Polonya	21.639	21.639	21.639	21.639
Litvanya	13.917	20.511	20.511	20.511
Macaristan	19.635	19.635	19.635	21.817
Slovakya	15.084	18.418	18.418	18.418

Kaynak: OECD (2019a).

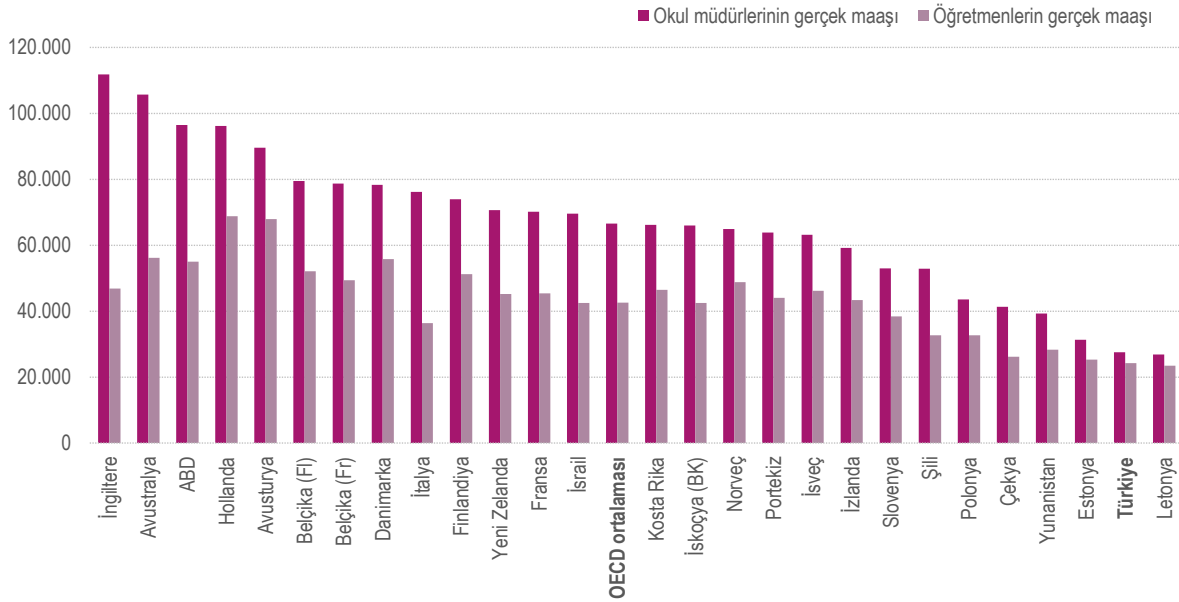
Not: Satın alma gücü paritesine göre hesaplanmıştır.

2018 yılı verilerine göre OECD ülkelerinde kademelere göre 10 yıllık öğretmenlerin maaşları Tablo C.3.2'de gösterilmiştir. OECD ülkelerinde genel olarak okul öncesinden liseye doğru kademe yükseldikçe öğretmen maaşının arttığı görülmektedir. OECD ülkeleri ortalamasına göre, 10 yıllık okul öncesi öğretmenleri 39.264 dolar, ilkokul öğretmenleri 42.896 dolar, ortaokul öğretmenleri 44.784 dolar ve lise öğretmenleri 47.332 dolar yıllık olarak kazanmaktadır. Kolombiya, Yunanistan, Japonya Portekiz ve Türkiye'de tüm kademelerde 10 yıllık tecrübeye sahip öğretmenler ortalama olarak aynı maaşı almaktadır. İsrail'de 10 yıllık tecrübeye sahip okul öncesi öğretmenleri diğer kademelerdeki öğretmenlerden daha yüksek maaş almaktadırlar. Danimarka, Finlandiya, Almanya, Meksika, Hollanda ve İsviçre'de 10 yıllık deneyime sahip lise öğretmenleri diğer kademelerdeki öğretmenlere göre çok daha yüksek ücret almaktadırlar.

Şekil C.3.3'te 2017 yılı verilerine göre OECD ülkelerinde ortaokul öğretmen ve müdürlerinin fiili maaşı gösterilmiştir. Yasal maaşlar öğretmenlerin ve okul müdürleri-

nin toplam aldıkları ücretlerin bir bileşenini oluşturmaktadır. Yasal maaşa ilaveten, uzak ve dezavantajlı bölgelerde öğretmenlik için yapılan bölgesel ek ödenekler, toplu taşıma araçlarında indirimli ücretlerden faydalanma ve öğretim materyallerinin satın alınmasında vergi indirimi, yıllık ikramiye, performansına göre ikramiye, tatil için ekstra ödeme, hastalık izni ve diğer ek ödemeler gibi işe ilişkin ödemeleri gibi hususlar öğretmenler ve okul müdürlerinin fiili maaşlarını içermektedir (OECD, 2019a). OECD ülkelerinde okul müdürlerinin fiili maaş ortalaması ile öğretmenlerin fiili maaş ortalaması arasında ciddi bir fark olduğu görülmektedir. OECD ülkeleri ortalamasına göre okul müdürlerinin fiili maaşı 66.534 dolar iken öğretmenlerin fiili maaşı ise 42.553 dolardır. Diğer bir ifade ile okul müdürlerinin maaşı öğretmenlerin maaşından %50 daha fazladır. İngiltere, Avustralya ve ABD ise okul müdürlerinin fiili maaşı, öğretmenlerin fiili maaşının iki katına yakın ya da daha fazladır. Letonya, Türkiye ve Estonya'da ise okul müdürlerinin fiili maaşı öğretmenlerin maaşından %20 civarında daha fazladır (OECD, 2019a).

Şekil C.3.3 OECD ülkelerinde ortaokul öğretmen ve müdürlerinin fiili maaşı (2017)



Kaynak: OECD (2019a).

Not: Satın alma gücü paritesine göre hesaplanmıştır.

Tablo C.3.4 Ortaokul öğretmen ve müdürlerinin diğer yükseköğretim mezunu çalışanların kazancına göre fiili maaşları (2017)

Ülkeler	Öğretmenlerin yükseköğretim mezunu çalışanların kazancına göre fiili maaşları	Okul müdürlerinin yükseköğretim mezunu çalışanların kazancına göre fiili maaşları
Kosta Rika	1,47	2,09
Letonya	1,40	1,60
Portekiz	1,37	1,99
Almanya	1,00	
Finlandiya	0,98	1,42
İsrail	0,96	1,56
Avustralya	0,94	1,78
Litvanya	0,92	
İngiltere	0,92	2,14
Estonya	0,91	1,12
Slovenya	0,90	1,24
Hollanda	0,89	1,25
Şili	0,89	1,44
Fransa	0,88	1,36
Yeni Zelanda	0,88	1,38
OECD ortalaması	0,88	1,34
İsveç	0,87	1,19
Avusturya	0,87	1,15
Belçika (Fr)	0,86	1,31
Brezilya	0,86	
Türkiye	0,85	0,97
İskoçya (BK)	0,83	1,29
Yunanistan	0,83	1,15
Polonya	0,82	1,10
Danimarka	0,82	1,15
Belçika (Fl)	0,80	1,28
Norveç	0,76	1,01
Macaristan	0,68	
İtalya	0,66	1,39
Slovakya	0,65	
ABD	0,65	1,15
Çekya	0,64	1,01

Kaynak: OECD (2019a).

Tablo C.3.4'te ortaokul öğretmen ve okul müdürlerinin diğer üniversite mezunu çalışanların kazancına göre fiili maaşları gösterilmiştir. Öğretmen ve okul müdürlerinin maaş düzeyi, öğretmen adaylarının öğretmenliği seçmesi, sistemde kalması ve alternatif işlere geçmesini etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Eğitim sistemleri, yüksek kaliteli mezunları öğretmen olarak çekmek

için ekonominin diğer sektörleriyle rekabet eder. Maaş düzeyinin yüksekliği daha nitelikli adayların sisteme girmesine ve sistemde kalmasına neden olmaktadır (OECD, 2019a). Kosta Rika, Letonya ve Portekiz'de öğretmenler diğer yükseköğretim mezunu çalışanlara göre daha yüksek; Almanya, Finlandiya ve İsrail'de ise benzer maaşları almaktadır. OECD ülkeleri ortalamasına bakıldığında öğ-

retmenlerin diğer yükseköğretim mezunu çalışanlardan daha az maaş (0,88 katı) aldığı görülmektedir. Türkiye’de ise öğretmenler diğer yükseköğretim mezunu çalışanların maaşlarının 0.85’i kadar maaş almaktadır. Çekya, ABD, Slovakya, İtalya ve Macaristan’da ise öğretmenler diğer yükseköğretim mezunu çalışanlarının aldığı maaşın üçte ikisi civarında bir maaş almaktadır.

Okul müdürlerinin diğer yükseköğretim mezunu çalışanlara göre maaşına bakıldığında, Türkiye haricinde (0,97 katı) tüm ülkelerde okul müdürleri diğer yükseköğretim mezunu çalışanlardan daha yüksek maaş almaktadır. İngiltere, Portekiz ve Kosta Rika’da okul müdürleri diğer yükseköğretim mezunu çalışanlarının yaklaşık iki katı ve üzeri bir maaş almaktadır. OECD lkeleri ortalamasına

göre, okul müdürleri diğer yükseköğretim mezunu çalışanlardan 1,34 kat daha fazla maaş almaktadır.

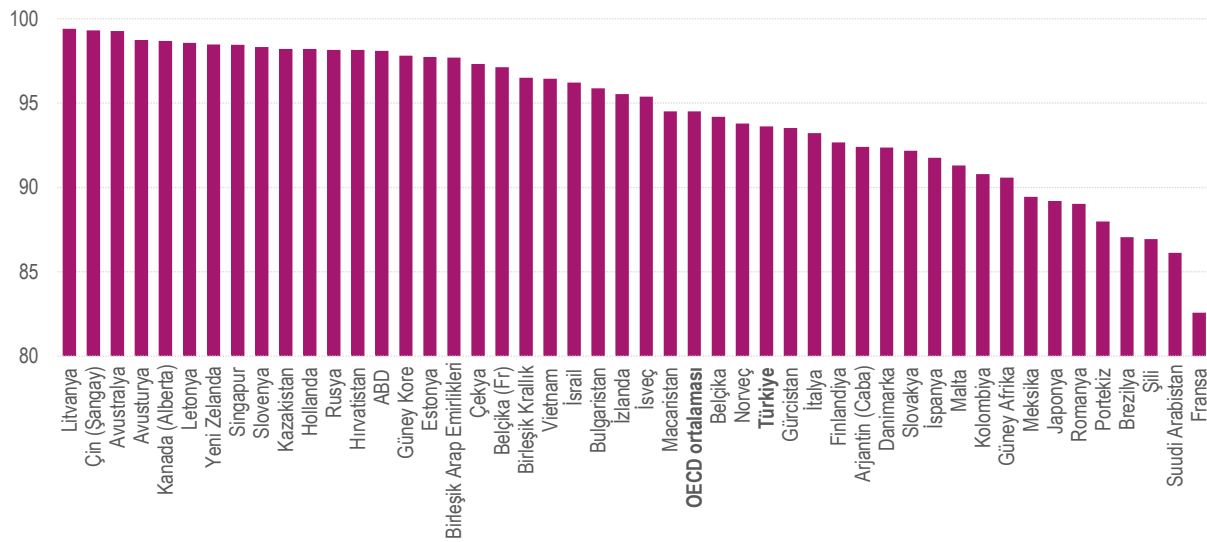
Türkiye’deki ğretmen ve okul müdürlerinin maaşlarının OECD lkelerindeki meslektaşları ile kıyaslandığında oldukça düşük olduğu ve Türkiye’deki öğretmenlerin ve okul müdürlerinin OECD lkeleri arasında en az maaş olan kişiler olduğu görülmektedir. OECD lkeleri verileri incelendiğinde, öğretmenlerin maaşı eğitim kademesi yükseldikçe ve tecrübesi arttıķa artmaktadır. Özellikle ğretmenlerin tecrübesi arttıķa maaşlarında belirgin bir artış olduğu görülmektedir. Ancak Türkiye’de ise tecrübe ile birlikte ğretmen maaşı oldukça az oranda artmaktadır. Buna ilaveten, Türkiye’de kademelere göre ğretmen maaşlarında bir fark görülmektedir.

ÖĞRETMENLER VE OKUL MÜDÜRLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM FAALİYETLERİNE KATILIM ORANLARI NASILDIR?

Bu gösterge altında TALIS 2018'e katılan ülkelerde son 12 ayda ortaokul öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım oranları, okul müdürlerinin son 12

ayda katıldıkları mesleki gelişim kurs ve seminer oranları ile okul müdürlerinin göreve başlamadan önce resmi eğitime katılma oranları incelenecektir.

Şekil C.4.1 TALIS 2018'e katılan ülkelerde son 12 ayda ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım oranları (2018)



Kaynak: OECD (2019b).

TALIS 2018'e katılan ülkelerde son 12 ayda ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım oranları Şekil C.4.1'de gösterilmiştir. TALIS 2018 verilerine göre Litvanya, Şangay (Çin), Avustralya, Avusturya, Alberta (Kanada), Letonya, Yeni Zelanda ve Singapur'daki ortaokul öğretmenlerin %99'u son 12 ayda mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan 31 OECD ülkesinin ortalamasına bakıldığında son 12 ayda ortaokul öğretmenlerin %94,5'i mesleki gelişim faaliyetlerine katılırken, Türkiye'de ise ortaokul öğretmenlerinin %93,6'sı son 12 ayda mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılma oranı OECD ülkeleri ortalamasına yakındır. TALIS 2008 ile kıyaslandığında TALIS 2018'e göre Türkiye'deki öğretmenler çok daha yüksek oranda mesleki gelişim fa-

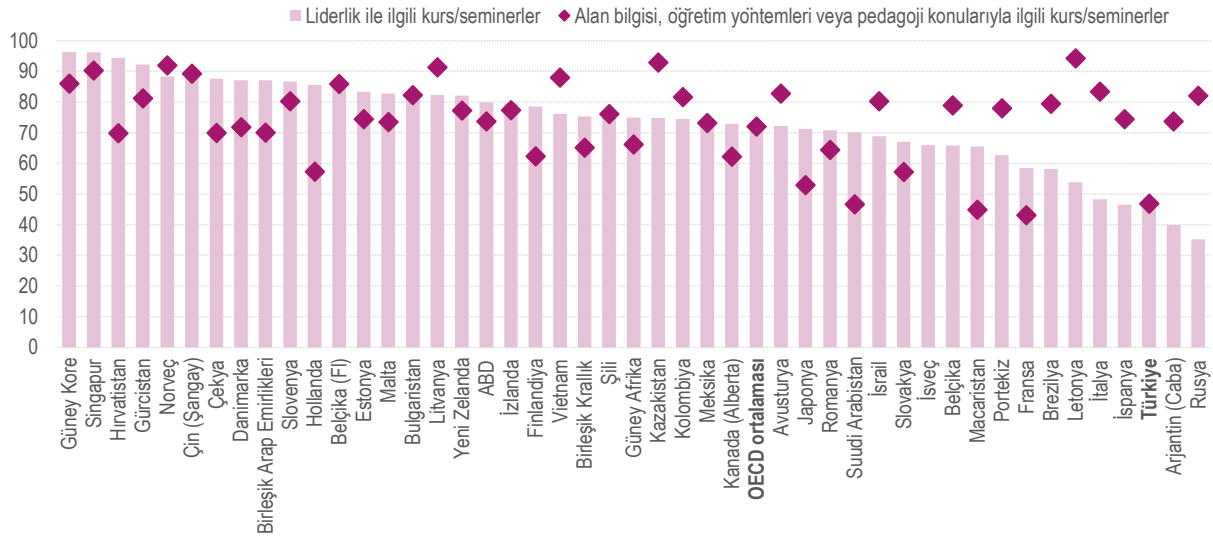
aliyetlerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. TALIS 2008'de Türkiye'de öğretmenlerin %75'i son 18 ayda bir hizmet içi eğitim programına katıldığını ifade etmiştir (Yurdakul vd., 2016). Bu artışın en önemli nedeni ise TALIS 2018'de mesleki gelişim faaliyetlerine katılım 10 madde ile ölçülürken, TALIS 2008'de 7 madde ile ölçülmekteydi. TALIS 2008'den farklı olarak TALIS 2018'de mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı ölçmek için online kurs ve seminerlere katılım, iş yeri, kamu kurumu veya sivil toplum kuruluşlarına yapılan gözlem ziyaretleri ve diğer mesleki gelişim faaliyetleri sorulmuştur (OECD, 2009; OECD, 2018). Türkiye'de öğretmenlerin %86'sı yüz yüze kurs/seminere katıldığını ve %69 mesleki literatürü okuduğunu ifade etmiştir. En az yapılan mesleki gelişim faaliyeti ise %19 ile iş yeri, kamu kurumu veya sivil toplum kuruluşlarına yapılan gözlem ziyaretleri ve %22 ile okul düzenlemeleri

kapsamında, iş arkadaşı ve/veya kendine yönelik gözlem ve koçluk yapma faaliyetleridir. Mesleki gelişim faaliyetlerine katılım ile ilgili en dikkat çekici veri ise Türkiye'deki öğretmenlerin %72'si mesleki gelişim faaliyetlerine katılımın öğretim uygulamalarına olumlu katkısı olduğunu ifade etmiştir. OECD ülkeleri ortalamasına göre öğretmenlerin %82'si mesleki gelişim faaliyetlerine katılımın olumlu etkisinin olduğunu söylemiştir (TEDMEM, 2019).

TALIS 2018'e katılan ülkelerde son 12 ayda mesleki gelişim kurs ve seminerlerine katılan ortaokul müdürlerinin oranları Şekil C.4.2'de gösterilmiştir. Buna göre, liderlik ile ilgili dersler ve seminerlere son 12 ayda katılma oranı Güney Kore ve Singapur'da %96, Hırvatistan'da %94

iken Türkiye %46 ile OECD ülkeleri arasında en düşük oranda ve tüm katılımcı ülkeler arasında ise en sonlarda yer almaktadır. 30 OECD ülkesi ortalaması ise %73'tür. Alan bilgisi, öğretim yöntemleri ve pedagojik konularla ilgili dersler veya seminerlere son 12 ay içinde Letonya, Norveç, Singapur'da ortaokul müdürlerinin %90'ından fazlası katılırken, Türkiye %47 ile Fransa ve Macaristan ile birlikte mesleki gelişim kurs ve seminerlerine en az düzeyde katılan ortaokul müdürü oranına sahip OECD ülkelerinden biridir. TALIS 2018 araştırmasında yer alan OECD ülkelerinde alan bilgisi, öğretim yöntemleri ve pedagojik konularla ilgili dersler veya seminerlere son 12 ay içinde katılan ortaokul müdürlerinin ortalama oranı ise %72'dir.

Şekil C.4.2 TALIS 2018'e katılan ülkelerde son 12 ayda mesleki gelişim kurs ve seminerlerine katılan ortaokul müdürlerinin oranları (2018)



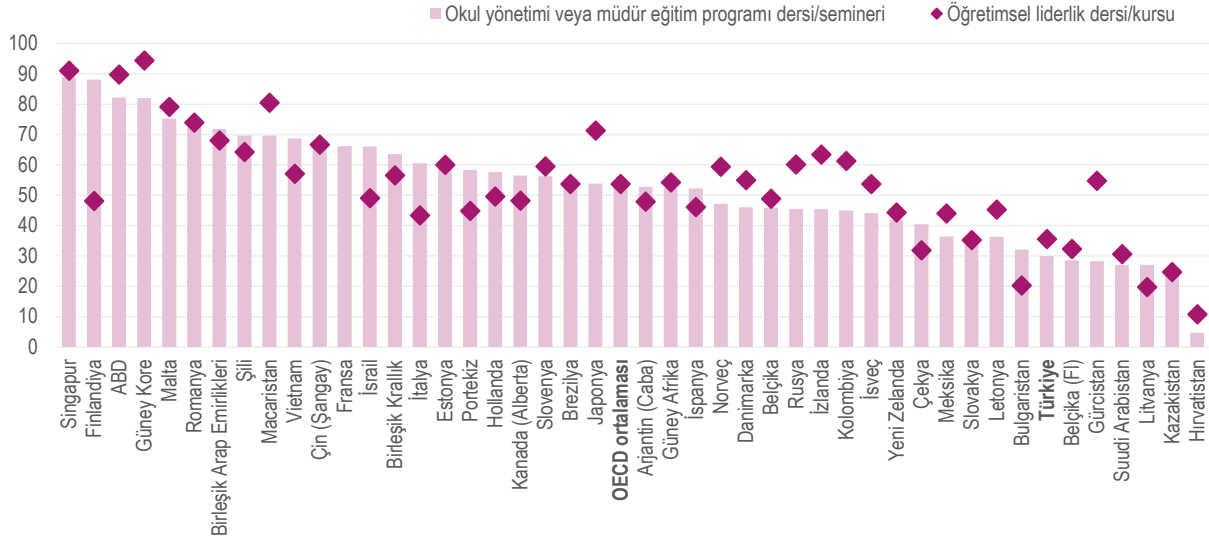
Kaynak: OECD (2019b).

TALIS 2018'e katılan ülkelerde ortaokul müdürlerinin müdür olmadan önce resmi eğitimlere katılma oranları Şekil C.4.3'te gösterilmiştir. Buna göre TALIS 2018'e katılan ülkelerde ortaokul müdürlerinin müdür olmadan önce, okul yönetimi veya müdür eğitim programı derisi veya seminerine katılma oranı Singapur'da %89, Finlandiya'da %88 ABD ve Kore'de %82 ile en yüksek seviyededir. 30 OECD ülkesinin ortalamasına göre okul yönetimi veya müdür eğitim programı derisi veya seminerine katılma oranı %54 iken, Türkiye %30 ile ortaokul

müdürlerinin müdür olmadan önce bu tür seminer ve derslere katılım oranı en düşük olan ülkelerden biridir. Öğretimsel liderlik derisi veya kursuna katılım oranına bakıldığında Kore %94, Singapur %91, ABD %90 ile en yüksek; Türkiye ise %36 ile %54 olan OECD ülkeleri ortalamasından daha düşük bir düzeydedir.

Öğretim yöntem ve teknikleri gelişmekte, toplumların ve kültürlerin yapısında ve okullarda öğretilen bilgilerde bir değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Öğretmenlerin ve

Şekil C.4.3 TALIS 2018'e katılan ülkelerde ortaokul müdürlerinin müdür olmadan önce resmi eğitime katılma oranları (2018)



Kaynak: OECD (2019b).

Okul müdürlerinin bu değişimleri daha etkin bir şekilde takip etmeleri ve öğretim süreçlerine katmaları eğitimin kalitesi için oldukça önemlidir. Bu yeni gelişmeleri takip etmek için mesleki gelişim faaliyetleri oldukça önemlidir

(Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Maalesef Türkiye'deki öğretmen ve okul müdürleri mesleki gelişim faaliyetlerine OECD ülkelerindeki meslektaşlarından daha düşük oranda katılmaktadır.

- Öğretmenliğin en önemli kaynağı olan eğitim fakültelerine yeni kayıt yaptıran ve eğitim fakültelerinden mezun olanların çoğu kadındır. Kadınların oranı yeni kayıtta ve mezuniyette zaman içinde artmaya devam etmektedir. Buna ilaveten, son yıllarda yeni atanan öğretmenlerin çoğu da kadındır. Bu veriler, kadınların oranlarının yakın gelecekte daha da artacağını göstermektedir. Mevcut durumda kadın öğretmen sayısı fazla olmasına rağmen kadın yönetici sayısı oldukça azdır. Bundan dolayı, kadın yönetici sayısının artırılması ve kadınların yönetici olmasını teşvik eden etkin politikaların geliştirilmesi gerekmektedir.
- 50 binden fazla kişi eğitim fakültelerinden mezun olmakta ve 2019 yılında 100 bin kişi eğitim fakültelerine yeni başlamıştır. Buna ilaveten, 360 bin kişi KPSS eğitim bilimleri sınavına girmiştir. Buna ilaveten, çok sayıda kişi de pedagojik formasyon programlarına katılmıştır. Diğer taraftan son yıllarda yıllık ortalama 40 bin civarında kişi öğretmen olarak atanmaktadır. Ancak önümüzdeki yıllarda öğretmen ihtiyacının azalması nedeniyle daha az sayıda öğretmen atamasının yapılacağı tahmin edilmektedir. Bu veriler açık bir şekilde öğretmen arz ve talebi arasında uyumsuzluğun olduğunu göstermektedir. Bu uyumsuzluk sorununu aşmak için öncelikle YÖK'ün arz ve talep arasındaki mevcut mesafeyi daha da açan politikaları uygulamaktan vazgeçmesi gerekmektedir. Öğretmen adayları için daha gerçekçi kariyer hedefleri belirlenmelidir.
- Öğretmen olarak atanmak için gereken eğitim düzeyinin OECD ülkelerinde artış içinde olduğu görülmektedir. Türkiye'deki öğretmenlerin OECD ülkeleri ile kıyaslandığında yüksek lisans ve doktora eğitim düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim öğretmenlerin öğretmenlik becerilerinin gelişmesinde ve alan bilgilerinin zenginleşmesine katkı sunmaktadır. Bundan dolayı, öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora programlarına katılmasını artıracak destekleyici ve teşvik edici politikalar geliştirilmelidir. Yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlere sadece ders döneminde değil, tez yazım sürecinde de resmî izin verilmeli, özellikle okullar ile ilgili yapılacak araştırmalar konusunda öğretmenlere araştırma izinleri konusunda kolaylıklar sağlanmalıdır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019).
- OECD ülkeleri ile kıyaslandığında Türkiye'deki öğretmen maaşlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Dahası, OECD ülkelerinin çoğunda tecrübe ile birlikte öğretmenlerin maaşları da artmaktadır. Öğretmen maaşları, daha nitelikli adayların öğretmenlik programlarını tercih etmesini, mezuniyet sonrası öğretmen olmayı tercih etmeyi ve göreve başladıktan sonra görevde kalmayı etkileyen önemli faktörlerden biridir. Bundan dolayı öğretmen maaşlarının artırılması ve özellikle tecrübe ve kıdem artışına bağlı maaşların da arttığı bir model geliştirilmesi önemli görülmektedir.

