



T. C.
KALKINMA BAKANLIĞI

ONUNCU 2014
KALKINMA 2018
PLANI

EĞİTİM SİSTEMİNİN KALİTESİNİN ARTIRILMASI

ÖZEL İHTİSAS KOMİSYONU RAPORU

2023





T. C.
KALKINMA BAKANLIĞI

ONUNCU 2014
KALKINMA 2014
PLANI 2018

EĞİTİM SİSTEMİNİN KALİTESİNİN ARTIRILMASI

ÖZEL İHTİSAS KOMİSYONU RAPORU

ANKARA 2014

ISBN 978-605-4667-92-5

YAYIN NO: KB: 2893 - ÖİK: 734

Bu çalışma Kalkınma Bakanlığının görüşlerini yansıtmaz. Sorumluluğu yazara aittir. Yayın ve referans olarak kullanılması Kalkınma Bakanlığının iznini gerektirmez.

Bu yayın 500 adet basılmıştır.

ÖNSÖZ

Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018), Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından 2 Temmuz 2013 tarihinde kabul edilmiştir.

Plan, küresel düzeyde geleceğe dönük risklerin ve belirsizliklerin sürdüğü, değişim ve dönüşümlerin yaşandığı, yeni dengelerin olduğu bir ortamda Türkiye'nin kalkınma çabalarını bütüncül bir çerçevede ele alan temel bir strateji dokümanıdır.

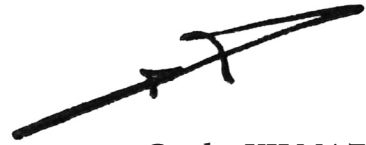
Ülkemizde kalkınma planlarının hazırlık aşamasında yürütülen Özel İhtisas Komisyonları çalışmaları çerçevesinde 50 yılı aşkın katılımcı ve demokratik bir planlama deneyimi bulunmaktadır. Kamu kesimi, özel kesim ve sivil toplum kesimi temsilcileri ile akademik çevrelerin bir araya geldiği özel ihtisas komisyonu çalışmaları, 2014-2018 dönemini kapsayan Onuncu Kalkınma Planı hazırlıklarında da çok önemli bir işlevi ifa etmiştir.

5 Haziran 2012 tarihinde 2012/14 sayılı Başbakanlık Genelgesiyle başlatılan çalışmalar çerçevesinde makroekonomik, sektörel, bölgesel ve tematik konularda 20'si çalışma grubu olmak üzere toplam 66 adet Özel İhtisas Komisyonu oluşturulmuştur. Ülkemizin kalkınma gündemini ilgilendiren temel konularda oluşturulan Komisyonlarda toplam 3.038 katılımcı görev yapmıştır.

Bakanlığımızın resmi görüşünü yansıtmamakla birlikte; Özel İhtisas Komisyonları ve Çalışma Gruplarında farklı bakış açıları ile yapılan tartışmalar ve üretilen fikirler, Onuncu Kalkınma Planının hazırlanmasına perspektif sunmuş ve plan metnine girdi sağlamıştır. Komisyon çalışmaları sonucunda kamuoyuna arz edilen raporlar kurumsal, sektörel ve bölgesel planlar ile çeşitli alt ölçekli planlar, politikalar, akademik çalışmalar ve araştırmalar için kaynak dokümanlar olma niteliğini haizdir.

Plan hazırlık çalışmaları sürecinde oluşturulan katılımcı mekanizmalar yoluyla komisyon üyelerinin toplumumuzun faydasına sundukları tecrübe ve bilgi birikimlerinin ülkemizin kalkınma sürecine ciddi katkılar sağlayacağına olan inancım tamdır.

Bakanlığım adına komisyon çalışmalarında emeği geçen herkese şükranlarımı sunar, Özel İhtisas Komisyonu ve Çalışma Grubu raporları ile bu raporların sunduğu perspektifle hazırlanan Onuncu Kalkınma Planının ülkemiz için hayırlı olmasını temenni ederim.



