

RAPOR

TÜRKİYE'NİN 2023 VİZYONU VE EĞİTİMDE “ORTA KALİTE TUZAĞI”

SERDAR POLAT

TÜRKİYE’NİN 2023 VİZYONU
VE EĞİTİMDE
“ORTA KALİTE TUZAĞI”

COPYRIGHT © 2014

Bu yayının tüm hakları SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı'na aittir. SETA'nın izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik (fotokopi, kayıt ve bilgi depolama, vd.) yollarla basımı, yayını, çoğaltılması veya dağıtımını yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

SETA Yayınları 35
I. Baskı: 2014
ISBN: 978-605-4023-37-0

Tasarım: M. Fuat Er
Uygulama: Ümare Yazar
Baskı: Turkuvaz Matbaacılık Yayıncılık A.Ş., İstanbul

SETA | SİYASET, EKONOMİ VE TOPLUM ARAŞTIRMALARI VAKFI

Nenehatun Caddesi No: 66 GOP Çankaya 06700 Ankara TÜRKİYE
Tel: +90 312.551 21 00 | Faks: +90 312.551 21 90
www.setav.org | info@setav.org | @setavakfi

SETA | İstanbul

Defterdar Mh. Savaklar Cd. Ayvansaray Kavşağı No: 41-43
Eyüp İstanbul TÜRKİYE
Tel: +90 212 395 11 00 | Faks: +90 212 395 11 11

SETA | Washington D.C. Office

1025 Connecticut Avenue, N.W., Suite 1106
Washington, D.C., 20036 USA
Tel: 202-223-9885 | Faks: 202-223-6099
www.setadc.org | info@setadc.org | @setadc

SETA | Kahire

21 Fahmi Street Bab al Luq Abdeen Flat No 19 Cairo MISIR
Tel: 00202 279 56866 | 00202 279 56985 | @setakahire

TÜRKİYE’NİN 2023 VİZYONU VE EĞİTİMDE “ORTA KALİTE TUZAĞI”

Serdar Polat



SETA

SIYASET, EKONOMİ VE TOPLUM ARAŞTIRMALARI VAKFI
FOUNDATION FOR POLITICAL, ECONOMIC AND SOCIAL RESEARCH
مركز الدراسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية

YÖNETİCİ ÖZETİ	13
GİRİŞ	19
BİRİNCİ BÖLÜM EĞİTİMİN KALİTESİ	23
İKİNCİ BÖLÜM EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ	37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BAŞARILI ÜLKE ÖRNEKLERİ	47
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM TÜRKİYE'NİN 2023 VİZYONU VE EĞİTİMDE "ORTA KALİTE TUZAĞI"	55
SONUÇ ve POLİTİKA ÖNERİLERİ	67

İÇİNDEKİLER

TABLolar | 9

ŞEKİLLER | 11

YÖNETİCİ ÖZETİ | 13

GİRİŞ | 19

EĞİTİMİN KALİTESİ | 23

Eğitim Çıktılarının Kalitesi | 23

Bölgeler, Okul Türü ve Cinsiyet İtibarıyla Eğitim Başarısı | 30

EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ | 37

Eğitim Çıktılarındaki Eşitlik | 37

Aile ve Okul Yapısı, Öğrenme ve Kaynak Fırsatlarındaki Eşitsizlikler | 40

BAŞARILI ÜLKE ÖRNEKLERİ | 47

Polonya | 47

Finlandiya | 49

Kore | 50

Kanada | 52

Genel Değerlendirme | 52

TÜRKİYE'NİN 2023 VİZYONU VE EĞİTİMDE “ORTA KALİTE TUZAĞI” | 55

2003-2012 Dönemindeki Gelişme | 55

Eğitimde “Orta Kalite Tuzağı” | 61

SONUÇ VE POLİTİKA ÖNERİLERİ | 67

Sonuç | 67

Politika Önerileri | 68

KAYNAKLAR | 73

TABLÖLAR

Tablo 1: PISA 2012 karşılaştırmalı ortalama performans	24
Tablo 2: Gelişmekte olan ülkelerin PISA 2012 matematik performansı	26
Tablo 3: PISA matematik alanında yeterlilik düzeyleri itibarıyla kazanımlar	28
Tablo 4: PISA yeterlilik seviyesine göre Türkiye ve OECD’de öğrencilerin dağılımı	29
Tablo 5: Bölgeler itibarıyla PISA 2012 matematik performansı	31
Tablo 6: Bölgesel düzeyde 2003-2012 PISA skor değişimi	33
Tablo 7: PISA 2012’ye göre kızlar ve erkekler arasındaki performans farkı	36
Tablo 8: PISA 2012 Temel Ekonomik Sosyal ve Kültürel Statü değişkenleri itibarıyla Türkiye ve OECD	38
Tablo 9: ESKS’nin farklı bileşenlerinin PISA 2012 matematik performansı üzerindeki etkisi	40
Tablo 10: Yıllık bazda PISA başarısını en fazla artıran ülkeler (2003-2012)	56
Tablo 11: Eşitliğin farklı göstergeler itibarıyla değişim trendi (2003-2012)	60
Tablo 12: G-20 ülkelerinin 2023 yılında tahmini matematik performansı	64
Tablo 13: Sosyo-ekonomik statünün başarı üzerindeki etkisi ve politika seçenekleri	66

ŞEKİLLER

Şekil 1:	Ülkelerin sosyo-ekonomik profili dikkate alınmadan önce ve alındıktan sonra ortalama PISA 2012 matematik skoru	27
Şekil 2:	PISA 2012 yeterlilik seviyesine göre Türkiye ve OECD'de öğrencilerin dağılımı	30
Şekil 3:	PISA 2012 matematik becerisine göre okul türlerinin ortalama başarısı	34
Şekil 4:	PISA 2012 kalite ve eşitlik ligi	39
Şekil 5:	Ülkeler itibarıyla okul içi ve okullar arası başarı farklılıkları (2012)	45
Şekil 6:	Okulların matematik performansı ve refah düzeyi itibarıyla öğrenci dağılımı	46
Şekil 7:	Kalite ve eşitlik ligindeki değişim (2003, 2012)	57
Şekil 8:	PISA 2012 matematik beceri alanında üst ve alt düzeyde başarı gösterenlerin oranındaki değişim	58
Şekil 9:	PISA matematik alanında akademik dirençlilikteki değişim (2003-2012)	59
Şekil 10:	Kişi başına düşen milli gelir ve eğitim harcamasının PISA 2012 matematik performansına etkisi	62
Şekil 11:	Türkiye'nin PISA performansı gelişim trendi (2003-2012)	63

YÖNETİCİ ÖZETİ

- Ülkeler günümüzün sosyal ve ekonomik ortamında rekabet edebilecek bireyler yetiştirmek için eğitim sistemlerinin rekabet edebilirliğini ölçmeye çalışmaktadırlar. Üç yılda bir yapılan PISA çalışmaları, hem zaman içinde ülkelerin eğitim sistemlerinin nasıl bir gelişme gösterdiğini, hem de ülkelerin performanslarını birbirleri ile karşılaştırmasına imkân vermektedir.
- Türkiye’de son dönemde hızlanan gerek refah artışının gerekse yaşam koşullarındaki iyileşmenin yavaşlamaması için nüfusun beceri düzeyinin yükseltilmesi belirleyici olacaktır.
- Eğitim sistemlerinin farklı göstergeler üzerinden karşılaştırılmasını amaçlayan önemli çalışmalar yapılmıştır. Elinizdeki raporun da asıl dayanak noktasını oluşturan PISA araştırması, veriye dayalı eğitim politikası oluşturmada ülkelerin kıyaslanması ve trend (eğilim) analizlerinin yapılmasına imkân vermesi açısından önemli bir işlev görmektedir.
- PISA 2012 sonuçlarına göre Türkiye, PISA 2003’den itibaren matematikte 25; fen bilimlerinde 29; okuma becerilerinde 34 puan arttırmasına rağmen sıralamasında bir değişme olmamış ve OECD ülkelerinin gerisinde kalmıştır. Kalkınma düzeyi benzer ülkelerle karşılaştırıldığında ise Türkiye eğitim başarısı açısından orta sıralarda yer almaktadır.
- Türkiye’nin refah düzeyinin OECD düzeyinde olması varsayımında, matematik puanı, önemli ölçüde artarak OECD ortalamasının altındaki seviyesinden ortalama düzeye; sıralamada ise 44’üncülükten 27’nci sıraya çıkmaktadır.

- Türkiye'nin de aralarında bulunduğu bazı ülkelerde PISA'ya katılım sağlayan nüfusun tamamı okullaşmamıştır. Türkiye'de 15 yaş nüfusun tamamı okullaşmış olsaydı Türkiye'nin ortalama matematik skorunun 448'den 427'ye düşeceği öngörülmektedir.
- PISA 2012'de Türkiye'de matematik, fen ve okuma alanının üçünde de en üst düzeyde (5. ve 6. seviyede) başarı gösteren öğrencilerin oranı %1 iken, bu oran OECD'de %4,4; Japonya, Hong Kong-Çin, Şanghay-Çin ve Singapur'da ise %10'un üzerindedir.
- Türkiye'de öğrenci başarıları bölgesel olarak farklılaşmaktadır. Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki öğrencilerin performansı ile diğer bölgelerdeki akranlarının performansı önemli oranda farklılaşmaktadır. Bu fark iki yıllık eğitime karşılık gelmektedir.
- Eğitim başarısının bölgesel olarak farklılaşmasını ve özellikle Kuzeydoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve kısmen de Ortadoğu Anadolu bölgelerindeki başarı düşüklüğünü sosyo-ekonomik koşullar büyük oranda açıklamaktadır. Bu bölgelerdeki başarı düşüklüğünün temel nedeni eğitim imkânlarının niteliğinin yetersiz olmasıdır.
- 2003-2012 döneminde Doğu Anadolu Bölgesi'nin başarısında, zaman içinde bir artış olmasına rağmen Güneydoğu Anadolu Bölgesinde belirgin bir gelişme olmamıştır. Bunun temel nedeni, bu bölgede 15 yaş grubu okullaşan öğrenci sayısının 2003 yılından bu yana %118 oranında artmasıdır.
- PISA 2012 sonuçlarına göre fen lisesi öğrencileri ile meslek lisesi öğrencileri arasında 240 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Bu fark ise 6 yıllık eğitim süresine denk gelmektedir. PISA 2012 sonuçları okul türlerine göre puanların aşırı farklılaştığını göstermektedir. Bu da Türkiye eğitim sisteminin aşırı hiyerarşik bir ortaöğretim sistemine sahip olduğu anlamına gelmektedir.
- Türkiye, Meksika ve Almanya ile birlikte PISA 2003 ile PISA 2012 arasında hem performansı hem de eşitliği artıran üç ülkeden biridir.
- Türkiye'de son yıllarda milli gelirden yaşanan artış ve gelir dağılımındaki iyileşme, buna ilaveten, sosyal transferler ve eğitimdeki destek hizmetleri, sosyo-ekonomik faktörlerin eğitim başarısını açıklamadaki etkisinin azalmasını ve eğitimde eşitliğin artmasını sağlamıştır.
- Türkiye'de öğrencilerin başarı farklılıklarının %14,5'i sosyo-ekonomik koşullarla açıklanmaktadır. Bu oranın % 14,8 olduğu OECD ile Türkiye'nin eğitimde eşitlik düzeyinin benzeştiği görülmektedir.

- Türkiye’de annenin çalışıyor olması (19 puan) babaya göre (13 puan) eğitim başarısını daha fazla artırmaktadır. Ancak, başarı farkının asıl nedeni ebeveynlerin çalışıyor olmasından ziyade sosyo-ekonomik ve kültürel statünün yüksek olmasıdır.
- Okulöncesi eğitime katılım, sosyo-ekonomik statü dikkate alındığında başarı üzerinde OECD genelinde 31 puan etki ederken bu oran Türkiye’de 22 puan civarındadır.
- Sosyo-ekonomik statüsü yüksek olan öğrencilerin devam ettiği okullara göre başarı sıralaması yapıldığında Türkiye 529 puanla 33. sırada yer almaktadır. Dezavantajlı okulların öğrencileri ise 402 puan ortalama ile 42.; orta düzeydeki okul öğrencileri ise 435 puanla 43. sırada yer almaktadır.
- PISA 2003-2012 dönemi kıyaslandığında üst düzey performans sergileyen öğrenci oranlarında bir artış olmamasına rağmen temel yeterlilik düzeyinin altındaki öğrenci oranlarında önemli gelişmeler yaşanmıştır. PISA 2003’de okuma becerileri testinde öğrencilerin %36,8’i temel yeterlilik düzeyinin altında iken bu oran PISA 2012’de %21,6’ya; fen bilimleri testinde, bu oran %38,6’dan %26,4’e; matematik testinde ise, %52,3’den, %42,2’ye inmiştir. Dahası, bu süreçte dirençli öğrenciler olarak tanımlanan dezavantajlı olup başarılı olan öğrencilerin oranında da önemli bir gelişme olmuştur. PISA 2003-2012 arasında Türkiye tüm ülkeler içinde akademik olarak dirençli öğrenci oranında 4,4 puanlık artışla en yüksek artışı gösteren ülkedir.
- 2003-2012 döneminde sosyal içerme düzeyinin artması ve akademik içerme düzeyinin düşmesi ortaöğretime yerleştirmede akademik seçiciliğin arttığını diğer yandan yerleşilen okulda sosyo-ekonomik koşulların belirleyiciliğinin azaldığını göstermektedir.
- Türkiye’de eğitim sistemindeki başarının artmasında sosyal politikaların önemli bir etkisi olmuştur. Son yıllarda sosyal içerme ve yoksullukla mücadele amacıyla daha kapsayıcı bir sosyal güvenlik sistemi, daha etkin ve yaygın bir sosyal destek sistemi oluşturulmuştur.
- Son yıllarda Türkiye’nin eğitim başarısı ve refahında önemli ilerlemeler yaşanmasına rağmen, yakın bir gelecekte eğitim başarısının refah ve eğitim harcamalarındaki artışa duyarsızlaşma ihtimali yüksektir. Son yıllarda gerçekleşen bu performans artışını devam ettirmek için Türkiye’yi daha zorlu bir süreç beklemektedir. Türkiye’nin karşılaşması muhtemel bu risk *Eğitimde Orta Kalite Tuzağı* olarak tanımlanabilir.
- Refah ve kaynak artışından bağımsız olarak öğretmenlerin, programların içeriği ve süresinin, eğitim ortamlarının verimliliğinin ve niteliğinin yetersiz

kalmaması durumunda önümüzdeki yıllarda, son on yılda gerçekleşen yükselen eğitim başarısını yakalamak zor görünmekte ve orta kalite tuzağına düşme ihtimali yüksektir.

- Türkiye'nin 2003-2012 dönemindeki trendi incelendiğinde okuma ve matematik için performans artışı sabit; fen alanında ise azalan orandadır. Fen alanındaki gelişme hızının yavaşlaması orta kalite tuzağı riski için öncü göstere niteliğindedir.
- Yapılan hesaplama göre, Türkiye şimdiye kadarki gelişme ivmesini takip ederse, 2023 yılındaki tahmini matematik skoru 480-494 arasında olacaktır. Benzer trendin devam etmesi durumunda tahmini olarak Türkiye'nin eğitim performansı OECD ortalaması civarında ve Rusya, ABD, İngiltere, Fransa ve Avustralya ile benzer bir düzeye ulaşılabilir.
- PISA ve TIMSS gibi çalışmalarda en başarılı ülkeler ile eğitim sisteminde hızlı gelişme gösteren ülke örneklerinin eğitim politikalarını ve reformlarını takip etmek Türkiye'nin "orta kalite tuzağı"na düşmeden, eğitim sistemindeki kaliteyi geliştirmesi için takip edeceği eğitim politikaları ve reformları için önemli katkılar sağlayacaktır. Polonya, Finlandiya, Kore ve Kanada'nın başarı nedenleri farklılaşsa da, eğitim sisteminde kaliteyi etkileyen bazı ortak hususlar bulunmaktadır. Bu sistemlerde kalitenin en önemli anahtarı öğretmen olarak tanımlanmaktadır. Bu ülkelerde öğretmenin mesleki statüsü, profesyonel yetki ve özerklikleri hayli yüksektir. Yine bu ülkelerde daha hesap verebilir bir eğitim sistemi olduğu, okullar arası kalite farkının yüksek olmadığı ve özellikle temel akademik becerilerin öğretilmesine önem verildiği görülmektedir.
- Türkiye'de eğitim sisteminde önümüzdeki dönemde sosyo-ekonomik koşulların başarı üzerindeki etkisinin ve gücünün azalma trendine girmesini sağlayan ve dezavantajlıları hedefleyen politikaları yürütmeye devam ederek aynı zamanda doğrudan kaliteyi etkileyen eğitim politikalarına daha da fazla önem verileceği bir döneme girilmektedir.
- Türkiye'nin eğitim performansındaki artış trendini koruması ve orta kalite tuzağına düşmemesi için eğitim politikalarını odaklanma çerçevesinde dezavantajın başarıya engel oluşturduğu alanlara ve evrensel çerçevede ise öğretmen, program, ölçme ve değerlendirme, yönetim, materyal, süreç vb. nitelikleri geliştirerek öğrenme çıktılarının ülke genelinde geliştirilmesinin amaçlandığı bir eğitim stratejisi ve felsefesi gereksinimi bulunmaktadır.
- Ulusal ve uluslararası karşılaştırmalı olarak yapılan ölçme değerlendirme çalışmalarının sonuçları, ciddi bir analize tabi tutularak, politika geliştirme

süreçlerinde kullanılmalıdır. Dahası, MEB'in hesap verebilirliğini artırmak ve etkin politika geliştirebilmek için eğitim izleme ve değerlendirme raporları hazırlamalı ve bu raporları kamuoyu ile paylaşılmalıdır.

- Eğitim sisteminde eşitlik ve kaliteyi geliştirmek için kaynakların (beşeri ve fiziki) öncelikli olarak dezavantajlı bölgelerdeki okullara yönlendirilmesi gerekmektedir. Buna ilaveten, sosyal yardımların, eğitim başarı üzerindeki etkisi dikkate alınarak, sosyal yardım ve eğitim destekleri etkin bir şekilde uygulanmaya devam etmelidir.
- Asgari standartları elde edemeyen öğrencilere yönelik, etkin bir telafi eğitimi sunulmalıdır. Bu telafi eğitiminde, öğrencilerin asgari standartlara erişmesi sağlanmalıdır.
- Türkiye ortaöğretim sistemi aşırı hiyerarşik olduğundan, daha eşitlikçi bir eğitim sistemi tesis etmek için, sınavla öğrenci alan okul sayısı ve öğrenci oranları sınırlanmalıdır.
- Sosyo-ekonomik yapıdan kaynaklı dezavantajları ortadan kaldırmada en önemli faktör öğretmen olduğundan, dezavantajlı bölgelere daha tecrübeli öğretmenlerin istihdam edilmesi gerekmektedir. Bu öğretmenlerin, dezavantajlı bölgelerde çalışmalarını sağlayacak teşvik mekanizmaları kurulmalıdır.

GİRİŞ

Eğitimin, toplumların refah düzeyini artırmadaki en temel belirleyicilerden olduğu yönünde genel bir kabul vardır. Eğitimin kalitesi ülkelerin refah düzeyinin belirleyicisidir. Dahası, eğitim, bireylerin yaşam standartlarını yükseltmekte ve sosyal eşitliği güçlendirmektedir. Bu nedenle eğitim sistemindeki politikaların etkili sonuçlar ortaya çıkarması beklenmektedir. Kaliteli eğitim sistemlerinin temel ilkelerinin tespit edilmesi, daha etkin bir eğitim politikası geliştirmek için gereklidir. Bunun için son yıllarda eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasına, hem akademi hem de politika yapımcılar tarafından özel önem verilmektedir.

Türkiye’de son on yılda kişi başına düşen milli gelirin yaklaşık olarak 4 kat artmış olmasının ardından sıkça konuşulan orta gelir tuzağı yani büyümenin yavaşlayacağı yönündeki iddialar daha sesli olarak konuşulmaya başlanmıştır. Türkiye’de TÜİK rakamlarına göre cari fiyatlarla kişi başına GSYİH 2002 yılında 3.492 \$’dan 2012 yılında 10.497 \$’a yükselmiştir. Söz konusu artışta hukuk ve idari alandaki düzenlemeler, altyapının güçlendirilmesi, makroekonomik istikrar ile sağlık ve temel eğitim alanındaki gelişmelerin önemli bir etkisi olmuştur. Söz konusu gelişmelerin etkisiyle ülkedeki temel üretim faktörlerindeki potansiyel daha fazla kullanılarak gelir artışı sağlanmış olup verimliliğin daha etkili olacağı bir kalkınma düzeyine ulaşılmıştır. Diğer yandan 17 bin \$ olarak sıkça dile getirilen milli gelirin üzerine çıkabilmek için verimlilik artışının sağlanması gerekmektedir. Verimlilik düzeyi yatırımların getirisini dolayısıyla büyüme oranlarını etkilemekte ve sonuç olarak bir ülkenin ulaşabileceği refah düzeyini belirlemektedir.

Verimlilik düzeyini belirleyen faktörler ise politikalar ve kurumlar seti ile rekabet edebilirlik olarak tanımlanmaktadır. Rekabetçi bir ekonominin ise zaman içinde daha hızlı büyümesi kuvvetle muhtemeldir (Schwab, 2013). Türkiye’de verimlilik düzeyinin artırılmasında ise temel becerilerin geliştirilmesi, yükseköğretimdeki nicelik ve niteliğin artırılması, mal ve işgücü piyasasındaki etkinliğin iyileştirilmesi, finansal piyasaların geliştirilmesi, teknolojik hazır bulunuşluk ve market büyüklüğünün sağlanması belirleyici olacaktır.

Türkiye’de eğitim çağındaki genç nüfusunun önemli bir orana ulaştığı ve sonraki dönemde mevcut doğurganlık oranlarıyla bir süre daha devam edip düşmeye başlaması beklenmektedir. Fırsat penceresi olarak adlandırılan bu durumdan faydalanmak için, mevcut eğitim çağındaki nüfusun eğitime katılmasını sağlamak ve uluslararası standartlarda becerilerin kazandırılması büyük önem taşımaktadır. 10. Kalkınma Planında, Türkiye’nin “orta gelir tuzağına” yakalanmadan yüksek gelirli ülkeler arasına girilebilmesi için merkezinde eğitim olan bir dönüşümün sağlanması gerektiği ifade edilmektedir. Bu kapsamda Türkiye’nin artan eğitim ve araştırma imkânlarını kullanarak işgücünün niteliğini ve yenilik kapasitesini artırması, bilgiye dayalı üretime yönelik dönüşümü ve ekonomide verimlilik artışını sağlaması halinde, rekabet gücünü ve büyüme hızını artırabileceği vurgulanmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Özetle, Türkiye’nin 2023 hedefleri doğrultusunda toplumun yüksek refah düzeyine ulaştırılmasında eğitimin kritik bir önemi bulunmaktadır. Özellikle ekonomik piyasaların küresel ölçekte durgunluk yaşadığı bu dönemde parasal ve mali yönlü çözüm önerilerinin geçerliliği daha sınırlı düzeyde kalmaktadır. Bu duruma ayrıca Türkiye’nin dış ticaret açığı eklenince katma değeri yüksek üretim yapmanın önemi daha da artmaktadır.