- Göreve yeni başlayan öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları ve destek programları öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri aşmasını daha hızlı bir şekilde sağlamakta ve öğretmenlerin meslekte kalmasını olumlu etkilemektedir. Özellikle tecrübeli öğretmenlerin yeni öğretmenlere yönelik mentorlük ve desteği bu süreçte oldukça önemlidir. Ancak Türkiye’de yeni atanan öğretmenler ağırlıklı olarak tecrübeli öğretmenlerin az olduğu Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine atanmaktadır. Bu ise bu öğretmenlerin en fazla mentorlük, destek ve rehberliğe ihtiyaç duyduğu süreçte bunlardan mahrum kalmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı, yeni öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında mesleki rehberlik ve destek alabileceği, bilgi, beceri ve tecrübesini daha etkin ve hızlı geliştireceği tecrübeli öğretmenlerin daha yoğunlukta olduğu bölgelere atanması, mesleki tecrübelerinin gelişmesinden sonra dezavantajlı bölgelerde çalışması sağlanmalıdır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019).
- Türkiye’de öğretmenler OECD ülkelerindeki öğretmenlere göre hizmetiçi eğitimlere daha az katılmaktadır. Buna ilaveten, Türkiye’de hizmetiçi eğitimlerin verimsizliği sıklıkla dile getirilmektedir (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; Eğitim-Bir-Sen, 2013; Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt, 2016). Hizmetiçi eğitimlerin daha etkin, verimli ve faydalı olması için katılımcıların ihtiyaçları, istek ve beklentilerini dikkate alarak hizmetiçi eğitimler planlanmalıdır. Hizmetiçi eğitimlere katılımı artırmak için çeşitli teşvik sistemleri (ücret, terfi, atama gibi) geliştirilmeli ve iş yükünün hafifletilmesi, ders yükü saatinin azaltılması, haftanın belirli gününün hizmetiçi eğitime ayrılması gibi destekler sağlanmalıdır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019).
- TALIS 2018 çalışmasına katılan ülkeler ile OECD ülkeleri ortalaması ile karşılaştırıldığında Türkiye’deki okul müdürlerinin çok daha az süre hizmetiçi eğitimlere katıldığı görülmektedir. Daha açık ifade ile Türkiye’deki okul yöneticileri, liderlik, okul yönetimi ve alan bilgisi, öğretim yöntemleri ve pedagojik konularla ilgili eğitimlere OECD ülkeleri ile kıyaslandığında çok daha az düzeyde katılmıştır. Okul yöneticilerinin, yönetici olarak atanmadan önce liderlik, okul yönetimi ve alan bilgisi, öğretim yöntemleri ve pedagojik konularla ilgili eğitimlere katılması sağlanmalıdır.

- Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Çelik, Z. ve Bozgeyikli, H. (2019, Mart). *Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları* (Odak Analiz No. 2). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Çelik, Z., Yurdakul, S., Bozgeyikli, H. ve Gümüş, S. (2017). *Eğitime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Darling-Hammond, L. ve Rothman, R. (2011). Lessons learned from Finland, Ontario, and Singapore. L. Darling-Hammond and R. Rothman (Eds.), *Teacher and leader effectiveness in high performing education systems* içinde (ss. 1-11). Washington, DC: Alliance for Excellent Education & Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Eğitim-Bir-Sen. (2013). *Türkiye'de ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Gür, B.S., Çelik, Z. ve Yurdakul, S. (2019). *Yükseköğretime bakış 2019: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- MEB. (2019). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2018-2019*. Ankara: MEB.
- OECD. (2009). *TALIS 2008 technical report*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. (2018). Teaching and learning international survey (TALIS) 2018: Teacher questionnaire. <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire-ENG.pdf>
- OECD. (2019a). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2019b). *TALIS 2018 results (volume I): Teacher and school leaders as lifelong learners*: Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler*. Ankara: TEDMEM
- 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, Kasım). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

BÖLÜM **D**

EĞİTİM-ÖĞRETİM ORTAMLARI

GÖSTERGE	D1	Okul, şube ve derslik sayısı kaçtır?
GÖSTERGE	D2	Okul, sınıf ve şube başına kaç öğrenci düşmektedir?
GÖSTERGE	D3	Öğretmen başına kaç öğrenci düşmektedir?
GÖSTERGE	D4	Taşımali eğitimde öğrenci sayısı kaçtır?
BÖLÜM	D	Öneriler

Eğitimin temel amacı toplumdaki bireyleri sahip oldukları potansiyeller doğrultusunda eğiterek toplumsal gelişmeye katkıda bulunacak hale getirmektir. Bu amaca ulaşmanın yolu ise şüphesiz kaliteli bir eğitimden geçmektedir. Eğitimde kalite, kişilerin eğitim aşamasında kazandıkları eğitim çıktılarının belli standartlara uygunluğu olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifade ile eğitim hizmetlerinin ve sürecinin istenilen niteliklere ya da standartlara göre olmasıdır. Bu kapsamda ülkeler eğitim imkânlarının toplumun dezavantajlı kesimlerine ulaştırılması, eğitimde geçen sürenin arttırılması ve eğitimde kalitenin artırılmasına dönük birçok reformlar yapmaktadırlar (Çelik, Yurdakul, Bozgeyikli ve Gümüş, 2017; Hanushek ve Wößmann, 2007).

Bir ülkedeki eğitim sisteminin kalitesini belirlemede kullanılan temel ölçütlerden birisi o ülkedeki insanların eğitime erişim ve katılım imkanlarına sahip olma düzeyidir. Dünyanın genelinde eğitime erişim ve katılım noktasında geçmişe kıyasla oldukça önemli gelişmeler yaşanmıştır (UNESCO, 2019). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) verilerine göre 2000'li yılların başında özellikle Afrika ve Güney Asya'da okul dışı çocuk oranı %40'lar civarında iken 2012 yılında Afrika'da %22, Güney Asya'da ise %20'nin altına düşmüştür (UNICEF, 2015). Türkiye'de zorunlu eğitimin önce 8 yıla, ardından da 12 yıla çıkarılmasına bağlı olarak ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki öğrenci sayısı ve net okullaşma oranlarında oldukça önemli ilerlemeler sağlanmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2016; ERG, 2019; Çelik vd., 2017; Gür, Çelik, Bozgeyikli ve Yurdakul, 2018). Dünya genelinde eğitime erişimde önemli oranda iyileşmeler sağlanmış olmakla birlikte kaliteli eğitime olan ihtiyaç artarak devam etmektedir.

Eğitimin kalitesini etkileyen en önemli faktörlerden birisi de eğitimin gerçekleştirildiği eğitim-öğretim ortamlarının niteliğidir. Zira eğitim öğretim ortamının niteliğinin öğrencinin katılım ve performansını etkilediği aynı zamanda öğretmen performansı üzerinde de olumlu etkileri olduğuna yönelik genel bir kabul bulunmaktadır (Engeström, 2009; Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D'Alessandro, 2013). Eğitim-öğretim ortamları, eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü fiziksel ortamlardan, kullanılan materyallere (kaynaklar) ve personele (öğretmen, idareci, yardımcı personel vs.) kadar birçok unsuru içerisinde barındırmaktadır (Gür vd., 2018). Eğitim öğretim ortamı sınıf düzeni, disiplin ve öğretim uygulamaları gibi sınıfın içini kapsadığı gibi (Fraser, 2015); okul binasının tasarımından, okul içindeki şiddete kadar birçok (Gislason, 2010) konuyu içermektedir. Kaliteli bir eğitim için öğretme ve öğrenme etkinliklerinin yer aldığı eğitim-öğretim ortamının öğrencilerin farklı öğrenme amaçları, ilgileri, gereksinimleri ve becerileri ile

uygunluk içinde olması gerekliliği en yaygın kabullerden birisidir. Ayrıca bir eğitim sistemindeki eğitim-öğretim ortamlarına ilişkin verilerin, mevcut kaynakların nasıl kullanıldığı ve ne derece eşit dağıtıldığını göstermesi oldukça önemlidir.

Eğitim sistemindeki okul, derslik ve şube sayısının yanı sıra şube ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları gibi veriler aynı zamanda öğrenme ortamlarının gelişmelere nasıl ayak uydurduğu, eğitim bütçesinin nasıl yönetildiği ve bu yönde hangi alanlara yatırım yapıldığı konusunda anlaşılır bilgiler sunmaktadır. Ancak bu bilgilerin, bir ülkedeki eğitim sisteminin kalitesinin temel göstergeleri olmadığı unutulmamalıdır. Zira sınıf mevcudu ve öğretmen-öğrenci oranları ile ilgili kalite göstergesi olarak kullanılabilecek somut rakamlar bulunmamakta ve bu konuda bazı temel varsayımlardan hareket edilmektedir. Örneğin; sınıf mevcudunun az olması, öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel farklılıklarına daha fazla odaklanmalarına imkân sağlaması ve sınıfta düzenin sağlanması için ayrılan zamanı azaltarak öğretime daha fazla zaman ayrılmasına olanak sağlaması nedeniyle olumlu olarak değerlendirilmektedir. Diğer bir ifadeyle, küçük sınıflar öğrenciler için daha iyi bir öğrenme ortamı oluştururken öğretmenler için daha iyi çalışma koşulları sağlarlar. Ancak yapılan bazı araştırmalar küçük sınıfların özellikle dezavantajlı öğrencilerin eğitimlerinde başarının artmasına olumlu etki sağladığını (Dynarski, Hyman ve Schanzenbach, 2013; OECD, 2019) gösterirken birçok araştırma (Fredriksson, Öckert ve Oosterbeek, 2013; Woessmann, 2006; OECD, 2016) sınıf mevcudu ile öğrenci başarısı arasında somut bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 sonuçları ortalama öğrenci performansının yüksek olduğu bazı Asya ülkelerinde gerek sınıf mevcudu gerekse öğretmen başına düşen öğrenci oranının yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, PISA 2015 bulguları Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkeleri arasında, daha küçük sınıfları olan okullarda, öğretmenlerin derslerini öğrencilerin ihtiyaçlarına ve bilgilerine göre uyarlamalarına ve öğrencilere bireysel anlamda daha fazla imkân sağladığını da göstermektedir (OECD, 2016). Bu nedenle sınıf mevcudunu azaltmaya dönük politikaların yüksek maliyeti göz önüne alındığında, daha düşük maliyetli diğer politika müdahalelerine kıyasla eğitim kalitesine katkısının ne olduğu iyi değerlendirilmelidir (Fredriksson, Öckert ve Oosterbeek, 2013). Bununla birlikte eğitim ortamlarının ihtiyaçları karşılamaması durumunda, eğitimin kalitesinde ciddi problemler yaşanmasının da kaçınılmaz olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle eğitim-öğretim ortamlarında yaşanan değişimin izlenmesi, sistemin niteliği hakkında önemli ipuçları vermesi açısından değerli görülmektedir. Bu kapsamda ülkemizdeki eğitim politikalarının en görünen kısmı olan okulların alt yapı ve insan kaynağı açısından ne durumda olduğunu tespit etmeyi amaçlayan bu bölümde: okul, şube ve derslik sayıları; okul, şube, derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları ve taşınmalı eğitim uygulamasında yıllar bazında yaşanan değişime ilişkin verileri içeren göstergeler ele alınmıştır.

Bu göstergede okul, şube ve derslik sayıları genel olarak ele alınmıştır. Daha sonra son beş yıllık süreçte farklı kademe ve türdeki resmi ve özel okul sayılarında yaşanan değişim verilmiştir. Ardından, kademelere göre derslik ve şube sayıları ayrıntılı olarak analiz edilmiştir.

Ortaöğretim kademesindeki derslik ve şube sayılarındaki durum, okul türlerine göre incelenmiş ve son olarak farklı kademelerde 2014 ile 2018 yılları arasında yeni derslik sayılarındaki değişim ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Tablo D.1.1 Kademelere göre okul / kurum sayıları (2014-2018)

Yıl	Okul öncesi		İlkokul		Ortaokul		Genel ortaöğretim		Mesleki ve teknik ortaöğretim		Tüm kademeler toplam
	Toplam	Özel	Toplam	Özel	Toplam	Özel	Toplam	Özel	Toplam	Özel	
2014	5.935	3.555	27.544	1.205	16.969	1.111	3.955	1.174	5.106	429	59.509
2015	6.788	3.714	26.522	1.389	17.343	1.555	5.311	2.504	5.239	419	61.203
2016	8.242	4.291	25.523	1.274	17.889	1.414	5.152	2.208	5.444	368	62.250
2017	10.073	5.218	24.967	1.618	18.745	1.869	5.717	2.606	6.066	383	65.568
2018	10.669	5.352	24.739	1.808	18.935	2.060	6.242	3.176	6.264	413	66.849

Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Not: Okul öncesi eğitimde resmi ve özel anaokulu sayıları alınmıştır.

Tablo D.1.1'de farklı kademelerdeki resmi ve özel okul sayılarında son beş yıllık dönemde yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre tüm kademelerde 2014 yılında 59 bin 509 olan okul sayısı, 2018 yılına gelindiğinde yaklaşık %13'lük artışla 66 bin 849'a yükselmiştir. Farklı kademelerdeki okul sayılarında yaşanan değişime bakıldığında en fazla artışın %79,8 ile okul öncesi kademesinde gerçekleştiği görülmektedir. Nitekim 2014 yılında 3 bin 555'i özel olmak üzere toplam 5 bin 935 olan okul öncesi kurum sayısı, 2018 yılına gelindiğinde 5 bin 352'si özel olmak üzere toplam 10 bin 669'a ulaşmıştır. Tablo D.1.1'de en dikkat çeken husus son beş yılda ilkokullarda toplam okul sayısında %10'luk bir azalmanın olmasıdır. Aynı dönemde özel ilkokulların sayısı %50 artarken 2014 yılında 27 bin 544 olan ilkokul sayısı 2018 yılında 24 bin 739'a düşmüştür. Özellikle son yıllarda özel ilkokulların sayısında yaşanan artışa rağmen resmi ilkokulların sayısında gözlenen düşüşün öğrenci sayısının çok az olduğu kırsal alandaki okulların kapanması ve bu

öğrencilerin taşınmalı eğitim ile daha merkezi okullara taşınmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ortaokullarda ise 2014 yılında 1.111'i özel olmak üzere toplamda 16 bin 969 olan ortaokul sayısı 2018 yılına gelindiğinde yaklaşık %12'lik artışla 2 bin 60'ı özel olmak üzere toplamda 18 bin 935'e yükselmiştir. Ortaokul sayısında son beş yılda yaşanan artışla ilgili en dikkat çeken husus ise özel ortaokulların sayısının 2014 yılına kıyasla yaklaşık %86 oranında yükselmiş olmasıdır. Ortaokul düzeyindeki artışa benzer bir durum genel liselerde de yaşanmıştır. Nitekim 2014 yılında 1.174'ü özel, toplamda 3 bin 955 olan genel lise sayısı yaklaşık %58'lik bir artışla 2018 yılında 3 bin 176'sı özel, toplamda 6 bin 242 liseye ulaşmıştır. Son beş yıllık dönemde özel liselerin sayısında yaşanan artış yaklaşık %170 civarındadır. Tüm kademelerdeki özel öğretim kurumlarının sayısında yaşanan bu artışın nedenlerinden birisi 2014-2015 yılından itibaren özel

okul öğrencilerine sağlanan özel okul teşviki ve özellikle 2014 yılından itibaren özel dersanelerin temel liselere dönüştürülmesidir (Çelik vd., 2017; Gür vd., 2018).

Son beş yıllık dönemde mesleki ve teknik ortaöğretim okullarının sayısında da yaklaşık %23'lük bir artış yaşanmıştır. 2014 yılında 429'u özel, toplamda 5 bin 106 olan mesleki ve teknik ortaöğretim kurum sayısı 2018 yılına gelindiğinde 413'ü özel, toplamda 6 bin 264'e yükselmiştir.

Tablo D.1.2'de 2014 ile 2018 yılları arasında imam hatip ortaokulu, imam hatip lisesi, fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi okul sayıları gösterilmiştir. Buna göre 2014 yılında 378'i imam hatip lisesi bünyesinde 1.597'si bağımsız,

toplamda 1.975 olan imam hatip ortaokulu sayısı, 2018 yılında kadar %72'lik bir artışla 547'si imam hatip lisesi bünyesinde 2 bin 847'si bağımsız olmak üzere toplam 3 bin 394'e ulaşmıştır. 2014 yılında 1.017 olan imam hatip lisesi sayısı ise son beş yılda yaklaşık %60 artarak 2018 yılında 1.623'e yükselmiştir.

Son beş yıllık dönemde fen liseleri sayısında yaklaşık %34'lük bir artış meydana gelirken sosyal bilimler liseleri sayısında ise önemli bir artış yaşanmamıştır. 2014 yılında toplam 232 olan fen lisesi sayısı, 2017 yılında 310'a çıkmış ve 2018 yılında da 310 olarak kalmıştır. 2014'te 88 olan sosyal bilimler lisesi sayısı ise 2016 yılında 93'e kadar yükselmiş 2018 yılında ise sayı 91'e düşmüştür.

Tablo D.1.2 Bazı okul türlerine göre okul sayıları (2014-2018)

Yıl	İmam hatip ortaokulu	İmam hatip lisesi bünyesinde imam hatip ortaokulu	İmam hatip lisesi	Fen lisesi	Sosyal bilimler lisesi
2014	1.597	378	1.017	232	88
2015	1.961	339	1.149	261	92
2016	2.777	410	1.408	294	93
2017	2.859	427	1.605	310	92
2018	2.847	547	1.623	310	91

Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Tablo D.1.3'te kademelere göre derslik ve şube sayılarında 2014 ile 2018 yılları arasındaki değişim verilmiştir. Buna göre, 2014-2018 yılları arasında toplam derslik sayısı 589 bin 902'den 740 bin 345'e; şube sayısı ise 724 bin 397'den 754 bin 231'e yükselmiştir. Diğer bir ifadeyle Türkiye'de son beş yılda toplam derslik sayısı %26, şube sayısı ise %4 oranında artmıştır. Bu veri, tüm kademelerde derslik ve şube başına düşen öğrenci sayısı ile ikili eğitim yapan okul sayısının azaldığını ifade etmektedir. Diğer taraftan Tablo D.1.3'te en dikkat çeken husus, ortaöğretim kademesinde 2018 yılındaki şube sayılarının son yılların en düşük seviyesine inmiş olmasıdır. Nitekim 2017 yılında ortaöğretimdeki toplam şube sayısı 241 bin civarında iken 2018 yılında yaklaşık %19 oranında azalarak 194 bin 531'e düşmüştür.

2014-2018 yılları arasında kademelere göre derslik ve şube sayıları yıllara göre incelendiğinde okul öncesi kademesinde yaklaşık %54 derslik ve %31 şube sayılarında artış olduğu görülmektedir. 2014 yılında okul öncesinde toplam 52 bin 788 olan derslik sayısı 2018 yılında 81 bin 297'ye ulaşmıştır. Şube sayısı ise 2014 yılında 67 bin 387 iken 2018 yılına gelindiğinde 88 bin 150'ye yükselmiştir. Derslik sayılarındaki artış oranının şube sayılarındaki artış oranından yüksek olması kalabalık derslik ve ikili eğitim sorununun önemli oranda azaldığını göstermektedir. İlköğretim kademesinde 2018 yılındaki derslik (444 bin 561) ve şube (471 bin 550) verileri, bu kademe de ikili eğitim uygulamasını azaltma noktasında bir ilerleme sağlandığını göstermektedir.

Tablo D.1.3 Kademelere göre derslik ve şube sayıları (2014-2018)

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
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
2017	78.852	84.637	437.945	464.924	49.266	31.629	204.268	241.039	43.153	33.288	721.065	790.600
2018	81.297	88.150	444.561	471.550	56.264	35.017	214.487	194.531	51.334	34.269	740.345	754.231

Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Tablo D.1.4'te son beş yıllık dönemde genel ortaöğretim ve mesleki ve teknik ortaöğretimdeki derslik ve şube sayılarında yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre, her iki lise türünde de 2014-2018 yılları arasında derslik ve şube sayılarında ciddi bir artış gözlenmektedir. 2014 yılında genel liselerde bulunan toplam 67 bin 826 derslik 2018 yılına geldiğinde yaklaşık %52'lik bir artış göstererek 103 bin 324'e çıkmıştır. Genel liselerde derslik sayılarındaki artışa ilişkin veriler incelendiğinde ise en büyük artışın özel liselerde yaşandığı dikkat çekmektedir. Nitekim 2014 yılında özel liselerde bulunan derslik sayıları 13 bin 470 iken 2018 yılına geldiğinde yaklaşık %215 artarak bu sayı 42 bin 340'a çıkmıştır. Özel liselerde derslik sayılarında yaşanan artışa bağlı olarak şube sayılarında da %172 oranında bir artış yaşanmıştır. 2014 yılında 10 bin 635 olan şube sayısı 2018 yılına

gelindiğinde 28 bin 966'ya yükselmiştir. Bununla birlikte kamu okullarında son beş yılda yaşanan artış miktarı özel liselere kıyasla oldukça düşük kalarak %7 civarında gerçekleşmiş ve 2014 yılında 80 bin 665 olan şube sayısı 2018 yılında 86 bin 126'ya yükselmiştir. Burada en dikkat çeken veri, 2017 ile 2018 yılları arasında kamu genel ortaöğretim kurumlarında şube sayısının 42 bin azalmasıdır. Genel ortaöğretime yeni kayıta öğrenci sayısının önemli bir artış yaşadığı (bk. Şekil A.1.3) ve toplam genel ortaöğretim öğrenci sayısında da önemli bir artışın olduğu süreçte (bk. Şekil A.3.1) şube sayısının azalması dikkat çekicidir. Şube sayısının azalmasının en önemli sonucu ise şube başına düşen öğrenci sayısındaki artıştır. 2017 ile 2018 yılları arasında şube başına düşen öğrenci sayısı genel ortaöğretimde oldukça önemli bir artış ile 15'den 25'e yükselmiştir (bk. Şekil D.2.4).

Tablo D.1.4 Ortaöğretimde okul türüne göre derslik ve şube sayıları (2014-2018)

Yıl	Genel ortaöğretim				Mesleki ve teknik ortaöğretim			
	Toplam		Özel		Toplam		Özel	
	Derslik	Şube	Derslik	Şube	Derslik	Şube	Derslik	Şube
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	136.843	6.877	2.735
2017	96.452	128.140	35.320	27.564	107.816	112.899	7.833	6.024
2018	103.324	86.126	42.340	28.966	111.163	108.405	8.994	5.303

Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında ise son beş yılda derslik sayılarında yaşanan artış miktarı yaklaşık %33 düzeyindedir. Diğer bir ifadeyle mesleki ve teknik ortaöğretim liselerinde 2014 yılındaki derslik sayısı 83 bin 835 iken sonraki yıllarda düzenli bir artışla 2018 yılında 111 bin 163'e yükselmiştir. Genel liselere benzer bir şekilde özellikle özel meslek liselerindeki derslik ve şube sayılarında önemli düzeyde artış yaşanmıştır. Nitekim özel meslek liselerinde 2014 yılında 5 bin 875 olan derslik sayısı %53 artarak 2018 yılında 8 bin 994'e çıkmış ve 2014'te ise 3 bin 190 olan şube sayısı %66 artarak 5 bin 303'e yükselmiştir. Burada en dikkat

çeken husus ise kamu mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki derslik sayılarının son beş yılda yaklaşık %33 oranında artmasına karşın şube sayılarının %9 civarında azalmasıdır. Daha açık bir ifade ile kamudaki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında son beş yılda derslik sayıları 83 bin 835'ten 111 bin 163'e çıkmasına rağmen şube sayısı 119 bin 674'ten 108 bin 405'e düşmüştür. Bunun en önemli nedenlerinden biri de mesleki ve teknik ortaöğretimdeki yeni kayıt ve toplam öğrenci sayısında yaşanan düşüştür (bk. Şekil A.1.3 ve Şekil A.3.1).

Tablo D.1.5 Kamuda yeni yapılan derslik sayıları (2014-2018)

Yıl	Toplam	İlköğretim	Ortaöğretim (mesleki ve teknik dâhil)	Yaygın eğitim	Eğitime %100 destekten yapılan
2014	28.748	18.857	6.812	68	3.011
2015	15.145	9.158	4.468	1	1.518
2016	19.978	9.200	7.781	12	2.985
2017	14.405	6.763	5.364	221	2.057
2018	18.307	9.212	6.910	368	1.817
Toplam	96.583	53.190	31.335	670	11.388

Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Tablo D.1.5'te 2014 ile 2018 yılları arasında kademelere göre kamuda yeni yapılan derslik sayıları verilmiştir. Buna göre son beş yıllık dönemde toplam 96 bin 583 derslik yapılmıştır. Yapılan dersliklerin 53 bin 190'ı ilköğretim, 31 bin 335'i ortaöğretim ve 670'i ise yaygın eğitim için yapılmıştır.