Cevdet YILMAZ
Kalkınma Bakanı

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR.....	ix
KOMİSYON ÜYELERİ.....	xi
YÖNETİCİ ÖZETİ.....	xiii
1. GİRİŞ	1
2. MEVCUT DURUM ANALİZİ VE GENEL EĞİLİMLER	2
2.1. Dünyada Genel Eğilimler	2
2.2. Dünyada Kaliteli Eğitimin Temel Unsurları.....	3
2.3. Türkiye’deki Mevcut Durum.....	6
2.3.1.Eğitim Ve Erişim Göstergeleri	6
2.3.2. REFORM ÇALIŞMALARI.....	10
2.3.2.1 Müfredat Değişikliği (2004)	12
2.3.2.2. Ortaöğretim Sisteminin Yeniden Yapılandırılması (2010).....	12
2.3.2.3. FATİH Projesi (2010).....	12
2.3.2.4. Milli Eğitim Bakanlığının Yeniden Yapılandırılması (2011)	13
2.3.2.5. 6287 Sayılı Yasa (2012)	13
2.3.3. ULUSAL VE ULUSLARARASI DEĞERLENDİRMELER.....	13
2.3.3.1. OKS/SBS ve ÖSS/YGS Sonuçları.....	14
2.3.3.2. ÖBBS	16
2.3.3.3. TIMMS.....	17
2.3.3.4. PISA	22
2.3.5. Genel Değerlendirme	23
3. TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİNİN GELİŞME ALANLARI	24
3.1. Öğrenme Ortamlarında Eşitliğin Sağlanması.....	24
3.2. Eşitliğin Sağlanması	24
3.3. Öğretmen İstihdamı ve Eğitimi	25
3.4. Okul Yönetimi ve Liderliği	26
3.5. Eğitim Finansmanı.....	26
3.6. Eğitim Programlarının Güncellenmesi	26
3.7. Reformlarda Sürekliliğin Sağlanması.....	27
3.8. İzleme ve Değerlendirme Çalışmalarının Etkinleştirilmesi.....	27

4. TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİNİN GFZT ANALİZİ	29
5. PLAN DÖNEMİ PERSPEKTİFİ	31
5.1. Vizyon	31
5.2. Misyon	31
5.3. Onuncu Plan (2018 Yılı) Hedefleri.....	31
5.4. Hedeflere Dönük Temel Amaç ve Politikalar	31
5.5. Temel Amaç ve Politikalara Dönük Eylemler ve Uygulama Stratejileri.....	31
5.6. Plan Hedeflerini Gerçekleştirmek İçin Yapılması Gereken Araştırmalar	35
5.7. Temel Amaç ve Politikalar ile Öncelik ve Tedbirlerin Gelişme Eksenleri Bazında Tasnifi	36
6. SONUÇ ve GENEL DEĞERLENDİRME	42
KAYNAKÇA.....	44

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Türkiye’de net okullaşma oranları (2000-2013).....	7
Tablo 2: Öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayıları ve sınıf mevcudu (2000-2011).....	9
Tablo 3: Türkiye’de uygulanan büyük çaplı uluslararası fon kullanan projeler	11
Tablo 4: Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavlarında elde edilen ortalama netler (2003-2012)	14
Tablo 5: Yükseköğretime geçiş sınavlarında çeşitli testlerde dört ve daha aşağısında doğru yapan öğrenci sayıları.....	15
Tablo 6: ÖBBS’de elde edilen mutlak başarı yüzdeleri (2002, 2005, 2008)	16
Tablo 7: Ülkelere göre TIMMS matematik ve fen bilimleri ortalamaları (1999).....	17
Tablo 8: Ülkelere göre TIMMS matematik ve fen bilimleri puan ortalamaları (2007)....	18
Tablo 9: Ülkelere göre TIMMS sekizinci sınıf matematik başarı düzeylerine ulaşan öğrencilerin yüzdeleri (2007).....	20
Tablo 10: Ülkelere göre TIMMS 8. sınıf fen bilimleri başarı düzeylerine ulaşan öğrencilerin yüzdeleri (2007).....	21
Tablo 11: Bazı OECD ülkelerinde uygulanan sınavlar, sınav yapılan sınıflar ve sınavın amacı	28
Tablo 12: Türkiye Eğitim Sisteminin GFZT analizi.	29

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: OECD ülkelerinde şube başına düşen öğrenci sayıları (2009).....	9
Şekil 2: Coğrafi bölgelere göre öğrencilerin matematik puan ortalamaları.....	22
Şekil 3: Coğrafi bölgelere göre öğrencilerin fen puan ortalamaları	22

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AOBP	: Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı
BTYK	: Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu
GCSE	: Ortaöğretim Genel Eğitim Sertifikası (General Certificate of Secondary Education)
HAVO	: Genel Eğitim
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
LYS	: Lisans Yerleştirme Sınavı
MBO	: Meslek Öncesi Eğitim
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OBP	: Ortaöğretim Başarı Puanı
OGS	: Ortaöğretime Geçiş Sistemi
OKS	: Orta Öğretim Kurumları Sınavı
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYS	: Öğrenci Yerleştirme Sınavı
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
ÜSYM	: Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
VWO	: Üniversite Öncesi Eğitim
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

KOMİSYON ÜYELERİ

(Başkan, Raportör ve Koordinatör hariç adına göre alfabetik olarak sıralanmıştır.)