Eğitim sisteminde kazanılan beceriler ülkelerin sadece rekabet düzeyinde değil aynı zamanda bireylerin sonraki yaşam standartlarında da önemli ölçüde belirleyici olmaktadır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment, PISA) Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, OECD üye ülkelerinin ve paydaş ülkelerin 15 yaş grubundaki öğrencilerinin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırma projesidir. Değerlendirme; okuma, matematik ve fen alanlarında çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır (OECD, 2013b). Çocukların temel eğitimdeki becerilerine odaklanan PISA ve yetişkin becerilerine odaklanan PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) araştırmalarındaki karşılaştırılabilir alanlarda çıkan sonuçların benzerlik göstermesi, çocukların eğitim sisteminde edinecekleri

becerilerin yetişkin olduklarında sosyal ve ekonomik hayatlarının kalitesi için de belirleyici olduğunu göstermektedir. PIAAC araştırmasına göre temel becerileri yüksek olan bireylerin aynı zamanda kazanç düzeyi, politik katılım, güven duygusu, gönüllü hizmetlere katılım, sağlık durumu vb. alanlarda da daha iyi olduğu görülmüştür. Dolayısıyla yüksek becerilerin kazanılması hem bireysel hem de toplumsal düzeyde hayati öneme sahiptir. Ülkedeki beceri ortalamasının tek başına artırılması ise yeterli olmayıp bu becerilerin toplumun farklı kesimlerine daha adil dağılması ile sosyo-ekonomik ve kültürel koşullarından bağımsız hale gelmesi önem taşımaktadır (OECD, 2013b).

Ülkeler günümüzün sosyal ve ekonomik ortamında rekabet edebilecek bireyler yetiştirmek için eğitim sistemlerinin rekabet edebilirliğini ölçmeye çalışmaktadır. Uluslararası düzeyde yapılan araştırmaların başında ise PISA, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ve PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) gelmektedir. Bu araştırmalar ışığında, eğitim sistemlerinin farklı göstergeler üzerinden karşılaştırılmasını amaçlayan önemli çalışmalar yapılmıştır. Elinizdeki raporun da asıl dayanak noktasını oluşturan PISA araştırması, veriye dayalı eğitim politikası oluşturmada ülkelerin kıyaslanması ve trend (eğilim) analizlerinin yapılmasına imkân vermesi açısından önemli bir işlev görmektedir. Ülkelerin genel sıralamadaki yeri ulusal medyalarında önemli derecede ses getirmekte ve bu anlamda hükümetlerin de eğitimle alakalı politikalarını gözden geçirmeleri için hem bir baskı unsuru olmakta hem de bir gerekçe sağlamaktadır. PISA'da ülkelerin kendi aralarında ve farklı dönemler itibarıyla kolay karşılaştırılabilir olması bu araştırmanın popülaritesini artırmıştır. PISA sonuçları katılımcı olan ülkelerin eğitim politikalarını üç farklı şekilde etkileyebilmektedir. İlk olarak PISA, eğitim konusunu gündeme getirmekte ve karar vericileri eyleme geçmek için teşvik etmektedir. İkinci olarak PISA ülke içi farklılıkları ortaya çıkararak eşitsizliklerin giderilmesi yönünde reformlara kaynaklık etmektedir. Son olarak, PISA başarılı ülkeleri belirleyerek başarı seviyesi daha düşük ülkelerin reform girişimlerine örnek uygulamalar sunmaktadır.

Türkiye'nin özellikle son 10 yılda okullaşma oranlarını artırırken kalite ve eşitliği de geliştirmesi incelenmesi gereken bir durumdur. Sosyo-ekonomik imkânlar ve başarı düzeyi açısından görece dezavantajlı çocukların eğitim sistemine katılmalarına rağmen Türkiye'nin hem başarı hem de eşitlik düzeyini artıran, Meksika ve Almanya ile birlikte üç ülkeden biri olması OECD tarafından da övgüyle değerlendirilmektedir (OECD, 2013a). Son on yılda eğitim performansındaki ve eşitlikteki artışta ülkenin genel refah düzeyinin artması, sosyal

harcamalarının kapsamının genişletilmesi, eğitimde fiziki altyapı ve öğretmen sayısının artırılmasının önemli bir etkisi olmuştur. Bununla birlikte sonraki dönemde gerçekleştirilecek kalite artışında öğretmen niteliklerinin ve eğitim içeriğinin daha da önem kazandığı görülmektedir. **Bu alanlarda gerekli adımların atılmaması ekonomideki benzer olarak eğitimde de “orta kalite tuzağı” yaşanmasına neden olabilir. Bir başka ifadeyle, son dönemde eğitimde sağlanan performans artışının önümüzdeki dönemde sürdürülememesi riski söz konusu olabilir.**

Bu çalışmada, PISA 2012 veritabanı kullanılarak, öncelikli olarak Türkiye’nin PISA 2012’deki görünümünün ne olduğu gösterilmiştir. İkinci olarak, PISA 2012 verileri ekseninde Türkiye’nin başarı düzeyinin belirleyicisi olan çeşitli değişkenlerin etkisi analiz edilmiştir. Üçüncü olarak, PISA çalışmalarında yüksek başarı sergileyen ve son yıllarda eğitim sistemlerinde gerçekleştirdikleri reformlarla önemli ilerlemeler sağlayan Polonya, Finlandiya, Kore ve Kanada’nın eğitim politikalarına kısaca değinilmektedir. 2023’de ilk on ekonomiden biri olmayı hedefleyen Türkiye’de bilgi ekonomisine hâkim, üst düzey becerilere sahip insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bundan dolayı bu çalışmanın son kısmında Türkiye’nin 2023 hedeflerine projeksiyon tutacak bazı analizler yapılmıştır. Ardından, **Türkiye’nin eğitim kalitesi ve eşitliği mevcut sosyo-ekonomik koşulları dikkate alınarak, orta kalite tuzağına düşmeden, daha rekabetçi ve nitelikli insan gücü yetiştirmesi için atılması gereken adımlar sunulmaktadır.**

Bu çalışma kapsamında birçok analiz, PISA 2012 veritabanından Türkiye örneklemini çekilerek, yeni ve özgün hesaplamalar yoluyla yapılmıştır. Bazı analizlerde ise PISA 2012 kapsamında OECD tarafından yapılan değerlendirmeler kullanılmıştır.

EĞİTİMİN KALİTESİ

EĞİTİM ÇIKTILARININ KALİTESİ

PISA 2012 sonuçlarına göre Türkiye, PISA 2003'den itibaren düzenli bir ilerleme sergilemesine ve önemli gelişme göstermesine rağmen halen OECD ülkelerinin gerisinde kalmaktadır. OECD PISA sonuçlarını farklı yönleriyle raporlamakta olup ülkelerin ortalama skorları en yaygın olarak kullanılan ve genel olarak da ülkeler arasında karşılaştırmaların yapıldığı göstergedir. PISA'nın yapıldığı farklı dönemlerin karşılaştırılabilirliği için araştırmaya katılan tüm öğrencilerin ortalaması 500 olacak şekilde standartlaştırma işlemi yapılmaktadır. PISA araştırması örneklem üzerinden yapıldığı için ülkelerin diğer tüm göstergelerinde olduğu gibi ortalama skorlarında da belirli bir hata payı bulunmaktadır. Bu nedenle ülkelerin sıralaması da belirli bir aralık içinde verilebilmektedir. PISA performansına bakıldığında, Tablo 1'e göre Türkiye PISA 2012 araştırmasına katılan tüm ülkeler içinde 40'lı sıralarda; OECD ülkeleri içinde ise sonlarda olup Meksika ve Şili'nin önünde yer almaktadır. Türkiye 9 yılda matematikte 25; fen bilimlerinde 29; okuma becerilerinde 34 puan artırmaya rağmen, sıralamasında bir değişim olmamıştır. Türkiye'nin performansına okuma, matematik ve fen alanları itibarıyla ayrı ayrı bakıldığında, okuma performansı diğer iki alana göre çok daha yüksektir. 2003'den bu yana bakıldığında okuma alanında oldukça önemli bir artış gerçekleşmiş ve Türkiye, aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere birçok Avrupa ülkesi ile benzer performans sergilemektedir (Tablo 1). Türkiye 2003 yılında matematik performansı açısından Tayland ve Uruguay seviyesinde iken 2012 yılı itibarıyla

Yunanistan, Sırbistan, Romanya, Güney Kıbrıs ve Bulgaristan ile benzer seviyede başarı göstermektedir. Matematik ve fen alanında Türkiye’nin performansı, uluslararası sıralamada okuma alanına göre hem daha geridedir hem de puan olarak daha düşüktür. Diğer yandan bir ilerleme olmasına rağmen, Türkiye’nin özellikle matematik ve fen becerilerinde rekabet düzeyi daha düşüktür.

TABLO 1: PISA 2012 KARŞILAŞTIRMALI ORTALAMA PERFORMANS

	Okuma	Matematik	Fen
Türkiye	475	448	463
OECD ortalaması	496	494	501
OECD ülkeleri içinde sıralama (34 ülke)	27-31	31-32	30-32
Tüm ülkeler içinde sıralama (65 ülke)	36-42	42-46	41-43
Türkiye ile benzer performans gösteren ülkeler	İsrail, Hırvatistan, İsveç, İzlanda, Slovenya, Litvanya, Yunanistan, Rusya Federasyonu	Yunanistan, Sırbistan, Romanya, Güney Kıbrıs, Bulgaristan	Slovak Cumhuriyeti, İsrail, Yunanistan
En yüksek başarı gösteren ilk 10 ülke	Şangay-Çin Hong Kong-Çin Singapur Japonya Kore Finlandiya İrlanda Tayvan Kanada Polonya	Şangay-Çin Singapur Hong Kong-Çin Tayvan Kore Makao-Çin Japonya Lihtenştayn İsviçre Hollanda	Şangay-Çin Hong Kong-Çin Singapur Japonya Finlandiya Estonya Kore Vietnam Polonya Kanada

Kaynak: PISA 2012 veritabanı kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Türkiye kalkınma düzeyi benzer ülkelerle karşılaştırıldığında eğitim başarısı açısından orta sıralarda yer almaktadır. Tablo 2’de Türkiye kendisi gibi orta gelir grubundan üst gelir grubuna geçiş aşamasında olan ülkelerle karşılaştırılmıştır. PISA araştırmasının kapsadığı 15 yaş nüfusunun önemli bir kısmı, Türkiye’nin de aralarında bulunduğu bazı ülkelerde okullaşmamıştır. Dolayısıyla ülkelerin 15 yaşındaki nüfusunun gerçek beceri düzeyi sadece okullaşan nüfus ile değerlendirildiği için olduğundan yüksek tahmin edilmiş olabilmektedir. Bu çerçevede OECD, okullaşmayan nüfusun en alt seviyede beceriye sahip olması varsayımından hareketle ülkelerin uyarlanmış skorlarını hesaplamaktadır.

Tablo 2’ye göre, **Türkiye’de 15 yaş nüfusun tamamı okullaşmış olsaydı Türkiye’nin ortalama matematik skorunun 448’den 427’ye düşeceği öngörülmektedir.** PISA 2003 ve 2012 arasında, tüm ülkeler içinde Endonezya ve Brezilya;

OECD ülkeleri içinde ise Türkiye ve Meksika mutlak anlamda öğrenci sayısını en fazla artıran ülkeler olmuşlardır. Bu ülkelerin diğer bir ortak noktası ise söz konusu dönemde başarı düzeylerini düşürmemiş olup artırmaları olmuştur. **PISA 2009 sonuçları üzerinde Türkiye eğitim sistemini analiz eden Dünya Bankası, Türkiye'nin hem erişimi hem de başarıyı artırarak, oldukça ayrıcalıklı bir performans sergilediğini ifade etmiştir** (World Bank, 2013). Hem milli gelir hem de eğitim harcamaları ile birlikte değerlendirildiğinde Polonya ve Estonya'nın eğitim performansının kalkınması açısından umut verici olduğu söylenebilir. Diğer yandan Türkiye'nin de gelişmiş ülkeler kategorisine girebilmesi için, kalkınma düzeyi benzer olan ülkelere göre eğitimde daha rekabetçi olması gerekmektedir.

Ülkelerin refah düzeyleri eğitim kalitelerinin mutlak belirleyicisi olmakla beraber belirli ölçüde kaliteye etkisi olmaktadır. Türkiye'nin refah düzeyinin OECD düzeyinde olması varsayımında performansı önemli ölçüde artmaktadır. Ülkelerin refah düzeyi için önemli bir referans olan PISA Ekonomik Sosyal Kültürel Statü (ESKS) düzeyi ülkeden ülkeye önemli ölçüde farklılaşabilmektedir. Eğitim performansına söz konusu etkinin varlığının ortadan kaldırıp sadece mevcut eğitim kalitesinin karşılaştırılabilmesi için, her ülkedeki öğrencilerin ortalama refah düzeyinin OECD ortalamasındaki bir öğrenciye eşit olması varsayımıyla ülkelerin eğitim skorları yeniden hesaplanmaktadır. Bu çerçevede yapılan hesaplamalarla oluşturulan Şekil 1'e göre, birçok ülkenin eğitim performansı değişmemekle beraber **Türkiye'nin matematik performansı OECD ortalamasının altındaki seviyesinden ortalama düzeye; sıralama olarak ise 65 ülke içinde 44'üncü sıradan 27'nci sıraya çıkmaktadır**. Sıralamada bu ölçüde kademe atlayan ve 10 sıra yer değiştiren üç ülke Vietnam, Portekiz ve Türkiye olmaktadır. Türkiye'deki **bir öğrencinin OECD ortalamasında veya Fransa ve Kore düzeyinde refah seviyesine sahip olması varsayıldığında, matematik başarısı açısından da Fransa ve Birleşik Krallık düzeyinde bir başarı göstermesi beklenmektedir**. Gerçekte matematik becerisi alanında OECD ve Türkiye arasındaki 46 puanlık fark (OECD düzeyinde bir yıllık eğitim farkı), sosyo-ekonomik ve kültürel etkenler dikkate alındığında kapanmaktadır. Türkiye'deki öğrenciler, sonraki bölümde daha ayrıntılı olarak yer verileceği üzere, başta ailelerin eğitim düzeyi olmak üzere bir takım sosyo-ekonomik koşulların olumsuz etkisi nedeniyle mevcut eğitim hizmetlerinin kalitesi çerçevesinde gerçek potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirememektedirler. Bununla birlikte, Türkiye'nin genel olarak eğitim düzeyinin yükselmesi ve gelir düzeyinin artması, PISA skorlarını olumlu etkileyecek bir husustur.

TABLO 2: GELİŞMEKTE OLAN ÜLKELERİN PISA 2012 MATEMATİK PERFORMANSI				
Ülkeler*	Kişi Başına GSYİH (SGP \$)	Eğitim Harcaması 6-15 Yaş (SGP \$)	Gerçek Matematik Performansı	Uyarlanmış Matematik Performansı**
Estonya	20,093	55.520	521	518
Polonya	20.034	57.644	518	512
Letonya	16.902	45.342	491	488
Rusya Federasyonu	19.811	-	482	482
Slovak Cumhuriyeti	23.194	53.160	482	481
Macaristan	20.625	46.598	477	474
Litvanya	18.022	44.963	479	470
Hırvatistan	19.026	38.992	471	467
Kazakistan	12.092	-	432	428
Türkiye	15.775	19.821	448	427
Şili	17.312	32.250	423	417
Malezya	15.077	16.816	421	411
Uruguay	14.004	19.068	409	402
Kosta Rika	11.579	-	407	397
Meksika	15.195	23.913	413	396
Arjantin	15.868	-	388	386
Brezilya	12.537	26.765	391	384

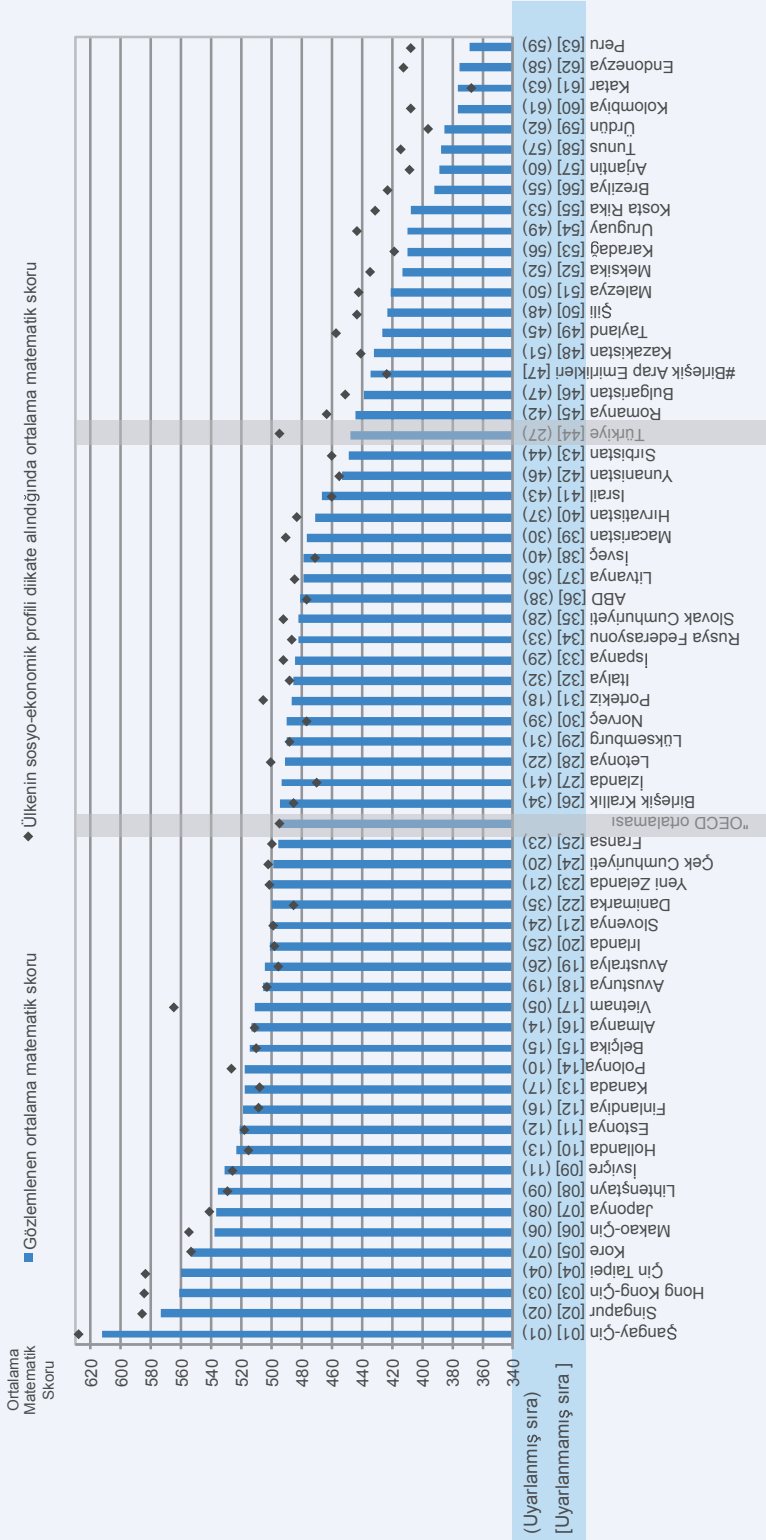
*Orta gelir grubundan üst gelir grubuna geçiş aşamasındaki ülkeler 9.000\$-17.000\$ arasında kişi başına düşen GSYİH dikkate alınarak World Competitiveness raporundan alınmıştır.

**Çağ nüfusunun tamamının okullaşması ve okullaşmayanların yeterlilik seviyesi 1'in altında (375,77 puan) performans göstermiş olmaları varsayımında uyarlanmıştır.

Kaynak: OECD, PISA 2012 veritabanı, Tablo II 2.12

PISA araştırmasında öğrencilere yöneltilen sorular, ölçme ve değerlendirme kapsamında farklı düzeydeki becerileri ölçmeye yönelik olmaktadır. PISA 2012 araştırmasında okuma, matematik ve fen alanlarında en alt düzey olan 1'den başlanarak 6 yeterlilik seviyesi belirlenmiştir. Tablo 3'te, PISA 2012 araştırmasında ağırlıklı alan olan matematiğin farklı yeterlilik düzeylerindeki kazanımları gösterilmektedir (Tablo 3). Tabloda görüleceği üzere PISA'nın kullandığı matematiksel okuryazarlık kavramı öğrencilerin analiz etme, akıl yürütme ve iletişim kapasiteleri ile niceliksel, uzamsal, olasılıklı düşünme ve diğer matematiksel kavramları içeren farklı durumlardaki matematiksel problemleri çözme ve yorumlama ile ilgilenmektedir.

ŞEKİL 1: ÜLKELERİN SOSYO-EKONOMİK PROFİLİ DİKKATE ALINMADAN ÖNCE VE ALINDIKTAN SONRA ORTALAMA PISA 2012 MATEMATİK SKORU



Ülkeler ve ekonomiler gerçek ortalama matematik skoruna göre azalan oranda sıralanmıştır.

Kaynak: OECD, PISA 2012 Veritabanı, Tablo II.2.1.

TABLO 3: PISA MATEMATİK ALANINDA YETERLİLİK DÜZEYLERİ İTİBARIYLA KAZANIMLAR	
Seviye 6 (669 Üzeri)	<ul style="list-style-type: none"> - Karmaşık problem durumlarıyla ilgili kavramlar oluşturabilir, genellemeler yapabilirler. Farklı bilgi kaynakları ve temsiller arasındaki bağlantıları kurabilirler ve bu bağlantılar arasında kolaylıkla geçiş yapabilirler. - İleri matematiksel düşünme ve muhakemeye sahiptirler. Sembolik dili, matematiksel işlemleri ve ilişkileri bu düzeyde muhakeme yaparken çok iyi kullanabilirler ve bu sayede ilk kez karşılaştıkları durumlarda yeni strateji ve yaklaşımlar oluşturabilirler. - Matematiksel çalışmalarını gösterebilirler, bulgularını, yorumlarını ve argümanlarını doğru bir şekilde ortaya koyabilirler ve gerçek bağlamdaki duruma uygunluğunu açıklayabilirler.
Seviye 5 (545-607)	<ul style="list-style-type: none"> - Karmaşık durumlarla ilgili modeller geliştirebilir, kullanabilir, sınırlılıkları belirleyebilir, varsayımlarda bulunabilirler ve uygun stratejileri seçebilirler. - Matematiksel çalışmalarını göstermeye başlamışlardır ve yorumlarını ve muhakemelerini açık bir şekilde yazılı olarak anlatabilirler.
Seviye 4 (482-545)	<ul style="list-style-type: none"> - Sınırlılıkları olan ve varsayımlarda bulunmayı gerektiren karmaşık durumlara ait açıkça verilen modelleri kullanabilirler. - Farklı gösterim biçimlerini (sembolik gösterimler de dâhil) seçebilir, bir araya getirebilir gerçek yaşam durumlarıyla bağlantısını kurabilirler. - Muhakemeleri sınırlıdır ve açıkça verilen durumlarda kullanabilirler. - Kendi yorum ve muhakemelerine dayanan açıklamaları yapabilirler.
Seviye 3 (420-482)	<ul style="list-style-type: none"> - Birbirine bağlı kararlar vermeyi de gerektiren açıkça belirtilmiş prosedürleri yerine getirebilirler. - Öğrencilerin yorumları basit problem çözme stratejilerini uygulama ve basit bir modeli seçme veya oluşturmayı yapabildiklerini gösterir. - Öğrencilerin çözümleri temel yorum ve muhakemeye sahip olduklarını gösterir. - Yüzde, kesir, ondalık kesir ve orantısal muhakeme ile ilgili bir miktar beceriye sahiptirler.
Seviye 2 (358-420)	<ul style="list-style-type: none"> - Yalnızca doğrudan çıkarım gerektiren durumları tanıyabilir ve yorumlayabilirler. - Tek bir kaynaktan gelen bilgiyi ayırt edebilir ve tek bir temsil biçimini kullanabilirler. - Temel işlemleri, formülleri kullanabilme veya doğal sayıları içeren problemleri çözebilme ile ilgili bir miktar beceriye sahiptirler. - Sonuçlara ait yüzeysel yorumlar yapabilirler
Seviye 1 (358)	<ul style="list-style-type: none"> - Alışılmış bir bağlamda, çözüm ile ilgili bütün bilgilerin verildiği açıkça tanımlanmış sorulara cevap verebilirler. - Verilen yönergeleri takip ederek rutin işlemleri yapma ve bilgiyi yazma gibi bir miktar beceriye sahiptirler.