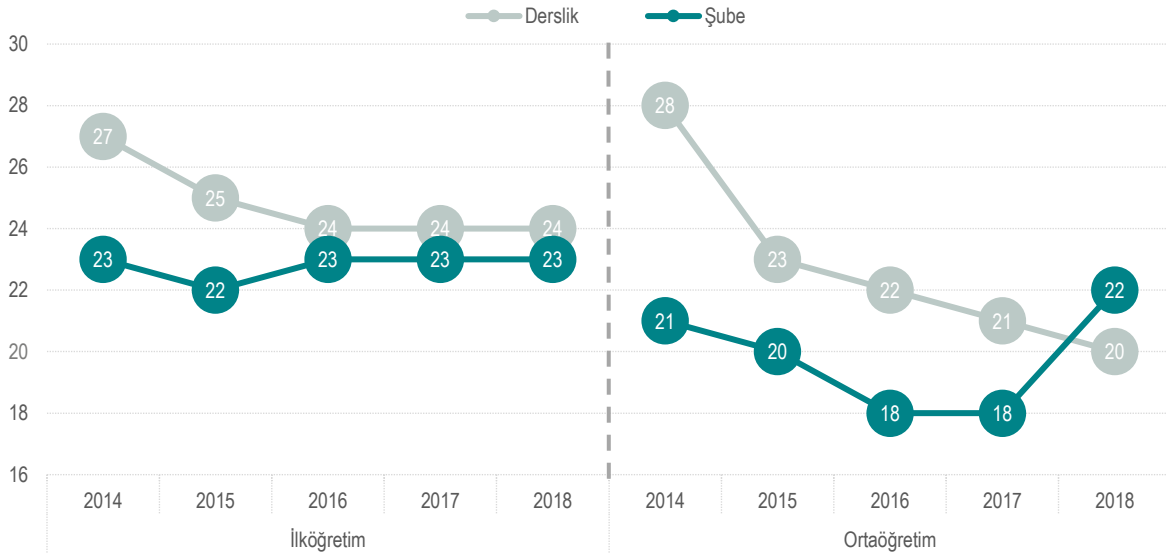
Bu gösterge altında ele alınan okul, şube ve derslik sayılarında 2018 yılı verileri geçmiş yıllara kıyasla oldukça önemli gelişmeler olduğunu göstermektedir. Özellikle son beş yılda okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde eğitim öğretim ortamlarının başında

gelen okul sayılarında toplamda %13'lük bir artışın olması önemli bir gelişme olarak görülmektedir. Bu göstergede en dikkat çekici husus ise tüm kademelerde gerek resmi gerekse özel okulların sayısında artış olmasına rağmen, resmi ilkokulların sayısında yaşanan düşüştür. Özellikle genel ortaöğretim düzeyinde son iki yılda yaşanan şube sayısındaki keskin düşüş oldukça dikkat çekicidir. Buna ilaveten ortaöğretim düzeyinde toplam şube sayısından fazla derslik sayısının olması bir verimlilik ve planlama sorunun olduğunu göstermektedir. Zira bazı yerlerde ikili eğitimin devam ederken, bazı yerlerde ise ciddi sayıda boş sınıflar mevcuttur.

Bu göstergede, öncelikle son beş yıllık dönemde ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki derslik ve şube başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim incelenmiştir. Daha sonra özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki şube başına düşen öğrenci sayıları ele

alınmış, ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenci sayılarında yaşanan değişim şube ve okul bazında analiz edilmiştir. Son olarak farklı kademelerdeki şube ve okul başına düşen öğrenci sayıları bölgeler ve iller açısından ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Şekil D.2.1 İlköğretim ve ortaöğretimde şube ve derslik başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)

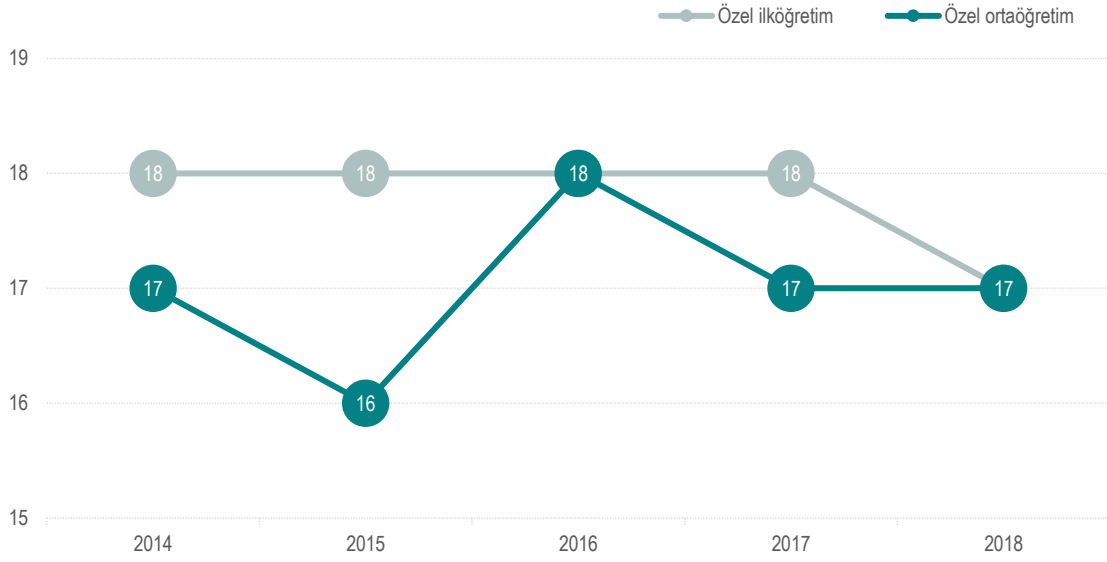


Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.2.1'de 2014 ile 2018 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde şube ve derslik başına düşen öğrenci sayılarındaki değişim gösterilmiştir. Buna göre 2014 ile 2018 yılları arasında ilköğretimde şube başına düşen öğrenci sayısı 23 iken ortaöğretimde daha dalgalı bir seyir izlemiştir. Ortaöğretimde 2014 yılında 21 olan şube başına düşen öğrenci sayısı 2016 ve 2017 yıllarında 18'e kadar düşerken 2018 yılında tekrar artarak 22'ye çıkmıştır. Bu durumun temel nedeni ise bir önceki yıla göre 2018'de kamu genel ortaöğretim kurumlarındaki şube sayısının üçte bir oranında azalmasıdır (bk. D.1.4).

İlköğretim kademesinde derslik başına düşen öğrenci sayısı ise son beş yılda 27'den 24'e düşmüş ve neredeyse şube başına düşen öğrenci sayısına eşit duruma gelmiştir. Ortaöğretim kademesinde de derslik başına düşen öğrenci sayısında son beş yıllık dönemde önemli bir düşüş meydana gelerek 28'den 20'ye bir düşüş gerçekleşmiştir. Gerek ilköğretim gerekse ortaöğretimde derslik ve şube başına düşen öğrenci sayılarının birbirine yaklaşması ilköğretimde ikili eğitim uygulamasının azaldığını göstermesi bakımından önemlidir.

Şekil D.2.2 Özel ilköğretim ve ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)

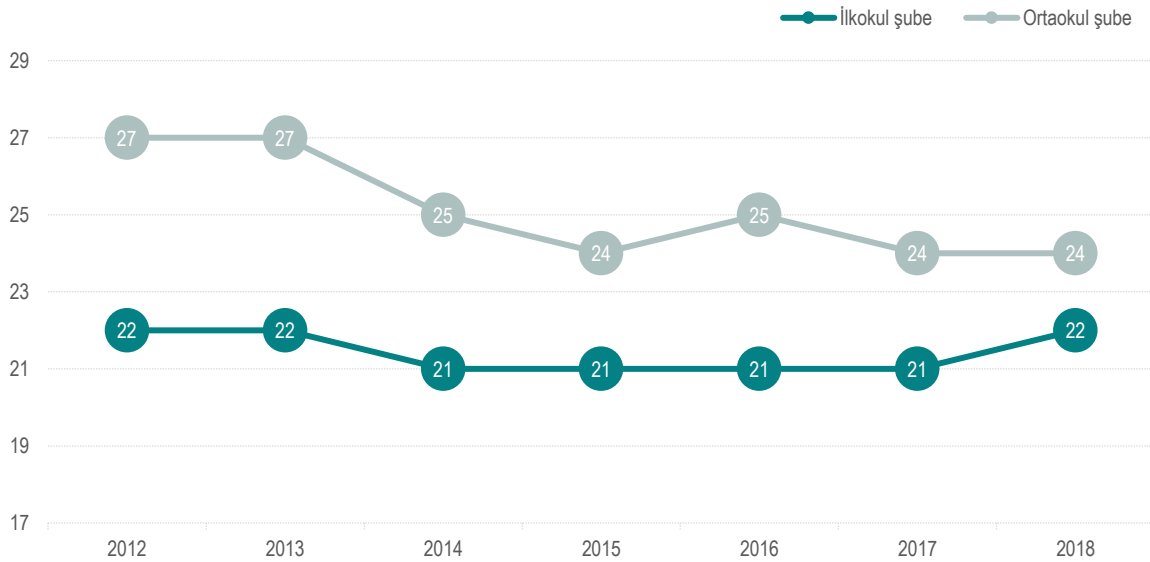


Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.2.2'de özel ilköğretim ve özel ortaöğretimde 2014 ile 2018 yılları arasında şube başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre, özel ilköğretimde şube başına düşen ortalama öğrenci

sayısı 2014'ten 2017 yılına kadar 18'de kalmış 2017 yılından sonra 17'ye düşmüştür. Özel ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısı ise 2014 yılında 17, 2015 yılında 16, 2016 yılında 18 ve 2017-2018 yıllarında ise

Şekil D.2.3 İlkokul ve ortaokulda şube başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2012-2018)

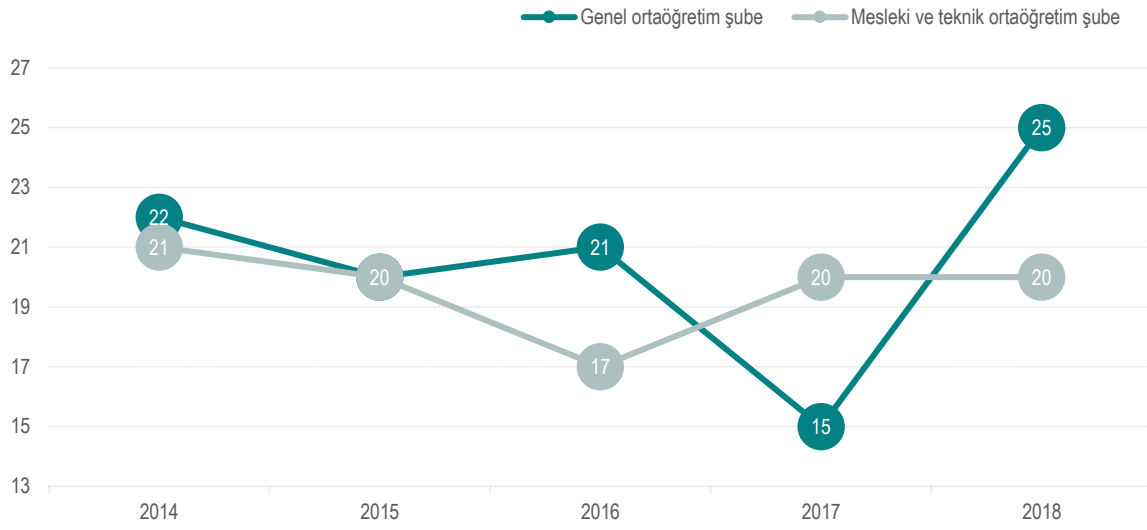


Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak hazırlanan ve Eğitime Bakış 2018'de yer alan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

17 şeklinde gerçekleşmiştir. 2018-2019 öğretim yılında hem özel ilköğretimde hem de özel ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısı 17 olmuştur. Özel okullarda şube başına düşen öğrenci sayısı toplam ilköğretimde ve ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısı ile kıyasladığımızda özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında şube başına düşen öğrenci sayısının daha az olduğu görülmektedir.

Şekil D.2.3'te 2012-2018 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 2014 ve 2017 yılları arasında 21'e düşmüş ve 2018 yılında tekrar 22'ye çıkmıştır. Ortaokullarda ise 2012 yılında 27 olan şube başına düşen öğrenci sayısı son iki yılda 24 olarak gerçekleşmiştir.

Şekil D.2.4 Ortaöğretimde okul türüne göre şube başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.2.4'te genel ortaöğretimde ve mesleki ve teknik ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayılarında son beş yıllık dönemde yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre her iki okul türünde de şube başına düşen öğrenci sayıları 2014 yılında birbirine çok yakın durumda iken 2015 yılında eşitlenerek 20'ye düşmüştür. 2016 yılında mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında şube başına düşen öğrenci sayısı 17'ye düşmüş son iki yılda ise yeniden 20'ye çıkmıştır. Genel liselerde ise 2017'de 15'e inen şube başına düşen öğrenci sayısı, 2018 yılına gelindiğinde oldukça radikal bir artış ile 15'den 25'e çıkmıştır. Bunun en temel nedeni ise genel ortaöğretime yeni kayıt sayısının ve toplam öğrenci sayısının önemli oranda artması (bk. Şekil A.3.1) ve genel ortaöğretimdeki

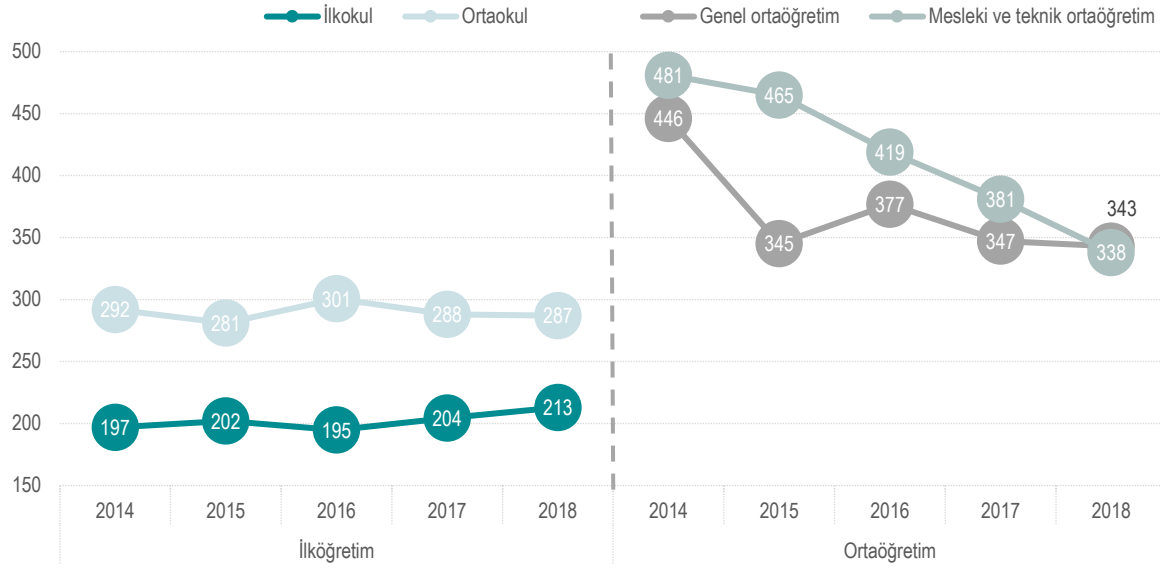
şube sayısının beşte bir oranında azalmasıdır (bk. Şekil D.1.4).

Şekil D.2.5'te 2014-2018 yılları arasında ilkökul, ortaokul ve liselerde okul başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre, 2014 yılında okul başına düşen öğrenci sayısı ilkökullarda 197, ortaokullarda ise 292 iken 2018 yılında okul başına düşen öğrenci sayısı ilkökullarda 213, ortaokullarda ise 287 olarak gerçekleşmiştir. 2014 yılı ile 2018 yılları arasında okul türüne göre mesleki ve teknik ortaöğretimde okul başına düşen öğrenci sayısı 2014 yılında 481 iken 2018 yılında 338'e düşmüştür. Mesleki ve teknik ortaöğretimde okul başına düşen öğrenci sayısının 2014 yılında yüksek

olmasının nedeni, okul dönüşümleri ile birlikte aynı kampüste farklı isimlerdeki meslek liselerinin tek bir okul haline getirilmesidir (Çelik vd., 2017). Genel liselerde ise

2014 yılında okul başına düşen öğrenci sayısı 446 iken yeni okulların açılmasının etkisi ile 2015'te 345'e düşmüş ve 2018 yılına gelindiğinde 343 şeklinde gerçekleşmiştir.

Şekil D.2.5 İlk ve ortaöğretimde okul türüne göre okul başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2013-2018)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak hazırlanan ve Eğitime Bakış 2018'de yer alan şekil tarafımızca güncellenmiştir.

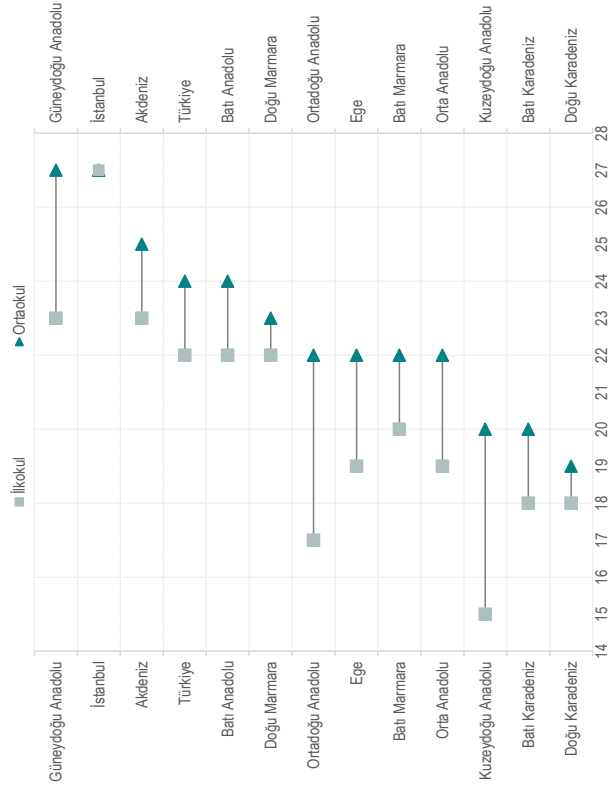
Şekil D.2.6'da 2018-2019 öğretim yılında ilköğretim ve ortaokullarda bölgelere göre şube başına düşen öğrenci sayıları gösterilmiştir. Buna göre, özellikle ilköğretimde şube başına düşen öğrenci sayısı bakımından bölgeler arasında aşırı farklılaşmanın olduğu görülmektedir. 2018 yılında ilköğretimde şube başına düşen öğrenci sayısı İstanbul'da 27, Güneydoğu Anadolu ve Akdeniz'de 23 iken Kuzeydoğu Anadolu'da 15, Ortadoğu Anadolu'da 17, Batı Karadeniz ve Doğu Karadeniz'de 17'dir. İlköğretimde şube başına düşen öğrenci sayısı 2018 ortalamasının 22 olduğu göz önüne alındığında bölgeler arasında önemli farklılaşmanın devam ettiği görülmektedir.

2018 yılında bölgelere göre ortaokullarda şube başına düşen öğrenci sayılarına bakıldığında ise ortaokul düzeyinde bölgeler arasındaki farkın ilköğretime kıyasla daha az olduğu söylenebilir. Ortaokullarda şube başına düşen öğrencilerin en yüksek olduğu bölgeler 27 öğrenci ortalaması ile yine İstanbul ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri iken Doğu Karadeniz 19 ile şube başına düşen

öğrenci ortalamasının en düşük olduğu bölge olarak öne çıkmaktadır. Ortaokullarda şube başına düşen öğrencilerin Türkiye ortalamasının 24 olduğu göz önüne alındığında bölgeler arasındaki farklılığın halen devam ettiği ancak ilköğretime kıyasla farkın daha az olduğu söylenebilir.

Şekil D.2.7'de 2018 yılında bölgelere göre ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayıları okul türüne göre verilmiştir. Buna göre ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu bölgeler 24 ortalama ile İstanbul ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri iken Batı Marmara ve Doğu Karadeniz 19 ortalama ile en düşük olduğu bölgelerdir. Ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısında bölgeler arasındaki fark ilköğretim ve ortaokullara kıyasla daha düşüktür. Ancak genel ortaöğretim ve mesleki ve teknik ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısı açısından bölgeler arasında açık bir farkın olduğu görülmektedir. Örneğin; İstanbul ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısının

Şekil D.2.6 İlkokul ve ortaokullarda bölgelere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2018)

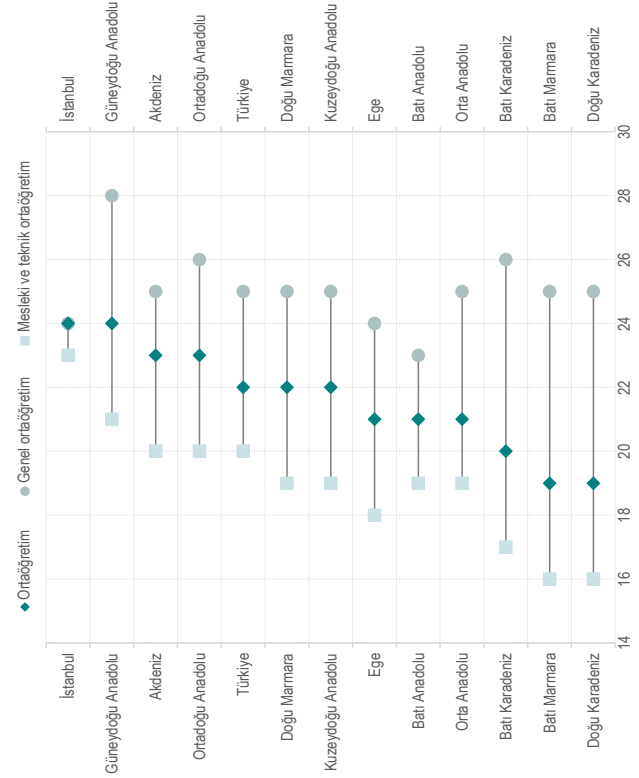


Kaynak: 2019 yılında yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

en yüksek olduğu bölge iken genel ortaöğretimde 24, mesleki ve teknik ortaöğretimde 23 öğrenci ortalaması ile okul türü açısından farkın en az olduğu bölgedir. Batı Karadeniz, Batı Marmara ve Doğu Karadeniz bölgeleri genel ile mesleki ve teknik ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayıları arasındaki farkın en yüksek olduğu bölgeler olarak öne çıkmaktadır. Her üç bölgede genel liselerde şube başına düşen öğrenci sayısı 25-26 civarında iken mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında şube başına düşen öğrenci sayısı 16-17 civarındadır. Diğer taraftan tüm bölgelerde genel ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısının mesleki ve teknik ortaöğretim okullarına kıyasla yüksek olması dikkat çeken bir durum olarak görülmektedir.

Şekil D.2.8'de 2018-2019 öğretim yılında bölgelere göre ilkökuller ve ortaokullarda okul başına düşen öğrenci

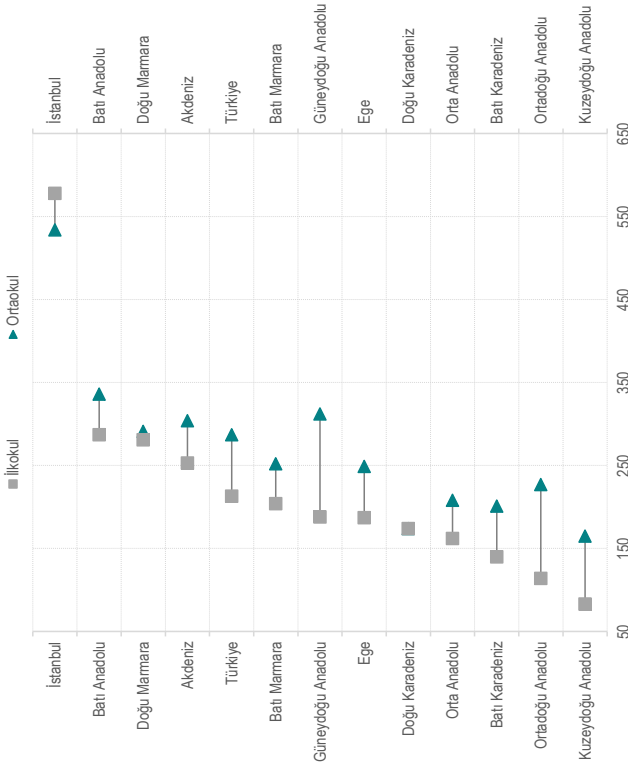
Şekil D.2.7 Ortaöğretimde okul türüne ve bölgelere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2018)



Kaynak: 2019 yılında yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

sayıları verilmiştir. Buna göre, hem ilkökuller (578 öğrenci) hem de ortaokullarda (534 öğrenci) okul başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu bölge İstanbul'dur. Ayrıca İstanbul, ilkökullerde okul başına düşen öğrenci sayısının ortaokullardan daha yüksek olduğu tek bölge olması açısından da dikkat çekmektedir. İlkokullarda okul başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu bölgeler ise 83 öğrenci ile Kuzeydoğu Anadolu ve 114 öğrenci ile Ortadoğu Anadolu bölgeleridir. Ortaokullarda İstanbul'dan sonra okul başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu bölge 312 ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi'dir. Bu bölge aynı zamanda ilkökullerde okul başına düşen 188 öğrenci sayısı ile ilkökuller ve ortaokullar arasındaki farkın en fazla olduğu bölgelerden birisi durumundadır. Ortaokullarda okul başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu bölge ise ilkökullerde olduğu gibi 165 öğrenci ile Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi'dir.