BAŞKAN

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Gazi Üniversitesi

RAPORTÖR

Yrd. Doç. Bekir S.GÜR

Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

KOORDİNATÖR

Betül ERSİN UYSAL

Kalkınma Bakanlığı

Alper YATMAZ

Kalkınma Bakanlığı

Serdar POLAT

Kalkınma Bakanlığı

ÜYELER

Ahmet Azizoğlu

Milli Eğitim Bakanlığı

(Ankara Çalışkanlar İlköğretim Okulu)

Ali Türer

Balıkesir Üniversitesi

Alparslan Durmuş

EDAM(Eğitim Danışmanlık Ve Araştırma Mrk)

Asuman Seda Saracaloğlu

Adnan Menderes Üniversitesi

Bahattin Özger

Milli Eğitim Bakanlığı

(Temel Eğitim Genel Müdürlüğü)

Batuhan Aydagül

ERG (Eğitim Reformu Girişimi)

Cem Gülan

ÖZDEBİR (Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği)

Deniz Zübeyde Çelebioğlu

TİSK

Deniz Gürel Karataş

TÜSİAD

Erdoğan Kanyılmaz

Şanlıurfa Valiliği

Ekrem Serin

Milli Eğitim Bakanlığı

(Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü)

Fatma Özdemir Uluç

UNİCEF

Hasan Şimşek

Bahçeşehir Üniversitesi

H. Hüseyin Selvi

Milli Eğitim Bakanlığı

(Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü)

Işıl Oral

ERG (Eğitim Reformu Girişimi)

İbrahim Betil

Toplum Gönüllüleri Vakfı

İrfan Erdoğan

İstanbul Üniversitesi

İsmail Bircan

Atılım Üniversitesi

Kamil Topçu

Milli Eğitim Bakanlığı

(Temel Eğitim Genel Müdürlüğü)

Kayhan Karlı

ÖRAV (Öğretmen Akademisi Vakfı)

Melahat Aydın

Milli Eğitim Bakanlığı

(Muş Merkez Yatılı Bölge İlköğretim Okulu)

Mustafa Balkaş

Gerson Lehman Group

M.Yaşar Özden

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

M.Yaşar Şahindoğan
Mücahit Coşkun
Mürşide Demirkol
Nesibe Aydın
Nurcan Ateşok Deveci

Oktay Aydın

Süleyman Yiğittir

Şahika Ünlü

Tunay Alkan

Ufuk Coşkun
Vehbi Çelik
Yahya Turan

Yusuf Küçük

Türk Eğitim-Sen
Karabük Üniversitesi
ÖRAV (Öğretmen Akademisi Vakfı)
Nesibe Aydın Okulları
Milli Eğitim Bakanlığı
(Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel
TPDR (Türkiye Psikolojik Danışma Ve
Rehberlik Derneği)
Milli Eğitim Bakanlığı
(Temel Eğitim Genel Müdürlüğü)
Milli Eğitim Bakanlığı
(Temel Eğitim Genel Müdürlüğü)
Milli Eğitim Bakanlığı
(Mesleki Ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü)
LDT (Liberal Düşünce Topluluğu)
Mevlana Üniversitesi
Milli Eğitim Bakanlığı
(Din Öğretimi Genel Müdürlüğü)
Milli Eğitim Bakanlığı
(Ortaöğretim Genel Müdürlüğü)

YÖNETİCİ ÖZETİ

Eğitim sisteminin iyileştirilerek okullaşma oranının artırılarak her bireye kaliteli eğitim hizmeti sunulması amacı, geçmişten günümüze kadar önemini koruyan bir husus olmuştur. Bu çerçevede derslik yapımına ağırlık verilmesi, derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması, müfredatın günümüz koşullarına göre güncellenmesi, eğitimde bilgi iletişim teknolojilerine ağırlık verilmesi ile okulların altyapılarının bu doğrultuda geliştirilmesi vb. konularda çalışmalar yürütülmüş ve yürütülmeye de devam edilmektedir.