Kaynak: MEB (2013).

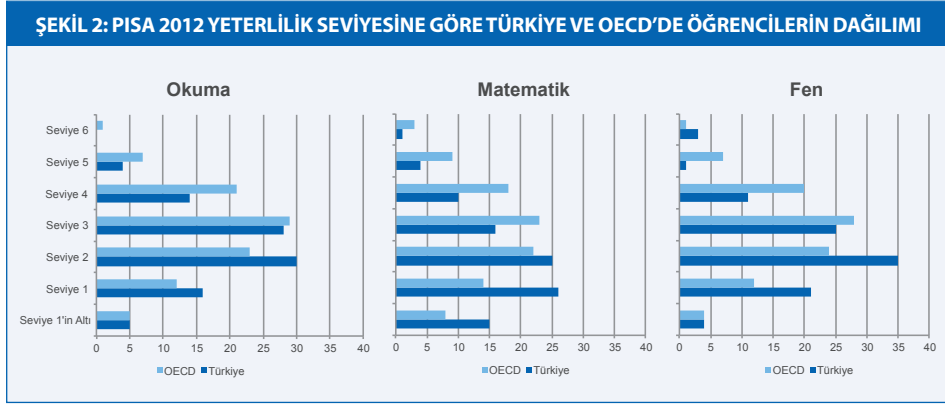
Yeterlilik düzeyleri açısından bakıldığında, PISA 2003'den bu yana temel beceri düzeyi olarak tanımlanan ikinci seviyenin altında bulunan öğrenci oranlarında önemli oranda azalmalar yaşanmasına rağmen, her üç alanda da halen temel yeterlilik düzeyinin altında bulunan öğrenci oranı hayli yüksektir. PISA 2003'de okuma becerileri testinde öğrencilerin %36,8'i temel yeterlilik düzeyinin altında iken bu oran PISA 2012'de %21,6'ya; fen bilimleri testinde, %38,6'dan %26,4'e; matematik testinde ise, %52,3'den, %42,2'ye inmiştir (Tablo 4). Fen ve matematik alanında OECD'den çok farklı bir yapı gösteren Türkiye'nin 2. seviyenin altında kalan öğrencileri en azından bu seviyeye taşınması gerekmektedir. Bir tedbir alınmaması durumunda, bu çocukların yükseköğretim talebi olmasa dahi sosyal ve ekono-

mik hayata etkin olarak katılım sağlamakta problem yaşamaları muhtemeldir. Söz konusu temel beceri eksikliği, ilköğretimin kalitesinin önemli bir göstergesidir. Temel düzeyin altındaki öğrenci oranlarının hayli yüksek olmasının muhtemel nedeni, ilköğretimde herhangi bir asgari standart olmadan öğrencilerin sınıf geçmesidir. İlköğretimde öğrencilerin asgari standartları karşıladıktan sonra bir üst kademeye geçmesini sağlayacak tedbirlerin alınmasına ihtiyaç vardır.

TABLO 4: PISA YETERLİLİK SEVİYESİNE GÖRE TÜRKİYE VE OECD'DE ÖĞRENCİLERİN DAĞILIMI						
	Okuma (%)		Matematik (%)		Fen (%)	
	Türkiye	OECD	Türkiye	OECD	Türkiye	OECD
Seviye 1'in altı	5,1	5,7	15,5	8,0	4,4	4,8
Seviye 1	16,6	12,3	26,5	15,0	21,9	13,0
Seviye 2	30,8	23,5	25,5	22,5	35,4	24,5
Seviye 3	28,7	29,1	16,5	23,7	25,1	28,8
Seviye 4	14,5	21,0	10,1	18,1	11,3	20,5
Seviye 5	4,1	7,3	4,7	9,3	1,8	7,2
Seviye 6	0,3	1,1	1,2	3,3	0,0	1,1

Kaynak: OECD, PISA 2012 Veritabanı, Tablo I.2.1a, Tablo I.4.1a, Tablo I.5.1a.

İnovasyon (yenilik) kapasitesinin büyük ölçüde belirleyicisi olması muhtemel üst düzeyde beceriye sahip öğrencilerin oranının az olması, Türkiye'nin rekabet gücünü olumsuz etkileyebilir. PISA 2012'de Türkiye'de her üç alanda en üst düzeyde (5. ve 6. seviyede) başarı gösteren öğrencilerin oranı %1 iken, bu oran OECD'de %4,4'tür. Diğer yandan bu oran Japonya, Hong Kong-Çin, Şanghay-Çin ve Singapur'da %10'un üzerindedir. Ayrıca Türkiye'de matematikte en üst düzeyde başarı gösterenlerin %16'sı diğer iki alanda da aynı başarıyı gösterirken bu oranın OECD'de %33,4 olmasından bahisle üç farklı alanda da yetkin olma bakımından görece bir dezavantaj bulunmaktadır. Bununla birlikte kendisini üç farklı alanda da iyi yetiştirmiş insan gücü profili, günümüz dünyasının karmaşık sorunlarını çözmede daha da önem kazanmaktadır (OECD, 2013b). **Türkiye'de çok başarılı öğrencilerin bulunduğu okul türlerinin dahi üst düzey beceri beklentilerini karşılayamadığı görülmektedir. Ülke genelinde fen becerisi alanında 6. seviyede öğrenci oranı binde 4 iken 5. seviyedeki öğrencilerin oranı ise sadece % 1,8'dir. Üst düzey becerinin olduğu bu iki seviyede OECD'de ise öğrenci oranı %8,3'tür. Ayrıca bilim adamı yetiştirmek için kurulan fen liselerinde 6. seviyede performans gösteren anlamlı düzeyde öğrenci bulunmaması ise çarpıcı bir durumdur.**



Kaynak: OECD, PISA 2012 Veritabanı, Tablo I.2.1a, Tablo I.4.1a, Tablo I.5.1a.

Bu okullarda Türkiye'nin en başarılı öğrencileri olduğu halde başarı düzeyi genel olarak 4. seviyede (%65) gruplanmaktadır. Türkiye'de yapılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'nin matematik sorularının PISA'da hangi yeterlilik düzeylerinde bulunduğuna ilişkin yapılan bir çalışmada soruların genel olarak 2, 3 ve 4. seviyelerde olduğu, 5. seviyede tek soru var iken 6. seviyede ise herhangi bir sorunun bulunmadığı görülmüştür (İskenderoğlu vd., 2013). Liseye geçiş sınavlarında üst düzey becerileri ölçen soruların olmamasının Türkiye'deki öğrencilerin üst düzey yeterlilikleri elde edememesinde etkilerinin ne olduğunun araştırılması gerekmektedir.

BÖLGELER, OKUL TÜRÜ VE CİNSİYET İTİBARIYLA EĞİTİM BAŞARISI

PISA'da Türkiye için örneklem büyüklüğü bölgesel olarak ayrıntılı analizlerin yapılmasını kısıtlamaktadır. PISA 2012 araştırmasında NUTS-1 (12 bölge) istatistiki düzeyinin dikkate alındığı bir örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bölgesel düzeyde öğrenci skorlarının belirli bir hata payı ile tahmin edilmesi mümkün olmakla beraber 4.848 olan Türkiye geneli örneklem büyüklüğü bölgesel düzeyde ileri analizlerin yapılmasına imkân vermemektedir. Meksika, Kanada, İtalya gibi ülkeler bölge düzeyinde daha fazla öğrencinin araştırmaya katılmasını sağlayıp daha ayrıntılı analizler yapma imkânını bulmaktadırlar. Bu ülkeler bölgeler arası farkları PISA ile takip edip raporlamak için örneklem büyüklüğünü artırmışlardır. Örneğin, Meksika 32 farklı coğrafi bölgeyi kır-kent ayırımında verilerle izleyebilmek için PISA'ya katılan öğrenci sayısını 2003'teki 4.600'den 2009'da 38.000'e yükseltmiştir. Aynı şekilde Kanada ve Avustralya coğrafi bölgeler arası başarı farklarını PISA'nın yardımıyla takip etmektedir (OECD, 2013b).

Türkiye’de bölgesel olarak öğrenci başarıları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Tablo 5’e göre Karadeniz, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde eğitim başarısı Türkiye ortalamasının altında ve Marmara ile Batı Anadolu bölgelerinden de önemli ölçüde aşağıda kalmaktadır. Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki öğrencilerin performansı ile diğer bölgelerdeki akranları arasındaki fark iki yıllık eğitime denk gelmektedir. Özellikle bu bölgelerde 9. sınıfta tekrar eden öğrenciler diğer bölgelere göre fazladır (MEB, 2013a). Bu bölgelerde sınıf tekrarı ve ilkokula geç başlama nedeniyle 15 yaşındaki öğrencilerin akranlarına göre alt sınıflarda olması başarı farkının bir kısmını açıklayabilmektedir. Ayrıca bu bölgelerdeki öğretmenlerin çalışma yılının daha az ve sirkülasyonun fazla olmasının da düşük başarı üzerinde etki etmesi muhtemeldir.

TABLO 5: BÖLGELER İTİBARIYLA PISA 2012 MATEMATİK PERFORMANSI				
Bölgeler	Gerçek Skor	ESKS OECD düzeyinde olduğunda performans	ESKS’deki 1 birimlik artışın sağladığı puan artışı	Sosyo-ekonomik Statü İle Açıklanan Performansın Oranı (%)
İstanbul	456	506	37,7	0,18
Batı Marmara	479	516	25,9	0,11
Ege	465	497	23,8	0,08*
Doğu Marmara	473	509	27,2	0,12
Batı Anadolu	460	493	26,3	0,11
Akdeniz	446	502	38,2	0,18
Orta Anadolu	471	514	29,5	0,13*
Batı Karadeniz	428	464	25,5	0,10*
Doğu Karadeniz	443	474	22,1	0,09
Kuzeydoğu Anadolu	437	465	16,2	0,05
Ortadoğu Anadolu	395	450	29,3	0,19
Güneydoğu Anadolu	397	432	17,3	0,05*

*0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı değil.

Kaynak: OECD PISA 2012 veritabanı kullanılarak yazar tarafından hesaplanmıştır.

Bölgelerin sosyo-ekonomik koşulları, düşük olan eğitim performanslarını tek başına açıklamamaktadır. Kuzeydoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve kısmen de Ortadoğu Anadolu bölgelerindeki öğrencilerin refah düzeyinin OECD ortalamasında olması varsayımında başarı düzeyleri çok fazla artmamak-

tadır. Bu durum büyük ölçüde söz konusu bölgelerde eğitimin kalitesinde genel bir yetersizlik olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte İstanbul, Marmara ve Batı Anadolu bölgelerinde OECD ortalamasında refah düzeyine sahip öğrenciler yine OECD ortalamasında performans gösterebilmektedirler. Matematik becerisinde 400 puanın altında olup Türkiye'de en düşük puana sahip iki bölge olan Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinin diğer bölgelerden önemli ölçüde performanslarının düşük olduğu (60 puan daha az) görülmektedir. **Bu 60 puanlık fark, sosyo-ekonomik statünün etkisi dışında bırakıldığında 43 puana düşmekte olup bu da bir yıllık eğitime denk gelmektedir. Türkiye'de tüm diğer değişkenler dikkate alınsa dahi doğudaki veya kırsaldaki bir okulda bulunmanın eğitim başarısı üzerinde olumsuz bir etki yaptığı bilinmektedir** (Ferreira & Gignoux, 2010).

2003-2012 döneminde bölgesel düzeyde performans artışı farklılık göstermektedir. Tablo 6'da 2003-2012 PISA dönemleri itibarıyla bölgesel anlamda matematik ve okuma becerisinin nasıl değiştiği gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde, okuma ve matematik becerisinde puan artışının istatistiksel olarak Karadeniz ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Öte yandan, en fazla Doğu Anadolu bölgesinde olmak üzere eğitim başarısında genel bir artış olmuştur. Güney Doğu Anadolu bölgesinde hem okuma hem de matematik becerisinde performans artışının neredeyse hiç olmaması farklı nedenlerden kaynaklanmış olabilir. İki farklı dönem karşılaştırıldığında 15 yaşındaki öğrenci sayısının en fazla arttığı bölge, Güneydoğu Anadolu bölgesi olmuştur. Türkiye'de 15 yaşındaki öğrenci sayısı % 41 artarken Güneydoğu Anadolu bölgesindeki öğrenci sayısı % 118 yani iki katından fazla artmıştır. Bu artışın, öğrenci skorlarının beklenen düzeyde artmasını engellemesi kuvvetle muhtemeldir. Diğer yandan sosyo-ekonomik statünün bölge içinde başarı üzerindeki etkisinin ve açıklama oranının düşük olması eğitim hizmetlerinin de kalitesinin geliştirilmeye muhtaç olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Son 10 yıllık dönemde eğitimde fiziki altyapı yatırımlarında çok önemli sayılabilecek oranda bir artış gözlenmiştir. PISA 2012 araştırmasına dâhil olan lise öğrencilerinin büyük çoğunluğu 2003/2004 döneminde derslik başına düşen öğrenci sayısının Türkiye genelinde 36; İstanbul'da 54; Güneydoğu Anadolu'da 53 olduğu okullarda ilköğretime başlamışlardı. 2013 yılı itibarıyla ise söz konusu rakamlar sırasıyla 30; 43 ve 38 olarak gerçekleşmiştir. Öğretmen istihdamında da buna benzer bir iyileşme yaşanmıştır. Söz konusu dönemdeki öğretmen ve derslik sayısındaki iyileşmenin öğrencilerin daha az kalabalık olan

sınıflarda eğitim almaları doğrultusunda başarılarına katkısı olmakla beraber bundan sonraki nesiller için katkının daha fazla olması kuvvetle muhtemeldir. Ortaöğretimde de ilköğretime benzer bir yapı bulunmakta olup Türkiye'deki ortaöğretim okullarının %35'i; İstanbul'daki ortaöğretim okullarının %40'ı; Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki ortaöğretim okullarının ise %50'si son on yılda eğitim öğretime açılmıştır. Son on yılda yoğun bir şekilde derslik ve okul yapılmasına rağmen, bazı bölgelerde ve şehirlerde, özellikle şehirlerin bazı bölgelerinde aşırı kalabalık sınıf ve ikili öğretim bir sorun olarak devam etmektedir. Öğretmen istihdamı ve derslik yatırımlarının bölgesel farkları azaltacak şekilde planlanması önemini korumaktadır. Derslik başına düşen öğrenci sayısının eğitim başarısı üzerindeki etkisinin bulunup bulunmadığı konusunda yapılan araştırmalarda net bir sonuç olmamakla beraber bu çalışmaların büyük bölümünde öğretmen niteliklerinin daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Hanushek, 2006). Bu bağlamda eğitim performansının düşük olduğu bölgelerde daha tecrübeli öğretmenlerin görevlendirilmesi ve sirkülasyonun azaltılması da önem taşımaktadır.

TABLO 6: BÖLGESEL DÜZEYDE 2003-2012 PISA SKOR DEĞİŞİMİ

	Matematik			Okuma		
	2003	2012	Değişim	2003	2012	Değişim
Marmara	435	465	29*	455	489	34***
Ege	432	465	34*	448	493	44***
Akdeniz	414	446	31	435	473	38*
İç Anadolu	446	464	18	461	492	32*
Karadeniz	415	434	19	435	468	33
Doğu Anadolu	364	411	46**	373	443	71***
Güneydoğu Anadolu	392	397	5	405	423	18

*Değişim istatistiksel olarak 0,10 düzeyinde anlamlıdır.

** Değişim istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

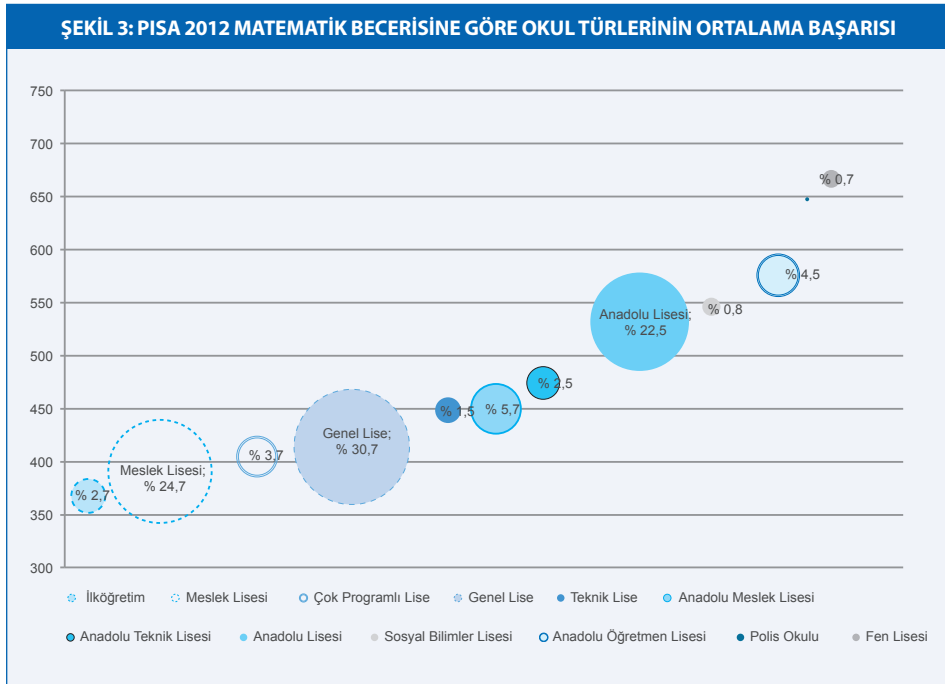
*** Değişim istatistiksel olarak 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

2003 yılında PISA örneklemini yedi coğrafi bölge temelinde oluşturulduğu için PISA 2012 de bu bölge düzenine dönüştürülmüştür.

Kaynak: OECD PISA 2003 ve PISA 2012 veritabanı kullanılarak yazar tarafından hesaplanmıştır.

Ortaöğretimde okul türleri arasındaki başarı farklılıkları, oldukça hiyerarşik bir ortaöğretim sistemi olduğunu göstermektedir. Şekil 3'de okul türlerinin matematik alanında PISA 2012 araştırmasına göre ortalama skorları ve ilgili

okul türünün ortaöğretimdeki öğrenci oranının büyüklüğü gösterilmektedir. Bu çerçevede ortaöğretim düzeyinde en yüksek performans gösteren okul türünün fen liseleri en düşük olanların ise meslek liseleri olduğu anlaşılmaktadır. Ortalama 391 ve 414 puanlık performans gösteren meslek lisesi ve genel lise öğrencileri yeterlilik seviyesi olarak 2. düzeyde bulunmaktadırlar. Bu öğrencilerin toplam öğrenci sayısı içindeki oranı ise %56'dır. **Diğer yandan en yüksek başarı gösteren fen lisesi öğrencileri ile en alt düzeyde başarı gösteren meslek lisesi öğrencileri arasındaki yaklaşık 240 puanlık fark 6 yıllık eğitime denk gelmektedir.** Bu sonuçlar, eğitim sisteminin aşırı hiyerarşik bir şekilde yapıldığını göstermektedir.



Okul türlerinin öğrenci oranı ilgili dairenin büyüklüğü ile ifade edilmektedir.

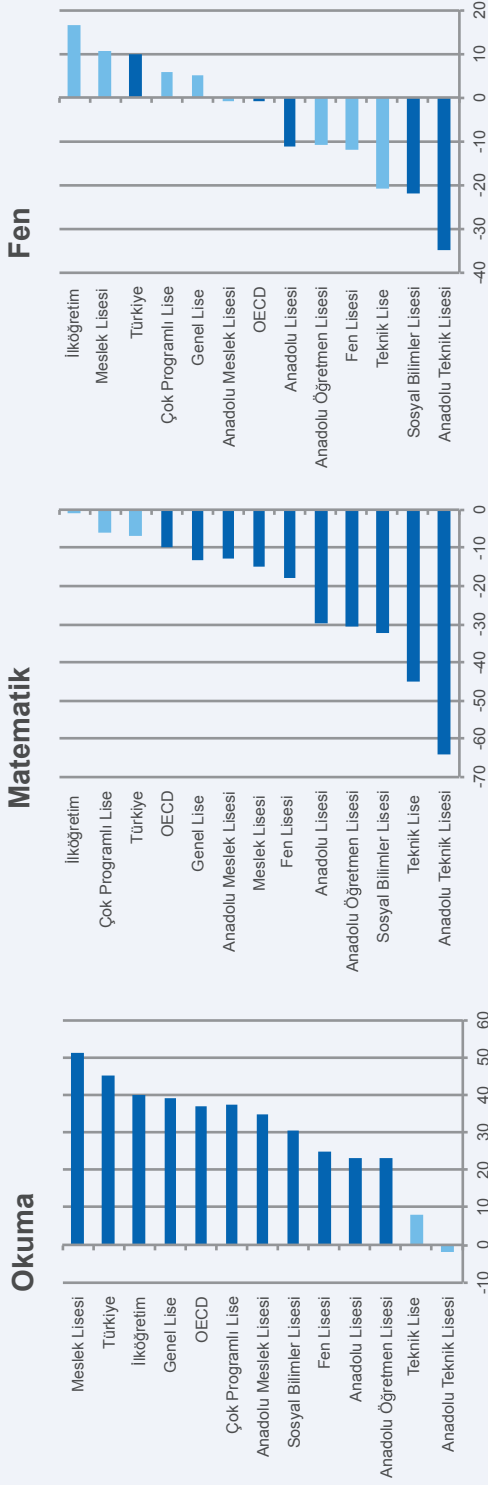
Kaynak: OECD, PISA 2012 veritabanı kullanılarak yazar tarafından hesaplanmıştır.