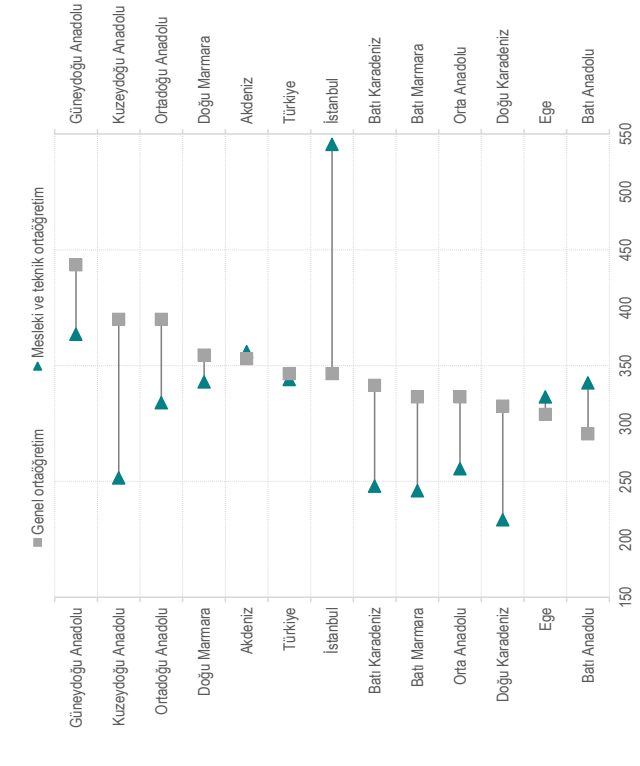
Şekil D.2.8 İlkokul ve ortaokullarda bölgelere göre okul başına düşen öğrenci sayısı (2018)



Kaynak: 2019 yılında yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.2.9'da 2018 yılında ortaöğretimde okul türüne ve bölgelere göre okul başına düşen öğrenci sayıları verilmiştir. Buna göre genel ortaöğretimde okul başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu bölge 437 ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi iken bunu 390 öğrenci ile Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgeleri izlemektedir. Genel ortaöğretimde okul başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu bölgeler ise 291 öğrenci ile Batı Anadolu ve 308 öğrenci ile Ege bölgeleridir. Bu bölgeler aynı zamanda mesleki ve teknik ortaöğretimde okul başına düşen öğrenci sayısının genel ortaöğretime kıyasla daha yüksek olduğu bölgeler olması açısından da dikkat çekmektedirler. Şekil D.2.9'da dikkat çeken bir diğer önemli husus ise genel ortaöğretimde okul başına düşen öğrenci sayısı açısından Güneydoğu Anadolu Bölgesi haricinde diğer bölgeler arasında çok ciddi bir farkın olmamasıdır. Ancak aynı durum mesleki

Şekil D.2.9 Ortaöğretimde okul türüne ve bölgelere göre okul başına düşen öğrenci sayısı (2018)

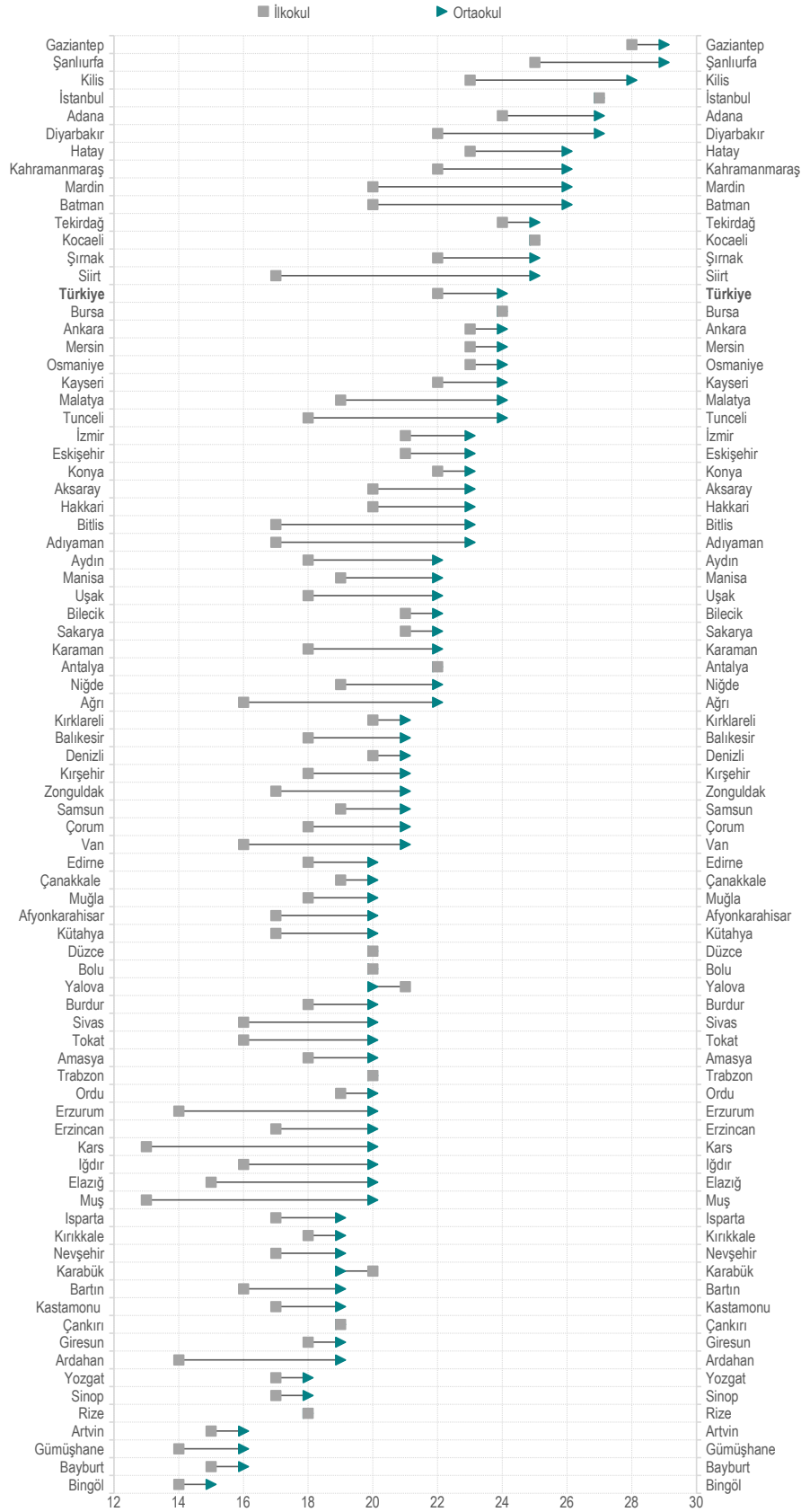


Kaynak: 2019 yılında yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

ve teknik ortaöğretimdeki okullar için geçerli değildir. Zira Ege ve Batı Anadolu bölgelerinin yanı sıra İstanbul ve Akdeniz bölgeleri mesleki ve teknik ortaöğretimde okul başına düşen öğrenci sayısının genel ortaöğretime kıyasla daha yüksek olduğu bölgeler olarak dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra İstanbul'da mesleki ve teknik ortaöğretimde okul başına düşen öğrenci sayısı 541 ile en yüksek düzeyde iken genel ortaöğretimde okul başına düşen öğrenci sayısı 343 ile iki okul türü arasında farkın en yüksek olduğu bölgedir. Kuzeydoğu Anadolu bölgesi İstanbul'un aksine genel ortaöğretimde okul başına 390, mesleki ve teknik ortaöğretimde ise 253 ile okul türü açısından farkın en fazla olduğu bölgedir.

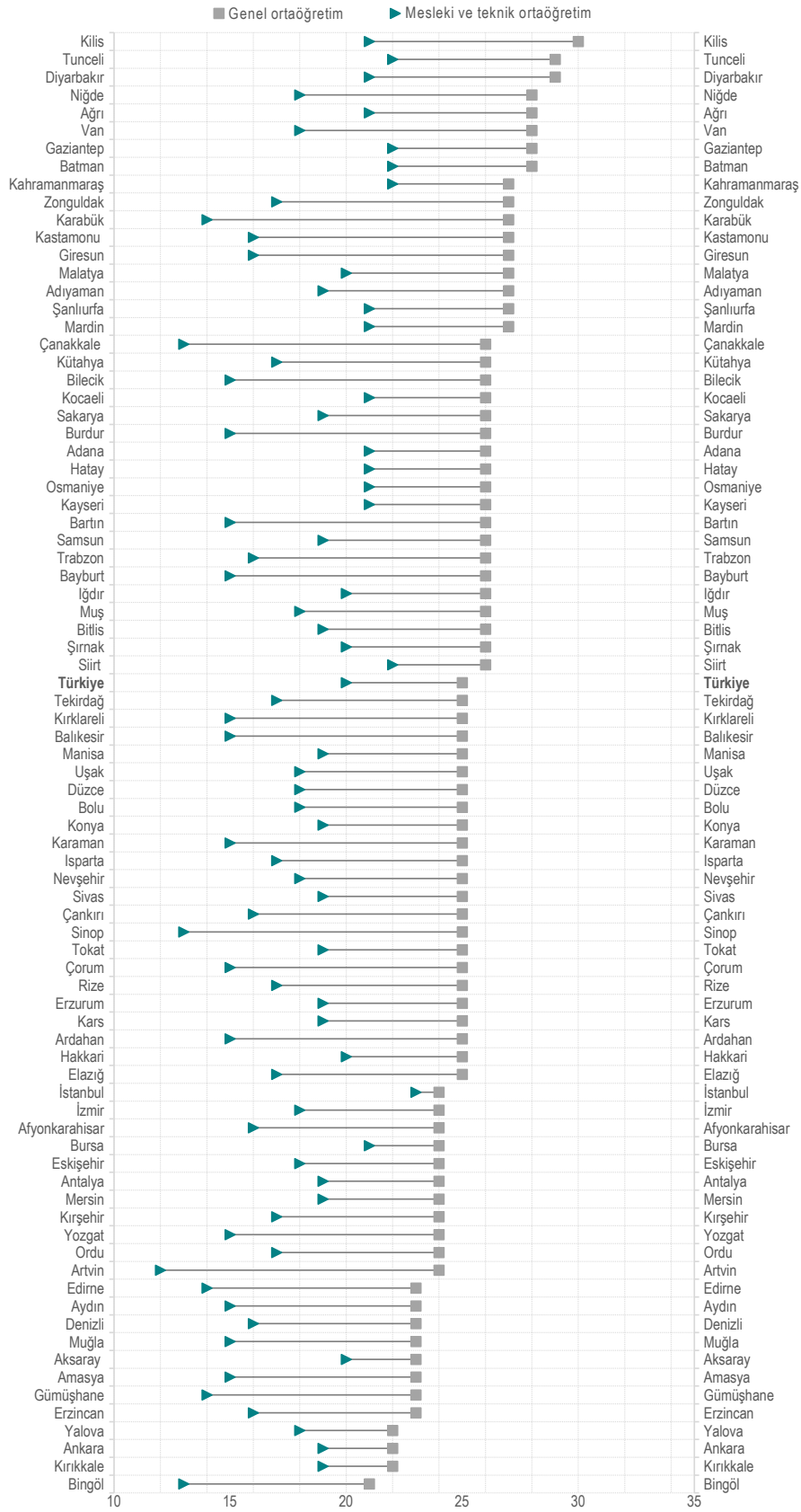
Şekil D.2.10'da 2018 yılında ilkökul ve ortaokullarda şube başına düşen ortalama öğrenci sayıları illere göre verilmiştir. Buna göre ilkökullerde şube başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalaması 22 olup bu sayı iller

Şekil D.2.10 İlkokul ve ortaokulda illere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2018)



Kaynak: 2019 yılında yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.2.11 Ortaöğretimde okul türüne ve illere göre şube başına düşen öğrenci sayısı (2018)



Kaynak: 2019 yılında yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

açısından oldukça farklılaşmaktadır. Şube başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalamasının üzerinde olan Gaziantep (28), İstanbul (27), Şanlıurfa (25), Kocaeli (25), Adana (24), Tekirdağ (24), ve Bursa (24) ilkokulda şube başına düşen öğrenci sayısı bu 15 ilde en yüksek düzeydedir. Muş (13), Kars (13), Bingöl (14), Gümüşhane (14), Ardahan (14) ve Erzurum (14) ise ilkokulda şube başına düşen öğrenci sayısının en az olduğu illerdir.

Türkiye’de ortaokullarda şube başına düşen öğrenci sayısının 24 olduğu göz önüne alındığında, Türkiye ortalamasının üzerinde toplam 18 il bulunmaktadır. İlkokullarda olduğu gibi Gaziantep ve Şanlıurfa şube başına düşen 29 öğrenci ortalaması ile en yüksek illerin başında gelirken bunları 28 öğrenci ile Kilis ve 27 öğrenci ortalaması ile İstanbul, Adana ve Diyarbakır izlemektedir. Ortaokullarda şube başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu iller ise Bingöl (15), Gümüşhane (16), Bayburt (16), Artvin (16), Sinop (18) ve Yozgat (18)’tir. Bununla birlikte özellikle Doğu bölgelerindeki illerin birçoğunda ortaokullarda şube başına düşen öğrenci sayısının ilkokullara kıyasla oldukça yüksek olması dikkati çekmektedir. Örneğin; Siirt’te ortaokulda şube başına düşen öğrenci sayısı 25 iken ilkokullarda bu sayı 18’dir. Benzer şekilde Muş ve Kars ortaokullarda şube başına düşen 20, ilkokullarda ise 13 öğrenci ile iki kademe arasındaki farkın en yüksek olduğu illerdir.

Şekil D.2.11’de 2018-2019 öğretim yılında illere göre ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayıları okul türü açısından verilmiştir. Buna göre 2018 yılında genel ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısının Türkiye ortalaması 25 iken mesleki ve teknik ortaöğretimde ise 20’dir. 2018 yılında genel ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalamasının üzerinde olan 36 il bulunurken bunların arasında 30 öğrenci ile Kilis ilk sırada gelmektedir. Bunu sırasıyla Tunceli (29), Diyarbakır (29) Niğde (28) Ağrı (28), Van (28) ve Gaziantep (28) izlerken Karabük genel ortaöğretimde ve mesleki ve teknik ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısı açısından en fazla farkın olduğu il olarak dikkat çekmektedir. Nitekim Karabük’te

genel ortaöğretimde şube başına düşen ortalama öğrenci sayısı 27 iken mesleki ve teknik ortaöğretimde ise şube başına sadece 14 öğrenci düşmektedir. Genel ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu il 21 öğrenci ile Bingöl iken bunu 22 öğrenci ile Kırıkkale, Ankara ve Yalova izlemektedir. Şekil D.2.11’de dikkat çeken bir husus ise tüm illerde genel ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısının mesleki ve teknik ortaöğretime kıyasla daha yüksek olmasıdır.

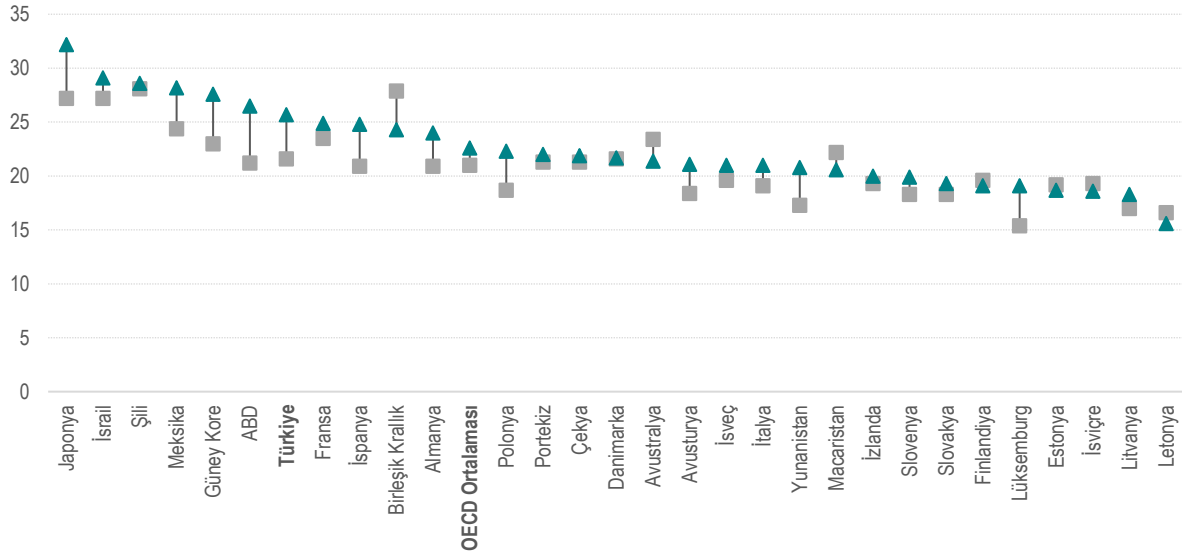
Mesleki ve teknik ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalamasının üzerinde olan 20 il bulunmaktadır. İstanbul 23 öğrenci ile mesleki ve teknik ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu il iken 22 öğrenci ortalamasıyla Tunceli, Gaziantep, Batman, Kahramanmaraş ve Siirt illeri gelmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu il ise 12 öğrenci ile Artvin’dir. Bingöl, Çanakkale ve Sinop 13 öğrenci, Karabük, Edirne ve Gümüşhane ise 14 öğrenci ile mesleki ve teknik ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu iller olarak öne çıkmaktadır. İstanbul ise genel ortaöğretimdeki liselerde 24 mesleki ve teknik ortaöğretimdeki liselerde ise 23 öğrenci ile ortaöğretimde okul türü açısından şube başına düşen öğrenci sayısı farkının en az olduğu il durumundadır.

Türkiye’de ilkokul ve ortaokullardaki şube başına düşen öğrenci sayısı ile diğer ülkelerdeki şube başına düşen öğrenci sayılarını incelemek için Şekil D.2.12’de OECD ülkelerinde ilkokul ve ortaokul kademelerinde 2017 yılı ortalama sınıf mevcutları verilmiştir. Buna göre 2017 yılında OECD ülkeleri genelinde ilkokullarda ortalama şube başına düşen öğrenci sayısı 21, ortaokullarda ise 23’tür. OECD ülkeleri içinde ilkokullarda şube başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu ülkeler Lüksemburg (15), Letonya (16), Litvanya (17), Yunanistan (17) ve Avusturya, Slovenya ve Slovakya (18)’da iken; en yüksek olanlar ise Şili (28), İngiltere (28), İsrail (27) ve Japonya (27)’dadır. Ortaokullarda ise şube başına düşen

öğrenci sayısının en düşük olduğu ülkeler Letonya (16), Slovakya, Finlandiya, Lüksemburg, Estonya ve İsviçre (19) ülkelerinde iken en yüksek olduğu ülkeler Japonya (32), Şili (29), İsrail (29), Meksika (28) ve Güney Kore (28)'dir.

Türkiye ilkökul düzeyinde şube başına düşen ortalama 22 öğrenci ile OECD ülkeleri ortalamasına yaklaşıırken ortaokul düzeyinde ise şube başına düşen 26 öğrenci ortalaması ile OECD ülkeleri ortalamasının üzerindedir.

Şekil D.2.12 OECD ülkelerinde ilkökul ve ortaokullardaki şube başına düşen öğrenci sayısı (2017)



Kaynak: OECD stats verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

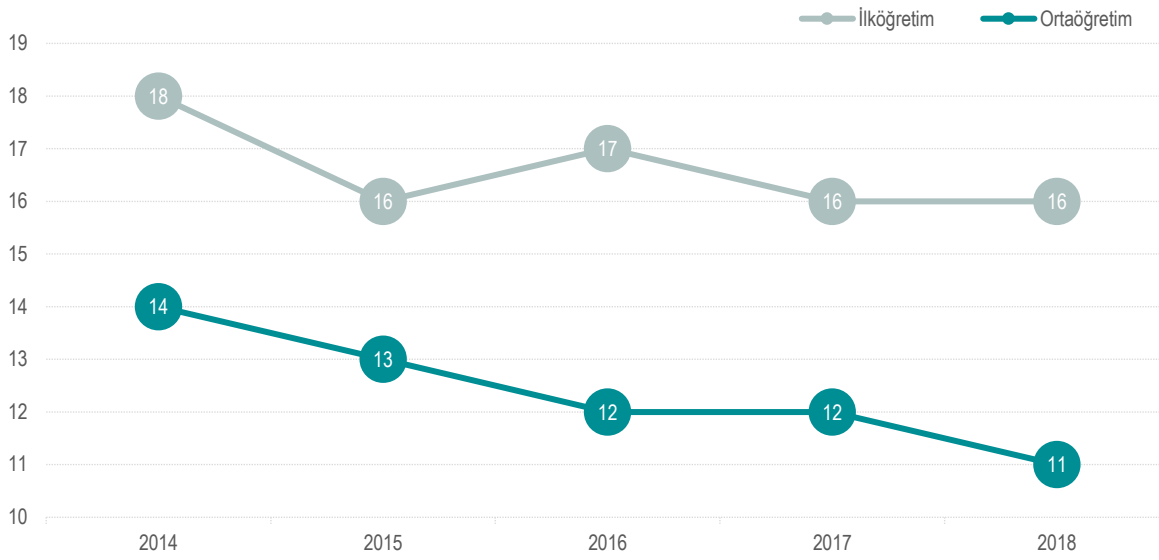
Son yıllarda derslik sayısı artmaya devam etmiş ve bunun sonucu olarak ilköğretimde derslik ve şube sayısı arasındaki fark daha da azalmıştır. Yani ikili eğitim yapan okul sayısı azalmıştır. Ancak genel ortaöğretimde derslik sayısı artmasına rağmen 2018 yılında bir önceki yıla göre şube sayısı üçte bir oranında azalmıştır. Diğer taraftan genel ortaöğretimde öğrenci sayısı artmaya devam etmiştir. Bu durumun sonucu olarak şube

başına düşen öğrenci sayısı 2018 yılında bir önceki yıla göre 15'ten 25'e yükselmiştir. Bu durum, ortaöğretime yönelik talebe uygun kapasite oluşturma arayışının bir sonucudur. Sınıf mevcutlarının büyüklüğü tek başına başarıyı açıklayan bir faktör değildir. Ancak Türkiye'de bölgeler ve iller arasında sınıf mevcudunun farklılaşması bir sorun olarak var olmaya devam etmektedir.

Bu göstergede öncelikle son beş yıllık dönemde kademelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ele alınmıştır. Daha sonra yine kademelere göre bölge ve iller bazındaki durum ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir.

Son olarak öğretmen-öğrenci oranı açısından Türkiye'nin diğer ülkeler arasındaki yerini görmek amacıyla OECD ülkelerindeki oranlar karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Şekil D.3.1 Kademelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısında yaşanan değişim (2014-2018)



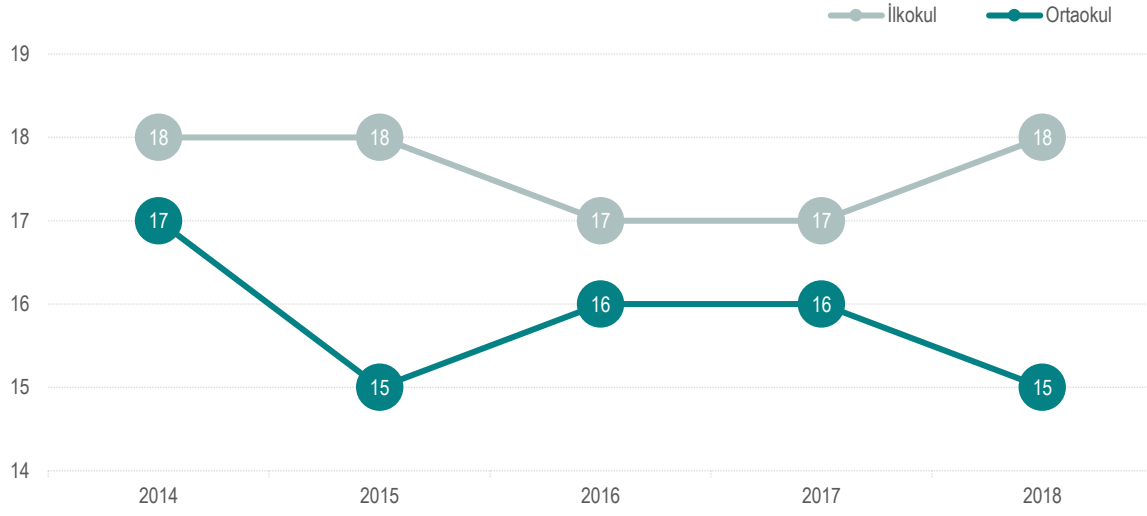
Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.3.1'de 2014 ile 2018 yılları arasındaki dönemde ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısında yaşanan değişim gösterilmiştir. Buna göre 2014 yılında ilköğretim kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 18 iken 2018 yılına gelindiğinde bu sayı 16'ya kadar düşmüştür. Ortaöğretim kademesinde ise 2014 yılında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 14 iken sonraki yıllarda azalarak 2018 yılında 11'e düşmüştür. Son yıllarda eğitime erişim oranlarının yükselmesine rağmen öğretmen başına düşen öğrenci sayısının düşmesinin en temel nedeni bu dönemde yüksek sayıda öğretmen

atamasının gerçekleştirilmiş olmasıdır (Çelik vd., 2017; Gür vd., 2018).

Şekil D.3.2'de 2014 ile 2018 yılları arasındaki beş yıllık dönemde ilkökuller ve ortaokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayıları verilmiştir. Buna göre 2014-2018 yılları arasında ilkökullerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı yıllar içinde küçük dalgalanma yaşansa da bir artış ve azalma yaşamamış ve 18 olarak gerçekleşmiştir. Ortaokullarda ise 2014 yılında 17 olan öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 2018 yılında azalmış ve 15'e inmiştir.

Şekil D.3.2 İlkokul ve ortaokulda öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)

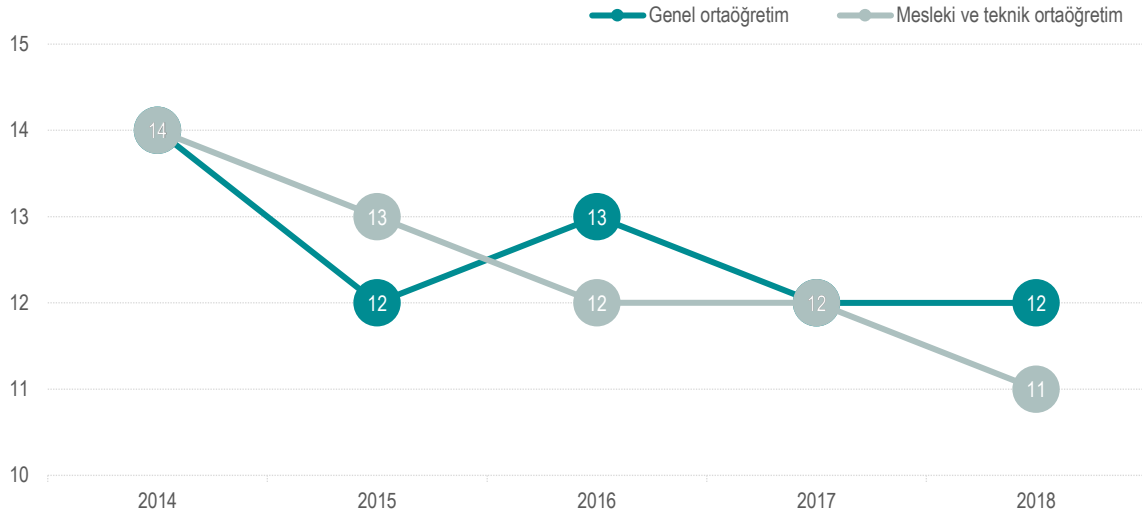


Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.3.3'te 2014 ile 2018 yılları arasında ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayıları okul türlerine göre verilmiştir. Buna göre 2014 yılında hem genel ortaöğretimde hem de mesleki ve teknik ortaöğretimde

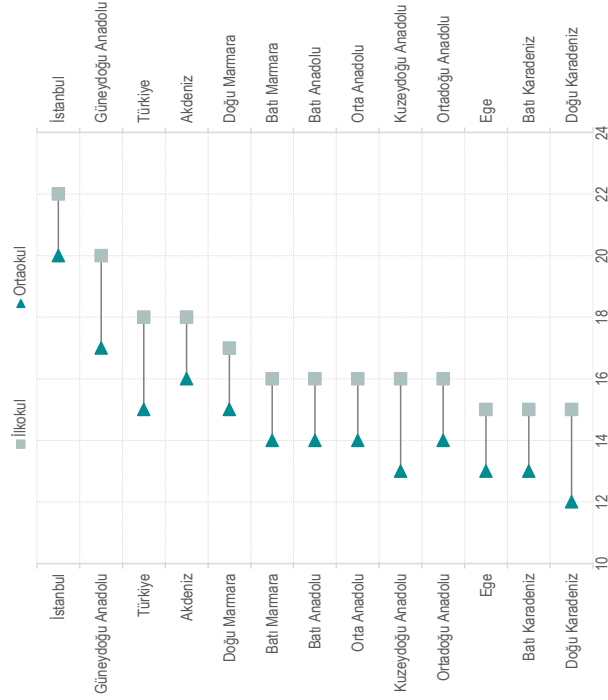
öğretmen başına düşen öğrenci sayısı yıllar içinde azalmış ve 2018 yılına gelindiğinde genel ortaöğretimde 12; mesleki ve teknik ortaöğretimde ise 11 öğrenci olarak gerçekleşmiştir.