Öğrenci yeterliliklerini değerlendiren ulusal ve uluslararası çalışmalara baktığımızda Türkiye'deki mevcut eğitim sisteminin öğrencilere temel beceriler dahil yeterli yetkinlikleri kazandıramadığı, bölgeler ve okullar arasında başarı farklılıklarının belirgin düzeyde olduğu, dolayısıyla mevcut sistemin etkinliğinin sorgulanması ve öğrenme ortamlarının niteliğinin eşitlik temelinde artırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Eğitim sisteminin iyileştirilmesi konusunda atılan adımların süreklilik arz etmediği, yapılan reformların istikrarlı olmadığı görülmekte olup, eğitimde sürekli politika değişikliğine gitmenin de yapılan politikaların etkinliğini analiz etmede sınırlı bilgi sağladığı tespit edilmiştir. Ancak; mevcut eğitim sisteminin barındırdığı sorunlar, halihazırda Türkiye'deki eğitim sisteminin yeniden reform edilmesi gerektiği yönünde genel kanaat oluşmasına neden olmaktadır. Bu reformların da nasıl ve ne şekilde yapılacağına ilişkin de ilgili paydaşlarca ortak bir görüş de mevcut değildir.

Eğitim reformlarında önce sistemdeki mevcut sorunlar tespit edilmesi, ilgili paydaşların görüşleri alınarak kapsayıcılık ilkesi çerçevesinde reformlar müzakere edilmeli, pilot uygulamalara ağırlık verilmeli ve başarılı örnekler yaygınlaştırılmaya çalışılmalıdır. Ayrıca; eğitici nitelikleri hizmet-içi eğitimler dahil çeşitli programlar vasıtasıyla güçlendirilmeli, izleme ve değerlendirme sistemlerinin etkinliği artırılmalı, bölgeler ve okullar arasında beşeri ve fiziki altyapı farklılıkları giderilmeli, eğitim yönetimi adem-i merkeziyetçi kılınmalı, eğitime ayrılan kamu ve özel kaynaklar çeşitlendirilmeli ve artırılmalı, eğitimde sosyal adaleti gerçekleştirecek politikalar izlenmelidir.

Bu kapsamda; söz konusu ön rapor, Türkiye'de eğitim sisteminin kalitesinin iyileştirmeye yönelik adımlara ışık tutmak için oluşturulan özel ihtisas komisyonunun tartışmalarını kolaylaştırmak için yazılmıştır.

1. GİRİŞ

1990'lı ve 2000'li yıllar boyunca Türkiye'de eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik çok sayıda çalışma ve reform yapılmıştır. Hemen her yıl eğitim sisteminin iyileştirilmesi adına bir takım önemli çalışmalar yürütülmüştür. Bu çerçevede, okullaşma oranlarının artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması, öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının azaltılması, okulların teknolojik altyapılarının geliştirilmesi ile müfredat ve öğretim yöntemlerini yenileme konusunda çok önemli çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmaların istisnasız her birine ayrıntılı bir şekilde bakıldığında, hepsinin temel gerekçelerinden biri, eğitim sisteminin kalitesinin artırılması gerektiğidir. Gerçekten de gerek ulusal düzeyde uygulanan sınav sonuçları gerekse de uluslararası düzeyde yapılan değerlendirmeler, Türkiye eğitim sisteminin performansının ciddi anlamda sorunlu olduğu ve bu sistemin mezunlarına yeterli bilgi ve becerileri kazandıramadığı görülmektedir.

Türkiye'de eğitim sistemini iyileştirmeye dönük adımların bir kısmı ya amaçlanan sonuçları vermediğinden ya da doğru amaçları gütmeye olmadığından, reformların ne derece isabetli olduğu yönünde kuşku vardır. Dahası, Türkiye'de eğitim politikalarının ciddi bir süreklilik arz ettiğini söylemek mümkün değildir. Oysa eğitim reformlarının sonuçlarının ortaya çıkması için uzun yıllar gerekli olabilmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemine ilişkin dillendirilen en yaygın eleştiri, eğitimin bir tür "yap-boz" tahtasına çevrildiğidir. Bütün bu olumsuzluklara rağmen, Türkiye'de eğitimin ciddi sorunları olduğu ve dolayısıyla reform edilmesi gerektiği konusunda toplumda genel bir kanaat vardır. Bununla birlikte, ne tür reform çabalarına girişilmesi konusunda uzlaşma olduğunu söylemek mümkün değildir. Dahası, reform adına girişilen çalışmalar hakkında da farklı görüşler söz konusudur. Eğitim reformlarında toplumun bütün kesimlerinin desteğini alabilmek adına, eğitim bir plan çerçevesinde ele alınmalı, eğitim sistemindeki sorunlar net bir şekilde tespit edilmeli, genişçe müzakere edilmeli ve öneriler geliştirilirken başarılı örneklerden faydalanılmalıdır. Elinizdeki ön rapor, Türkiye'de eğitim sisteminin kalitesinin iyileştirmeye yönelik adımlara ışık tutmak için oluşturulan özel ihtisas komisyonunun tartışmalarını kolaylaştırmak için yazılmıştır.