Özetle, **Türkiye’de ortaöğretimde sınavla yerleştirilen okulların PISA puanı, diğer okul türlerine göre oldukça yüksektir.** Türkiye’de sınavla öğrenci alan ortaöğretim okullarının başlangıcı 1955 yılından itibaren yabancı dilde eğitim yapan kolejlerin kurulması ile olmuştur. 1990’lı yılların başında bu okulların oranı %2 civarında iken özellikle son 20 yılda hızlı bir yaygınlaştırma olmuştur (Gür, Çelik, & Coşkun, 2013). 2013 döneminde yaklaşık olarak öğrencilerin %50’si sınavla okullara yerleştirilmiştir. Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde “sınavla öğrenci alan okul” ile fiziki altyapı ve öğretmen yeterliliklerinin daha iyi olduğu “kaliteli

okul” arasında algı karmaşası bulunmaktadır. Kaliteli okulların yaygınlaştırılması politikası sınavla öğrenci alan okulların yaygınlaştırılmasını beraberinde getirmiştir. Türkiye’de merkezi sınavla yapılan yerleştirme sonucunda sınavla ve sınavsız öğrenci alan okullar arasındaki puan farkı yaklaşık olarak ESKS dikkate alınmadan önce 120 puan (OECD düzeyinde 3 yıllık eğitime denk gelmektedir); ESKS dikkate alındığı durumda dahi 109 olarak gerçekleşmiştir. Diğer yandan genel ve mesleki eğitim programı uygulayan liseler arasındaki fark ise 63 puan olup ESKS dikkate alındığında bu fark 52’ye düşmektedir. Yapılan bazı karşılaştırmalı araştırmalara göre, ortaöğretim düzeyinde çok seçici giriş sınavları ile beraber az sayıda kaliteli okul olması durumu ülkenin ortalama eğitim başarısını düşürmekte ve eşitsizlikleri artırmaktadır (Hanushek & Woessmann, 2006). Sınavla öğrenci alan ve başarılı öğrencilerin devam ettiği okul türlerindeki derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının düşük olması ve ayrıca bu okul türlerinde öğretmenlerin sınavla alınması okulların kalitesini artırmakta olup başarı düzeyi yüksek ve düşük olan öğrenciler arasındaki farkın açılması durumunu da ortaya çıkarabilmektedir. **Ayrıca, ortaöğretimde başarılı öğrencilerin gruplandığı okullarda öğrenci başına harcamanın yüksek olması mevcut eşitsizliklerin artmasına sebep olabilmektedir.** Okul düzeyinde başarı farklılıkları genel olarak başarılı öğrencilerin gruplandırılması neticesinde olsa da bu okullara öğrenci başına daha fazla kaynak ayrılması bu etkiyi olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer yandan alt sosyo-ekonomik statüye ve başarıya sahip öğrenciler için eğitim harcamalarındaki artışın katkısı daha fazla iken üst sosyo-ekonomik statüye ve başarıya sahip öğrenciler için bu etki daha sınırlı olup eğitimin içeriği ve öğretmen niteliği daha fazla önem kazanmaktadır.

Erkek ve kız öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarında devam edilen okul türünün etkisi olmaktadır (Tablo 7). Türkiye’de erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okuma becerisindeki dezavantajı, OECD ortalamasından (38 puan fark) fazladır. Okuma becerisi alanında kız öğrenciler erkek öğrencilere göre 46 puan daha fazla başarı göstermekte olup bu da yaklaşık olarak bir yıllık eğitime denk gelmektedir. Bu fark okul türleri itibarıyla incelendiğinde de önemini korumaktadır. Okul türü bazında ise sınavla öğrenci alan ortaöğretim okullarında farkın daha az olduğu görülmektedir. Matematik becerisinde ise erkek öğrenciler ve kız öğrenciler arasındaki istatistiksel olarak anlamsız olan 8 puanlık fark yaklaşık olarak OECD (11 puan fark) düzeyindedir. Bununla birlikte okul türü dikkate alındığında kızların matematikteki dezavantajı ortaya çıkmakta olup erkekler lehine Türkiye genelinde 22 puanlık bir fark ortaya çıkmaktadır. Fen becerisi alanında ise ülke geneli itibarıyla 10 puanlık kızlar lehine olan anlamlı fark okul türleri itibarıyla değişkenlik göstermektedir.

TABLO 7: PISA 2012'YE GÖRE KIZLAR VE ERKEKLER ARASINDAKİ PERFORMANS FARKI



Erkek ve kızlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı oldukları koyu renkle gösterilmektedir.

Artı değerler kızların eksi değerler ise erkeklerin başarılı olduğunu göstermektedir

Kaynak: OECD, PISA 2012 veritabanı kullanılarak yazar tarafından hesaplanmıştır.

EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ

EĞİTİM ÇIKTILARINDAKİ EŞİTLİK

PISA araştırması öğrencilerin üç farklı alanda beceri düzeyini ölçmenin yanı sıra ebeveynlerinin mesleki statüsü, eğitim düzeyi, refah seviyesi, kültürel imkânları vb. alanlarda detaylı sorular içermektedir. Öğrenci ve ebeveyn soru kâğıdında yer alan sorular yardımıyla çeşitli endeks değerleri üretilmektedir. OECD genelinde hesaplanan endeksler ortalaması 0 ve standart sapması 1 olarak standartlaştırıldığı için, farklı ülkeler ve PISA dönemleri itibarıyla karşılaştırmaların yapılmasına imkân vermektedir. Bu çerçevede en sık kullanılan Ekonomik Sosyal Kültürel Statü (ESKS) endeksidir. Türkiye'deki öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel statüleri açısından araştırmaya katılan ülkelere göre önemli bir dezavantajı bulunmaktadır. Endeks ortalaması -1,46 olan Türkiye OECD ülkeleri içinde en düşük, 65 ülke içinde ise Endonezya ve Vietnam'dan sonra üçüncü en düşük endeks değerine sahip olan ülke olarak öne çıkmaktadır. Türkiye'de söz konusu endeks değerinin düşük olmasında ebeveynlerin eğitim düzeyinin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu kapsamda ebeveynlerin ortalama eğitim süresi 8,7 yıl (OECD'de 13,5 yıl) olup tüm ülkeler içinde en düşük değerdir (Tablo 8). 15 yaşındaki öğrencilerin ebeveynlerinin genel olarak 35-45 yaş arasında olduğu düşünüldüğünde bu neslin eğitime katılım oranları çok daha düşüktür. Son yıllarda yükseköğretimdeki okullaşma oranlarının oldukça hızlı büyümesi (brüt olarak yaklaşık %80), buna ilaveten, 12 yıllık zorunlu eğitimin uygulanmaya konulması gelecek nesillerin ebeveynlerinin eğitim düzeyi-

nin yüksek olmasına neden olmaktadır; bunun ise eğitim çıktılarına önemli bir katkıda bulunması beklenmektedir.

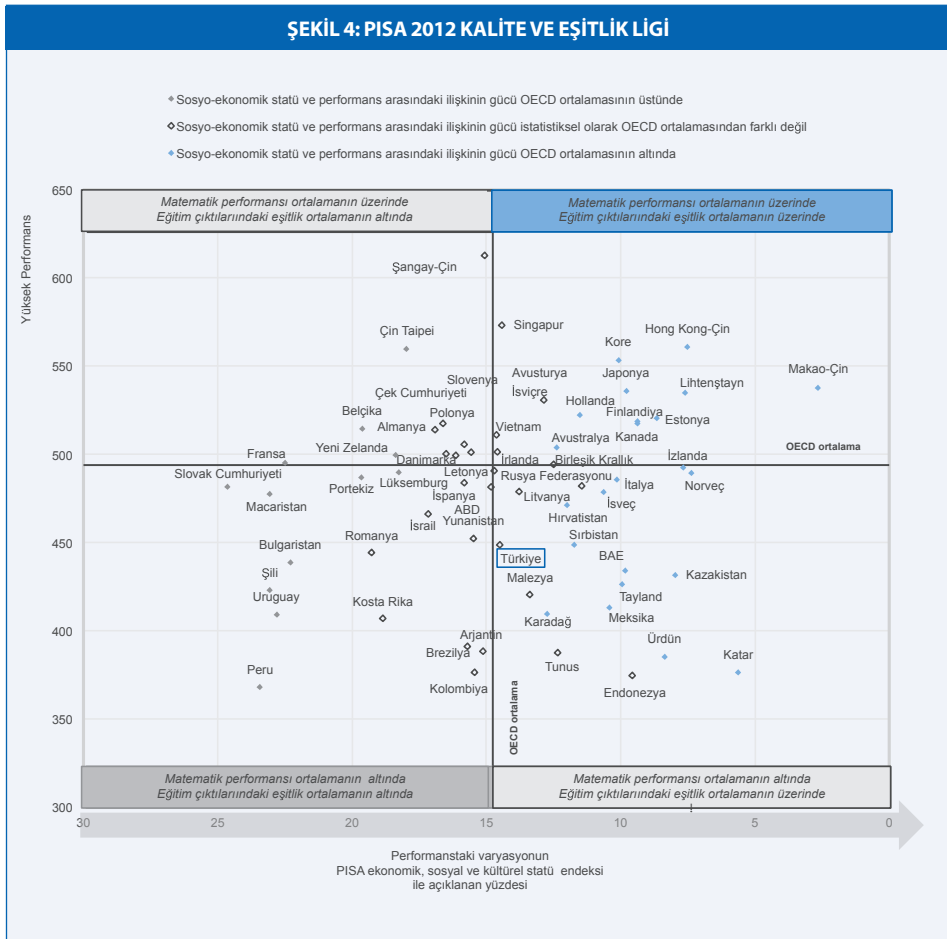
TABLO 8: PISA 2012 TEMEL EKONOMİK SOSYAL VE KÜLTÜREL STATÜ DEĞİŞKENLERİ İTİBARIYLA TÜRKİYE VE OECD		
	Türkiye	OECD
Ekonomik Sosyal ve Kültürel Statü Endeksi	-1,46	0
Ebeveynler içinde en yüksek eğitim düzeyli olanların eğitim ortalaması (yıl)	8,7	13,5
Ebeveynlerin en yüksek eğitim düzeyi: Ebeveynlerden en az birisinin eğitim düzeyi (yüzde)	Ortaöğretim altı (ISCED 2 veya daha az)	59,9
	Ortaöğretim (ISCED 3 ve 4)	16,1
	Yükseköğretim (ISCED 5 ve 6)	24,0
Ebeveynlerin en yüksek mesleki statüsü: Ebeveynlerden en az birinin mesleki statüsü (yüzde)	Başlangıç (ISCO 9)	9,2
	Orta Becerili-Mavi Yakalı (ISCO 6, 7 ve 8)	32,8
	Orta Becerili-Beyaz Yakalı (ISCO 4 ve 5)	36,9
	Becerili (ISCO 1, 2 ve 3)	21,2
Evdeki eğitim imkanları: Evde olduğu belirtilen imkanlar açısından öğrencilerin yüzdesi	Çalışmak için masa	85,3
	Çalışmak için sessiz ortam	82,9
	Sözlük	97,0
Evdeki BİT kaynakları: Evde bulunduğu belirtilen BİT kaynakları açısından öğrencilerin yüzdesi	Okul ödevi için kullanılabilir bilgisayar	68,0
	Eğitim yazılımı	34,9
	İnternet erişimi	57,3
Aile refahı/Evdeki imkânlar	Kendilerine ait oda (yüzde)	69,1
	Bulaşık makinesi (yüzde)	63,9
	DVD oynatıcı (yüzde)	61,2
	Cep telefonu sayısı (ortalama)	3,4
	TV sayısı (ortalama)	1,6
	Bilgisayar sayısı (ortalama)	1,0
	Araba sayısı (ortalama)	0,7
Kültürel imkânlar: Evde olduğu belirtilen imkânlar açısından öğrencilerin yüzdesi	Klasik edebiyat kitapları	58,1
	Şiir kitapları	59,6
	Sanat eseri	31,6
Öğrencinin evindeki ortalama kitap sayısı	81,0	156,1

Kaynak: OECD, PISA 2012 Veritabanı, Tablo II.2.3 (web)

PISA eğitimde eşitliği; tüm öğrencilere cinsiyetinden, aile geçmişinden veya sosyo-ekonomik statüsünden bağımsız olarak benzer fırsatlar sunmak olarak tanımlamaktadır (OECD, 2013b). Bu çerçevede, öğrencinin sosyo-ekonomik statüsünün performansı üzerinde etkisinin daha etkili olması durumunda eğitim sisteminin daha az eşitlikçi olmasından bahsedilebilir. Öte yandan, eşitlik herkesin aynı sonucu alması veya herkese aynı materyallerle/kaynaklarla eğitim sunulması olarak da anlaşılmamalıdır. Ayrıca PISA sonuçları eğitimde yüksek

performansın ve daha fazla eşitliğin birbiriyle çelişen unsurlar olmadığını göstermektedir. OECD ortalamasının üzerinde başarı gösteren 23 ülkenin 20'sinde aynı zamanda eşitlik olarak tanımlanan sosyo-ekonomik statünün başarıyı açıklama oranı ortalama düzeyde veya ortalamanın altındadır. Bu durum eğitim başarısının artırılması için eşitsizliklerin de azaltılmasının önemli olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de eğitimdeki eşitlik düzeyi OECD ortalaması ile benzer bir yapı göstermektedir. Türkiye'de öğrencilerin başarı farklılıklarının sosyo-ekonomik koşullarla açıklanan oranı %14,5 olup OECD ortalaması ile (%14,8) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kore, Japonya, Finlandiya ve Estonya gibi başarılı ülkelerin aynı zamanda eğitimde eşitlik konusunda önemli mesafe aldıkları gözlenmektedir (Şekil 4). Bununla birlikte sosyo-ekonomik koşullardaki bir birimlik değişimin başarı üzerindeki etkisi Türkiye'de (32 puan) OECD ortalamasına (39 puan) göre daha az olduğu için daha eşitlikçi bir yapıdan söz etmek mümkündür.



Kaynak: OECD, PISA 2012 Veritabanı, Tablo II.2.1.

AİLE VE OKUL YAPISI, ÖĞRENME VE KAYNAK FIRSATLARINDAKİ EŞİTSİZLİKLER

Sosyo-ekonomik statünün genel olarak öğrenci performansı üzerinde nasıl etki ettiği hususu kadar sosyo-ekonomik statünün bileşenlerinin de kendi içinde karşılaştırılması dezavantajın kaynağını göstermesi açısından önem taşımaktadır. Tablo 9'da sosyo-ekonomik statünün farklı bileşenlerinin matematik performansı üzerindeki kısmi etkisi verilmektedir. Buna göre OECD genelinde evdeki eğitim imkânları ve evdeki kitapların sayısı matematik başarısını diğer değişkenlere oranla daha fazla etkilemektedir. Türkiye'de ise bu iki değişkene ilave olarak refah düzeyinin de etkisinin anlamlı düzeyde olduğu söylenebilir. Söz konusu üç değişken dikkate alındığında ebeveynlerin eğitim düzeyi, mesleki statüsü ve evdeki kültürel imkânların başarı üzerindeki etkisinin oldukça sınırlı düzeyde kaldığı anlaşılmaktadır. Özellikle evdeki eğitim imkânları ve kitap sayısının başarı üzerindeki etkisi doğrudan olabileceği kadar ailenin eğitime olan genel yaklaşımı ve çocuğunun eğitimine verdiği önem nedeniyle dolaylı olarak da etkilemesi kuvvetle muhtemeldir. Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuması, ev ödevlerine yardım etmesi, çocuklarının okuldaki günüyle alakalı sohbet etmesi, başarısını ödüllendirmesi vb. gözlemlenemeyen değişkenler bu kapsamda değerlendirilebilir. Benzer şekilde TIMSS çalışmasına göre de ailelerin erken yaşlarda çocuklarına matematik alıştırmaları yaptırmalarının başarıları üzerinde önemli bir etki yaptığı gözlenmiştir (IEA, 2012). Ayrıca PISA sonuçları itibarıyla velilerin çocuklarının okul aktivitelerine katılımı başarı üzerinde fark oluşturmazken küçük yaşlardan itibaren çocuklarına kitap okuyan veya çocuklarının okuldaki geçirdikleri zaman hakkında sohbet eden ebeveynlerin çocuklarının daha başarılı olduğu görülmüştür (Ripley, 2013). Bu sonuç benzer eğitim ve mesleki statüsü olan ebeveynlerin çocuklarının eğitimi ile alakalı olmasının başarı üzerinde önemli bir fark oluşturabileceğini göstermektedir.

TABLO 9: ESKS'NİN FARKLI BİLEŞENLERİNİN PISA 2012 MATEMATİK PERFORMANSI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ						
	Ebeveynlerin en yüksek mesleki statüsü	Ebeveynlerin en yüksek eğitim düzeyi	Kültürel imkânlar endeksi	Evdeki eğitim imkânları endeksi	Evdeki kitapların sayısı	Refah endeksi
Türkiye	0,4	2,5	-3,5*	9,6	15,2	7,0
OECD	0,8	2,1	1,2	6,4	17,2	-1,3

*İstatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Kaynak: PISA 2012, Veritabanı, Tablo II. 2.6.

Türkiye’de annenin çalışıyor olması (19 puan) babaya göre (13 puan) eğitim başarısını daha fazla artırırken iki ebeveyn için de çocuklarının daha başarılı olmaları bizatihi çalışmalarından değil, çalışmaları sonucu sosyo-ekonomik statülerinin daha iyi olmasından kaynaklanmaktadır. **Sosyo-ekonomik statü dikkate alındığında ebeveynlerin çalışma durumunun eğitim başarısı üzerinde etkisi kalmamaktadır.** OECD genelinde ise sosyo-ekonomik statü dikkate alındığında dahi babanın çalışıyor olması 6, annenin çalışıyor olması ise 8 puanlık bir avantaj getirmektedir. İsrail, Belçika, Slovak Cumhuriyeti, Fransa, Norveç ve İsveç gibi ülkelerde ise annenin çalışmıyor olması sosyo-ekonomik statü dikkate alınsa dahi önemli bir dezavantaja neden olmaktadır. Söz konusu olumsuz durum babalar için ise Katar, Birleşik Arap Emirlikleri, Slovak Cumhuriyeti, Yeni Zelanda ve İsveç’te belirgindir. Diğer yandan tek ebeveynli aile olgusunun Türkiye için henüz bir sorun olarak ortaya çıkmadığı anlaşılmaktadır. **Türkiye 65 ülke içinde tek ebeveynli ailelerin oranın % 4 ile en düşük olduğu ülke olup eğitim başarısının bu nedenle olumsuz etkilenmediği ülkelerden biridir** (OECD, 2013a). Rekabet edilen ülkelere göre Türkiye’de aile yapısına ilişkin faktörlerin bugün itibarıyla belirgin bir dezavantaj ortaya çıkarmamış olması eğitim kalitesinin artırılması için önemli bir avantaj olarak değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik koşulları devam edecekleri okul ve program türlerini etkilemesi nedeniyle alacakları eğitimin kapsamını da etkilemektedir. Matematik becerisinin şekillenmesinde öğrencinin okulda ne kadar matematik eğitimi aldığı önemlidir. Bu çerçevede Türkiye’de öğrencinin aldığı formal matematik eğitiminin kapsamına sosyo-ekonomik koşullarının etkisinin OECD düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum sosyo-ekonomik olarak avantajlı okullarda alınan matematik eğitiminin içeriğinin dezavantajlı okullara göre daha fazla ve farkın da OECD ortalamasına yakın olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte eğitim başarısının ve eşitliğin yüksek olduğu ülkelerde avantajlı ve dezavantajlı okullar arasındaki hem performans farkı hem de alınan matematik eğitiminin kapsamındaki fark daha düşüktür. Diğer yandan Türkiye’de okuldaki matematik kazanımları ve eğitim kaynakları itibarıyla okullar arasındaki farklılıklar OECD’ye göre daha fazla eşitsizliğe yol açmaktadır (OECD, 2013a).

PISA araştırmasına katılan 65 ülke içinde sosyo-ekonomik statü itibarıyla dezavantajlı okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının daha yüksek olduğu iki ülkeden biri Türkiye’dir. OECD genelinde dezavantajlı okulların öğretmen başına öğrenci sayısı genel olarak daha düşük olup mevcut eşitsizlikleri azaltıcı bir etki yapmaktadır. Bu durum muhtemelen sosyo-ekonomik statüsü daha

yüksek olan nüfusu yoğun şehirlerdeki kalabalık sınıflardan kaynaklanmaktadır. Türkiye'de ise çok farklı bir durumdan bahsetmek mümkündür. Genel olarak avantajlı çocukların devam ettiği seçici okulların sınıf mevcudunun sınırlandırılmış olması ve sosyo-ekonomik statüsü görece düşük olan Güney ve Doğu Anadolu bölgesindeki ve göç alan büyükşehirlerdeki kalabalık sınıflar tersi bir durumun oluşmasında etkili olmaktadır. Eğitim hizmetlerinin kalitesinde büyük ölçüde belirleyici olan öğretmen faktörü bu yönüyle Türkiye'de mevcut eşitsizliklerin artmasına neden olmaktadır. PISA 2012 araştırmasına göre avantajlı okullardaki öğretmen başına öğrenci sayısı 14,2 iken bu oran, dezavantajlı okullarda 20,7'dir. Benzer bir eşitsizlik kaynağı da ortaöğretimde okul türleri itibarıyla mevcuttur. 2012-2013 eğitim öğretim döneminde okul türleri itibarıyla derslik başına düşen öğrenci sayısı Sosyal Bilimler liselerinde (16), Fen liselerinde (19) ve Anadolu Öğretmen Liselerinde (21); Mesleki Teknik Liseler (36) ve Genel Liselere (42) göre daha düşüktür (MEB, 2013b). Derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı kadar avantajlı öğrencilerin devam ettiği okullara nitelikli öğretmenlerin sınavla alınıyor olması eşitsizliğin boyutunu daha da artırması kuvvetle muhtemeldir.

Türkiye'de hem okul türleri hem de bölgeler arasında başarı farklılıklarının olmasında öğrenci başına harcamaların dağılımındaki varyasyonun yüksek olması etkili olmaktadır. İkili eğitim yapılan, öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısının yüksek olduğu okullar ve bölgeler öğrenci başına harcamadaki varyasyonu artırmaktadır. GSYİH içinde temel eğitimde düşük olan kamu harcama oranının OECD düzeyine yükseltilmesi büyük oranda söz konusu bölgelerde ve okullarda öğretmen istihdamının artırılması ile olacaktır. Ayrıca kamu eğitim harcamalarının OECD ortalamasından düşük düzeyde kalmasında personel, yakıt, su, temizlik vb. temel cari harcamaların yanında eğitimin kalitesini artırmaya yönelik olarak ayrılan cari harcamaların artmasına rağmen beklenen düzeye ulaşmaması da etkili olmaktadır (MEB, 2013b). FATİH projesi, ücretsiz ders kitabı, taşınabilir eğitim, pansiyon, öğle yemeği, sabah kahvaltısı, okul bazı etkinliklerin desteklenmesi vb. proje ve programların hem çeşitlendirilmesi hem de etkinliğinin artırılması eğitim bütçesini artırarak eğitim performansına kalite aracılığıyla önemli bir katkı verebilir. Bununla birlikte eğitime yapılan harcama diğer ülke örneklerinden de görüleceği üzere başarının garantisi değildir. PISA 2012, yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinin avantajlı ve dezavantajlı okullar arasında kaynakları daha eşitlikçi olarak dağıtan ve okullara müfredat ve değerlendirme konusunda daha fazla özerklik veren sistemler olduğunu göstermektedir. Tüm öğrencilerin üst düzeyde performans gösterebileceği inancı ve

öğretmen uygulamaları hakkında geri dönüt verecek öğrencileri de kapsayacak şekilde eğitimdeki tüm paydaşların katılımının sağlanması başarılı bir eğitim sistemi için önemlidir (OECD, 2013a).