Şekil D.3.3 Ortaöğretimde okul türüne göre öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

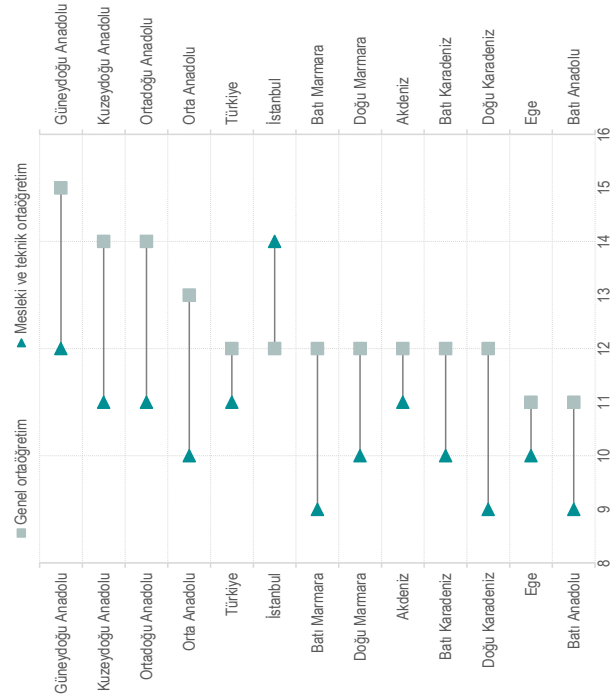
Şekil D.3.4 İlkokul ve ortaokulda bölgelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2018)



Kaynak: 2019 yılında yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.3.4'te 2018-2019 öğretim yılında bölgelere göre ilkökuller ve ortaokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayıları verilmiştir. 2018 yılında ilkökullerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 18 iken ortaokul düzeyinde ise 15'tir. Buna göre ilkökuller düzeyinde Türkiye ortalamasının üzerinde İstanbul (22) ve Güneydoğu Anadolu (20) olmak üzere sadece iki bölge bulunmaktadır. Ortaokullarda ise İstanbul (20), Güneydoğu Anadolu (17) ve Akdeniz bölgeleri (16) öğretmen başına düşen öğrenci sayısının Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu bölgeler arasında yer almaktadır. İlkokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu bölgeler 15 öğrenci ile Ege, Batı Karadeniz ve Doğu Karadeniz iken bu bölgeler aynı zamanda Kuzeydoğu Anadolu ile birlikte 12-13 öğrenci ortalamasıyla ortaokul düzeyinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının da en düşük olduğu bölgelerdir.

Şekil D.3.5 Ortaöğretimde okul türüne ve bölgelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2018)



Kaynak: 2019 yılında yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.3.5'te 2018 yılında bölgelere ve okul türüne göre ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayıları verilmiştir. Buna göre genel ortaöğretimdeki liselerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının Türkiye ortalaması 12 iken mesleki ve teknik ortaöğretimde bu sayı 11'dir. Şekil D.3.5'te en dikkat çeken hususlardan birisi İstanbul'un mesleki ve teknik ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının genel ortaöğretime kıyasla yüksek olduğu tek bölge olmasıdır. İstanbul'da genel ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalamasıyla aynı, mesleki ve teknik ortaöğretimde ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 14 ile Türkiye ortalamasının üzerindedir. Genel ortaöğretimde ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalamasının üzerinde olan bölgeler sırasıyla Güneydoğu Anadolu (15), Kuzeydoğu Anadolu (14), Ortadoğu Anadolu (14) ve Orta Anadolu (13) iken İstanbul'la birlikte Batı Marmara, Doğu Marmara, Akdeniz, Doğu Karadeniz ve

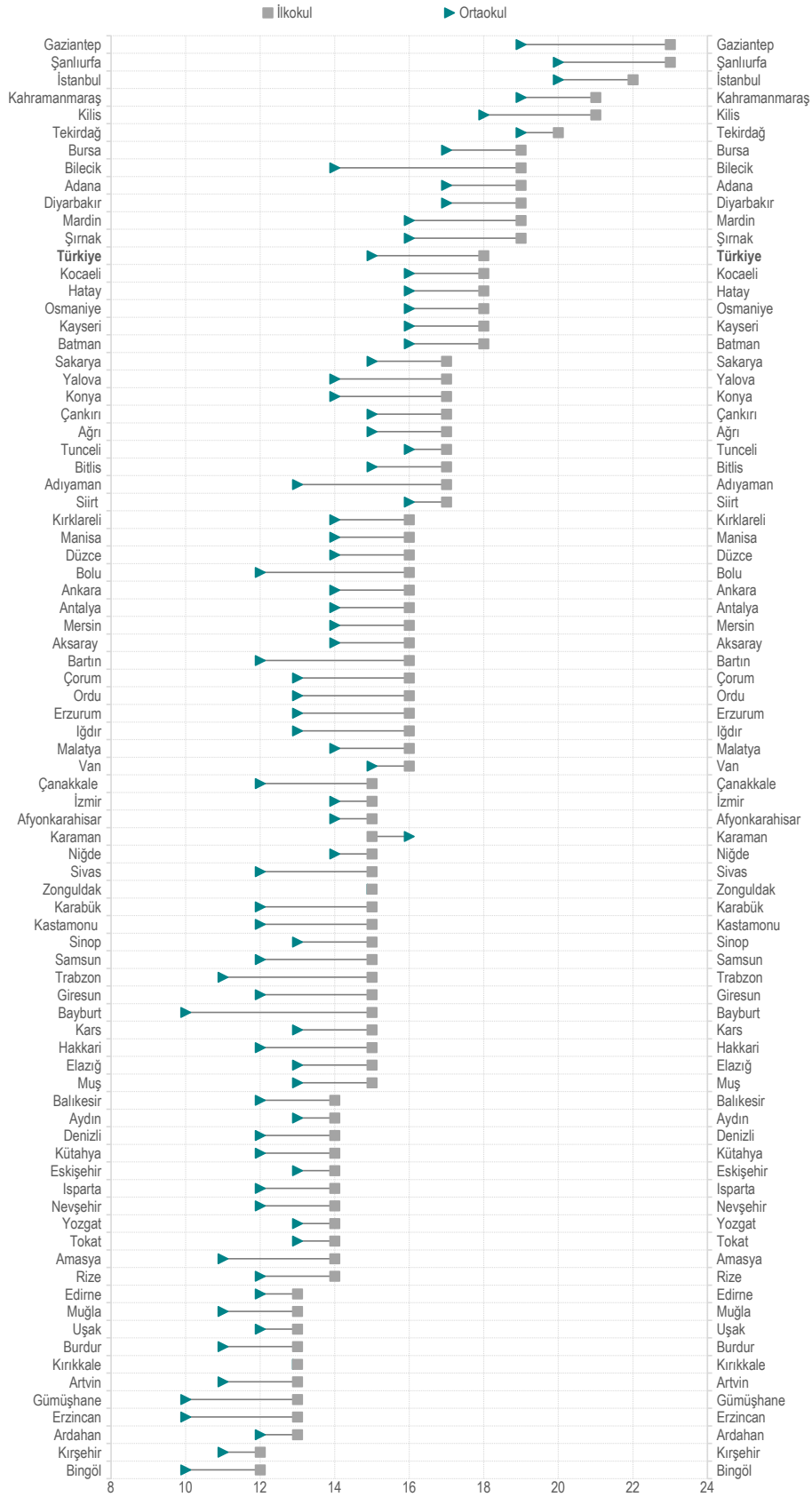
Batı Karadeniz bölgeleri Türkiye ortalamasındadır. Ege ve Batı Anadolu bölgeleri ise 11 öğrenci ile genel ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu bölgelerdir. Mesleki ve teknik ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre İstanbul ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi Türkiye ortalamasının üzerindedir. Ayrıca, Batı Marmara, Doğu Karadeniz ve Batı Anadolu 9 öğrenci ile en düşük olan bölgeler olarak öne çıkmaktadırlar. Hem genel hem de mesleki ve teknik ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı bakımından Türkiye ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Benzer durum sadece Akdeniz ve Ege bölgelerinde yaşanırken diğer bölgelerde ise genel ortaöğretim ile mesleki ve teknik ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı açısından farklılıklar bulunmaktadır.

Şekil D.3.6'da 2018 yılında ilkököl ve ortaokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı illere göre verilmiştir. Buna göre, ilkököl düzeyinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalaması 18 iken ortaokul düzeyinde 15'tir. İlkokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalamasının üzerinde 12 il bulunmaktadır. Gaziantep ve Şanlıurfa 23 öğrenci ile ilkökullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu illerdir. Bunları sırasıyla İstanbul (22), Kahramanmaraş (21) ve Kilis (21) takip etmektedir. İlkokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu iller ise 12 öğrenci ile Bingöl ve Kırşehir iken bunları 13 öğrenci ortalaması ile Edirne, Muğla,

Uşak, Burdur, Kırıkkale, Artvin, Gümüşhane, Erzincan ve Ardahan takip etmektedir. Şekil D.3.6'da en dikkat çeken hususlardan biri Karaman, Zonguldak ve Kırıkkale dışındaki tüm illerde ilkökullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının ortaokullara göre daha fazla olduğudur. Zonguldak hem ilkököl hem de ortaokullarda öğretmen başına düşen 15 öğrenci, Kırıkkale ise 13 öğrenci ile iki kademe arasında farkın olmadığı iller iken Karaman ilkökullarda 15 ortaokullarda ise öğretmen başına düşen 16 öğrenci ortalaması ile ilköküllere kıyasla ortaokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu il durumundadır.

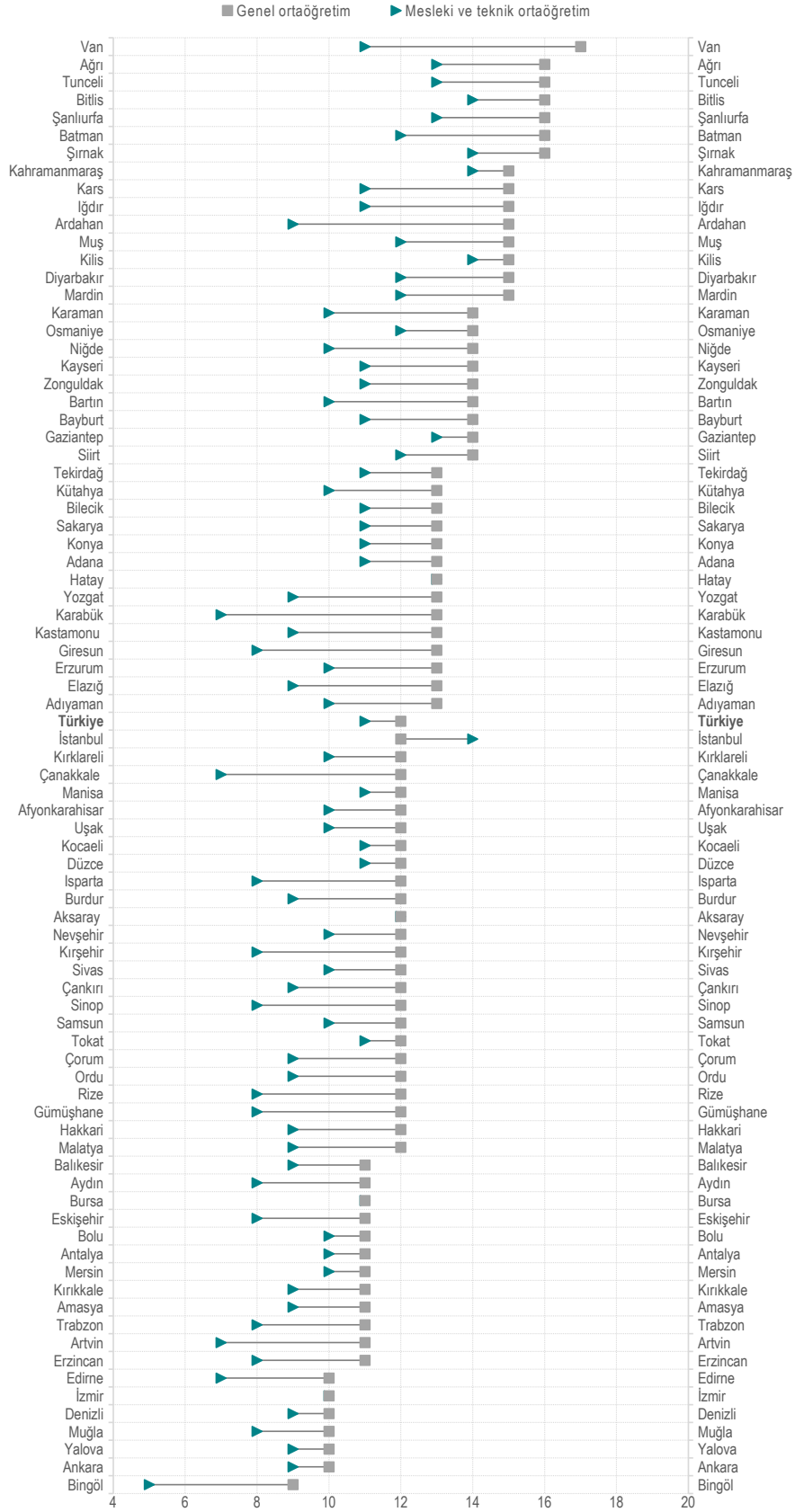
Şekil D.3.6'da illere göre ortaokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısına ilişkin verilere bakıldığında ise Türkiye ortalamasının üzerinde 19 ilin olduğu görülmektedir. Şanlıurfa ve İstanbul 20 öğrenci ile ortaokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu iller iken bunları 19 öğrenci ile Gaziantep, Kahramanmaraş ve Tekirdağ izlemektedir. Ortaokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu iller ise 10 öğrenci ile Bingöl, Erzincan, Gümüşhane ve Bayburt iken bunları 11 öğrenci ile Trabzon, Amasya, Muğla, Burdur, Artvin ve Kırşehir izlemektedir. Bununla birlikte Bingöl, Erzincan ve Gümüşhane illeri hem ilkökullarda hem de ortaokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu iller olarak dikkat çekmektedir.

Şekil D.3.6 İlkokul ve ortaokulda illere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2018)



Kaynak: 2019 yılında yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.3.7 Ortaöğretimde okul türüne ve illere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2018)



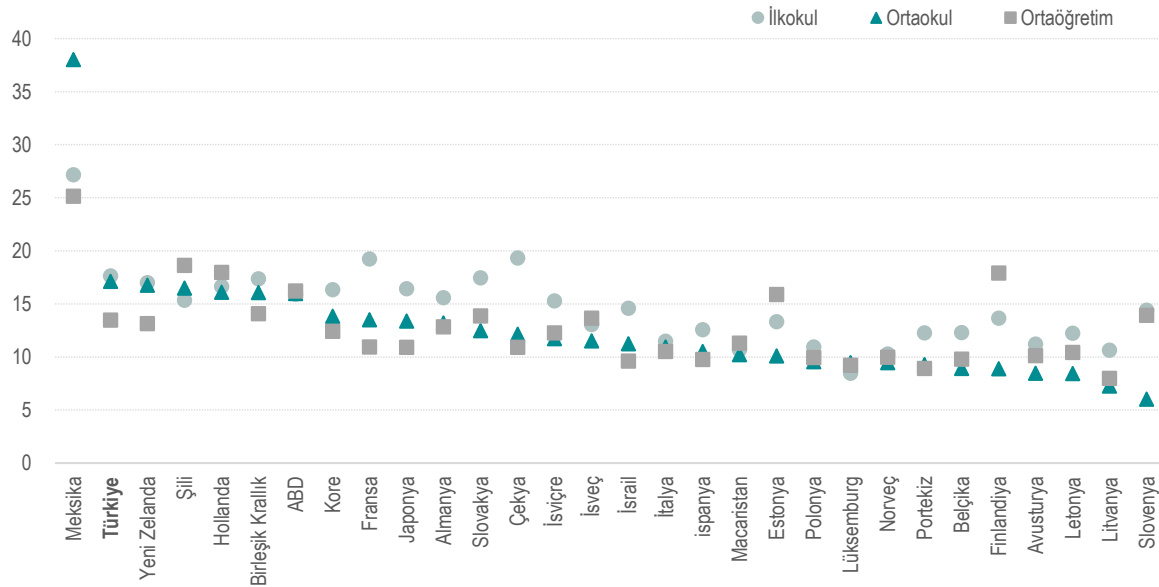
Kaynak: 2019 yılında yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.3.7'de 2018 yılında illere ve okul türüne göre ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayıları verilmiştir. Buna göre 2018 yılında genel ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalaması 12 iken mesleki ve teknik ortaöğretimde 11'dir. 2018 yılında genel liselerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalamasının üzerinde olan 38 il bulunurken bunların arasında 17 öğrenci ile Van ilk sırada gelmektedir. Bunu 16 öğrenci ile Ağrı, Tunceli, Bitlis, Şanlıurfa, Batman ve Şırnak gibi çoğunluğu Doğu bölgelerinde bulunan iller izlemektedir. Bununla birlikte Van, Ardahan ve Karabük genel ortaöğretimdeki liselerde ve mesleki ve teknik ortaöğretimdeki liselerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı açısından farkın en fazla olduğu iller olarak dikkat çekmektedir. Nitekim Van'da genel ortaöğretimde öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı 17 iken mesleki ve teknik ortaöğretimde liselerde 11 öğrenci düşmektedir. Ardahan'da genel liselerde öğretmen başına 15 öğrenci düşerken mesleki ve teknik ortaöğretimde ise sadece 9 öğrenci düşmektedir. Genel liselerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu il ise 9 öğrenci

ile Bingöl iken bunu 10 öğrenci ile Edirne, Muğla, Denizli, Yalova, Ankara ve İzmir izlemektedir.

Mesleki ve teknik ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı iller açısından değerlendirildiğinde ise Türkiye ortalamasının üzerinde olan 17 ilin bulunduğu görülmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 17 ilde 11 ile Türkiye ortalamasına eşittir. İstanbul, Bitlis, Şırnak, Kahramanmaraş ve Kilis mesleki ve teknik ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 14 ile en yüksek olduğu iller iken bunları 13 öğrenci ortalamasıyla Ağrı, Tunceli, Şanlıurfa ve Gaziantep izlemektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu il 5 öğrenci ile Bingöl'dür. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Karabük, Çanakkale, Artvin ve Edirne 7, Giresun, Isparta, Kırşehir, Sinop, Rize, Gümüşhane, Aydın, Eskişehir, Trabzon, Erzincan ve Muğla ise 8'dir. Bu iller öğretmen başına düşen öğrenci oranının en düşük olduğu iller olarak öne çıkmaktadır.

Şekil D.3.8 Bazı OECD ülkelerinde kademelere göre öğrenci-öğretmen oranları (2017)



Kaynak: OECD stats verileri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

Şekil D.3.8'de 2017 yılında farklı kademelerde bazı OECD ülkelerindeki öğretmen başına düşen öğrenci sayıları verilmiştir. Buna göre 2017 yılında ilkokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu ülkeler sırasıyla Meksika (27), Çekya (19), Fransa (19) ve Türkiye (18)'dir. Ortaokullarda ise öğretmen-öğrenci oranının en yüksek olduğu ülke Meksika (38) iken bunu 17 öğrenci ile Türkiye ve Yeni Zelanda izlemektedir. Ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu ülkeler arasında ise yine ilk sırada 25 öğrenci ile Meksika yer alırken bunu Şili (19), Hollanda ve Finlandiya (18), ABD ve Estonya (16) izlemektedir. Türkiye, Yeni Zelanda ve Almanya ile birlikte ortaöğretimde öğretmen başına düşen 13 öğrenci ortalaması ile Şekil D.3.8'de gösterilen 30 ülke arasında 11. sırada yer almaktadır. Türkiye OECD ülkeleri arasında ilkokul ve ortaokul kademelerinde öğretmen-öğrenci oranı yüksek ülkeler arasında yer alırken ortaöğretimde ise orta sıralarda yer almaktadır.

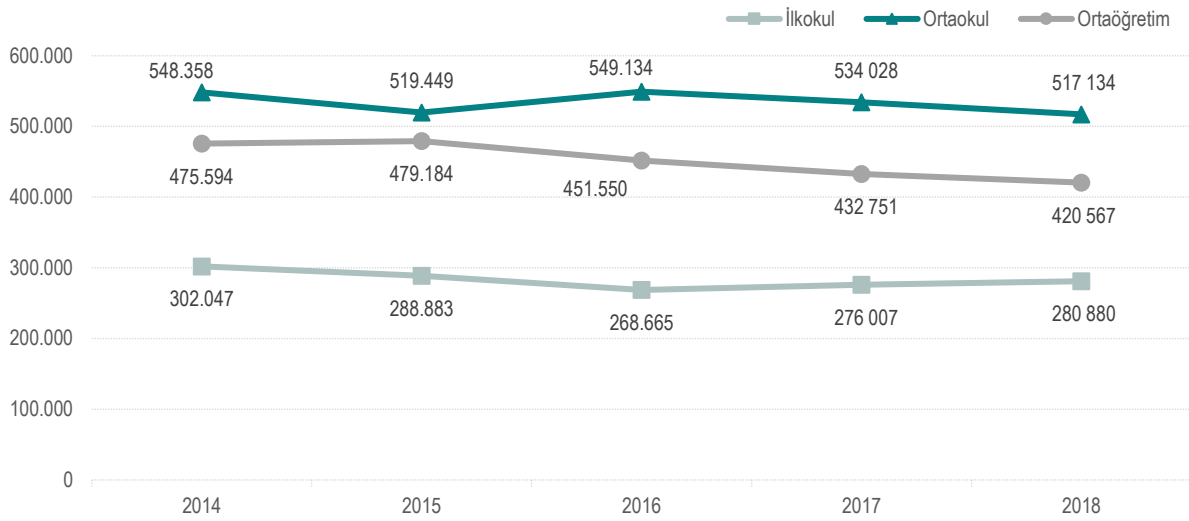
Bu göstergede ele alınan öğretmen başına düşen öğrenci sayısı açısından son beş yıllık dönemde özellikle

ortaöğretim kademesinde önemli düzeyde bir düşüşün olduğu söylenebilir. İlköğretimde ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ortaöğretime kıyasla daha yüksek düzeydedir. İlköğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında ilkokul kademesinde 2014 yılında 18 olan öğrenci sayısının 2018 yılına gelindiğinde mevcut durumunu koruduğu, ortaokul kademesinde ise 2014'te 17 olan öğrenci sayısının 15'e kadar düştüğü görülmektedir. Ortaöğretim kademesinde ise genel ortaöğretimdeki liselerde ve mesleki ve teknik ortaöğretimdeki liselerde 2014 yılında 14 olan öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 2018 yılına gelindiğinde mesleki ve teknik ortaöğretimdeki liselerde 11'e düşerken genel liselerde 12'ye kadar gerilemiştir. Türkiye, OECD ülkeleri arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı açısından ortaöğretimde orta sıralarda yer alırken ilkokul ve ortaokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı yüksek olan ülkeler arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra geçmiş dönemde hem ilköğretim hem de ortaöğretim kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı bakımından bölgeler ve iller arasında var olan farklılık halen devam etmektedir.

Taşımali eğitim, söz konusu yerleşim yerlerinde ikamet eden öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanmasında düşük maliyeti açısından avantajlı bir uygulamadır (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Ancak 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 dezavantajlar da bulunmaktadır (Çelik vd., 2017). Bu gösterge altında Türkiye'deki taşımali eğitim uygulamasının son beş yıldaki değişimini ortaya koymak amacıyla, taşımali eğitim kapsamındaki öğrenci sayı ve oranları kademeler ve iller açısından incelenmiştir.