2. MEVCUT DURUM ANALİZİ VE GENEL EĞİLİMLER

2.1. Dünyada Genel Eğilimler

2000’li yıllarda dünyanın birçok ülkesi, eğitim sistemlerinin niteliğini artırmak için çeşitli alanlarda kapsamlı reformlar uygulamışlardır. Bu reformların, eğitimin yönetiminden finansmanına, eğitim programlarından öğretmen yetiştirme modellerine kadar çok geniş bir alanı kapsadığı görülmektedir. Bu reformların temel çıkış noktası, küreselleşmeyle birlikte öne çıkan bilgi ekonomisini ve ekonomik rekabetçiliği artırmaktır. Küreselleşme ve bilgi ekonomisine geçişin gerektirdiği yeni ekonomik ortamda, hem öğrenmeyi öğrenme hem de çalışanların becerilerini sürekli güncel tutma gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Bunun sonucunda, eğitim sistemleri, iletişim becerileri yüksek, takım çalışmasına uyumlu, eleştirel ve analitik düşünceye sahip kişiler yetiştirmeye daha çok önem vermişlerdir. Bu çerçevede, yaşam boyu öğrenme bir eğitim politikası olarak ön plana çıkmaktadır (Green, 2002). Avrupa Birliği gibi kimi ulus-ötesi kuruluşlar bu konuda çeşitli çalışmaları desteklemektedirler. Daha genel olarak ifade etmek gerekirse, geleneksel olarak ulus-devletin tekelinde olan eğitim politikalarını belirlemede birçok ulus-ötesi aktör ve kuruluş gittikçe daha belirgin bir rol almıştır. Zaten bu reformlara bakıldığında, benzer çabaların ve söylemlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Levin (1998) bu durumu bir “politika salgını” olarak ifade etmektedir.

Bugünün oldukça rekabetçi küresel bilgi ekonomisinde, bütün öğrencilerin bir takım yeni becerilere ihtiyaç duyduğu konusunda yaygın bir kanaat vardır. Gerçekten de yirmi birinci yüzyılda iyi bir iş için ya da yaşamı idame ettirmek için sadece temel okuma, yazma ve matematiğin yeterli olduğunu düşünmek gerçekçi değildir. Tarih boyunca ve yakın zamana kadar, insanlar birçok işi kendi elleriyle yapmaktaydılar ve ciddi anlamda entelektüel becerilere ihtiyaçları yoktu. Artık asgari ücretin üzerinde bir maaş sunan herhangi bir iş genellikle bir takım entelektüel ve teknik sorunları çözme becerisi beklemektedir. Bilgi sürekli artmakta, kullanılan teknolojiler sürekli değişmekte ve küresel ısınma gibi ciddi sosyal sorunlarla yüz yüze kalınmaktadır. Böyle bir dünyada, çalışmak ve vatanadaş olmak, karmaşık düşünme becerileri (ör. analiz etmek, kanıtları değerlendirmek ve problem çözmek) ve iletişim becerileri gerektirmektedir. Bu tür beceriler, geçmişte olduğu gibi sadece elit bir kesimin ihtiyaç duyduğu beceriler değil, hemen bütün vatandaşların ihtiyaç duyduğu becerilerdir (Wagner, 2010).

Dünyada eğitim reformu taleplerinin en önemli bileşenlerinden biri eğitimin finansmanına yönelik değişim talepleridir (Çelik, 2012). Batı ve Kuzey ülkelerinde, özellikle Avustralya, ABD, İngiltere, Kanada, Yeni Zelanda gibi ülkelerde, ekonomik ve sosyal alanlarda şirketleşme, piyasalaşma ve özelleştirme söylemleri kamu yönetimi politikalarında önemli değişimlere neden olmuştur. Geleneksel olarak kamu hizmeti olarak görülen eğitim, söz konusu eğilimler sonucu gittikçe bireysel bir mal olarak görülmeye başlanmıştır. Bu anlayışa dayalı politikalar sonucu, eğitimde özel okul oranları artmış, kamu okulları da çeşitli biçimlerde özelleştirilmiştir. Eğitim reformu taleplerinin bir diğer önemli bileşeni, adem-i merkezilikle ilgilidir. Özellikle Dünya Bankası ve OECD gibi uluslararası kuruluşlar tarafından etkili bir eğitim sistemi için öne çıkarılan unsurlar-

dan biri, eğitim yönetiminin adem-i merkezileşmesi ve okul temelli yönetim anlayışıdır. Bu anlayışın, okulları daha etkin kılacağı ve böylece okulların performanslarının artırılacağı düşünülmektedir.