Okulöncesi eğitime katılım durumunun Türkiye’de başarı düzeyi üzerindeki etkisi sınırlı düzeyde bulunmaktadır. OECD genelinde okulöncesi eğitime katılım sosyo-ekonomik statü dikkate alındığında 31 puan fark sağlarken bu oran Türkiye’de 22 puan civarındadır. Farkın görece az olmasında Türkiye’de üst düzey performans gösterenlerin oranının az ve başarı düzeyinin genel olarak düşük olması gösterilebilir. Bununla birlikte Türkiye’de okulöncesi eğitime katılmayan çocukların alt düzey beceriye sahip olma ihtimali, okulöncesi eğitim alan akranlarına göre 2,1 kat daha fazladır. OECD genelinde ise bu oran 1,8 kat civarındadır (OECD, 2013). Sonuç olarak okulöncesi eğitim önemli olsa da sonraki eğitim kademelelerinin bu eğitimin faydasını ortaya çıkaracak nitelikli bir eğitim sunamaması daha önemli bir sorun alanı olarak görünmektedir.

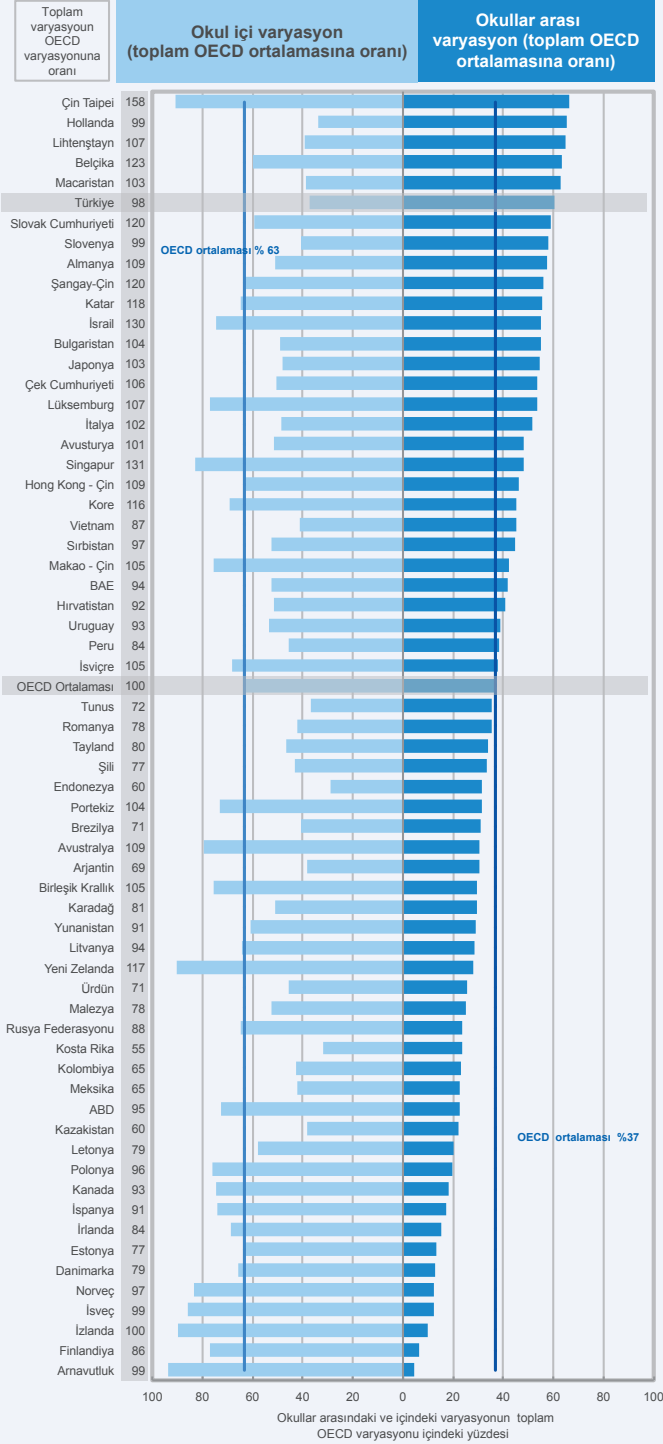
Öğrencinin devam ettiği okulun genel iklimi de kendi koşullarından bağımsız olarak başarı üzerinde etkili olabilmektedir. Bu bağlamda öğrencinin devam ettiği okuldaki akranların sosyo-ekonomik koşulları ve başarı düzeyleri kendi başarısına etki edebilmektedir. Bu etki, literatürde akran grubu etkisi (*peer group effect*) olarak ifade edilmektedir. Söz konusu etki, PISA 2006 araştırmasında okulların sosyo-ekonomik düzeyi ile bu okullardaki öğrencilerin kendi sosyo-ekonomik düzeylerinden bağımsız olarak başarı düzeyleri arasında yüksek bir ilişki olduğunun ortaya çıkmasıyla pekişmiştir. Aynı sonuç hem PISA 2000 hem de PISA 2003 araştırmalarında da söz konusudur (OECD, 2007). Okulun disiplin iklimi de çocukların eğitim başarısı üzerinde etkili olmaktadır. Disiplin ikliminin olumsuz olduğu bir okula devam eden çocuğun başarısının daha düşük olduğu söylenebilir. Türkiye’de dezavantajlı okulların disiplin iklimi avantajlı okullara göre OECD ortalamasından daha fazla olumsuzdur (OECD, 2013). Bu faktörlere ilave olarak Türkiye’de **okulun ortalama sosyo-ekonomik profilinin ailelerin çocukları için eğitim baskısı oluşturmalarında çok belirleyici olmadığı anlaşılmaktadır** (OECD, 2013a). Ailelerin çocuklarının eğitimi için oluşturduğu baskı ile okulun sosyo-ekonomik profili arasındaki ilişki zayıftır. Türkiye genelinde dezavantajlı okullardaki aileler de çocukları için eğitim önemli görmekte ve bunun için baskı yapmaları OECD’ye göre daha iyi bir düzeydedir.

Türkiye’de okul seçimi ve akademik seçilim nedeniyle öğrencilerin okullar ve okullar içindeki gruplanması başarı varyasyonunun büyüklüğünü belirleyeceği için hem eğitim kalitesi hem de fırsat eşitliği üzerinde yansımaları bu-

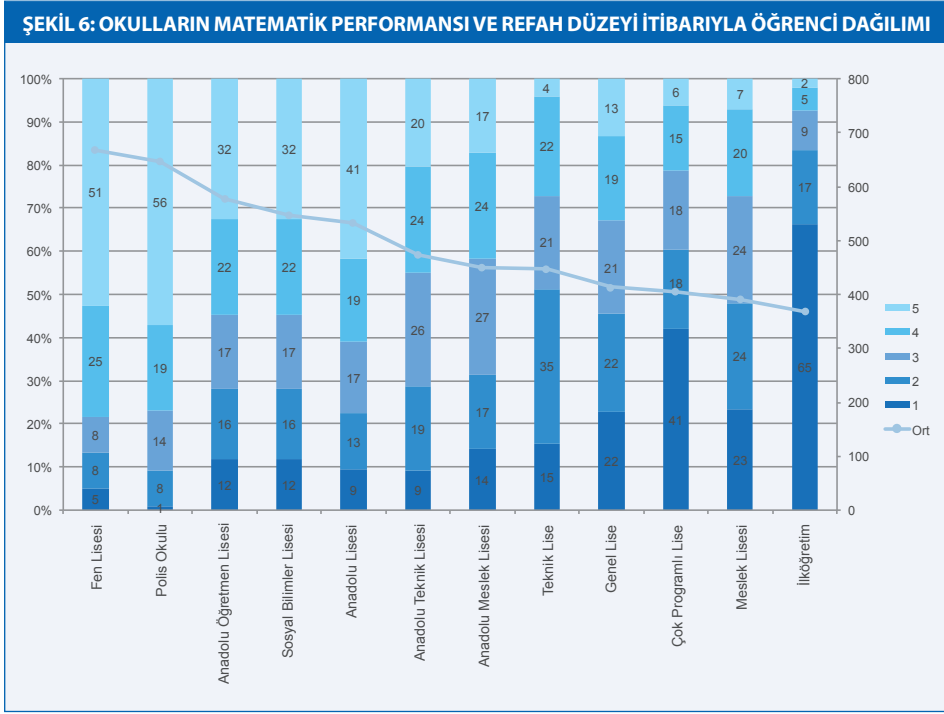
lanmaktadır (Polat, 2009). PISA 2012'ye göre OECD ülkeleri genelinde, toplam performans farklılıklarının %37'si okullar arasındaki farklılardan; %63'ü ise okullar içindeki farklılardan kaynaklanmaktadır. Estonya, Danimarka, Norveç, İsveç, İzlanda, Finlandiya ve Arnavutluk'ta okullar arasındaki farktan kaynaklanan varyasyonun OECD varyasyonu içindeki oranı %15'ten daha azdır. Özellikle bu tür ülkelerde genel başarı düzeyi de yüksek olduğu için okullar arasında kalite açısından önemli farklılıklar bulunmamaktadır. Bu çerçevede öğrenciler ve aileler için hangi okulun seçileceği çok önem taşımamaktadır. Diğer yandan Türkiye'nin de aralarında bulunduğu Hollanda, Lihtenştayn, Macaristan, Belçika gibi ülkelerde okullar arasındaki farklılıkların toplam varyasyonun OECD varyasyonuna oranı % 60'dan daha fazladır.

Türkiye'de sosyo-ekonomik statüsü yüksek olan öğrencilerin devam ettiği okulların eğitim başarısı OECD'ye oranla daha iyi bir konuma sahiptir. PISA araştırmasında, öğrencilerin sahip olduğu ortalama sosyo-ekonomik statünün ülkenin ortalama sosyo-ekonomik statüsü ile karşılaştırıldığında okullar avantajlı, ortalama ve dezavantajlı okullar olarak sınıflandırılmaktadır. Bu çerçevede yapılan analiz sonucu ortalama ve dezavantajlı okullara devam eden öğrencilerin ortalama başarı düzeylerinin diğer ülkelerdeki aynı statüdeki okullara giden öğrencilerle karşılaştırıldığında Türkiye'nin mevcut sıralaması değişmemektedir. Diğer yandan sosyo-ekonomik olarak avantajlı okulların öğrencileri ise diğer ülkelerdeki akranlarıyla karşılaştırıldığında Türkiye üst sıralara tırmanmaktadır. Dezavantajlı okulların öğrencileri 42. sırada, ortalama okullardakiler 43. sırada iken avantajlı okullardakiler 33. sırada yer almışlardır. Puan olarak ise 402, 435 ve 529 olarak sıralanmaktadır. Okul türleri itibarıyla incelendiğinde de Türkiye'de sınavla öğrenci alan okullara devam eden öğrencilerin genel olarak üst refah dilimlerinden geldiği görülmektedir (Şekil 6).

ŞEKİL 5: ÜLKELER İTİBARIYLA OKUL İÇİ VE OKULLAR ARASI BAŞARI FARKLILIKLARI (2012)



Kaynak: PISA 2012, Veritabanı



Okul türleri ortalama matematik becerisi skorlarına göre azalan şekilde sıralanmıştır.

Kaynak: OECD PISA 2012 verisi kullanılarak yazar tarafından hesaplanmıştır.

BAŞARILI ÜLKE ÖRNEKLERİ

Gelir ve eğitim harcaması düzeyine göre Avrupada ve Asyada matematik becerisi beklenenin üzerinde gerçekleşen ülkelerin eğitim sistemleri uluslararası alanda övgüyle değerlendirilmektedir. Avrupada başta Polonya ve Estonya olmak üzere kısmen de Hollanda, Letonya, Finlandiya, Slovenya ve Çek Cumhuriyeti önde gelen ülkeler olmuştur. Diğer yandan Asyada ise Vietnam, Şangay-Çin, Tayvan, Hong-Kong Çin, Kore, Japonya ve Singapur; kişi başına düşen milli gelirlerine oranla önemli ölçüde başarılı bir performans göstermektedir. Amerika kıtasında ise bu kapsamda Kanada'nın başarısından söz etmek mümkündür. Bu bölümde, PISA ve TIMSS gibi uluslararası çalışmalarda yüksek performans sergileyen ve son yıllarda eğitim sisteminde yaptıkları reformlarla hızlı bir gelişme gösteren ülke örnekleri tartışılacaktır. Bu çerçevede, Asya, Avrupa ve Amerika kıtasında uluslararası çalışmalarda sürekli üst sıralarda yer alan Kore, Finlandiya ve Kanada ile Avrupada eğitim sisteminde yaptığı reformlarla uluslararası sınavlarda dikkat çekici bir performans artışı sergileyen Polonya'nın eğitimde kaliteyi ve başarıyı sağlamak için takip ettikleri politikalar ve reformlar kısaca tartışılacaktır. Bu ülkelerin deneyimleri Türkiye'nin eğitim sistemindeki kaliteyi geliştirmesi için takip edeceği eğitim politikaları ve reformları için önemli katkılar sağlama potansiyeline sahiptir.

POLONYA

Polonya PISA'daki başarısından dolayı OECD tarafından eğitim reformunun başarılı olarak değerlendirildiği ülkelerden biridir. Zira Polonya 2000'de yapılan

PISA sınavında 479 puan ile OECD ortalamasının altında bir performans göstermiştir. Öğrencilerin %20'si 1. düzey ve altında kalmaları ise daha çarpıcıdır. Ayrıca genel ve meslek liseler arasında öğrenci başarısı farkı büyük olmuştur ve meslek liselerin %70'i en düşük beceri düzeyinde başarı gösterebilmiştir. Ancak Polonya 2006, 2009 ve 2012 PISA'da skorlarının tamamını istikrarlı bir şekilde artırmıştır.

Kısa zamanda elde edilen bu istikrarlı başarının arkasında 1999 yılında yapılan kapsamlı eğitim reformunun olduğu ifade edilmektedir. Polonya Eğitim Bakanlığı 1999 eğitim reformunun temelini üç eksen üzerine kurmuştur. Bunlar nüfusun ortaöğretim ve yükseköğretim yeterliliklerini artırmak, herkes için eşit eğitim fırsatları sağlamak ve eğitim kalitesini iyileştirmek olarak tanımlanmıştır. 8+2 veya 8+3 olarak yapılandırılmış sistem 6+3+3 olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu çerçevede ortaokul kısmında yeni bir ortak müfredat geliştirilmiş ve bu da öğretmenlerin alışkın oldukları yöntemlerle öğretim yapmalarını engellemek için büyük beklentiler oluşturmuştur. Ayrıca müfredat standartları ulusal düzeyde, müfredat geliştirmesi ise yerel düzeyde yapılmaya başlanmıştır. Bu durum öğretmenleri eğitimin üç boyutuna -bilgi elde etme, becerilerin geliştirilmesi ve tutumların şekillendirilmesi- daha fazla müdahil olmalarını sağlamıştır. Okullar arasındaki başarı farkının azalması açısından da önemli bir gelişme sağlanmıştır. Son olarak, bir hesap verebilirlik sistemi kurularak ilkokul, ortaokul ve lisenin sonunda yapılan objektif sınavlarla okulların değerlendirilmesi sağlanmıştır (Ripley, 2013).

Polonya'da eğitim sistemi ağırlıklı olarak kamu sektörüne işgücü yetiştiren bir yapıdan serbest piyasa koşullarına uyum sağlayan bir yapıya dönüşmüştür. Reform öncesinde lise öncesi yapılan merkezi sınavla altta kalan öğrencilerin yarısı iki yıllık temel mesleki eğitime yönlendirilmekteydi. Öğrencilerin %30'u teknisyen olmak için iki yıllık teknik liselere ve %20'si de üniversiteye gidebilmek için üç yıllık genel liselere gitmekteydiler. Serbest piyasa ile beraber sanayiler meslek liselerini fonlamaktan ve iş garantisi vermekten vazgeçmişlerdir, kamu ise sınırlı sayıda temel meslek liselerinde eğitime devam etmiştir. Ailelerin de beklentilerini meslek liselerinin ötesinde şekillendirmeleri bunda etkili olmuştur. Temel mesleki eğitim veren liseler genel liselere dönüşmüş olup diğer lise türlerine göre daha az beklentiler belirlenmiş bu da daha fazla öğrencinin yükseköğretime katılmasını sağlamıştır. Bu okullardaki öğrenciler büyük ulusal üniversiteler yerine ağırlıklı olarak yerel düzeydeki üniversitelere geçiş yapmaktadırlar. Reformun diğer bir boyutu da 4 yıllık eğitim veren ve genel lise eğitiminin yanında elektrik mühendisliği, işletme, tekstil, ulaştırma vb. alanlarda eğitim veren yeni bir lise türünün oluşturulmasıdır (OECD, 2013c).

FINLANDIYA

Finlandiya sahip olduğu tarihsel süreçler itibarıyla kendine has bir sosyo-ekonomik ve kültürel bir yapıya sahiptir. 1900'lü yılların başından itibaren ve II. Dünya Savaşı yılları da dahil olmak üzere Sovyetler Birliğine karşı verilen mücadele nedeniyle ülke zor zamanlar geçirmiştir. 1950 yılındaki Finlandiya'nın ekonomik yapısı İsveç'in 1910 yılındaki düzeyi kadardı. Yoksulluğun yaygın olduğu bu yıllarda birçok insan daha iyi iş imkânları için ülkeyi terk etmiştir. Bu yıllarda 6 yıllık temel eğitimden sonra okul terk oranları yüksek olup akademik ve mesleki okullara yönlendirme 11 yaşında yapılmaktaydı. Bu kapsamda temel eğitim sonrasında belediyeler tarafından işletilen halk okulları (ileri mesleki eğitime yönlendirmenin yapıldığı okullar) ve gramer okulları (akademik lise, gimnazyum ve üniversiteye geçiş) olduğu sistem iki farklı yapı sunmaktaydı. Öğrencilerin sadece %25'i gramer okullarına erişim sağlayabilirken bu okulların üçte ikisi de özel olarak işletilmekteydi. 1970'li yıllara kadar etkisini sürdüren bu ikili yapı sosyal sınıftaki farklılıkları da yansıtmaktaydı ve herkesin her şeyi öğrenemeyeceği temel felsefesi üzerine kurulmuştu. 1960'lı yılların sosyal politika iklimi ile beraber ilköğretimden sonraki farklı okul türleri birleştirilerek 9 yıllık temel eğitimin verildiği kapsayıcı belediye okuluna dönüştürülmüştür. Farklı beceri düzeyindeki öğrencilerin birlikte bulunması ve eğitimin kalitesinin düşük beceri düzeyindekilere göre ayarlanacağı yönündeki temel eleştirilere yönelik olarak üst sınıflarda bazı derslerde temel, orta ve üst düzeye de çalışma imkanı sunmuşlar ancak 1980'lerin ortasında bu yetenek gruplandırması da tamamen yasaklanmıştır. Yeni okul modeline uygun olarak ortak müfredatın geliştirilmesi için önemli çalışmalar yapılmıştır. 1970 yıllarda yapılan reform erişim, eşitlik, etkinlik ve öğrenci başarısı üzerine kurulmuştu ve gelişmenin elde edilmesi zaman almıştır. 2000'li yıllara kadar yapılan uluslararası öğrenci başarı değerlendirmelerinde ortalamanın gerisinde kalan **Finlandiya, PISA'nın yapıldığı ilk tarih olan 2000 yılından itibaren eğitim sistemi oldukça önemli başarılar göstermiştir. Finlandiya'nın eğitim başarısının arkasında temel olarak birbiriyle ilişkili 5 faktörün olduğu vurgulanmaktadır: sosyal refah devleti, iyi yetişmiş öğretmenler, süreklilik ve siyasi uzlaş, güven ve rekabetçi olmayan bireysel gelişime odaklı hesap verebilirlik politikası** (OECD, 2013c).

Finlandiya sosyal politikalarının şekillenmesinde sosyal refah devleti olarak bilinen İsveç başta olmak üzere diğer İskandinav komşuları etkili olmuştur. Bu nedenle eğitim sadece öğretme ve öğrenme olarak algılanmamaktadır. Çocuğun bakımı ve sağlığı da eğitimin önemli bir bileşeni olup fırsat eşitliği bakış açısı eğitim politikalarının odağında yer almaktadır. Her çocuğun evinin yakınında

kendi ihtiyaçlarını ve ailesinin beklentilerini karşılayacak nitelikte bir okul olması amacı benimsenmektedir.

Finlandiya'daki eğitim reformu sadece kurumsal bir değişim olmayıp yeni bir eğitim felsefesi getirmekteydi. Finlandiya eğitim sisteminde, öğretmen oldukça önemli bir aktördür. Öğretmenler, her öğrenciye fırsat verildiğinde öğrenebileceği anlayışına sahip, farklı yetenekteki öğrencilere birlikte eğitim verebilmekte ve onların ihtiyacını karşılayabilmektedir. Bundan dolayı, Finlandiya'da öğretmen olmanın kriterleri oldukça yüksektir. Öğretmenler için yüksek lisans mezunu olmak şartı bulunmaktadır. Öğretmenlik eğitimi dört temel unsur ekseninde şekillenmiştir: araştırma temelli olması, güçlü pedagojik bilgi, farklı öğrencilere bir arada öğretim yapma becerisi ve etkin bir stajla tecrübe kazanılması. Finlandiya'da öğretmenlik mesleğinin statüsünün yüksek olmasında ve gençlerin öğretmen olmayı istemesinde ise ücretlerin temel neden olmadığı belirtilmektedir. Bununla birlikte sosyal saygınlık, okullardaki profesyonel yetkilerin ve özerkliklerinin fazla olması, topluma ve kamuya öğretmenlik ile hizmet etmenin verdiği haz mesleğin statüsünü artırmaktadır (Darling-Hammond, 2010).

Finlandiya eğitim politikası genel olarak bireyselleştirilmiş ve yaratıcı eğitime odaklandığı için öğrenciler önceden belirlenen standartlara göre değil kendi gelişimlerine göre değerlendirildiği bir hesap verebilirlik sistemi bulunmaktadır. Bu çerçevede öğretmen daha kritik bir rol oynamaktadır. Standartlaştırılmış testlerden; müfredatı daraltması, teste göre öğretim yapılması ve okullar arasında sağlıksız rekabetin oluşmasına neden olabilmesi nedeniyle kaçınılmaktadır.