Şekil D.4.1 Kademelere göre taşımali eğitim kapsamında taşınan öğrenci sayılarında yaşanan değişim (2014-2018)



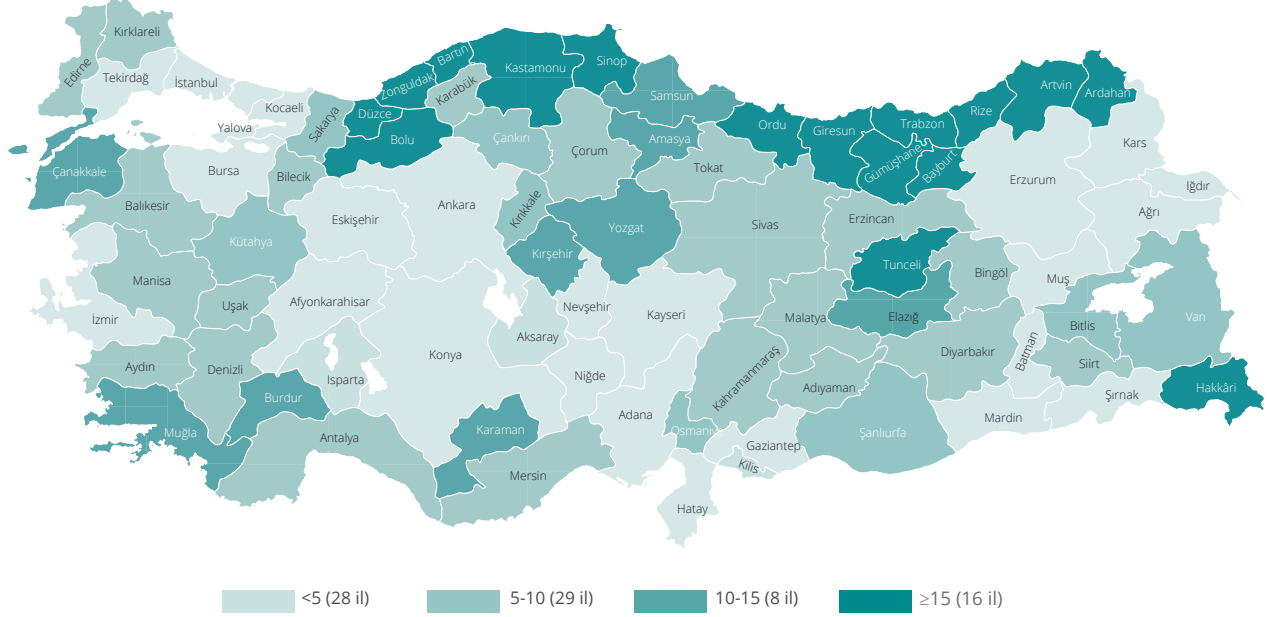
Kaynak: MEB (2019).

Şekil D.4.1'de 2014 ile 2018 yılları arasında farklı kademelerde taşımali eğitim kapsamındaki öğrenci sayılarında yaşanan değişim verilmiştir. Buna göre ilkokul kademesinde 2014 yılında taşımali eğitim kapsamında olan öğrenci sayısı 302 bin civarında iken 2016 yılında 269 bin civarına düşmüş ve son iki yılda tekrar yükselerek 2018 yılında yaklaşık 281 bin civarına ulaşmıştır. Ortaöğretimde taşınan öğrenci sayısı ise 2014-2018 yılları arasında 55 bin civarında azalarak 476 binden 421 bine kadar inmiştir. Taşımali eğitim uygulamasının en yoğun olduğu

ortaokullarda ise 2014-2018 yılları arasında taşınan öğrenci sayısı çok az düşerek 548 binden 517 bine inmiştir.

Harita D.4.2'de 2018-2019 öğretim yılında ilkokulda taşımali eğitim kapsamındaki öğrenci oranlarının illere göre dağılımı verilmiştir. 2018-2019 öğretim yılı için ilkokullarda taşımali eğitim uygulaması kapsamındaki öğrencilerin Türkiye ortalaması %5,3'tür. Taşımali eğitim uygulaması kapsamında taşınan öğrenci oranları il düzeyinde incelendiğinde ise ilk sırada %35'lik oranla Hakkâri gelmekte-

Harita D.4.2 İlkokulda taşımali eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranlarının (%) illere göre dağılımı (2018)

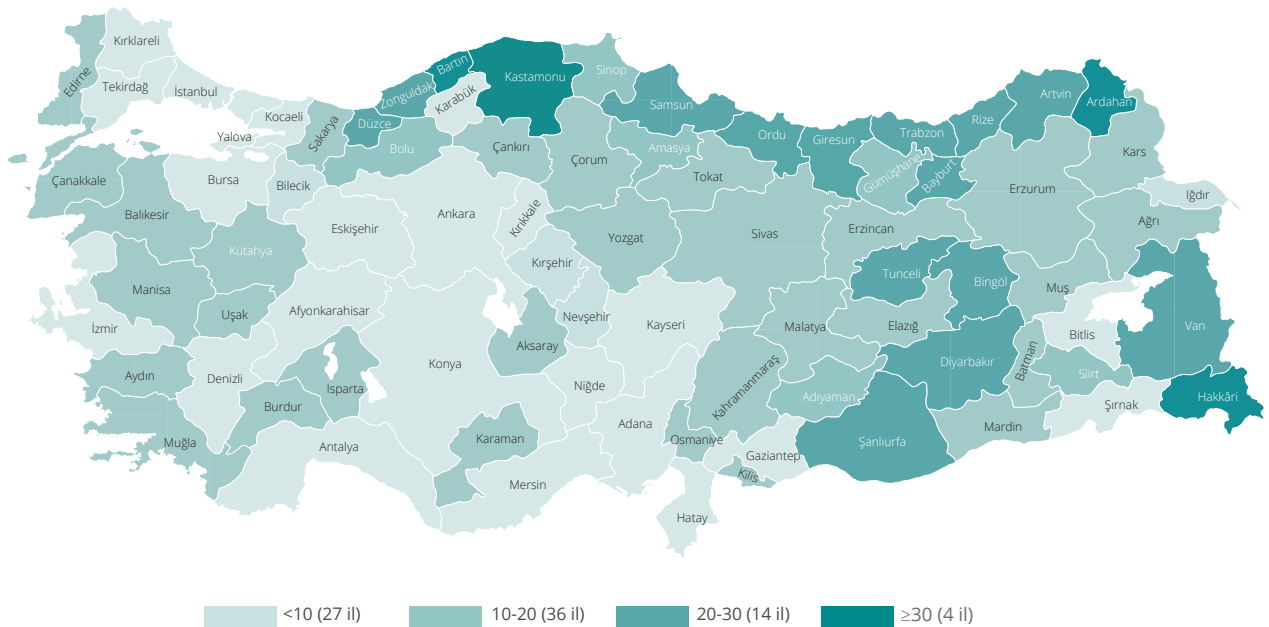


Kaynak: MEB (2019).

dir. İlkokulda taşımali eğitim uygulamasının Hakkâri'den sonra en fazla uygulandığı iller arasında %34 ile Bartın, %30 ile Ardahan, %25 ile Giresun, %24 ile Ordu ve Sinop gibi Batı ve Doğu Karadeniz bölgelerindeki iller bulunmaktadır. İlkokulda taşımali eğitim uygulamasının

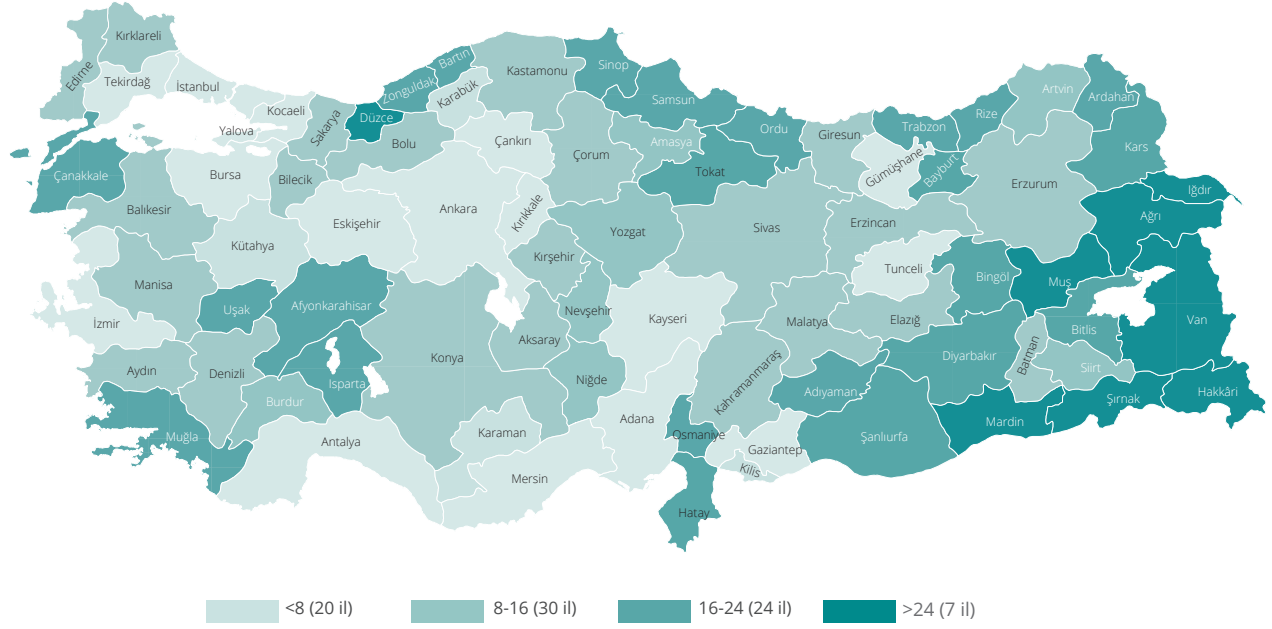
%15'in üzerinde olduğu toplam 16 il bulunurken taşımali eğitim oranı Türkiye ortalaması %5,3'ün altında olan 29 il bulunmaktadır. İstanbul ve Ankara %1 oran ile taşımali eğitimin en az olduğu iller arasında ilk sıralarda yer almaktadır.

Harita D.4.3 Ortaokulda taşımali eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranlarının (%) illere göre dağılımı (2018)



Kaynak: MEB (2019).

Harita D.4.4 Ortaöğretimde taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci oranlarının (%) illere göre dağılımı (2018)



Kaynak: MEB (2019).

Harita D.4.3'te 2018-2019 öğretim yılında ortaokul kademesinde taşınmalı eğitim uygulaması kapsamında taşınan öğrenci oranları verilmiştir. Ortaokullarda taşınmalı eğitim kapsamındaki öğrencilerin Türkiye ortalaması %9,5'tir. Ortaokullarda taşınmalı eğitim kapsamındaki öğrenci oranı %15 ve üzerinde olan 34 il bulunurken Türkiye ortalamasının altında 26 il bulunmaktadır. Ortaokullarda taşınmalı eğitim uygulaması kapsamında taşınan öğrenci oranında en yüksek ile %41 ile Hakkâri'dir. Hakkâri'den sonra taşınmalı eğitim uygulamasının en yüksek olduğu iller yine büyük çoğunluğu Batı ve Doğu Karadeniz bölgelerinde bulunan Bartın (%38), Ardahan (%33), Kastamonu (%33), Giresun (%29), Ordu (%27) ve Artvin (%27) ile Van (%28), illeridir. Ortaokullarda taşınmalı eğitim uygulamasının en az olduğu iller ilkökul düzeyinde olduğu gibi %1'lik oranla İstanbul ve Ankara'dır.

Harita D.4.4'te 2018-2019 eğitim öğretim döneminde illere göre ortaöğretim kademesinde taşınmalı eğitim kapsamında merkezdeki okullara taşınan öğrenci oranları verilmiştir. Buna göre ortaöğretimde taşınmalı eğitim uygulaması kapsamında taşınan öğrenci oranı Türkiye ortalaması %9,9'dur. Ortaöğretimde Türkiye ortalamasının üzerinde taşınmalı eğitim uygulamasının yapıldığı il sayısı 56 iken 18 ilde bu oran %20 ve üzerindedir. Orta-

öğretimde taşınmalı öğrenci oranının en yüksek olduğu %36,8 ile Şırnak iken bunu %35,3 ile Hakkâri, %33,3 ile Van, %31,1 ile Muş, %27,8 ile Mardin ve %27,4 ile Ağrı gibi doğu bölgesindeki iller oluşturmaktadır. Ortaöğretimde taşınmalı eğitim uygulamasının olmadığı tek il olarak Gümüşhane dikkat çekerken İstanbul (%0,5), Yalova (%0,7), Ankara (%1,1), Eskişehir (%1,1) ve Kilis (%1,6) ortaöğretimde taşınmalı eğitim uygulamasının en az yapıldığı iller olarak öne çıkmaktadır.

Nüfus yoğunluğunun az olduğu dağınık/kırsal yerleşim birimlerindeki öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve kalitenin artırılması amacıyla belirli okullarda yapılan taşınmalı eğitim uygulamasına ilişkin son beş yıllık verilere bakıldığında önemli bir değişimin yaşanmadığı görülmektedir. 2018 yılında tüm kademelerde taşınmalı eğitim kapsamında taşınan öğrenci sayısı 2014 yılına kıyasla çok az düşüş göstermiştir. Özellikle kırsal bölgelerde görece dağınık yerleşim yerlerinde az sayıdaki öğrencinin eğitime erişimi için uygulanan taşınmalı eğitim kapsamında en fazla öğrencinin taşındığı il %35 ile Hakkâri iken, bunu coğrafi açıdan görece dağınık yerleşimin en yaygın olduğu Batı ve Doğu Karadeniz bölgelerindeki iller izlemektedir.

- Türkiye son beş yıllık dönemde gerek okul gerek derslik sayılarında ciddi miktarda artış sağlamıştır. Okul ve derslik sayılarında yaşanan artışla birlikte şube başına düşen öğrenci sayıları ilköğretim düzeyinde azalırken, genel ortaöğretimde ise sınıf mevcudu aşırı bir artış yaşamıştır. Kaynakların daha etkin kullanımı için yeni dersliklerin gerçekten ihtiyaç duyulan yerlere yapılması önem arz etmektedir. Dahası, genel ve mesleki ve teknik ortaöğretimdeki öğrenci sayılarına yönelik talebi dikkate alan projeksiyonlar yapılarak hangi okul türünde dersliğe ihtiyaç duyulduğu belirlenmelidir ve böylece kaynaklar daha etkin kullanılmalıdır.
- Bölgelere ve illere göre şube ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının önemli oranda farklılaşmaktadır. Bölgeler arası eşitsizlikleri azaltmak için yeni derslik yapımı ve öğretmen atamalarında dezavantajlı bölgelere öncelik verilmelidir.
- Özellikle kırsal bölgelerde görece dağınık yerleşim yerlerinde yaşayan öğrencilerin eğitime erişim sorununu çözmek için getirilen taşınmalı eğitim uygulamasının hem öğrenciler açısından hem de pedagojik olarak birçok olumsuz tarafı vardır. Çok erken yola çıkma, sabah kahvaltı yapamama ve bunların olumsuz etkisi olarak derslerdeki verim ve motivasyonun azalması bu duruma örnek olarak sayılabilir. Bundan dolayı, taşınmalı eğitimin en aza indirilmesi ve mümkün olduğu kadar öğrenciyi taşımak yerine mahallinde eğitim esas alınmalıdır. Bu çerçevede, halen kapalı olan ilkokulların kapasitesinin kullanılmasına ilişkin bir fizibilite çalışması yapılmalıdır.

- Çelik, Z., Yurdakul, S., Bozgeyikli, H. ve Gümüş, S. (2017). *Eğitime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Eğitim-Bir-Sen. (2016). *Eğitime bakış 2016: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Dynarski, S., Hyman, J. ve Schanzenbach, D. W. (2013). Experimental evidence on the effect of childhood investments on postsecondary attainment and degree completion. *Journal of Policy Analysis and Management*, 32, 692-717.
- Engeström, Y. (2009). From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2, 17-33.
- ERG. (2019). *Eğitim izleme raporu 2019: Öğrenciler ve eğitime erişim*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/%C3%96grenciler-ve-Egitime-Erisim.pdf>
- Fraser, B. (2015). Classroom learning environments. *Encyclopedia of science education*, 154-157.
- Fredriksson, P., Öckert, B. ve Oosterbeek, H. (2013). Long-term effects of class size. *The Quarterly Journal of Economics*, 128(1), 249-285.
- Gislason, N. (2010). Architectural design and the learning environment: A framework for school design research. *Learning Environments Research*, 13(2), 127-145.
- Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). *Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- 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.
- MEB. (2012). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2012-2013*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2018-2019*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- OECD. (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. ve Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- UNESCO. (2019). *Leading SDG 4-Education 2030*. <https://en.unesco.org/themes/education2030-sdg4>
- UNICEF. (2015). *The investment case for education and equity*. NY: UNICEF Education Section.
- Woessmann, L. (2006). International evidence on expenditures and class size: A review. *Brookings papers on education policy*, 9, 245-272.

BÖLÜM



FINANSMAN

GÖSTERGE	E1	Eğitime ayrılan bütçenin GSYH'ye oranı kaçtır?
GÖSTERGE	E2	Öğrenci başına ne kadar harcama yapılmaktadır?
GÖSTERGE	E3	Ekonomik sınıflandırmaya göre MEB bütçe dağılımı nasıldır?
BÖLÜM	E	Öneriler

Uzun yıllardan beri bireysel ve toplumsal refah için eğitim en temel yatırım aracı olarak tanımlanmıştır. Beşerî sermayenin ekonomik büyüme konusunda en önemli belirleyici olduğu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Acemoglu ve Angrist, 1999; Dee, 2004; Hanushek ve Kimko, 2000; Hanushek ve Wößmann, 2007; Psacharopoulos ve Patrinos, 2002; Schultz, 1961). Dahası Dünya Bankası, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) gibi kuruluşlarda eğitim ile ekonomik refah ve gelişmişlik arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu sıklıkla vurgulamışlardır. (OECD, 2017b; UNESCO ve OECD, 2003; The World Bank, 2019). Eğitim, beşerî sermaye ve ülkelerin ekonomik gelişmişliği arasındaki ilişkiler birçok ülkenin hükümet ve eğitim programlarında yer almaktadır (Levin, 1998). Türkiye’de ise uzun yıllardır hükümet programlarında ve kalkınma planlarında eğitim, beşerî sermaye niteliklerinin gelişmesi ve ekonomik refah arasında güçlü bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Çelik, 2012).

Beşerî sermayenin önemi dolayısıyla OECD ülkelerinin birçoğunda ekonomik refahı, istihdamı ve sosyal uyumu artırmak için beşerî sermayeye yatırım temel strateji olarak belirlenmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla geliştiği ve küresel rekabetin arttığı bu süreçte eğitim sadece bireylerin başarısı değil, aynı zamanda ulusların ortak geleceğine yatırım anlamı da taşımaktadır. Beşerî sermayenin, kişisel, sosyal ve ekonomik refahın oluşturulmasını sağlayan bilgi, beceri, yetkinlik ve tutumları geliştirmesi beklenmektedir. Bundan dolayı, daha iyi bir eğitime sahip olanların işsiz kalma ihtimali daha düşüktür. Dahası, beşerî sermayenin gelişimiyle birlikte bireylerin istihdam oranı ve ücretleri de artmaktadır. Ulusal bir boyuttan bakıldığında beşerî sermayenin gelişmesi, bir yandan ekonomik üretimdeki büyümeyi ve sağlık kalitesini artırırken, diğer taraftan suç oranlarını, sosyal dışlanmayı ve yoksulluğu azaltmaktadır. UNESCO ve OECD tarafından Dünya Eğitim Göstergeleri Araştırması gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya katılan ülkelerin yetişkin nüfusunun ortalama okullaşma düzeyinde gerçekleşen bir yıllık artışın yüzde 3,7 düzeyinde ekonomik büyüme sağladığı görülmüştür. Benzer durum OECD ülkelerinde Yunanistan, İspanya ve İtalya’da görülmüştür (UNESCO ve OECD, 2003).

Hanushek ve Wössmann tarafından hazırlanan *EvrENSEL Temel Beceriler Raporu'nda*, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) verileri ile Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYH) arasında çeşitli analizler yapılarak 15 yaş çocuklarının sahip olduğu bilgi ve becerilerin GSYH üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Buna göre, 15 yaş çocuklarının özellikle matematik ve bilimsel becerilerinin, ülkelerin GSYH'sini tahmin etmede kullanılabileceği, daha hızlı ekonomik büyüme yaşayan ülkelerde matematik ve bilimsel becerilerin yüksek olduğu görülmüştür. Yani GSYH'nin büyümesi nüfusun bilgi sermayesi veya bilişsel kapasitesi ile ilişkilidir. Ülkenin nüfusu, gerekli bilişsel becerilere sahip olmadığına küresel rekabet içerisinde o ülkenin yer alması mümkün değildir. Bugünün toplumunda yazılı bilgileri anlama, kullanma ve yansıtmayı, matematiksel olarak akılcılaştırma kapasitesini, matematiksel kavramları kullanmayı, kanıt temelli sonuçlar çıkarmayı, bilimsel düşünmeyi, durumu yorumlayıp tahminler çıkarmayı içeren okuryazarlık becerisi oldukça önemlidir. Nüfusun çoğu okuryazarlık becerilerine sahip olmadığına, kişiler hem bireysel gelişimlerine hem de ülkenin gelişmesine katkıda bulunmamaktadır. PISA verilerine göre Türkiye dâhil birçok ülkenin nüfusunun önemli bir çoğunluğu işlevsel olarak okuryazar değildir. Okuryazarlık becerisine sahip olmayan kişiler işverenler ve piyasa tarafından istenmemektedir. Geçmişte beceri, okula devam ve mezun oranları ekseninde ele alınmaktaydı. Ancak okula gitmek tek başına anlamlı bir husus değil, çünkü hangi becerilerin öğrenildiği farklılaşmaktadır. Daha açık bir ifade ile 15 yaş nüfusun tamamı okullaşmış olsa ve bu nüfusun tamamı temel beceri düzeyine erişmiş olsaydı düşük orta ve üst orta düzey ülkelerin GSYH'sinde oldukça önemli bir büyüme yaşanırdı. Gana, Honduras, Güney Afrika gibi ülkelerde GSYH %2000 büyüyeceği tahmin edilmektedir. Türkiye'de 15 yaşın tamamı okullaşmış ve temel becerilere erişmiş olduğunda GSYH %400 civarında artacağı tahmin edilmektedir (OECD, 2015). Basitçe ifade etmek gerekirse, Türkiye'de 15 yaş nüfusun tamamı temel becerileri kazandığında, ülke ekonomisi dört katı büyüyecektir.

Temel becerilerin kazanılmaması ekonomik, sosyal ve sağlık açısından birçok soruna neden olmaktadır. Küresel dünyada iş pozisyonlarının %40'ı için gerekli beceriler karşılanmadığına bu pozisyonlarda istihdam konusunda güçlük yaşanmaktadır. Küresel beceri ihtiyacını karşılayacak kişilerin yetiştirilmesi ekonomik büyüme için oldukça önemlidir. Eğitime yapılan yatırımlar bazen karşılığını bulamamaktadır. Temel becerilere erişim konusu özellikle düşük gelirli ülkelerde fakirliği artıran önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakirlik kaynaklı olarak HIV/AIDS ve sıtma gibi hastalıklar oldukça önemli sorunlar olarak bireyleri ve toplumu etkilemektedir. Diğer taraftan, ekonomik, teknolojik, demografik ve jeopolitik gelişmelerdeki sorunlar eğitim sistemi ile birleştiğinde istikrarsızlık, radikalleşme, toplumsal dışlanma gibi sorunlara neden olacağı tahmin edilmektedir. Tüm bu sorunları aşmanın en temel unsuru eğitime yapılan yatırımdır. Eğitim yılına yatırılan ek bir dolar, düşük gelirli ülkelerde 10 dolar şeklinde geri dönüş sağlarken orta gelirli ülkelerde ise 4 dolar olarak geri dönüş sağlamaktadır (The International Commission on Financing Global Education Opportunity, 2016). Bundan dolayı eğitime ayrılan kaynaklar özellikle düşük gelirli ülkeler için oldukça kritiktir.

Okullara ayrılan kaynağın büyüklüğü önemlidir ancak hangi alanlara yönelik finansman yapıldığı daha önemlidir. Herkese kaliteli eğitim sağlama konusunda okulların hangi finansman modelleri ile yönetildiği önemli bir husustur. PISA'da eğitime ayrılan kaynak büyüklüğü ile başarı arasında doğrusal bir ilişki görülmemiştir. Ancak, kaliteli eğitim için asgari düzeyde bir harcama yapılması gerekmektedir. Kaliteli öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden, yeterli altyapı ve ders kitaplarından yoksun bir eğitim sisteminin, kaliteli eğitime erişmek için güçlüklerle karşı karşıya kalacağı aşikârdır. Genel olarak eğitime ayrılan kaynak ile başarı arasında doğrudan bir ilişki olmasa da eğitime daha az kaynak ayıran düşük orta gelirli ülkelerde başarı ile eğitime ayrılan kaynak arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Okullara yüksek oranda kaynak ayıran ülkelerde de eşitsizlikler görülmektedir. Bu-

nun temel nedeni kaynakların gerçekten ihtiyaç duyulan alanlara aktarılmamasıdır. ABD’de yapılan araştırmada düşük gelirli okullara yönelik kaynak temini sağlamanın gelir düzeyi yüksek ve düşük öğretim bölgeleri arasındaki başarı farkını azalttığı görülmüştür (OECD, 2017b). Okul finansman formülleri hem yatay hem dikey eşitliği yani benzer ihtiyaçları olan öğrenciler ile farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Daha açık ifade ile dezavantajlı sosyoekonomik statüden ya da okuldaki resmî dilden farklı bir dile sahip olan veyahut öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik ek kaynaklar sağlanmalıdır. Bunun için ek öğretim zamanı, özelleşmiş öğretim materyali, daha küçük sınıflar gibi hususlar eşitliği sağlayıcı ve kaliteyi ilerletici bir role sahiptir (UNESCO, 2018).