Küresel düzeyde eğitim reformlarında öne çıkan konulardan biri de, öğrenci merkezli yaklaşım çerçevesinde eğitim programlarının güncellenmesidir. Öğrencilerin performanslarının artırılması, eğitim sisteminin daha rekabetçi hale getirilmesi ve daha nitelikli bir işgücüne sahip olmak için eğitim programlarının güncellenmesi istenmektedir. Zaten modern eğitimin kurucuları olarak kabul edilen Rousseau, Spencer, Pestalozzi, Fröbel ve Dewey gibi isimler çağdaş eğitimi farklı bir şekilde tanımlasa dahi ortak hedefleri “geleneksel eğitim”i reddetmeleri ve çocuk/öğrenen/öğrenci merkezli bir eğitime çağrı yapmalarıdır (Gür, 2010).

Tüm bu modern yaklaşımlar açık bir şekilde eski/yeni, geleneksel/ilerlemeci ayrımında, geleneksel eğitimi olumsuz değerlerle tanımlamaktadırlar. Her ne kadar inşacı yaklaşımı merkeze alarak geliştirilen çeşitli öğretim yöntemleri (işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, senaryo tabanlı öğrenme, anlamlı öğrenme, eğitsel oyunlara dayalı öğretim ve buluş yoluyla öğretim) ile yapılan öğretimde öğrencilerin çok daha etkin öğrendiği iddia edilse de, uluslararası karşılaştırmalı öğrenci başarıları çalışmalarına göre öğrenci merkezli eğitim ile öğrencilerin öğrenme performansı arasında bir ilişki bulunamamıştır (Çelik, 2012). Türkiye’de de yapılan çalışmalar, benzer bir sonuç ortaya koymuştur. TIMSS 1999 verilerine göre, Türkiye’de öğrenci merkezli aktivitelerin yapılması ile öğrencilerin matematik ve fen bilimleri derslerindeki başarıları arasında negatif ilişki bulunmuştur (EARGED, 2003). Benzer şekilde, PISA 2006 verileriyle yapılan bir araştırmada, öğrenci merkezli etkinlikler ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulunmamış; aksine, öğretmen merkezli etkinliklerin yapıldığı sınıflar ile fen bilimleri başarısı arasında pozitif bir ilişki bulmuştur (Çalışkan 2008).

Eğitim reformları açısından son yıllarda dünyada öne çıkan bir diğer konu da, öğretmen niteliğine ilişkindir. PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirmelerde öğrenci başarısı açısından öne çıkan ülkelerdeki eğitim sistemlerinin en temel ortak özelliği, nitelikli öğretmenlerin varlığıdır (Barber ve Mourshed, 2007). Söz konusu eğitim sistemleri, en başarılı adayları öğretmen yapmaktadır ve söz konusu ülkelerde öğretmenlerin saygınlığı oldukça yüksektir. Kaliteli öğretmen ihtiyacı, başta gelişmekte olan ülkeler olmak üzere dünya genelinde önemli bir sorundur; birçok ulusal ve uluslararası kuruluş bu konuda çeşitli kapsamlı çalışmalar yürütmektedir (UNESCO, 2012).

2.2. Dünyada Kaliteli Eğitimin Temel Unsurları

Türkiye’nin de taraf olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1990)’nin 28. maddesi, her çocuğun eğitim hakkı olduğunu ve bu hakkın fırsat eşitliği çerçevesinde geliştirilmesi gerektiğini belirtir. Aynı sözleşmenin 29. maddesi ise, çocuğun eğitim sayesinde kişiliğinin, yeteneklerinin ve zihinsel ve fiziksel kabiliyetlerinin tam olarak geliştirilmesini esas almaktadır. Bu iki madde, aslında, kaliteli eğitim için bir referans çerçevesi sunmaktadır. Buna göre, her çocuğa eğitim verilmeli, bu eğitim