Finlandiya'da eğitim sistemi güven üzerine inşa edilmiştir. Eğitim kurumları ve siyasi liderler öğretmenlerin, müdürlerin, ailelerin ve toplumlarının çocukları ve gençlik için en iyisini nasıl sağlayacaklarını bildiklerini varsayarlar ve güvenirler. Uluslararası şeffaflık sıralamasında önlerde yer alan Finlandiya'da kamu kurumlarında güven ön planda yer almaktadır. Son olarak, Finlandiya'nın eğitim sisteminin bugünkü başarısı 1960 ve 1970'lerdeki kurumsal değişimlere dayanmaktadır. Daha sonrasında yapılan değişiklikler sınırlı düzeyde kalmış ve ülkenin ekonomisi ve refahı için çok önemli olduğu bilinen eğitim üzerinde genel bir uzlaşma olagelmıştır.

KORE

Kore PISA araştırmasında diğer bazı Uzakdoğu Asya ülkeleri ile beraber sıralamada en üstte yer almaktadır. **Söz konusu başarının arkasında yatan temel faktörler, öğretmen kalitesinin çok yüksek olması ve kültürel olarak eğitime**

ve öğretmenlere çok önem verilmesidir. Öyle ki ülkede yapılan bir güven anketine göre din adamlarının ardından sonra en çok güvenilen meslek grubu öğretmenlerdir. Kore’de öğretmenlerin mesleki saygınlığını ifade eden “öğretmenin gölgesine bile basılmaz” şeklinde de bir atasözü vardır (Darling-Hammond, 2010, s. 173). Ayrıca çok güçlü bir öğretmen yetiştirme sistemine sahip olan Kore, hizmet içi eğitimlerin ve öğretmenler arasında akran değerlendirmesi usulünün etkin olarak kullanıldığı ülkelerdendir.

Bununla birlikte ebeveynlerin yüksek beklentileri ve çocukların aşırı rekabetçi ortamda büyük çaba göstermeleri eğitimde başarıyı açıklayan diğer etmenlerdendir. Mevcut eğitim sistemi de bu rekabetçi ortamı desteklediği için başarı kaçınılmaz olmakla beraber çocuklar üzerinde aşırı bir yük olmaktadır. Kore’de lise sonrasında yapılan sınav ile öğrenciler sadece %2’lik dilimdekilerin girebildiği üç saygın üniversiteden birine yerleşmek için büyük çaba gösterirler. Söz konusu sınavın sonraki hayatın ve sosyal sınıfın önemli bir belirleyicisi olacağı yönündeki algı rekabetin üst düzeyde olmasına neden olmaktadır. Yılda bir kez olan sınavda başarısız olanlar, aynı sınavı sonraki yıl bir daha almak mecburiyetindedirler (Ripley, 2013).

Kore’de ortalama bir lisede öğrencileri sabah 8’den akşam 9’a kadar sürecek olan bir çalışma temposu beklemektedir. Sabah sekizden akşam dörde kadar süren normal ders akışından sonra onar dakikalık teneffüs araları ve öğle yemeği için zaman bulunmaktadır. Tüm Kore’de okul kültürünün bir parçası olarak öğrenciler okulun temizliğinden sorumlu oldukları için 4:00-4:30 arasında okulun temizliğini yaparlar. Okulda verilen akşam yemeğine kadar teste yönelik hazırlık için tekrar ders başlar; akşam yemeğinden sonra öğrencilerin gün içinde aldıkları notları tekrar ettikleri ve online test hazırlık derslerini seyrettikleri bir çalışma yapılmaktadır. Okuldan sonra öğrencilerin önemli bir kısmı *hagwon* adı verilen dershanelere gitmekte ve test hazırlığı yapmaktadırlar. Geç saatlere kadar süren bu çalışma temposu nedeniyle Kore’de sınıf içinde uyuma yaygın olarak görülmektedir (Ripley, 2013).

Asya kaplanları olarak tanımlanan eğitim sistemi kaliteli ülkelerin başarısında öğretmen unsurunun önemi farklı raporlarda sıkça vurgulanmaktadır. Asya ülkelerinde kültüre bağlı olarak meritokratik algının ve ailelerin çocukları için başarı beklentilerinin yüksek olmasının yanı sıra en kritik unsurun öğretmen olduğu belirtilmektedir. Bu ülkelerde hem sınıf mevcutları hem de öğretmen maaşları yüksektir (OECD, 2013c). Öğretmen maaşlarının yüksek olmasında okulda geçirilen sürenin fazla olmasının da önemli bir etkisi bulunmaktadır. Daha ka-

labalık sınıflarda maaşı yüksek ve az sayıdaki daha nitelikli öğretmenle eğitim öğretim yapılmaktadır. Diğer yandan akademik takvimin uzun olması, cumartesi günlerinde okulun olması ve gün içindeki ders süresinin fazla olması, Kore'deki eğitimin etkinliği hakkında tartışmaları gündeme getirmektedir.

KANADA

Kanada, PISA çalışmalarından yüksek başarı gösteren ülkelerden biridir. Kanada'nın bir diğer ayrıcalıklı yanı ise sosyo-ekonomik statü açısından avantajlı ve dezavantajlılar arasındaki farkın düşük olmasıdır. Kanadada eğitim sisteminin arkasındaki başarıyı açıklamak iki nedenden dolayı güçtür. İlk olarak, Kanada eğitim sistemi eyalet düzeyinde yönetilmekte olup federal etki sınırlı düzeyde kalmaktadır. İkinci olarak ise, Kanada'nın başarısı son zamanlarda belirginleştiği için bu alanda yapılan araştırmalar daha sınırlıdır (OECD, 2011).

Kanada gelişmiş ülkeler içinde federal düzeyde eğitim bakanlığının olmadığı tek ülkedir. Kanadadaki öğrencilerin önemli bir kısmı Ontario, Quebec, British Columbia ve Alberta eyaletlerindedir. Ulusal hükümetin eğitim üzerinde rolü olmamasına rağmen eğitime olan kültürel bağlılık eğitim başarısının önemli etkenlerinden biri olarak görülmektedir. Ayrıca ülke, büyük ölçüde göçmenler üzerine kurulduğu için sistem bu çocukların mümkün olduğu kadar kısa bir sürede sisteme uyum sağlamalarını istemektedir. Bu durum ülkedeki göçmen öğrencilerin dahi yüksek düzeyde beceri göstermelerini sağlamaktadır. Farklı paydaşlar arasında ortak hedeflerin belirlenerek politikalara olan genel bağlılığın artırılması amaçlanmaktadır. Son olarak, belki de en önemlisi, öğretmen ve müdür niteliklerinin yüksek olmasıdır. Okuma ve matematik alanındaki zayıflıkların üstesinden gelmek için tepeden inme çözüm önerilerinden ziyade öğretmen kaynaklı çözüm önerilerinin geliştirilmesi teşvik edilmektedir. **Kanada'da tarihsel olarak öğretmenliğin saygın bir meslek olması ve öğrencilerin en üst üçte birlik dilimden seçilmesi, politika yapımcıların öğretmenlere olan güveninin temel nedenlerindedir.** Ontario'nun ayrıca liderlik gelişimine yönelik özel bir ilgisi bulunmaktadır. Bu bağlamda etkili bir okul müdüründe bulunması gereken beceriler, bilgi ve tutumlara ilişkin strateji hazırlanmıştır (OECD, 2011).

GENEL DEĞERLENDİRME

Uluslararası çalışmalarda yüksek performans sergileyen bu dört ülkenin, eğitimde başarıyı ve kaliteyi elde etmesinde farklı hususların öne çıktığı görülmektedir. Öncelikli olarak, bu ülkelerin siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik yapıları ile

eğitim sistemi arasında güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu dört ülkede kendi siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri çerçevesinde kendilerine özgü politikalarla eğitimde başarıyı yakalamıştır. Farklılıklara rağmen, bu ülkelerin eğitim sisteminde kalite ve başarıyı yakalamada bazı ortak hususların olduğu görülmektedir. Türkiye'nin eğitim sisteminde kalite artışını sürdürebilmesi için, bu ortak hususlardan kendisine uygun politika önerileri geliştirebilir.

Bu eğitim sistemlerinin en önemli ortak özelliğinin öğretmene verilen önem olduğu görülmektedir. Öğretmen, eğitim sisteminin temel unsuru olarak ele alınmış, kaliteli eğitimin temel sağlayıcısı olarak tanımlanmıştır. Bu ülkelerde öğretmenlerin mesleki statüsü hayli yüksektir. Kaliteli bir hizmet-öncesi eğitim alan öğretmenler mesleğe başladıktan sonra da pedagojik ve akademik alanlarda hizmet-içi eğitimlerini sürdürmekte, mesleki gelişimleri için farklı teşvik mekanizmalarından yararlanmaktadır. Buna ilaveten, profesyonel yetki ve özerklikleri hayli yüksektir. Bu eğitim sistemleri, hesap verilebilir bir sistem üzerine kurulmuştur. Okulların belirli bir özerkliğe sahip olduğu ve bununla ilişkili olarak da daha hesap verebilir bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bir diğer ortak özellik ise, Türkiye'deki mevcut duruma göre, bu ülkelerdeki okullar arası başarı farklılıkları nispeten çok daha düşüktür. Bir başka ifadeyle, eğitim başarısının, okullara göre çok farklılaşmadığı görülmektedir. Öğrenmeye dayalı olarak eğitim faaliyetlerini sürdüren bu sistemlerde akademik eğitime, özellikle temel becerilerin öğretilmesine özel önem verildiği görülmektedir.

TÜRKİYE'NİN 2023 VİZYONU VE EĞİTİMDE “ORTA KALİTE TUZAĞI”

2003-2012 DÖNEMİNDEKİ GELİŞME

Türkiye PISA'ya katılan ülkelerin çoğundan farklı olarak 2003-2012 döneminde sadece kaliteyi değil aynı zamanda erişimi de artırma çabası nedeniyle **çifte zorluk yaşamıştır**. PISA araştırmasının yapıldığı kademe olan ortaöğretimde 2003-2004 yılında ortaöğretimde % 53,4 olan net okullaşma oranı 2012-2013 yılında % 70,1'e; cinsiyet oranı da % 75'den % 94'e yükselmiştir. Dolayısıyla PISA 2012 araştırmasında hem toplamda hem de cinsiyet anlamında 15 yaş nüfusunun temsiliyeti daha da iyi bir noktaya gelmiştir. 2003-2012 döneminde okullaşma oranlarının artmasından kaynaklı olarak PISA araştırmasında 15 yaş nüfusun kapsanma oranı Türkiye'de yüzdesel olarak 22 puan artmıştır. Bu artış 2003-2012 döneminde karşılaştırmalı verisi bulunan ülkeler içindeki en büyük artış olup, buna en yakın yüzdesel değişimler ise Endonezya (%13,5), Brezilya (%12,7), Uruguay (%10,8) ve Meksika'da (%11,6) olmuştur. Dolayısıyla bu dönemde Türkiye'de gelir düzeyindeki ve dağılımındaki iyileşmeye rağmen ailenin eğitim düzeyi, kültürel imkânlar vb. alanlardaki değişimlerin zaman alıcı olması ve okullaşan nüfusun artması nedeniyle PISA araştırmasında kapsanan öğrencilerin ortalama ESKS düzeyinde kısmi bir düşüş yaşanmış olup endeksin varyasyonunda ise önemli bir değişiklik olmamıştır. Türkiye'de 2003-2012 döneminde kalite ve eşitlik alanındaki gelişmenin analizi yapılırken bu husus dikkate alınmalıdır.

2003-2012 döneminde yıllık bazda en önemli performans artışının olduğu ülkelerden biri Türkiye olmuştur (Tablo 10). Sadece iki PISA dönemi

arasındaki değişime bakmak yerine PISA'da farklı dönemlerde sağlanan performans artışının yıllık bazda değerlendirilmesi trend analizi yapılmasına imkân vermektedir. Yıllık değişim olarak demografik yapıdaki değişim de dikkate alındığında fen alanındaki en önemli artışı tüm ülkeler içinde Türkiye sağlamıştır. Ortalama yıllık artış miktarı matematik becerisinde 3,2; okuma becerisinde 4,1 ve fen becerisinde ise 6,4 puan olarak gerçekleşmiştir. Türkiye'deki performans artışı farklı beceri düzeyindeki öğrenciler arasında ayrıştırıldığında 2003-2012 döneminde artışın büyük ölçüde eğitimsel ihtiyaçların en fazla olduğu gruplarda yoğunlaştığı görülmektedir.

TABLO 10: YILLIK BAZDA PISA BAŞARISINI EN FAZLA ARTIRAN ÜLKELER (2003-2012)

Okuma			Matematik			Fen		
İlk 10 Ülke	Uyarlanmış	Gerçek	İlk 10 Ülke	Uyarlanmış	Gerçek	İlk 10 Ülke	Uyarlanmış	Gerçek
Katar	8,6	12,0	Malezya	9,7	8,1	Türkiye	7,4	6,4
Sırbistan	6,6	7,6	Kazakistan	8,0	9,0	Kazakistan	7,2	8,1
Türkiye	5,0	4,1	Katar	5,6	9,2	İsrail	2,7	2,8
Peru	4,7	5,2	Türkiye	4,6	3,2	İtalya	2,5	3,0
Singapur	4,4	5,4	İsrail	4,0	4,2	Dubai	2,3	2,5
Şangay-Çin	3,6	4,6	Dubai	3,6	3,8	Polonya	2,2	4,6
Tayvan	3,4	4,5	Romanya	3,4	4,9	Tayland	2,1	3,9
Japonya	3,3	1,5	Şangay-Çin	3,1	4,2	Singapur	2,1	3,3
Dubai	2,8	3,0	Singapur	2,7	3,8	Katar	2,0	5,4
Kolombiya	2,7	3,0	Meksika	2,7	3,1	Romanya	2,0	3,4

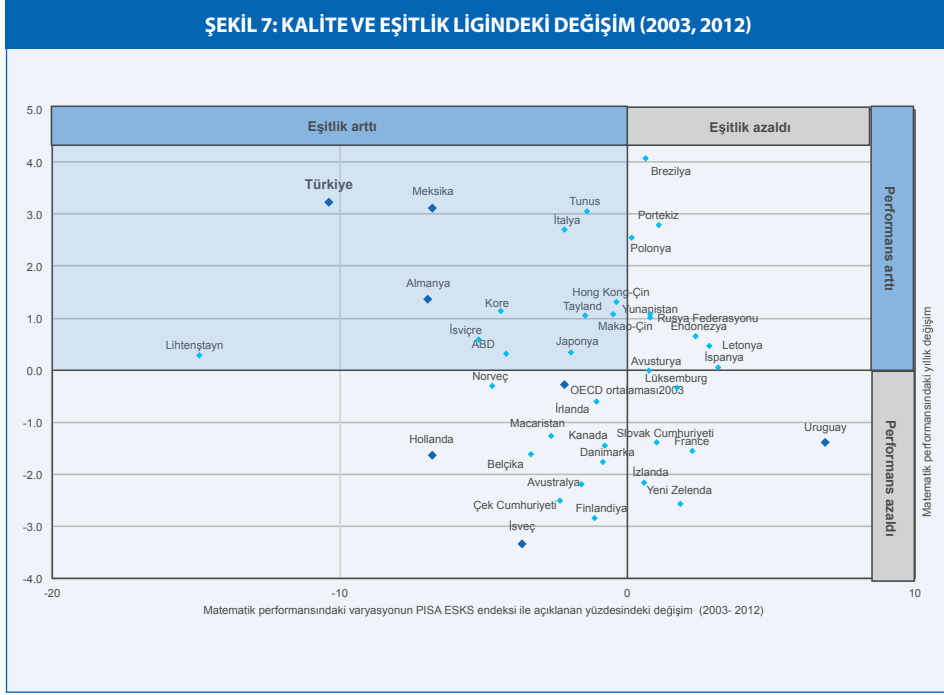
Her alanda yıllık bazda en fazla performans artışı gösteren 10 ülkeye yer verilmiştir.

Demografik değişim dikkate alınarak gerçek performans artışı uyarlanmıştır.

Kaynak: OECD, PISA veritabanı, Tablo I.4.3b; Tablo I.2.3b; Tablo I.5.3b

Türkiye PISA 2003 ve PISA 2012 karşılaştırıldığında hem performansı hem de eşitliği artıran Meksika ve Almanya ile birlikte üç ülkeden biri olmuştur. İki araştırmaya katılım sağlayan 39 ülkeden 13'ü performansını artırmış, bu ülkelerden Türkiye'nin de aralarında bulunduğu üç ülke fırsat eşitliğini geliştirmiş, dokuz ülke de eşitlik düzeyini korumuştur (Şekil 7). Türkiye'de bu dönemde sosyo-ekonomik koşulların performans üzerindeki etkisinde önemli bir düşüş sağlanmıştır. PISA'nın yapıldığı iki döneme de katılan ülkeler arasında eşitliği en fazla geliştiren ülke ise Türkiye olmuştur. Türkiye'de hem son on yılda kişi başına düşen milli gelirin artması ve dağılımındaki iyileşme hem de sosyal transferler ve eğitimdeki destek hizmetleri performans ve sosyo-ekonomik koşullar arasındaki

ilişkinin zayıflamasına ve dolayısıyla eğitimde eşitliğin artmasına katkı sağlamıştır. OECD ülkeleri içinde Türkiye ve Meksika eşitsizliğin hem eğimini hem de gücünü azaltarak daha eşitlikçi bir eğitim sistemine doğru önemli miktarda yol almışlar ve aynı zamanda performans düzeylerini de geliştirmişlerdir. Avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki fark bu bağlamda azalmıştır.

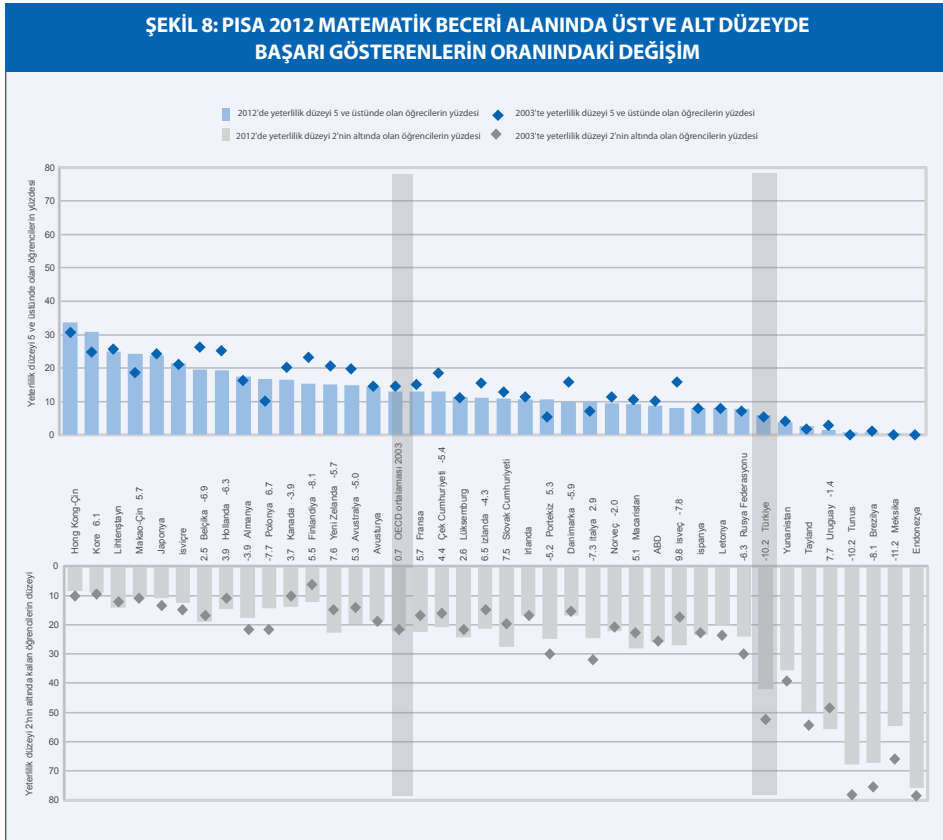


Not: Hem eşitlik hem de performans açısından 2003-2012 arasında değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ülkeler koyu renkle gösterilmiştir.

Kaynak: OECD, PISA 2012 Veritabanı, Tablo I.2.3b ve II.2.9b.

Türkiye’de üst düzeyde performans gösteren öğrencilerin başarılarında 2003-2012 döneminde anlamlı bir gelişme olmamakla birlikte alt düzeyde başarı gösterenler için trend olumludur (Şekil 8). Türkiye’de 2003’te 2012’ye göre alt düzeyde performans gösterenlerin oranındaki azalma önemli oranda gerçekleşmiştir. 2. seviyenin altındaki öğrenci oranını en fazla düşüren ülkeler Meksika (11,2) ve Türkiye (10,2) olmuştur. Türkiye’nin en düşük performans gösteren %10’luk dilimindeki öğrencilerin matematik skoru 300 puandan 338’è yükselmiştir. Diğer yandan en yüksek başarı gösteren grupta ise belirgin bir performans artışı olmamıştır. Üst düzey başarı gösteren öğrencilerin oranında önemli bir artış sağlayan ülkeler Polonya, Portekiz ve İtalya olarak sayılabilir. Türkiye’de 2003-2012 döneminde performans artışının dezavantajlı öğrencilerde yoğunlaşması

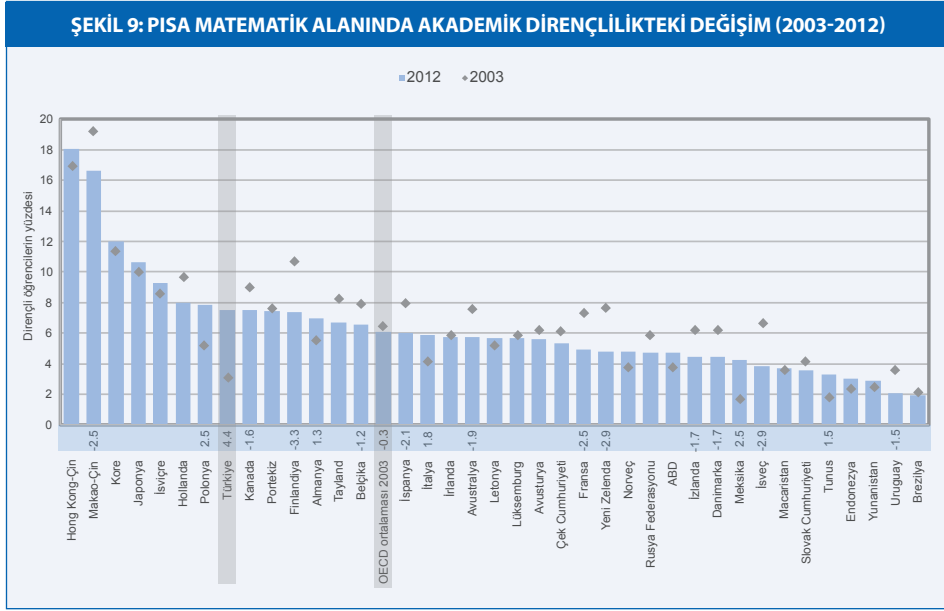
eşitliğin arttığının diğer bir göstergesidir. 2003'e göre Türkiye'de ortaöğretimde okullaşma oranının artması ile beraber hem sosyo-ekonomik statü hem de başarı olarak varyasyonun daha da çeşitlenmesine rağmen dezavantajlı öğrencilerin performansı yaklaşık olarak 40 puan artarken avantajlı öğrencilerin performansında önemli bir gelişme olmamıştır. Ayrıca 2003 PISA'da avantajlı okullardaki öğrenciler dezavantajlı okullardaki akranlarına göre 100 puan daha fazla başarı gösterirken bu fark 2012 yılında 60 puana düşmüştür. Yerleşim yeri itibarıyla da 3.000-100.000 nüfusun olduğu yerleşim yerlerindeki öğrencilerin başarısında 59 puanlık bir iyileşme görülürken 100.000 üzerindeki yerleşim yerlerindeki eğitim başarısında önemli bir gelişme olmamıştır (OECD, 2013a).