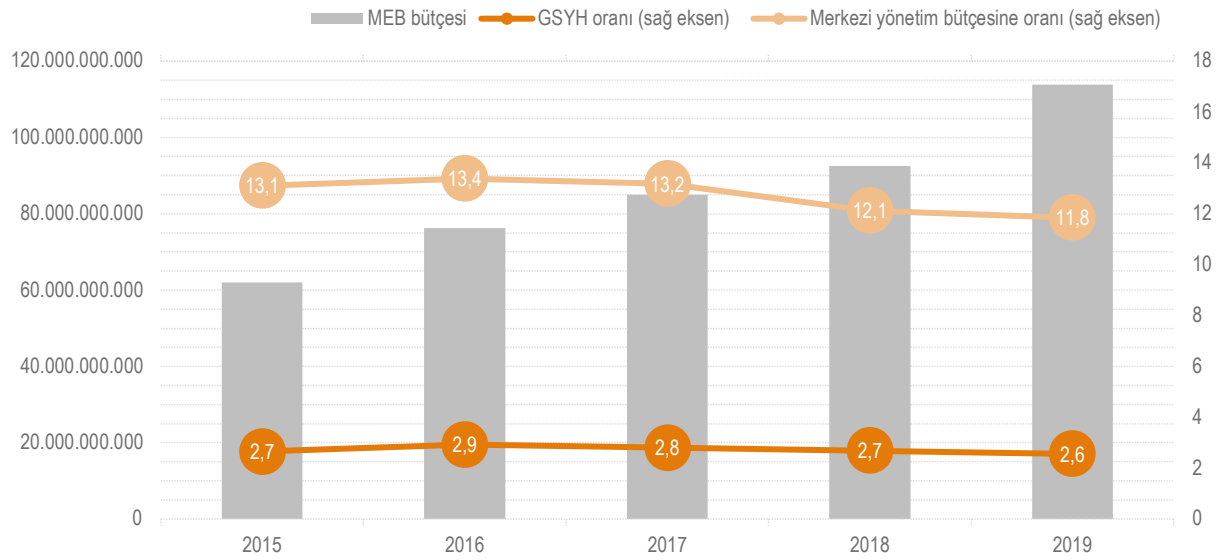
Eğitimin bahsedilen ekonomik ve sosyal katkılarından dolayı ülkeler, eğitimi toplumun dezavantajlı kesimlerine ulaştırmaya ve eğitimin süresini artırmaya gayret göstermektedirler. Eğitim ile ülkelerin ekonomik olarak kalkınması arasında bir ilişki olduğundan nüfusun eğitim

süresini artırmanın yanında herkese kaliteli eğitim sağlamaya yönelik reformlar yapılmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2016; Çelik, Yurdakul, Bozgeyikli ve Gümüş, 2017; Hanushek ve Kimko, 2000; Hanushek ve Wößmann, 2007). Türkiye de son yıllarda eğitim süresini ve okullaşma oranlarını önemli ölçüde geliştirmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2016; Çelik vd., 2017; Gür, Çelik, Bozgeyikli ve Yurdakul, 2018). Eğitim süresinin ve oranın hızlı artması ise eğitimin finansmanı meselesini daha önemli hale getirmektedir. Çünkü artan öğrenim süresi ve öğrenci sayısı daha fazla kaynak kullanımı anlamına gelmektedir. Bu kaynakların nasıl kullanıldığı, hangi alanlara aktarıldığı düzenli olarak izlenilmelidir. Bu vesile ile kaynakların daha etkin, verimli ve etkili kullanımı mümkün olmaktadır. Eğitime ayrılan kaynakların dağılımı ve kullanımının nasıl gerçekleştiğini görmek için bu bölümde eğitime GSYH içinde ve merkezi yönetim bütçesi içinde ayrılan kaynaklar, öğrenci başına yapılan harcamalar, eğitime ayrılan kaynakların ekonomik sınıflandırmaya göre dağılımı gibi hususlar OECD verileri ile karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

Bu göstergede öncelikli olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 'na ayrılan bütçenin GSYH ve merkezi yönetim bütçesine oranı ele alınacaktır. Ardından OECD ülkelerinde

kamu ve özel harcamalar ile eğitim kademelerine göre eğitime yapılan harcamaların GSYH'ye oranı ele alınarak karşılaştırmalı bir analiz yapılacaktır.

Şekil E.1.1 MEB bütçesinin (milyar ₺) GSYH'ye ve merkezi yönetim bütçesine oranında (%) yaşanan değişim (2015-2019)



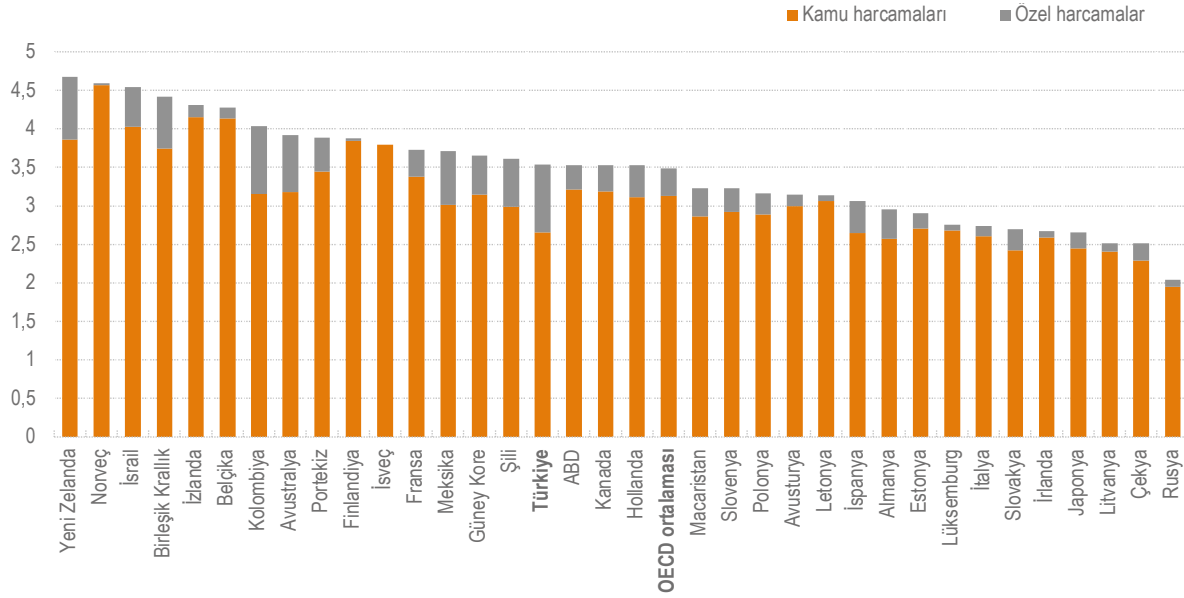
Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.
Not: Yükseköğretim bütçesi hariçtir.

2015-2019 yılları arasında MEB bütçesinin GSYH'ye ve merkezi yönetim bütçesine oranında (%) yaşanan değişim Şekil E.1.1'de gösterilmiştir. Buna göre 2015-2019 yılları arasında MEB'e ayrılan bütçe 62 milyar TL'den 114 milyar TL'ye yükselmiştir. Bu yıllar arasında GSYH içinde MEB'e ayrılan bütçe %2,7'den çok az bir düşüşle %2,6'ya inmiştir. Ancak burada dikkat çeken husus 2016 yılından itibaren (%2,9) MEB'e ayrılan bütçede sürekli bir düşüş olmasıdır. 2015-2019 yılları arasında merkezi yönetim bütçesinden MEB'e ayrılan kaynak %13,1'den %11,8'e inmiştir. Yine GSYH'den MEB'e ayrılan bütçenin oranında olduğu gibi merkezi yönetim bütçesinden eğitime ayrılan kaynakların oranında da bir azalma eğilimi olduğu görülmektedir.

2016 yılı verilerine göre OECD ülkelerinde eğitime yapılan toplam kamusal ve özel (okul öncesi ve yükseköğ-

retim hariç) harcamanın GSYH'ye oranı Şekil E.1.2'de gösterilmiştir. Buna göre OECD ülkeleri arasında GSYH içinde oransal olarak eğitime en çok kaynak ayıran ülkeler; Yeni Zelanda (%4,7), Norveç (4,6), İsrail (%4,5), Birleşik Krallık (%4,4), İzlanda ve Belçika (%4,3)'dür. OECD ülkeleri ortalamasına bakıldığında GSYH içinde eğitime ayrılan kaynak oranı %3,4'tür. Türkiye ise %3,5 ile OECD ülkeleri ortalamasından daha fazla bir oranı GSYH içinde eğitime ayırmaktadır. GSYH içinde kamusal harcama oranlarına bakıldığında en yüksek harcama yapan ülkeler Norveç (%4,6), İzlanda (%4,2), Belçika (%4,1) ve İsrail (%4)'dir. GSYH içinde kamusal harcama oranı bakımından OECD ülkeleri ortalaması %3,1'dir. Türkiye'nin ise GSYH içinde eğitime yönelik kamusal harcama oranı %2,7 ile OECD ortalamasının altındadır. Türkiye ve Kolombiya GSYH içinde eğitime yönelik en yüksek özel harcama oranına (%0,9) sahip ülkelerdir. Diğer taraftan İsveç, Norveç ve

Şekil E.1.2 OECD ülkelerinde eğitime yapılan toplam kamusal ve özel harcamanın GSYH'ye oranı (%) (2016)



Kaynak: OECD (2019).

Not: Okul öncesi ve yükseköğretim hariç.

Finlandiya'da GSYH içinde eğitime yönelik yapılan özel harcama oranı %0,03'ün altındadır.

2016 yılında OECD ülkelerinde eğitim kademelerine göre eğitime yapılan toplam harcamanın GSYH'ye oranı Tablo E.1.3'te gösterilmiştir. Buna göre GSYH içinde eğitim kademelerine ayrılan kaynak oranlarının OECD ülkeleri arasında önemli ölçüde farklılaştığı görülmektedir. Eğitime ayrılan toplam kaynak içinde Avustralya, Şili, Kanada, Estonya, Finlandiya, Yunanistan, İzlanda, İrlanda, İsrail, Japonya, Güney Kore, Litvanya, Lüksemburg, Meksika, Yeni Zelanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovenya, İspanya, İsveç, ABD ve Birleşik Krallık gibi ülkeler ilkökula diğer kademelere göre daha fazla kaynak ayırmaktadır. Bunun temel nedenlerinden biri ilkökul süresinin bahsedilen birçok ülkede 5 ya da daha uzun süre olmasıdır. Avusturya, Çekya, Fransa, Almanya ve Litvanya gibi ülkeler ortaokul düzeyine daha fazla kaynak ayırırken Türkiye ile birlikte Belçika, Macaristan ve İtalya lise düzeyine daha fazla kaynak ayırmaktadır. Lise düzeyinde mesleki ve genel eğitime ayrılan kaynakların nasıl dağıldığına bakıldığında ise Avusturya, Belçika, Çekya, Finlandiya, Almanya, Lüksemburg, Hollanda, Polonya, Slovakya ve

Slovenya gibi ülkelerde mesleki eğitime ayrılan kaynakların daha yüksek olduğu görülmektedir. Her ne kadar mesleki eğitime devam eden öğrenci oranı bu ülkelerin bazılarında genel eğitimden az olsa da mesleki eğitimin daha pahalı olması ve bu ülkelerde mesleki eğitimin güçlü bir geleneğinin olması, mesleki eğitime ayrılan kaynakların fazla olmasını etkileyen faktörlerdir. Bu ülkeler haricindeki ülkelerde ise genel ortaöğretime daha yüksek oranda kaynak ayrılmaktadır. Türkiye ise GSYH içinde mesleki ve genel ortaöğretime benzer oranlarda kaynak ayırmaktadır.

OECD ülkelerinde 2016 yılında toplam hükümet harcamaları içinde eğitime yapılan toplam kamu harcamalarının oranı Şekil E.1.4'te gösterilmiştir. Buna göre OECD ülkelerinde toplam hükümet harcamaları içinde (yükseköğretim ve okul öncesi hariç) eğitime yapılan toplam kamu harcamalarının oranı en yüksek ülkeler Meksika (%12,4) Şili (%12,0), İsrail (%10,6), İrlanda (%10,4) ve Güney Kore (%10)'dir. Türkiye ise toplam hükümet harcamaları içinde %7,6 oran ile %7,9 olan OECD ülkeleri ortalamasından daha düşük oranda kaynağı eğitim harcamaları için ayırmıştır. Diğer taraftan Yunanistan

Tablo E.1.3 OECD ülkelerinde eğitim kademelerine göre eğitime yapılan toplam harcamanın GSYH'ye oranı (%) (2016)

	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim		
			Genel program	Mesleki program	Bütün programlar
İsrail	2,4		1,3	0,9	2,1
Belçika	1,6	0,9	0,7	1,1	1,8
Norveç	2,1	1,0	0,7	0,7	1,5
Birleşik Krallık	2,0	1,0	0,9	0,6	1,5
Türkiye	1,0	1,1	0,7	0,7	1,5
Kanada	2,1				1,5
Yeni Zelanda	1,8	1,3	1,0	0,4	1,4
Finlandiya	1,4	1,1	0,4	1,0	1,3
Macaristan	0,8	0,8	0,9	0,4	1,3
Fransa	1,2	1,3	0,8	0,5	1,3
Güney Kore	1,6	0,9			1,2
Şili	1,8	0,6	0,8	0,3	1,2
İzlanda	2,1	1,0	0,7	0,5	1,2
Portekiz	1,5	1,2			1,2
Hollanda	1,2	1,2	0,3	0,8	1,1
İtalya	1,0	0,7			1,1
OECD ortalaması	1,5	0,9	0,6	0,5	1,1
İsveç	1,8	0,9	0,6	0,5	1,1
Avusturya	0,9	1,2	0,3	0,6	1,0
ABD	1,7	0,9			1,0
Meksika	1,8	1,0	0,6	0,4	0,9
Almanya	0,6	1,2	0,4	0,5	0,9
İspanya	1,3	0,8	0,6	0,3	0,9
Lüksemburg	1,1	0,8	0,3	0,6	0,9
Slovenya	1,5	0,8	0,3	0,6	0,9
Çekya	0,8	0,9	0,2	0,7	0,9
Polonya	1,6	0,7	0,3	0,5	0,8
Japonya	1,1	0,7			0,8
Slovakya	0,9	0,9	0,3	0,6	0,8
Letonya	1,5	0,7	0,5	0,3	0,8
Yunanistan	1,3	0,7	0,5	0,3	0,8
Avustralya	1,8	1,3	0,6	0,1	0,7
Estonya	1,4	0,7	0,4	0,3	0,7
Kolombiya	2,0	1,5			0,6
İrlanda	1,4	0,6			0,6
Litvanya	0,8	1,1	0,3	0,1	0,5

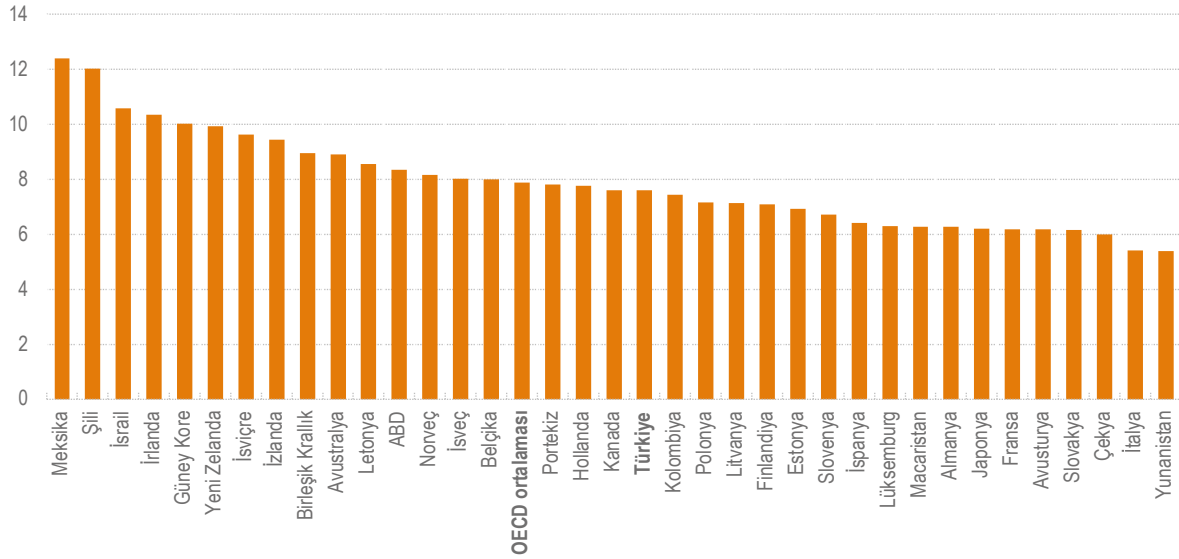
Kaynak: OECD (2019).

ve İtalya (%5,4) OECD ülkeleri arasında toplam hükümet harcamaları içinde eğitime yapılan toplam kamu harcamalarının en düşük düzeyde gerçekleştiği ülkedir.

Son beş yılın göstergelerine toplu olarak bakıldığında Türkiye'nin eğitime ayırdığı kaynaklarda bir azalma eğiliminin olduğu görülmektedir. Hem GSYH içinde hem de kamu harcamaları içinde eğitime ayrılan kaynakların oranı azalmıştır. Bununla birlikte, diğer OECD ülkeleri ile kıyaslandığında, Türkiye OECD ülkeleri ortalamasından daha yüksek oranda GSYH içinde eğitime kaynak ayırmaktadır. Ancak OECD ülkeleri arasında GSYH içinde

eğitime en fazla oranda kaynak ayıran ülkelerden biri olmasına rağmen Türkiye'nin GSYH içindeki kamusal harcamaya oranı OECD ortalamasından düşüktür. Türkiye gibi eğitime ayrılan kaynak oranının düşük olduğu ülkelerde, eğitime ayrılan kaynak ile nitelikli eğitim arasında bir ilişki vardır (OECD, 2017a; UNESCO, 2018). Bundan dolayı Türkiye'nin, eğitim kalitesini artırmak için eğitime ayırdığı kaynak miktarını artırması gerekmektedir. Türkiye'de ortaöğretim ve okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının arttığı ve demografik eğilimler dikkate alındığında eğitime ayrılan kaynakların artırılmasının bir zorunluluk olduğu görülmektedir.

Şekil E.1.4 OECD ülkelerinde toplam hükümet harcamaları içinde eğitime yapılan toplam kamu harcamalarının oranı (%) (2016)



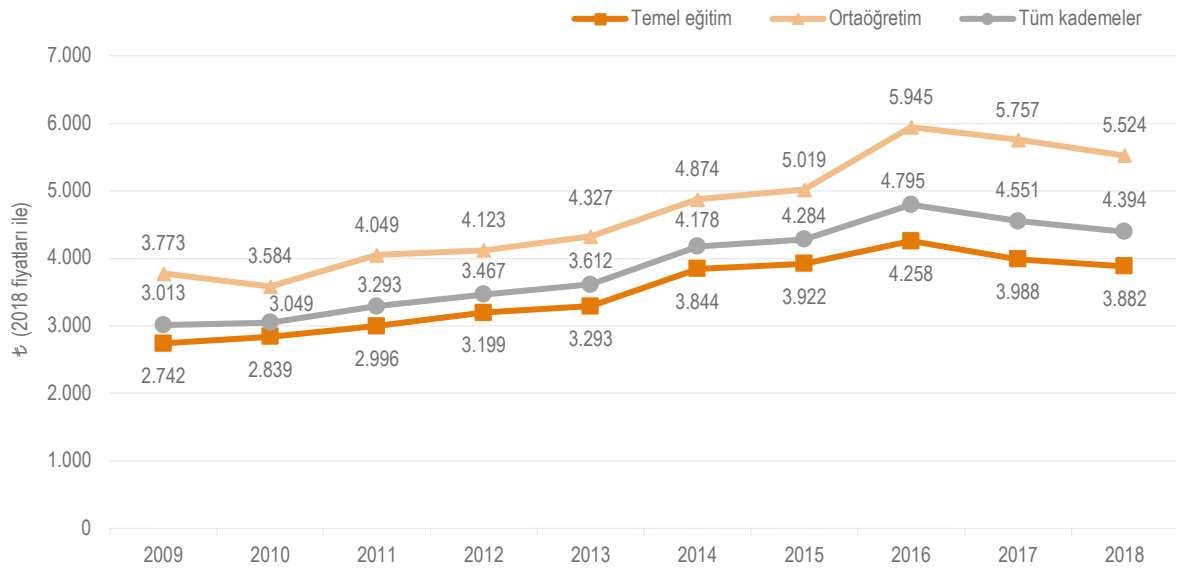
Kaynak: OECD (2019).

Not: Okul öncesi ve yükseköğretim hariç.

Bu göstergede, MEB ve Hazine ve Maliye Bakanlığı verileri kullanılarak kademelere ve okul türüne göre öğrenci başına yapılan harcamalar ve yıllara göre yapılan har-

camalardaki değişimler analiz edilecektir. Daha sonra OECD ülkelerinde öğrenci başına yapılan harcamalar ile birlikte karşılaştırmalı bir inceleme sunulacaktır.

Şekil E.2.1 Kademelere göre öğrenci başına yapılan harcamalarda (₺) yaşanan değişim (2009-2018)



Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri ile Hazine ve Maliye Bakanlığı'nın 2018 yılı istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

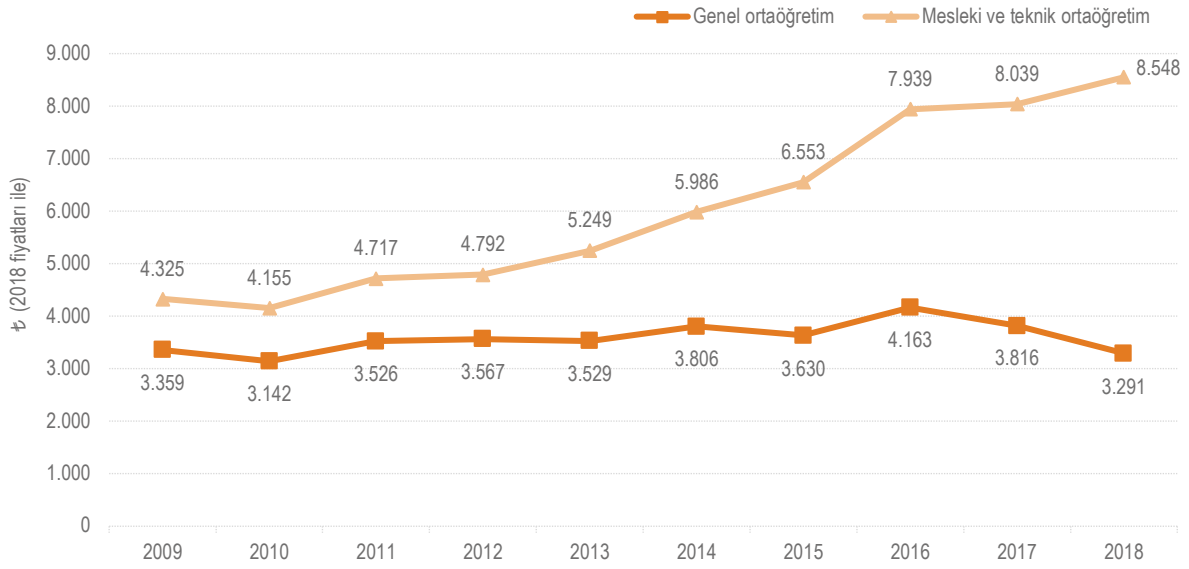
Hesaplamalarda, Aralık 2018 sabit fiyatları esas alınmıştır.

Not: Temel eğitim; okul öncesi, ilköğretim ve ortaokulu kapsamaktadır.

Şekil E.2.1'de kademelere göre öğrenci başına yapılan harcamalarda 2009-2018 yılları arasında yaşanan değişim gösterilmiştir. Aralık 2018 sabit fiyatı esas alınarak yapılan hesaplama göre, 2009 yılında temel eğitimde öğrenci başına 2.742 TL, ortaöğretimde 3.773 TL ve tüm kademelerde ise 3.013 TL harcama yapılırken 2018 yılına gelindiğinde temel eğitimde çok az artış ile 3.882 TL ortaöğretimde 5.524 TL ve tüm kademeler ortalaması da 4.394 TL şeklinde gerçekleşmiştir. Şekilde dikkat çeken husus 2009-2016 yılları arasında tüm kademelerde öğrenci başına yapılan harcama miktarının düzenli bir artış gösterdiği 2016 yılından sonra öğrenci başına yapılan harcamalarda ise ciddi oranda bir azalma eğilimine girildiğidir.

2009-2018 yılları arasında ortaöğretimde lise türüne göre öğrenci başına yapılan harcamalarda yaşanan değişim Şekil E.2.2'de gösterilmiştir. Aralık 2018 sabit fiyatları dikkate alınarak yapılan hesaplama göre 2009-2018 yılları arasında mesleki eğitimde öğrenci başına yapılan harcama miktarının sürekli bir artış içinde olduğu görülmektedir. 2009 yılında öğrenci başına 3.359 TL'ye yükselmiştir. 2009-2018 yılları arasında genel ortaöğretimde öğrenci başına yapılan harcama miktarı ise yıllar içinde dalgalı bir seyir izlemiş ve 2016 yılından sonra genel ortaöğretimde öğrenci başına yapılan harcama miktarında önemli bir düşüş görülmektedir. Bunun en

Şekil E.2.2 Ortaöğretimde lise türüne göre öğrenci başına yapılan harcamalarda (₺) yaşanan değişim (2009-2018)

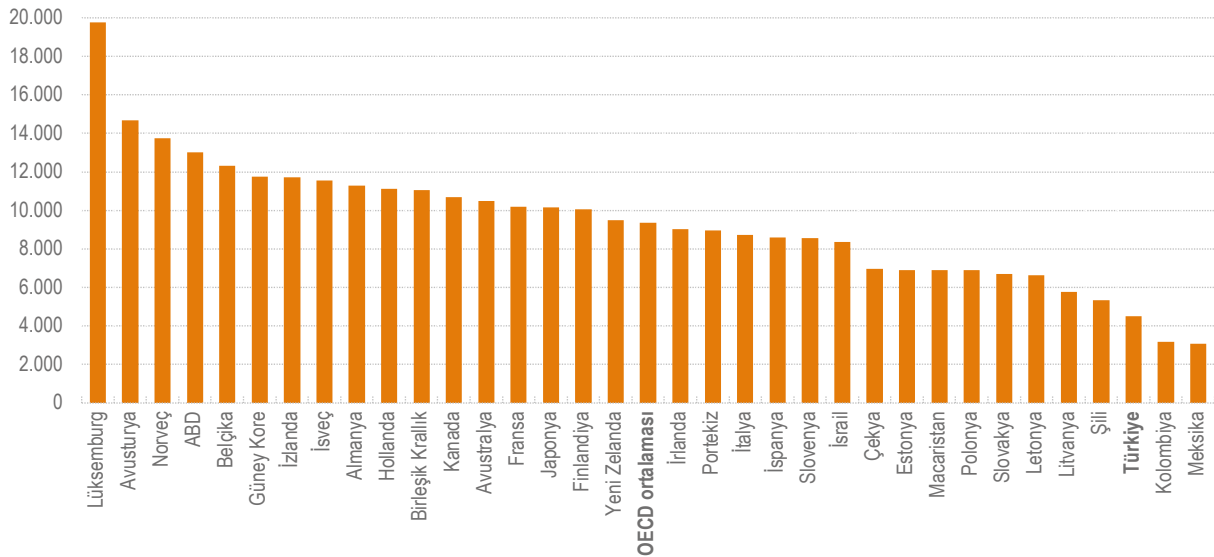


Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri ile Hazine ve Maliye Bakanlığı'nın 2018 yılı istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır. Hesaplamalarda, Aralık 2018 sabit fiyatları esas alınmıştır.

temel nedeni ise genel ortaöğretimde öğrenci sayısının 2016 yılında sonra ciddi bir şekilde artmasıdır. Diğer taraftan mesleki ve teknik ortaöğretimdeki öğrenci sayısı ise azalmaya başlamıştır (bk. Şekil A.3.1).