fırsat eşitliği içermeli ve sunulan eğitim çocuğun kişilik, yetenek ve kabiliyetlerini en üst düzeyde geliştirmelidir. Bu rapor, kaliteli eğitimi bu çerçeveden hareketle değerlendirmektedir. Buna göre, kaliteli eğitim sistemleri, nitelikli/kaliteli bir eğitimi bütün öğrencilere eşitlikçi bir şekilde sunarlar ve böylece bütün öğrencilerin kişilik ve yeteneklerini geliştirirler. Bir eğitim sisteminin iyi çalışabilmesi için kaliteli eğitimi yaygınlaştırmış olması gerekir. Bundan dolayı, eğitim amaçları açısından, UNECSO/ILO'nun 1966 yılında hazırladığı Öğretmenlerin Statüsüne İlişkin Tavsiye adlı belgede ifade edildiği üzere, "hiçbir devlet sadece nicelikten memnun olmamalı, niteliği de artırmaya çalışmalıdır" (UNESCO, 2008, s. 24). Yine aynı belgede ifade edildiği üzere, eğitim devamlı bir süreçtir ve bütün öğrencilerin kaliteli eğitim alması için öğretim hizmetinin bütün unsurları eşgüdüm içinde olmalıdır.

Darling-Hammond (2010), başarılı eğitim sistemlerinden yola çıkarak ve uluslararası kıyaslamalara dayalı olarak, kaliteli ve eşitlikçi eğitim için izlenmesi gereken politikaları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Anlamlı öğrenme hedefleri: Öğrencilere, 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu becerileri de içeren bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır.

2. Karşılıklı hesap verebilir sistemler: Öğrencilere yetkin öğretme ve yeterli öğrenme fırsatları sunulmalı ve ayrıca müfredat, öğretim ve okul kapasitesi sürekli değerlendirilmeli ve geliştirilmelidir. Bu tür hesap verebilir sistemler, öğrenme standartlarının yanında, yeterli ve uygun kaynakları garanti altına alan öğrenme fırsatları standartları ile iyi öğretimi ve öğrenciye doğru davranmayı destekleyen profesyoneller için pratik standartları geliştirmelidir. İyi pratiği artıran, kötü pratikleri azaltan, başarısızlığın kökenlerini tespit eden ve iyileşmeyi mümkün kılan kaynak ve uzmanlık harekete geçiren stratejiler kullanılmalıdır.

3. Eşit ve yeterli kaynak: Belirlenen öğrenme standartlarına ulaşmak için gerekli kaynaklar bütün öğrencilere sunulmalıdır. Finansman eşitlikçi olmalıdır. Böylece hem yaşam pahalılığı ve öğrenci ihtiyaçlarını gözetken bir öğrenci başına fon belirlenmeli hem de bütün çocukların nitelikli öğretmenlere erişimini mümkün kılacak düzenlemeler yapılmalıdır.

4. Bütün eğitimciler için güçlü meslekî standartlar ve destekler: Eğitimcilerin kaliteli bir hizmet-öncesi eğitim, hizmet-içi eğitim ve rehberlik almaları sağlanmalı, zor koşullarda çalışanlara destek ve ödüller verilmelidir. Kariyer geliştirme sistemleri, öğretmenlerin mentor, usta öğretmen, program uzmanı ve okul lideri olarak görevler almalarını teşvik etmeli ve böylece tecrübelerini eğitim sisteminin iyileştirilmesi için kullanmalarını desteklemelidir.

5. Öğrenci ve öğretmenlerin öğrenmesine müsait okul örgütlenmesi: Okullar, eğitimcilerin, eleştirel içerik ve becerilere odaklı tutarlı bir müfredat geliştirmelerine izin vermelidir. Ayrıca, bilginin gerçek dünyada kullanımını yansıtacak gerçekçi ölçme ve değerlendirmeler kullanılmalıdır.

Yukarıda sıralanan hususların hepsi veya bazılarının bir birleşimi, uluslararası kıyaslamalarda öne çıkan ülkelerde karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, Finlandiya ve Singapur gibi başarılı eğitim sistemlerine sahip ülkeler, yukarıda zikredilen eğitimcilerin eğitilmesi ve desteklenmesi ile eşitlikçiliği önemsemektedirler. Gerçekten de bu ülkelerin eğitim sistemlerinin en genel ortak özellikleri şunlardır: doğru insanları öğretmen yapmayı başarmak, bu insanları etkili ve iyi performanslı öğretmenlere dönüştürmek ve her bir çocuğun iyi bir eğitim görmesini sağlamak (Barber ve Mourshed, 2007).