Kaynak: OECD, PISA 2012 Veritabanı, Tablo I.2.1b.

Dirençli öğrenciler olarak tanımlanan dezavantajlı olup başarılı olan öğrencilerin oranında Türkiye'de önemli bir gelişme olmuştur. Hong Kong-Çin, Kore, Makao-Çin, Şangay-Çin, Singapur ve Vietnam gibi ülkelerde toplam öğrenci nüfusunun %13'ünden fazlası sosyo-ekonomik statü dikkate alındığında en

üst %25'lik dilim içinde başarı gösterdiğinden akademik olarak dirençli sayılabilmektedir. 2003 ve 2012 arasında akademik dirençlilik gösteren öğrencilerin oranını Almanya, İtalya, Polonya, Tunus ve Türkiye'de artış göstermiştir. Türkiye tüm ülkeler içinde yüzdesel olarak 4,4 puanlık artışla en yüksek artışı gösteren ülke olmuştur (Şekil 9). Bu duruma sosyo-ekonomik koşulların başarı üzerindeki etkisinin önemli ölçüde zayıflamasının etkili olması kuvvetle muhtemeldir.



Kaynak: OECD, PISA 2012 Veritabanı, Tablo II.2.7b.

Türkiye'de matematik alanında öğrenciler arasındaki varyasyonun OECD'ye oranı 2003 yılındaki %127,4'ten 2012'de %97,8'e gerilemiş olup Türkiye'de öğrenciler arasındaki başarı farklılıkları OECD düzeyine gerilemiştir (Tablo 11). Bu olumlu gelişme, büyük ölçüde başarı ve sosyo-ekonomik statü açısından dezavantajlı öğrencilerin performansı artarken avantajlı öğrencilerin performansının değişmemesinden kaynaklanmaktadır. Toplam varyasyonun azalmasındaki temel etkenin okullar içindeki başarı farklılıklarının kapanması olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte toplam varyasyonun okullar arasındaki varyasyondan kaynaklanan oranında bir artış olduğu görülmektedir. Bu durum akademik içerme düzeyinin düşmesindeki olumsuzlukla da benzer bir yapı göstermektedir. Özellikle ortaöğretimde sınavla yerleştirilen öğrencilerin oranının son on yılda hızlanarak artmasıyla akademik içerme düzeyi %45,1'den %38,2'ye gerilemiştir. Akademik içerme düzeyinin düşük olması, başarı itibarıyla birbirine

yakın öğrencilerin okullar bazında gruplandırıldığına işaret etmektedir. Bu dönemde sosyo-ekonomik ve kültürel statü endeksinin varyasyonunda önemli bir değişiklik olmamakla beraber okullar arasındaki sosyal içerme düzeyi artarak okullar daha farklı sosyo-ekonomik koşullara sahip öğrencilere sahip olmuştur. Sosyal içermedeki olumlu gelişmenin arkasında ise iki farklı gerekçenin olması mümkündür. İlk olarak okullaşmanın artması ile beraber sisteme dâhil olan dezavantajlı öğrencilerin ağırlıklı olarak avantajlı okullara devam etmesi sonucu bu okullardaki heterojenlik artmış olabilir. İkinci olarak, ortaöğretimde sınavla yerleştirilen öğrenci oranının artması, okullar içindeki heterojenliğin artmasını sağlamış olabilir. Bu durum okula yerleştirmede sınav modelinin, ikametgâh/yakın okul modeline göre daha kapsayıcı okullar oluşturacağı varsayımında geçerli olacaktır. Ancak hangi nedenle sosyal içerme düzeyinin geliştiğini ortaya koymak ileri analizler yapmadan mümkün değildir. **Bununla birlikte sosyal içerme düzeyinin artması ve akademik içerme düzeyinin düşmesi ortaöğretime yerleştirmede akademik seçiciliğin arttığını diğer yandan yerleşilen okulda sosyo-ekonomik koşulların belirleyiciliğinin azaldığını göstermektedir.** Sonuç olarak ortaöğretimde sınav ve en yakın okul modellerinin dengeli bir yapı içinde olmasının önem taşıdığı düşünülmektedir.

TABLO 11: EŞİTLİĞİN FARKLI GÖSTERGELER İTİBARIYLA DEĞİŞİM TRENDİ (2003-2012)				
	OECD		Türkiye	
	2003	2012	2003	2012
Toplam Varyasyonun OECD'deki Varyasyona Oranı (%)	100	100	127,4	97,8
Toplam Varyasyonun Okullar Arasındaki Varyasyondan Kaynaklanan Oranı (%)	33,6	36,8	68,7	60,6
Toplam Varyasyonun Okullar İçindeki Varyasyondan Kaynaklanan Oranı (%)	67	63,4	56,5	37,4
Akademik İçerme Düzeyi (%)	66,8	64,2	44,9	38,2
Sosyal İçerme Düzeyi (%)	75,5	75,6	59,4	72,3

Kaynak: (OECD, 2013a)

Türkiye'de eğitim sistemindeki başarının artmasında sosyal politikaların önemli bir etkisi olmuştur. Son yıllarda sosyal içerme ve yoksullukla mücadele amacıyla daha kapsayıcı bir sosyal güvenlik sistemi, daha etkin ve yaygın bir sosyal destek sistemi oluşturulmuştur. İşgücü piyasasına yönelik önemli reformlar neticesinde Türkiye, ekonomik krizin istihdam üzerindeki etkilerinin en az hissedildiği ülkelerden birisi olmuştur. Ekonomik kriz döneminde dünyada genel olarak sosyal harcamalar azalırken ülkemizde bu alanda yapılan harcamaların artması, sosyal yardımların gerek kapsam gerekse miktar bakımından artış göstermesi ve yoksullukla mücadelede kurumsal kapasitenin geliştirilmiş

olması, krizin yoksulluk ve gelir eşitsizliği üzerindeki olumsuz etkilerini hafifletmiştir. Bu gelişmelere bağlı olarak gelir dağılımında iyileşme kaydedilmiştir. Dolayısıyla sosyal politikaların dezavantajlı öğrencilerin eğitim başarısında bu politikaların eşitliği artırarak dolaylı olarak katkı yaptığı düşünülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013).

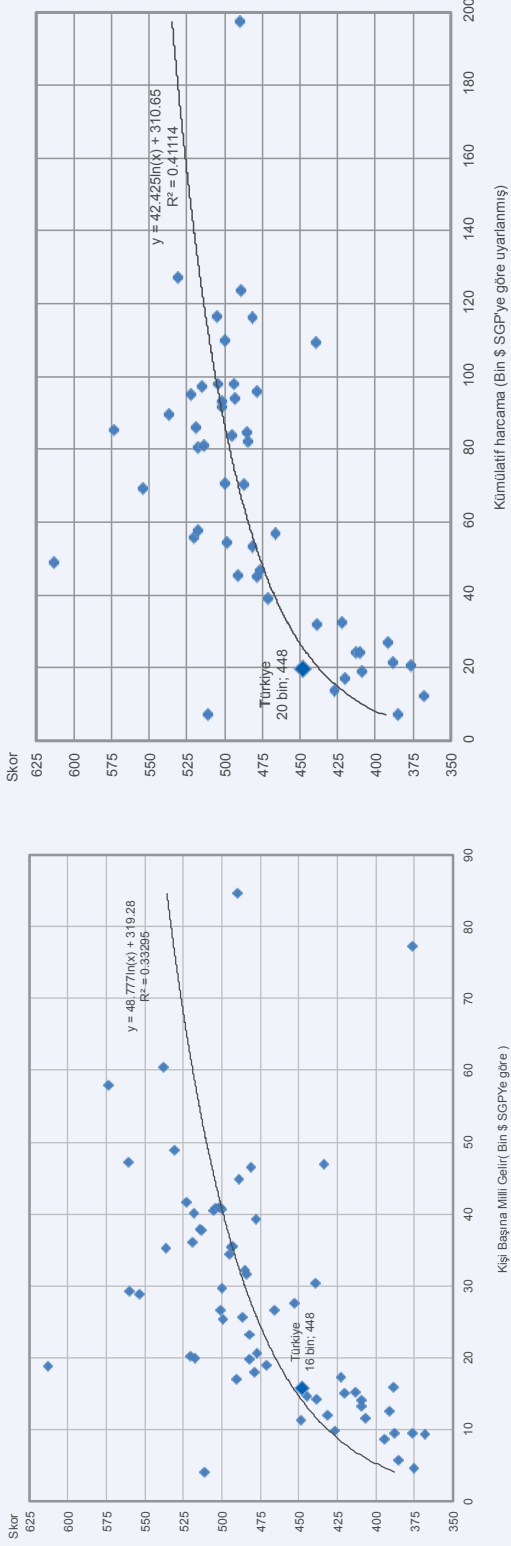
Türkiye’de söz konusu dönemde sosyal politikalar kadar eğitim politikalarının da kalite ve fırsat eşitliğinin gelişmesinde etkisi olmuştur. Sınıf mevcudu ortalamalarının azalması, öğretmen-öğrenci oranlarının azalması, eğitime ayrılan kaynakların artırılması, okulların fiziki altyapı ve teknolojik kapasitelerini geliştirilmesi, 2005 yılından itibaren öğretim programlarının yenilenmesi gibi faktörler eğitimin kalitesinin gelişmesindeki faktörler olarak sayılabilir. Buna ilaveten son on yılda yaklaşık 350 bin civarında yeni öğretmenin sisteme dâhil olmuş olması da kaliteyi artıran en önemli gösterge olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, eğitimde eşitliğin gelişmesinde eğitim yardımlarının ve genel olarak da sosyal transferlerin kapsamındaki artıştan söz etmek mümkündür. Diğer yandan dezavantajlı okulların avantajlı okullar arasındaki performans farkının yüksek olması ise okul bazında desteklerin daha fazla sağlanması gerektiğini göstermektedir.

Alt sosyo-ekonomik statüdeki öğrencilerin başarı düzeylerinin önemli oranda gelişmesinde eşitliği artırıcı politikalar kadar artan üniversite beklentisinin de etkili olması kuvvetle muhtemeldir. Üniversiteye girişte meslek liseleri için söz konusu olan katsayı engelinin kaldırılması ve genel olarak da üniversite sayısının artırılması dezavantajlı öğrencilerin üniversiteye gidebilmek beklentilerini artırmıştır. Bu gelişme hem ortaöğretimi bitirme hem de üniversiteye gidebilmek için akademik beklentilerini ve çabalarını daha üst noktalara taşımalarını sağlamıştır.

EĞİTİMDE "ORTA KALİTE TUZAĞI"

Ülkelerin eğitim sistemlerinin başarısı kişi başına düşen milli gelir, eğitime yapılan harcama, ailelerin eğitim ve refah düzeyi vb. değişkenlerden etkilenmekle beraber kalite farklılıklarının tek açıklayıcısı bu değişkenler değildir (OECD, 2013b). Şekil 10’da görüldüğü üzere, kişi başına düşen milli gelir ülkelerin ortalama matematik skorundaki farklılaşmanın %33’ünü, eğitim harcamaları ise % 41’ini açıklamaktadır. **Türkiye hem kişi başına düşen milli gelir hem de eğitim harcamasına göre beklenen matematik performansını göstermektedir.** Ayrıca söz konusu refah göstergelerinin etkisi üst gelir grubu ülkelerde daha az olup gelişmekte olan ülkelere daha fazladır. Ülkelerin refah düzeyi kaynaklı eğitim performansındaki artış zamanla önemini kaybetmekte doğrudan eğitimin kalitesi öğrencilerin beceri düzeylerinin belirlenmesinde etkili olmaktadır. Diğer yandan Türkiye’nin

ŞEKİL 10: KİŞİ BAŞINA DÜŞEN MİLLİ GELİR VE EĞİTİM HARCAMASININ PISA 2012 MATEMATİK PERFORMANSINA ETKİSİ

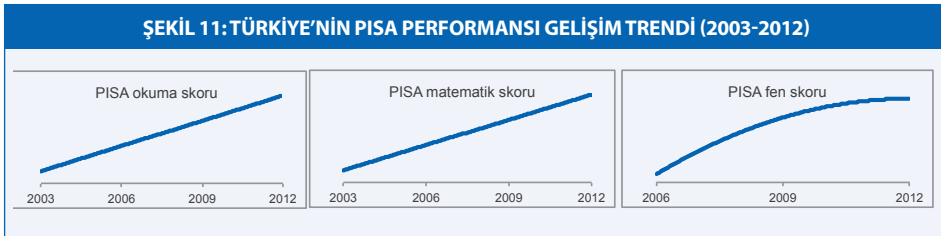


Kaynak: OECD, PISA 2012 veritabanı Tablo I.2.27 kullanılarak hesaplanmıştır.

de aralarında bulunduğu eğitim harcamalarının daha düşük düzeyde olduğu ülkelerde ise bu harcamaların belirli bir seviyeye kadar artırılmasının eğitim kalitesi üzerindeki etkilerinin de önemli miktarda olacağını söylenebilir.

Türkiye'nin son on yılda hem mili gelir kaynaklı refah artışına hem de eğitim harcamalarındaki artışına ilaveten, kapsamı genişletilen sosyal politikalar Türkiye'nin PISA skorlarını artırmasında etkili olmuştur. Söz konusu gelişme ise büyük oranda başarı ve imkânlar açısından dezavantajlı çocuklarda görülmüş bu da ortalama eğitim başarısı artarken başarının sosyo-ekonomik koşullardan daha az etkilendiği bir gelişmeye neden olmuştur. Diğer yandan Şekil 10'dan görüldüğü üzere yakın bir gelecekte Türkiye'nin eğitim başarısının refah ve eğitim harcamalarındaki artışa daha duyarsız olacağı bir aşamaya girme ihtimali yüksektir. Son dönemde sağlanan performans artışının önümüzdeki dönemde de sağlanması daha zorlu bir süreci gerektirmektedir. Türkiye'yi bekleyen bu riski "eğitimde orta kalite tuzağı" olarak nitelemek mümkündür. Refah ve kaynak artışından bağımsız olarak öğretmenlerin, programların içeriği ve süresinin, eğitim ortamlarının verimliliğinin ve niteliğinin yetersiz kalması durumunda önümüzdeki yıllarda geçmişe benzer bir trend yakalanması zor ve tuzağa düşme ihtimali yüksek olacaktır.

Türkiye'nin 2003-2012 dönemindeki trendi incelendiğinde okuma ve matematik için performans artışının sabit oranda fen alanında ise azalan oranda olduğu görülmektedir (Şekil 11). Fen alanındaki gelişme hızının yavaşlıyor olmasının orta kalite tuzağı riski için öncü gösterge niteliği taşıdığı söylenebilir. Özellikle matematik alanında Makao-Çin ve Polonya, okuma alanında İsrail, Japonya, Tayland, Rusya Federasyonu, Tayvan, Lüksemburg ve Makao-Çin, fen alanında ise Makao-Çin'in gelişmesinin artan hızda devam etmesi bu ülkelerin eğitim verimliliğinin orta kalite tuzağına karşı daha dirençli olduğunu göstermektedir.



Not: Fen alanında PISA 2012, PISA 2006 ile karşılaştırılabilir olduğu için analiz bu dönemler için yapılmıştır.

Kaynak: OECD, PISA 2012 veritabanı.

Türkiye'nin 2023 vizyonunda ilk on ülke arasına girmesi için yapması gerekenler arasında nüfusun beceri düzeyinin artırılması önemli bir yer tutmakta-

dır. Bu kapsamda G-20 ülkelerinin 2023 yılında tahmini olarak eğitim performanslarının ne konumda olacağı önceki son on yılın yıllık bazda gelişiminin aynı şekilde devam edeceği varsayımında hesaplanmıştır (Tablo 12). Türkiye’de önümüzdeki on yılda da ortaöğretimde okullaşma oranının artması sonucu sisteme yeni katılacak öğrencilerin ortaöğretimdeki ortalama sosyo-ekonomik varyasyonu artırması muhtemeldir. Diğer yandan ülkedeki genel refah artışının bunu sınırlı düzeyde tutmasını da bekleyebiliriz. **Dolayısıyla Tablo 12’de Türkiye’nin 2023 yılındaki tahmini skorunun 480-494 arasında olmasını öngörebiliriz. Bununla birlikte bu aralıktan ne kadar sapmanın olacağı ise eğitim sisteminin “orta kalite tuzağına” vereceği tepki sonucunda netleşecektir.** 2023 tahmini benzer trendin devam etmesi durumunda Türkiye OECD ortalaması civarında ve Rusya, ABD, İngiltere, Fransa ve Avustralya ile benzer bir performans düzeyine ulaşılabilir. Güney Kore, Japonya ve Almanya’nın ise OECD ortalamasının üzerinde kendilerine yer bulmaları olasıdır. Türkiye’nin söz konusu üç ülkenin ekonomik yapısına benzer şekilde katma değeri yüksek üretim yapıp dış ticaret fazlası vermesi için eğitimdeki mevcut gelişme hızının üzerine çıkılması önemli olacaktır. 2024 yılında yapılması muhtemel PISA araştırmasındaki 15 yaş öğrenci grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında sisteme girecek öğrenciler oluşturacaktır. Bu öğrencilerin sistem içinde nasıl bir süreç geçireceği yapılan tahminlerden çok daha gerçekçi olacaktır.

TABLO 12: G-20 ÜLKELERİNİN 2023 YILINDA TAHMİNİ MATEMATİK PERFORMANSI			
G-20 Ülkeleri	2013 PISA Matematik Performansı	2023 Tahmini Matematik Performansı Demografik Değişim Dikkate Alınmadan Önce	2023 Tahmini Matematik Performansı Demografik Değişim Dikkate Alındıktan Sonra
Güney Kore	554	565	550
Japonya	536	540	523
Almanya	514	528	515
İtalya	485	512	506
Kanada	518	504	496
Rusya	482	493	475
İngiltere	494	491	482
ABD	481	484	479
Avustralya	504	482	472
Türkiye	448	480	494
Fransa	495	480	464
Meksika	413	444	440
Brezilya	391	431	417
Arjantin	388	400	394
Endonezya	375	382	371

Not: PISA araştırmasına katılmayan Çin, Suudi Arabistan, Güney Afrika, Hindistan ile G-20 üyesi olan Avrupa Komisyonu’na tabloda yer verilmemiştir. Ülkelerin mukayeseli skorları verildiği için performans düşüşleri görece olup mutlak olmayabilir.

Kaynak: OECD, PISA 2012 veritabanı, Tablo I.2.3b ve I.2.4 yardımıyla yazar tarafından hesaplanmıştır.

Her ülke mevcut sosyo-ekonomik yapısı çerçevesinde eğitim performansını daha iyi noktaya taşımak için çaba harcamaktadır. Bu anlamda seçilecek eğitim politikası kombinasyonu ise özellikle kalite ve fırsat eşitliğinden kaynaklanan sorunların hangi nispette olduğu ile ilişkilidir. OECD, ülkelerin eğitim sistemlerindeki eşitsizliğinin gücüne ve etkisine bakarak bu alanda gelişme stratejisi için farklı politika seçenekleri sunmaktadır (Tablo 13). PISA'da eşitsizliğin boyutunu ölçmede en yaygın olarak kullanılan iki gösterge sosyo-ekonomik statünün başarıyı açıklama gücü ve başarı üzerindeki etkisidir. İki gösterge itibarıyla ülkenin OECD ortalaması ile karşılaştırılması doğru politika kombinasyonunun kullanılması için yol gösterici olacaktır. PISA 2003 göstergeleri Türkiye için IV. bölgedeki politika seçeneklerini öne çıkarmaktaydı. 2003-2012 döneminde özellikle başarısız ve dezavantajlı öğrencilerin başarısındaki belirgin artış söz konusu bölgeye uygun politika seçeneklerinin uygulandığını göstermektedir. Daha önce de bahsedildiği üzere bunun üzerinde kapsamlı genişletilen sosyal desteklerin ve dezavantajlıları hedefleyen eğitim politikalarının etkisi olmuştur. Son on yılda ücretsiz ders kitabı dağıtılması, taşınabilir eğitim, pansiyon hizmetlerinin yaygınlaştırılması, şartlı nakit yardımları, dezavantajlı bölgelerde derslik başına öğrenci sayısının düşürülmesi ve öğretmen ihtiyacının giderilmesi özellikle sosyo-ekonomik statüsü düşük olan öğrencilerin ve okulların mevcut dezavantajının azaltılması kapsamında olumlu olmuştur. Önümüzdeki dönemde ise Türkiye'nin mevcut durumuyla özellikle I ve III. alanlardaki politika seçeneklerine yoğunlaşmasına ihtiyaç görünmektedir. Bir başka ifadeyle, **sosyo-ekonomik koşulların başarı üzerindeki etkisinin ve gücünün azalma trendine girmesini sağlayan ve dezavantajlıları hedefleyen politikaları yürütmeye devam ederek aynı zamanda doğrudan kaliteyi etkileyen eğitim politikalarına daha da fazla önem verileceği bir döneme girilmektedir.** Olumlu trend gösteren eşitliğin daha da gelişmesini sağlamak için başarıya engel olduğu düşünülen temel sosyo-ekonomik faktörler belirlenerek gerekli tedbirlerin alınacağı I. alandaki politika seçenekleri öne çıkmaktadır. Bu çerçevede özellikle dezavantajlı öğrencilere ve okullara özgü olarak geliştirilen farklı proje ve programların uygulanabilmesi için kaynakların artırılması ve önceliklendirilmesi önemini korumaktadır. Diğer yandan IV. bölgede ise sosyo-ekonomik koşullardan bağımsız olarak doğrudan kaliteyi artırmayı hedefleyen ve önceki bölümde başarılı ülke örneklerinde ortak olduğu düşünülen politikalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bunlar özetle müfredat ve öğretim sistemlerinin değişimi, öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesi, öğretmenlik mesleğine giriş için daha fazla yeterlilik talep edilmesi, daha başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine girişi için teşvik edilmesi, mesleğin daha cazip hale getirilmesi için ücretlerin artırılması, öğretmenlerin hizmet-içi eğitim programlarına katılmaları için teşviklerin sağlanması vb. politikalardan oluşmaktadır. **Sonuç olarak 2023 vizyonu çer-**

çerçevesinde Türkiye’nin eğitim performansındaki artış trendini koruması ve orta kalite tuzağına düşmemesi için eğitim politikalarını odaklanma çerçevesinde dezavantajın başarıya engel oluşturduğu alanlara ve evrensel çerçevede ise öğretmen, program, ölçme ve değerlendirme, yönetim, materyal, süreç vb. nitelikleri geliştirerek öğrenme çıktılarının ülke genelinde geliştirilmesinin amaçlandığı bir eğitim stratejisi ve felsefesi gereksinimi bulunmaktadır.