2016 yılında OECD ülkelerinde (okul öncesi ve yükseköğretim hariç) öğrenci başına yapılan toplam harcama Şekil E.2.3'te gösterilmiştir. Buna göre, Lüksemburg 19.770 dolar, Avusturya 14.679 dolar,

Şekil E.2.3 OECD ülkelerinde öğrenci başına yapılan toplam harcama (dolar) (2016)



Kaynak: OECD (2019).

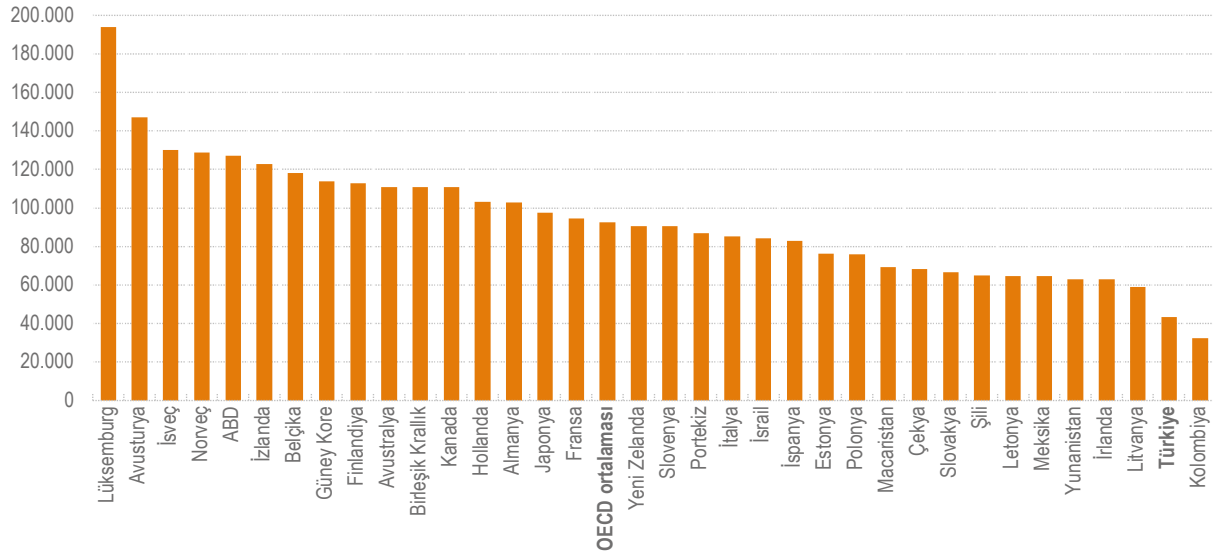
Not 1: Okul öncesi ve yükseköğretim hariç.

Not 2: Satın alma gücü paritesine göre hesaplanmıştır.

Norveç 13.758 dolar, ABD 13.019 dolar ile öğrenci başına en çok harcama yapan ülkelerdir. Öğrenci başına yapılan harcama miktarının OECD ülkeleri ortalaması ise 9.357 dolardır. Türkiye (4.505 dolar) ise Kolombiya (3.184

dolar) ve Meksika (3.062 dolar) ile birlikte OECD ülkeleri arasında öğrenci başına en düşük düzeyde harcama yapan ülkelerdir.

Şekil E.2.4 Tam zamanlı öğrenciler için eğitim kurumlarında öğrenci başına 6-15 yaş aralığında yapılan kümülatif harcama (dolar) (2016)



Kaynak: OECD (2019).

Not: Satın alma gücü paritesine göre hesaplanmıştır.

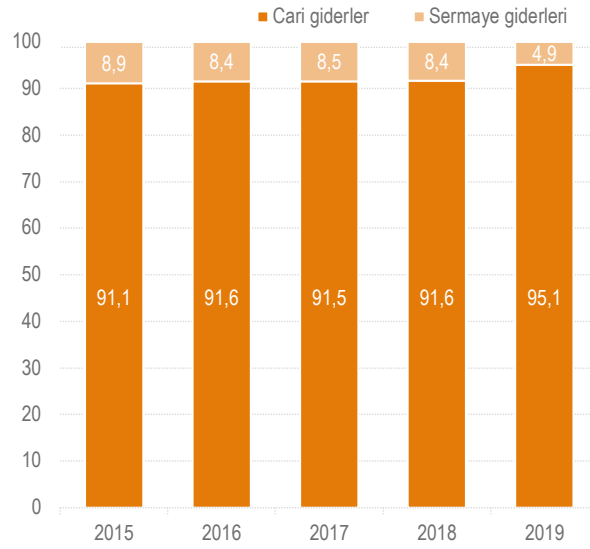
2016 yılında tam zamanlı öğrenciler için eğitim kurumlarında öğrenci başına 6-15 yaş aralığında yapılan kümülatif harcama miktarı Şekil E.2.4'te gösterilmiştir. Buna göre OECD ülkeleri arasında Lüksemburg 194 bin dolar, Avusturya 147 bin dolar, İsveç 130 bin dolar, Norveç 129 bin dolar ve ABD 127 bin dolar ile öğrenci başına 6-15 yaş aralığında tam zamanlı öğrenciler için kümülatif harcama miktarı en yüksek ülkeler iken; Kolombiya 32 bin dolar, Türkiye ise 43 bin dolar ile öğrenci başına tam zamanlı öğrenciler için kümülatif harcama miktarı en düşük ülkelerdir. 6-15 yaş aralığında tam zamanlı öğrenciler için eğitim kurumlarında öğrenci başına yapılan kümülatif harcama miktarının OECD ülkeleri ortalaması ise 93 bin \$ olup Türkiye'nin iki katından daha yüksektir.

Türkiye'de öğrenci başına yapılan harcama miktarı 10 yıl öncesine göre artmış görünmesine rağmen 2016 yılı sonrasında önemli bir azalma eğilimi olduğu görülmektedir. Özellikle genel ortaöğretimde 2016 yılı sonrasında öğrenci başına yapılan harcamada ciddi bir azalma görülmektedir. OECD ülkeleri ile kıyaslandığında Türkiye öğrenci başına harcama oranı en düşük ülkelerden biridir. Hatta 6-15 yaş aralığında öğrenci başına kümülatif harcama açısından da bakıldığında Türkiye OECD ülkeleri arasında en düşük miktarda harcama yapan ülkelerden biridir. Türkiye'nin öğrencilerine nitelikli bir eğitim verebilmesi için öğrenci başına yapılan harcama miktarını artırması gerekmektedir.

Bu göstergede öncelikli olarak MEB bütçesinin ekonomik sınıflandırmaya göre bütçe dağılımı ve bütçe dağılımında yaşanan değişim ele alınacaktır. Ardından OECD

ülkelerinde eğitim harcamaları içinde cari ve sermaye giderlerinin oranları ele alınarak karşılaştırmalı bir analiz yapılacaktır.

Şekil E.3.1 MEB bütçesinde cari ve sermaye (yatırım) giderlerinin dağılımında yaşanan değişim (%) (2015-2019)



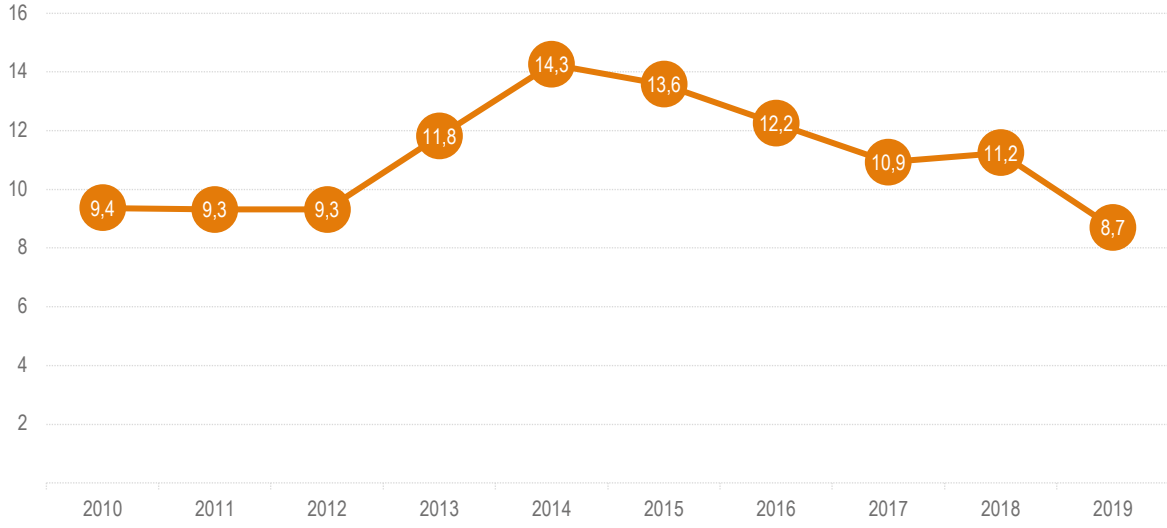
Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

2015-2019 yılları arasında MEB bütçesinde cari ve sermaye (yatırım) giderlerinin dağılımında yaşanan değişim Şekil E.3.1'de gösterilmiştir. Cari giderler, personel maaşları, aydınlatma-su giderleri ve hizmet alımı gibi harcamaları, sermaye giderleri ise bina yapımı ve makine/taşıtların alımı gibi harcamaları kapsamaktadır (Maliye Bakanlığı Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü, 2018). 2015 yılında MEB bütçesinin %91,2'si cari giderlere, %8,9'u ise sermaye giderlerine ayrılmıştır. 2015-2018 yılları arasında sermaye ve cari giderlere ayrılan bütçede önemli bir değişim görülmezken, 2019 yılında sermaye giderlerine ayrılan bütçe önemli ölçüde azalmış %4,9'a inmiştir. Cari giderlere ayrılan miktar ise %95,1'e yükselmiştir. Bu veri, 2019 yılında MEB'in bina yapımı vb. gibi konulara ayırdığı kaynağın oldukça azaldığını göster-

mektedir. Daha açık ifade ile ikili eğitimi sonlandırmak için gereken yeni bina ve derslik yapımı için ayrılan kaynaklar oldukça azalmıştır.

2010-2019 merkezi bütçe yatırımlarından MEB yatırımlarına ayrılan payda yaşanan değişim Şekil E.3.2'de gösterilmiştir. Buna göre 2010 yılında MEB yatırımlarına ayrılan bütçe %9,4 iken 2014 yılında %14,3'e yükselmiştir. 2014 yılından itibaren merkezi bütçe içinden MEB yatırımlarına ayrılan pay azalmaya başlamış ve 2019 yılında %8,7'ye inmiştir. Başka bir ifade ile merkezi bütçe yatırımları içerisinde MEB yatırımlarına ayrılan pay 2010 yılındaki orandan daha düşük bir seviyeye inmiştir.

Şekil E.3.2 Merkezi bütçe yatırımlarından MEB yatırımlarına ayrılan payda yaşanan değişim (%) (2010-2019)

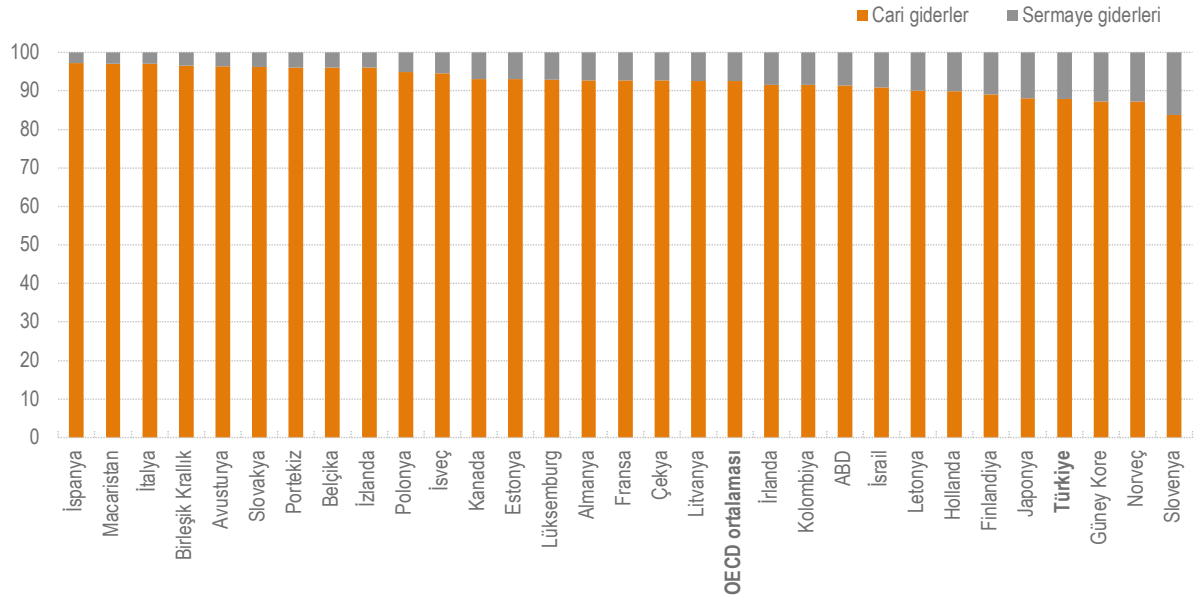


Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB istatistikleri kullanılarak tarafımızca hazırlanmıştır.

2016 yılında OECD ülkelerinde eğitim harcamaları içinde cari ve sermaye gider harcamalarının oranı Şekil E.3.3'te gösterilmiştir. Buna göre Macaristan, İtalya, Birleşik Krallık ve İspanya'da cari gider oranı %97 ile en yüksek,

yani sermaye giderleri en düşük olan ülkelerdir. Slovenya %84, Güney Kore %87, Türkiye ve Japonya ise %88 ile cari harcama oranı en düşük olan ülkelerdir.

Şekil E.3.3 OECD ülkelerinde eğitim harcamaları içinde cari ve sermaye gider harcamalarının oranı (%) (2016)



Kaynak: OECD (2019).

Tablo E.3.4 OECD ülkelerinde kamu ve özel eğitim kurumlarında cari harcamanın dağılımı (%) (2016)

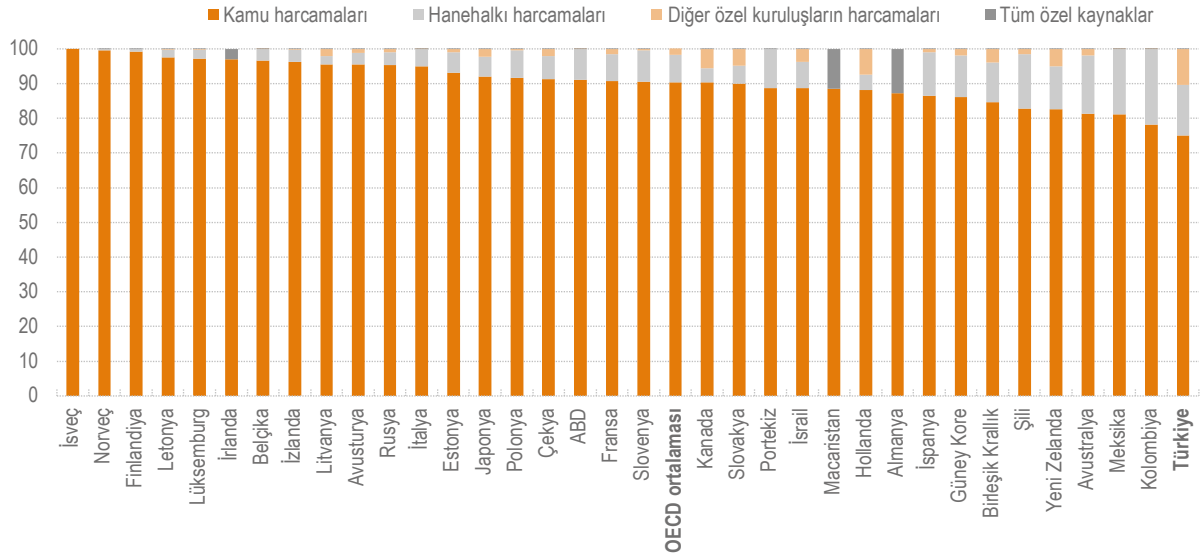
	Personel harcamaları			Diğer cari harcamalar
	Öğretmenler	Diğer personel	Toplam	
Kolombiya	84	7	91	9
Belçika	69	19	89	11
Lüksemburg	80	5	86	14
İrlanda	74	10	84	16
Portekiz	74	10	83	17
Japonya			83	17
Norveç			83	17
İsrail			82	18
Almanya			82	18
İtalya	67	14	81	19
Litvanya	59	22	81	19
İspanya	71	10	81	19
ABD	54	27	81	19
Kanada	65	15	80	20
Hollanda			80	20
Fransa	58	22	80	20
OECD ortalaması	63	15	78	22
Macaristan			78	22
Birleşik Krallık	67	10	78	22
Slovenya			78	22
Polonya			76	24
Güney Kore	58	17	75	25
Slovakya	59	16	74	26
Türkiye			74	26
Avusturya	65	8	74	26
İzlanda	53	20	73	27
Letonya			72	28
Estonya	46	25	71	29
İsveç	54	13	67	33
Finlandiya	51	12	63	37
Çekya	44	17	62	38

Kaynak: OECD (2019).

2016 yılında OECD ülkelerinde kamu ve özel eğitim kurumlarında cari harcamanın dağılımı Şekil E.3.4'te gösterilmiştir. Buna göre kamu ve özel eğitim kurumlarında cari harcama en yüksek oranda öğretmen maaşlarına yapılmaktadır. Kolombiya'da cari harcamaların %84'ü, Lüksemburg'da %80'i İrlanda ve Portekiz'de %74'ü öğretmen maaşına yapılmaktadır. Cari harcama içinde tüm

personel için yapılan harcama oranına bakıldığında ise Kolombiya %91, Belçika %89, İrlanda %86 ile cari harcamalar içinde personel harcaması en yüksek olan ülkeler iken Çekya %62, Finlandiya %63, İsveç %67 ile cari harcama içinde personel harcaması en düşük olan ülkelerdir. Türkiye'nin ise cari harcama içinde personel harcaması oranı %74 ile OECD ortalamasının (%78) altındadır.

Şekil E.3.5 OECD ülkelerinde eğitime yapılan kamu ve özel harcamaların dağılımı (%) (2016)



Kaynak: OECD (2019).

2016 yılında OECD ülkeleri içerisinde eğitime yapılan kamu ve özel harcamaların dağılımı gösterilmiştir. Buna göre, İsveç (%100), Norveç (%99,5) ve Finlandiya (%99,3) eğitime yapılan harcamalar içinde kamu harcamaları oranı en yüksek ülkelerdir. Bu ülkelerde hanehalkı harcamaları ile diğer özel harcamalar oldukça düşük orandadır. Diğer taraftan Türkiye %75,1 ile OECD ülkeleri ortalamasından (%90,3) oldukça düşük ve OECD ülkeleri arasında da eğitim harcamaları içinde kamu harcamaları oranı en düşük olan ülkedir. Diğer bir ifadeyle Türkiye, eğitime yapılan toplam harcama içinde hanehalkı harcama ve diğer özel harcama oranları en yüksek olan ülkedir. Bu durumun en temel nedeni ise Türkiye’de kademeler arası geçiş sınavları için çok büyük sayıda öğrencinin özel kurs, etüt merkezi gibi kurumlara gitmesi ve sınavlara hazırlık materyalleri için harcamalar yapmasıdır. Açıkçası, özel kaynakların en temelde sınavlara hazırlık kapsamında kullanılması bu kaynakların verimsiz kullanılmasına neden olmaktadır.

Türkiye’de son yıllarda eğitime yatırım için ayrılan kaynaklarda oldukça ciddi bir düşüşün olduğu görülmektedir. Yatırım oranlarının düşmüş olması, daha önce vaat edilen ikili eğitimi sonlandırma hedeflerinin gerçekleşmesini zorlaştıracak bir husustur. Çünkü yatırım bütçeleri azaldığında yeni okul ve derslik yapma oranları düşecektir. Diğer taraftan, Türkiye OECD ülkeleri arasında

eğitime yapılan harcama içinde hanehalkı ve özel harcama oranı en yüksek olan ülkedir. Türkiye’de uzun yıllardır, kalkınma planları ve hükümet programlarında özel okulların payının artırılacağı bir hedef olarak konulmuştur. Örneğin, 64. Hükümet Programı’nda ve 10. Kalkınma Planı’nda özel sektörün payının artırılması gerektiği bir hedef olarak sunulmuştur (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Özel sektörün eğitimdeki oranının artmasını kimi araştırmacılar eğitimin niteliğinin gelişmesi konusunda pozitif bir etkisinin olacağını iddia etmektedirler (Bray, 2002; Moumné ve Saudemont, 2015). Diğer taraftan eğitim harcamaları içindeki özel harcama oranının yükselmesi kimi riskleri içermektedir. Özellikle Türkiye’de kademeler arası geçiş sınavlarına hazırlık amacıyla özel ders ve kurslara, daha fazla kaynağı olan çocuklarını daha rahat bir şekilde gönderebilirken, diğer taraftan dezavantajlı kesimler ise çocuklarını özel kurs ve ders imkanlarından daha sınırlı bir şekilde faydalandırmaktadır. Daha fazla kaynağa sahip olan toplumun avantajlı kesimleri eğitime daha yüksek düzeyde kaynak ayırırken, toplumun dezavantajlı kesimlerinin eğitime ayıracakları kaynak miktarı oldukça sınırlı olacaktır. Bu ise eğitimsel eşitsizlikleri artıran, dezavantajlı kesimlerin dezavantajını çoğaltan ve eğitimsel eşitsizliği yeniden üreten bir duruma neden olmaktadır (Çelik vd., 2017; Moumné ve Saudemont, 2015).

- Türkiye’de eğitime ayrılan bütçe artarken özellikle 2016 yılından itibaren GSYH ve merkezi bütçe içinde eğitime ayrılan kaynaklarda bir azalma yaşanmaktadır. Türkiye’nin GSYH içinde eğitime ayırdığı toplam kaynak OECD ülkeleri ortalamasının üzerindeyken, eğitime ayrılan kamusal kaynak oranı OECD ülkeleri ortalamasının altında, özel kaynak oranı ise OECD ülkeleri arasında en yüksektir. Özellikle ortaöğretim ve okul öncesi kademelerde okullaşma oranlarının arttığı, ikili eğitimin devam ettiği süreçte nüfusa daha kaliteli bir eğitim sunabilmek için Türkiye’nin GSYH içinde eğitime ayırdığı kaynağın payını artırması gerekmektedir. Özellikle özel harcama oranının en yüksek olduğu ülkelere biri olan Türkiye’nin eğitimsel eşitsizliği azaltmak için kamusal harcama oranlarını artırması gerekmektedir. Kamu kaynaklarını daha verimli kullanmak için kamu kaynaklarının dağıtımında dezavantajlı bölgelere öncelik verilmesi gerekmektedir.
- OECD ülkeleri arasında Türkiye, öğrenci başına en az harcama yapan ve 6-15 yaş aralığında öğrenci başına en az kümülatif harcama yapan ülkelerden biridir. Buna ilaveten, öğrenci başına yapılan harcama miktarı yıllar içinde azalma eğilimindedir. Daha kaliteli bir eğitim sunabilmek için öğrenci başına yapılan harcama miktarı 4,4 bin TL’den 10 bin TL civarına yükseltilmelidir.
- Özellikle 2016 yılı sonrası eğitime ayrılan toplam yatırım bütçesi ile merkezi bütçeden eğitim yatırımlarına ayrılan bütçe oranlarının ciddi anlamda azaldığı görülmektedir. Türkiye’de ikili eğitimden kaynaklı okul ve derslik ihtiyacı var olmaya devam ettiğinden yatırım bütçelerinin ihtiyaç duyulan bölgelere ayrılmasına öncelik verilmelidir.

- Acemoglu, D. ve Angrist, J. (2000). How large are human-capital externalities? Evidence from compulsory schooling laws. *NBER Macroeconomics Annual*, 15, 9-59.
- Bray, M. (2002). *The costs and financing of education: Trends and policy implications*. Manila: Asian Development Bank.
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, Z., Yurdakul, S., Bozgeyikli, H. ve Gümüş, S. (2017). *Eğitime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- 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: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). *Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- 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.
- Levin, B. (1998). 'An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other?'. *Comparative Education*, 34 (2), 131- 141.
- Maliye Bakanlığı Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü. (2018). Analitik bütçe sınıflandırmasına ilişkin rehber. <https://www.bumko.gov.tr/Eklenti/10288,998711ekorehberdoc.pdf?0>
- 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.
- Sacharopoulos, G. ve Patrinos, H. A. (2002). *Returns to investment in education: A further update*. Policy Research Working Paper; No. 2881. World Bank, Washington, DC.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- OECD. (2015). *Universal basic skills: What countries stand to gain*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2017a). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2017b). *The funding of school education: Connecting resources and learning*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- The World Bank. (2019). *The changing nature of work*. Washington, DC: The World Bank.
- The International Commission on Financing Global Education Opportunity. (2016). *The learning generation: Investing in education for changing World*. Asian Development Bank.
- UNESCO ve OECD. (2003). Financing education-investments and returns: analysis of the World education indicators. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223>
- UNESCO. (2018). *Financing education and addressing corruption*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/education-system-management/financing-education-and-addressing>



Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi
Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi No: 86 Kat: 14-15-16 Altındağ/ANKARA
Tel: (0312) 231 23 06 - Faks: (0312) 230 65 28
www.ebs.org.tr  facebook.com/egitimbirsen  twitter.com/egitimbirsen