TABLO 13: SOSYO-EKONOMİK STATÜNÜN BAŞARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ VE POLİTİKA SEÇENEKLERİ		
	POLİTİKA MATRİSİ	
	Sosyo-ekonomik spektrum boyunca performans farklılıkları	
	Düşük	Fazla
Sosyo-ekonomik statünün performans üzerindeki etkisi <u>zayıf</u>	<p>I</p> <p>Sosyo-ekonomik statünün farklı düzeylerinde performans farklılıkları <u>küçük</u> ve öğrenciler sosyo-ekonomik statülerine göre beklenen den daha iyi (veya kötü) performans gösteriyorsa, temel politika hedeflerinden biri genel olarak performansı iyileştirmektedir. Bu durumlarda, evrensel politikalar daha etkili olmaktadır. Bu tür politikalar müfredat ve öğretim sistemlerinin değişimi, öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesi, öğretmenlik mesleğine giriş için daha fazla yeterlilik talep edilmesi, daha başarılı öğrencilerin mesleğe giriş için teşvik edilmesi, mesleğin daha cazip hale getirilmesi için ücretlerin artırılması, öğretmenlerin hizmet-içi eğitim programlarına katılmaları için teşviklerin sağlanması.</p>	<p>II</p> <p>Sosyo-ekonomik statünün farklı düzeylerinde performans farklılıkları <u>yüksek</u> ve öğrenciler sosyo-ekonomik statülerine göre beklenenden daha iyi (veya kötü) performans gösteriyorsa, temel politika hedeflerinden biri sosyo-ekonomik koşullarından bağımsız olarak en düşük performans gösterenlerin iyileştirilmesidir. Bu durumlarda, sadece dezavantajlı öğrencileri hedeflemek hâlihazırda performans düzeyi olanlara da ekstra destek sağlamaktır. Diğer yandan dezavantajlı olmayıp düşük performans gösterenleri de dışarıda bırakacaktır. Düşük performans gösterenler kolayca tespit edilebiliyorsa politikalar bunları hedefleyebilir veya düşük performans belirli okullarda yoğunlaşıyorsa düşük performans gösteren okullar hedeflenebilir.</p>
Sosyo-ekonomik statünün performans üzerindeki etkisi <u>güçlü</u>	<p>III</p> <p>Sosyo-ekonomik statünün farklı düzeylerinde performans farklılıkları <u>küçük</u> ancak öğrenciler sosyo-ekonomik statüleri itibarıyla beklendiği gibi performans gösteriyorsa temel politika hedeflerinden birisi sosyo-ekonomik dezavantaj nedeniyle yüksek performansın önündeki engelleri kaldırmaktır. Bu durumlarda, ilave destek, kaynak ve yardım ile dezavantajlı okulları ve öğrencileri hedefleyen etkili destekleyici politikalar önemli olmaktadır. Dezavantajlı aileler için ücretsiz öğle yemeği veya ders kitapları diğer örneklerdir.</p>	<p>IV</p> <p>Sosyo-ekonomik statünün farklı düzeylerinde performans farklılıkları <u>büyük</u> ve öğrenciler sosyo-ekonomik statüleri itibarıyla beklendiği gibi performans gösteriyorsa temel politika hedeflerinden birisi performans farklılıklarını azaltmak ve özellikle dezavantajlı öğrenciler arasında performansı iyileştirmektedir. Düşük performansı ve sosyo-ekonomik dezavantajlı hedefleyen politikaların bir kombinasyonu bu durumlarda daha etkili olmaktadır. Çünkü evrensel politikalar hem eşitliği hem performans eşzamanlı olarak iyileştirmede daha az etkili olmaktadır.</p>

Kaynak: OECD 2013a.

SONUÇ VE POLİTİKA ÖNERİLERİ

SONUÇ

Gelir düzeyinin düşük ve sosyo-ekonomik heterojenliğin fazla olmasının hem başarının sağlanması hem de eşitliğin artırılması için bir engel olmadığı PISA'ya katılan ülkelerin kendine özgü durumlarından anlaşılmaktadır. Benzer gelire sahip ülkeler olan Japonya ve Fransa arasında önemi bir puan farkı varken sosyo-ekonomik statünün varyasyonun yüksek olduğu bazı ülkelerde eşitlik sağlanabilmesi bu durumu doğrulamaktadır. PISA, performansın sadece ülkelerin gelir düzeyi, sosyo-ekonomik statüsü vb. diğer etkenlerle açıklanamayacağını eğitim sisteminin kaliteli, eşitlikçi ve verimli olarak yapılandırılması suretiyle performansta önemli bir artış sağlanacağını öngörmüştür. PISA 2012 araştırmasına 65 ülke/ekonomi katılmıştır. Eğitim çıktıları açısından hem ülkeler içinde hem de ülkeler arasında önemli derecede farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, PISA'nın yapıldığı dönemler dikkate alındığında 40 ülkenin performansının arttığı görülmektedir. Önceki dönemlerde düşük düzeyde performans gösteren Türkiye'nin de aralarında olduğu bazı ülkelerde ise söz konusu iyileşme önemli düzeyde gerçekleşmiştir.

Türkiye'nin eğitim performansının artışında sosyal politikaların ve eğitim politikalarının birlikte rol oynadığı görülmektedir. Türkiye'de alt düzeyde başarı gösterenlerin oranının azalması, en alt çeyrekteki sosyo-ekonomik statüye sahip olanların başarı düzeyinin artması, dezavantajlı bölgelerdeki derslik ve öğretmen niceliğinin gelişmesi ve sosyo-ekonomik statünün başarı üzerindeki et-

kisinin azalması birlikte ele alındığında ortalama skordaki yükselişin en önemli nedenin gerek sosyal politikalarla ailelerin güçlendirilmesi (yoksulluk sınırının altında yaşayan azalması) gerekse eğitim harcamalarının daha eşitlikçi olarak yapılması olarak değerlendirilebilir.

Türkiye'nin 2003-2012 döneminde eğitimin kalitesini ve fırsat eşitliğini artırmaya yönelik olarak uygulamaya geçirdiği politikaların PISA sonuçları itibarıyla etkili olduğu ve önemli bir başarı yakalandığı görülmektedir. En üst düzeyde performans gösterenlerin oranı ile en üst çeyrekte sosyo-ekonomik statüye sahip olanların performansının değişmemesi eğitimin içerik/kalite boyutunun istenilen oranda değişmediğini göstermesi açısından önemlidir. Söz konusu bulgunun diğer bir kanıtı ise performans artışının matematik ve okuma alanında sabit fen alanında ise azalan oranda olmasıdır. Ülkenin büyüme ivmesi eğitimde de görülmektedir. Nitekim altyapı yatırımlarında ve öğretmen sayısında sağlanan gelişmeye gelir dağılımındaki iyileşme eklenince eğitimde temel faktörlerin nicelik olarak genişlemesine dayalı bir performans artışı olmuştur. Bu nedenle önümüzdeki dönemde verimlilik temelli bir gelişme sağlanamaması durumunda Türkiye'nin eğitim sisteminde "orta kalite tuzağına" yakalanarak, performans artışının yavaşlaması kuvvetle muhtemeldir. Bunun için ise temel olarak eğitim içeriğinin, öğretmen niteliğinin, ölçme ve değerlendirme çalışmalarının uluslararası rekabet edebilir düzeyde olması gerekmektedir. Bir başka ifadeyle, Türkiye'nin 2023 hedeflerine ulaşabilmesi için, mevcut eğitim sistemindeki son on yılda gösterdiği iyileşmelere ek olarak, yeni bazı atılımlar yapması zorunludur. Refah ve ekonomik rekabet düzeyinin gelişmiş ülkeler düzeyine yakınsamasında temel eğitim düzeyinde edinilen öğrenme çıktılarının üst düzeylere taşınmasının büyük etkisi olacaktır. **Sonuç olarak, Türkiye'nin ilk 10 ekonomi arasına girmesine ilave olarak nüfusun gelir düzeyi, eğitim seviyesi ve yaşam standartlarının da gelişmesinde eğitimde orta kalite tuzağının aşılmasına imkân verecek eğitim politikaları hayati öneme sahiptir.**

POLİTİKA ÖNERİLERİ

POLİTİKA 1: Kanıt Temelli Analizlere Dayalı Politika Geliştirilmesi

- **Ulusal ve uluslararası ölçme ve değerlendirme çalışmalarının kapsamı ve etkinliği artırılmalıdır.** Türkiye uluslararası eğitim araştırmalarına katılımına devam etmelidir. PISA çalışmasında örneklem büyüklüğü bölgesel bazda ileri analizlerin yapılmasına izin vermemektedir. Bu nedenle örneklem sayısını artırmalı ve bölgesel bazda ileri analizlerin yapılması sağlanmalıdır.

- **MEB'in merkezi düzeyde yaptığı sınavların kapsamlı değerlendirilmesinin yapılması politika geliştirme sürecine önemli bir katkı verme potansiyeli taşımaktadır.** 2013-2014 eğitim öğretim döneminde uygulanan ve ortaöğretimde sınavla öğrenci alacak okullar için kullanılacak merkezi sınavlar, bu amacın dışında eğitim sistemini izlemek ve eksikliklerini telafi etmek amacıyla kullanılmalıdır. Bu tür değerlendirmelerin ilkokul ve ortaokul düzeyinde de yapılarak erken dönemde tedbirlerin alınması sağlanabilir. Sınav sonuçlarının, öğrencilerin sosyo-ekonomik koşulları ile birlikte analiz edilerek analitik çalışmalar yapılması için e-okul sisteminden sağlanacak verilerin kamuoyu ile paylaşılması faydalı olacaktır.
- **Büyük bütçe ayrılan proje ve programların pilot olarak başlatılması ve bunların etki analizlerin yapılması amaçların gerçekleştirilmesine ve kaynakların verimli kullanılmasına katkı verecektir.** MEB'in sadece "çıktı ve sonuç" düzeyinde bilgi üretmenin ötesinde "etki" düzeyinde bilgi üretmesi bütçe içinde en fazla kaynağın ayrıldığı MEB'in sağladığı eğitim hizmetlerinin kalitesi açısından önemlidir. Örneğin, taşınmalı eğitim, pansiyonlar, şartlı nakit transferi, FATİH projesi, derslik yatırımları, müfredat değişikliği, öğretmen istihdamı vb. birçok politikanın etki analizlerinin yapılabilmesi için kamu yatırım programına ilave ödenek tahsis edilmesi uygun olacaktır.
- **Eğitimin kamuoyunda daha fazla tartışılmasını teşvik etmek üzere her yıl "Eğitim İzleme ve Değerlendirme Raporları"nın düzenli olarak yayınlanması gerekmektedir.** Trend, bölge, okul türü vb. ayırımı eğitim sisteminin gelişimini analitik olarak ortaya koyacak raporlara ihtiyaç bulunmaktadır. MEB'in mevcut veri altyapısı ile oldukça zengin analizlerin yapılması mümkündür. Bu çerçevede MEB tarafından yayınlanan "Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu 2013" ve "Ortaöğretim Göstergeleri 2013" türü yayınlar artırılmalıdır. Bu tür raporlar eğitimin hem kamuoyunda tartışılmasına fırsat sunacak hem de bu alandaki paydaşların kanıta dayalı tartışma alışkanlığının gelişmesine imkân verecektir.

POLİTİKA 2: Finansmanın Artırılması ve Etkinleştirilmesi

- **Derslik yatırımlarının orta vadede iller bazında önceliklendirilmesi için bir yatırım planı yapılması ve bunun kamuoyu ile paylaşılması hedeflere ulaşılması ihtimalini artıracaktır.** Türkiye'de eğitim yatırımlarının önceliklendirilmesi hususunda çok kararlı bir politika izlenmelidir. Türkiye'de derslik başına düşen öğrenci sayısının 40'ın üzerinde olduğu illerin bazı eğitim

bölgelerinde bu oran 30'un altına çekilinceye kadar, kaynakların çoğunluğunun bu dezavantajlı yerlere ayrılması gerekmektedir. Bu dezavantajlı bölgelerdeki okulların acil ihtiyaçları için kaynakların öncelikli olarak buralara yönlendirilmesi gerekmektedir.

- **Türkiye'de sosyo-ekonomik olarak avantajlı okulların göstermiş olduğu başarı düzeyi diğer ülkelerdeki benzerlerine oranla iyi olduğu için, bu okulların standartlarının da diğer okullara yaygınlaştırılması gerekmektedir.** Türkiye Eğitim Finansman Bilgi Sistemi (TEFBİS) etkin bir şekilde kullanılarak sosyo-ekonomik dezavantajlı bulunan okulların kamu tarafından daha fazla desteklenmesi sağlanmalıdır. İlave oluşturulacak kaynaklarla öğrencilerin ailelerinden dolayı yaşadığı imkânsızlıkların telafisi için farklı proje ve programlar uygulanmalıdır.
- **Sosyal destek sistemlerinin eşitliği artırıcı şekilde uygulamasına devam edilmelidir.** Sosyal-destek sistemlerinin hangilerinin daha etkin olduğu konusunda araştırmalar yapılmalı ve gerçek anlamda hak edenlerin yararlanıcı olduğu bir sistem kurulmalıdır. Ayrıca MEB'in bu politikaları diğer kurumların sosyal politikaları ile tamamlayıcı ve uyumlu olmalıdır.
- **Özellikle dershanelerin dönüşüm süreciyle birlikte Türkiye'nin gündeminde daha fazla yer bulacak eğitimde teşvik sisteminin altyapısının oluşturulması için ciddi çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.** Teşvik sistemini uygulanırken, sosyal içermenin azalmaması için teşvik sisteminin formülasyonun çok iyi kurgulanması gerekmektedir. Özellikle kamu okullarının hem nicelik hem de nitelik olarak yetersiz olduğu, dezavantajlı öğrencilerin fazla bulunduğu yerler önceliklendirilerek teşviklerin farklılaştırılması yoluna gidilmelidir.

POLİTİKA 3: Öğrenme Çıktılarının İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

- **Ölçme ve değerlendirme hususunda bir yol haritası hazırlanmalıdır.** MEB, Ölçme ve Değerlendirme Genel Müdürlüğü'nün ve ÖSYM'nin geçiş sınavlarının sonuçları analiz edilmelidir. Bu analizler ve çalışmalar, eğitimde ölçme ve değerlendirme politikaların geliştirilmesi konusunda etkin bir şekilde kullanılmalıdır.
- **Ulusal olarak beceri düzeyleri belirlenerek temel becerileri yetersiz olan çocuklar erken yaşlardan itibaren desteklenmelidir.** Merkezi sınavlar hazırlanırken eleme ve sıralama mantığından ziyade farklı düzeydeki becerileri ölçmeye yarayan sorular sorulmalıdır. Bu çerçevede, temel yeterlilik düzeyinin altında kalanlar için asgari yeterlilik standartlarını elde etmelerine yönelik destek programları hazırlanmalıdır.

- **Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine olan ilgilerini artırması teşvik edilmeli ve çocuklarının okul ödevlerine nasıl destek vereceklerine ilişkin bilgi verilmelidir.** Bu çerçevede kamu spotu, SODES merkezleri, aile yaşam merkezleri, halk eğitim merkezleri, okulları ziyaretler ve veli toplantılarında özendirici uygulamalar birlikte ele alınmalıdır.
- **Üst düzey beceriye sahip öğrencilerin oranının artırılması için hem kazanımlar hem de ölçme politikaları yeniden ele alınmalıdır.** Üst düzey becerilerin geliştirilmesinde ve potansiyellerin ortaya çıkarılmasında farklı modeller denenmelidir. Bilim sanat merkezleri ve fen liselerinin etkinliği ve verimliliği incelenmelidir. Üst düzey analitik düşünme becerilerini kazandırmaya dönük olarak eğitim süreçlerinin tasarlanması gerekmektedir.
- **Son dönemde müfredat ve programlarda yapılan güncellemelerin etkisi araştırılmalıdır.** Yapılan müfredat reformlarından sonra, yeni müfredatların etkinliğini ve verimliliğini ölçen, gerektiğinde revizeler yapılmasına imkân verecek etki analizi çalışmaları uygulanmalıdır.
- **Sınavla öğrenci alan okulların sayısının artması neticesinde okullar arasındaki başarı farklılıkları artmakta ve okulların başarı düzeyine göre talep/arz yönlü tercihler neticesinde kalite kısır döngüsü oluşmaktadır.** Halen ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin yarısından fazlası sınavla seçilerek, sıralanarak, bir liseye yerleştirilmektedir. Bu durum birçok olumsuzluğa neden olduğundan sınavla öğrenci alan okul sayıları ve öğrenci oranlarının azaltılması gerekmektedir. Bununla birlikte, ortaöğretime geçişte sınavların var olması eğitimde niteliğin sağlanması adına, çok başarılı öğrencilerin pedagojik ihtiyaçlarının karşılanması ve uluslararası rekabet edilebilirliği artırmak açısından önemlidir. Dolayısıyla, az sayıda okula öğrenci seçmek için merkezi sınavlar uygulanmaya devam edilmelidir.

POLİTİKA 4: Öğretmen İstihdamındaki Etkinliğin ve Eşitliğin Artırılması, Niteliğinin Geliştirilmesi

- **Daha nitelikli öğretmenlerin sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarda istihdam edilmesi için teşvik mekanizması oluşturulmalıdır.** Teşvikler, bölge veya il üzerinden değil kendi içinde sosyo-ekonomik yapının benzeştiği eğitim bölgeleri üzerinden yapılmalıdır. Öğretmenlerin göreve ilk başladıkları yer en dezavantajlı okul olacak şekilde olan mevcut yapı tümünden değiştirilmeli ve dezavantajlı okullara daha tecrübeli öğretmenler yönlendirilmelidir.

- **Öğretmenlik mesleğinin statüsünün iyileştirilmesi ve öğretmen niteliğinin artırılması gerekmektedir.** Başarılı ülke örneklerine benzer olarak üst başarı dilimlerinden gelecek daha sınırlı sayıda öğretmen adayının yetiştirilmesi için gerekli tedbirler alınmalıdır. Ayrıca eğitim fakültelerinde öğrencilerin araştırma ve analiz becerileri ile daha fazla meşgul olması gerekmektedir. Buna ilaveten, hizmet öncesinde yapılan staj faaliyetlerine özel önem verilmelidir.
- **Hizmet içi eğitim modelinin arz yönlü yerine talep yönlü olacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir.** Hizmet içi eğitimleri merkezi olarak belirli hizmetiçi eğitim tesislerinde planlamak yerine, mümkün olduğu ölçüde her öğretmenin kendi şehrinde bu eğitimlere katılması, ağırlıklı olarak eğitimlerin öğretmenler tarafından talep edilmesi ve katılım sağlanması, kazanılan becerilerin değerlendirilerek kariyer ve ücret politikasında değerlendirilmesi etkinliği artıracaktır.

KAYNAKLAR

- Darling-Hammond, L. (2012). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press
- Ferreira, F., & Gignoux, J. (2010). Inequality of opportunity for education: Turkey. In R. Kanbur, & M. Spence (Eds.), *Equity in a globalizing world* (s. 131-157). Washington, D.C.: The World Bank.
- Gür, B. S., Çelik, Z., & Coşkun, İ. (2013). *Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: hiyerarşi mi, eşitlik mi?*, (Analiz no. 69). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Hanushek, E. (2006). The evidence on class size. *Handbook of economics of education*, Vol 2, 865-908.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2007). *The role of education quality for economic growth*. World Bank Policy Research Working Paper, no. 4122 .
- IEA. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Boston: TIMSS & PIRLS international study center and IEA.
- İskenderoğlu, T. A., Erkan, İ., & Serbest, A. (2013). 2008-2013 yılları arasındaki SBS matematik sorularının PISA matematik yeterlilik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4 (2), 147-168.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *10. Kalkınma planı*. Kalkınma Bakanlığı.
- MEB. (2013a). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2013b). *Ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu*. (S. Polat, Ed.) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- OECD. (2011). *Lessons from PISA for the United States, strong performers and successful reformers in education*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.
- OECD. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- OECD. (2013a). *PISA 2012 results: Excellence through equity giving every student the chance to succeed*. Paris: OECD.
- OECD. (2013b). *PISA 2012 results: What students know and can do – Student performance in mathematics*. PISA. Paris: OECD.
- OECD. (2013c). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for Japan*. Paris: OECD.
- Polat, S. (2009). *Türkiye'de eğitim politikalarının fırsat eşitsizliği üzerindeki etkileri*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

Ripley, A. (2013). *The smartest kids in the world and how they got that way*. Simon & Schuster.

Schwab, K. (2013). *The global competitiveness report 2013-2014*. World Economic Forum

World Bank. (2013). Promoting Excellence in Turkey's Schools Washington,DC: World Bank.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/2013/03/18023851/promoting-excellence-turkeys-schools>.

SERDAR POLAT

2002 yılında Hacettepe Üniversitesi İşletme Bölümü'nden mezun oldu. Aynı bölümde Yöneylem Araştırması ve Sayısal Yöntemler alanında yüksek lisansını tamamladı. 2004 yılında Devlet Planlama Teşkilatı eğitim sektöründe Planlama Uzmanı olarak başlamış olduğu kariyerinde bütçe planlaması, yatırım analizi, kalkınma planı, ulusal ve uluslararası program ve proje çalışmalarında bulunmuştur. Ayrıca, eğitimde eşitlik ve kalite konuları başta olmak üzere farklı araştırmalar yapmış, strateji ve politika belgelerine katkı vermiştir. 2013 yılında MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde yeni kurulan İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı görevini yürütmüş olup eğitimde izleme ve değerlendirme faaliyetlerinde çalışmaları tamamlamıştır. Halen Kalkınma Bakanlığı'nda görev yapan Polat, ayrıca Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü Demografi Alanında nüfus, aile ve eğitime yönelik doktora çalışmalarını sürdürmektedir.

TÜRKİYE’NİN 2023 VİZYONU VE EĞİTİMDE “ORTA KALİTE TUZAĞI”

SERDAR POLAT

Türkiye özellikle son 10 yılda okullaşma oranlarını artırırken eğitimde kalite ve eşitliği de geliştirmiştir. Sosyo-ekonomik imkânlar ve başarı düzeyi açısından görece dezavantajlı çocukların eğitim sistemine katılmalarına rağmen Türkiye’nin hem başarı hem de eşitlik düzeyini artırmış olması OECD tarafından övgü konusu olmuştur. Son on yılda eğitim performansındaki ve eşitlikteki artışta ülkenin genel refah düzeyinin artması, sosyal harcamalarının kapsamının genişletilmesi, eğitimde fiziki altyapı ve öğretmen sayısının artırılmasının önemli bir etkisi olmuştur. Bununla birlikte sonraki dönemde gerçekleştirilecek kalite artışında öğretmen niteliklerinin ve eğitim içeriğinin daha da önem kazandığı görülmektedir. Bu alanlarda gerekli adımların atılamaması, ekonomideki benzer olarak eğitimde de “orta kalite tuzağı” yaşanmasına neden olabilir. Bu rapor, son dönemde eğitimde sağlanan performans artışının sürdürülmesi ve Türkiye’nin 2023 hedeflerine ulaşması için eğitimde atılması gereken adımları tartışmaktadır.