Başarılı eğitim sistemlerinde öğretmenler, hem sistemin iyileştirilmesinde hem de kendi gelişimlerinde önemli bir rol almaktadırlar. Bir başka ifadeyle, bu ülkelerde eğitim reformları yukarıdan aşağı emirlerle değil, öğretmenlerin sahiplenmesi, meslekî sorumluluk alması ve reforma öncülük etmesiyle gerçekleşmektedir (OECD, 2011b). Her bir çocuğun kaliteli ve eşit bir eğitim alması, toplumun ciddi anlamda faydasıdır. Bu fayda ve dolayısıyla önem, kalitesiz ve eşit olmayan bir eğitim sisteminin topluma maliyetiyle daha iyi anlaşılabilir. Bir hesaplama göre, ABD’de ücret, vergi kaybı ve sosyal maliyetlere neden olan lise terklerin önlenmesi sonucunda 200 milyar dolar gelir elde edilecektir. Benzer şekilde, okuryazar olmama ve okul başarısızlığı dolayısıyla hapse atılmalardan kaynaklı maliyet 50 milyar doları geçmektedir (Darling-Hammond, 2010). Yukarıda sıralanan maddelerin tamamının tabii ki bir takım sosyal güvenlik politikalarıyla desteklenmesi lazımdır. Sözgelimi, öğrencilerin sağlıklı olduklarından ve yeterli beslendiklerinden emin olmak için sağlık sistemi ve sosyal politikaların iyi işlemesi gereklidir.

Finlandiya, Kanada, Çin ve Singapur gibi uluslararası değerlendirmelerde öne çıkan başarılı eğitim sistemlerini karşılaştırmalı olarak inceleyen Stewart (2012) da yukarıdaki maddelere benzer şekilde, aşağıdaki ortak özellikleri tespit etmiştir:

- **Vizyon ve liderlik:** Birçok başarılı ülke, 5 ile 10 yıllık süre zarfında eğitim sisteminde ciddi iyileştirmelerin yapılmasının mümkün olduğunu ortaya koymuştur. Politik istikrar ve liderlik, bir vizyona dayalı olarak başlatılan reformların sürdürülmesi açısından oldukça önemlidir. Dahası, vizyonun eğitim sisteminin bazı unsurlarıyla sınırlı olması gereklidir.

- **Yüksek standartlar:** Eğitimde başarılı olan ülkeler, eyalet ya da ülke çapında her bir öğrenci için yüksek hedefler ve standartlar belirlemişlerdir. Örnek vermek gerekirse, başarılı ülkelerde öğretilen matematik programı, ortalama bir Amerikalı çocuğun öğrendiği matematikten yaklaşık iki yıl ileridedir.

- **Eşitliğe adanmışlık:** Birçok ülkede eğitimde eşitlik önemli bir ilke olarak karşımıza çıkmaktadır. Ne var ki, başarılı ülkeler eşitliğe güçlü bir şekilde adanmış ve her bir çocuğun başarılı olması için bütün imkanları kullanmaktadırlar. Hemen bütün ülkelerde varlıklı ailelerden gelen çocuklar ile daha yoksul ailelerden gelen çocuklar arasında başarı farkı vardır. Fakat başarılı ülkeler, ailenin öğrenci başarısı üzerinde olumsuz etkisini azaltmak için özel bir çaba içerisindedirler.

- **Yüksek nitelikli öğretmen ve liderler:** Herhangi bir reformun başarılı olması, öğretmenler tarafından kabul edilmesi ve uygulanmasına bağlıdır. Bir eğitim sisteminin

kalitesi, öğretmen kalitesine bağlıdır; öğretmen kalitesi ise öğretmen destek sistemine bağlıdır. Başarılı ülkeler, kaliteli öğretmenlerin seçimi, desteklenmesi ve ücretlendirilmesine önem verirler.

- **Uyumluluk ve tutarlılık:** Başarılı eğitim sistemleri, hedefledikleri genel vizyon ve amaçlar ile sınıf pratikleri arasında ciddi bir uyumluluk ve tutarlılık göstermektedirler. Bu sistemler, Bakanlık düzeyinden okula kadar her düzeydeki yönetici ve öğretmeni uyumlu bir şekilde çalıştırabilmektedirler.

- **Yönetim ve hesap verebilirlik:** Başarılı eğitim sistemleri muhtelif biçimlerdeki hesap verebilirliği öğretmenlerin mesleki bilgi ve kapasiteleriyle birleştirirler.

- **Öğrenci motivasyonu:** Başarı sistemlerdeki öğrencilere, yeteneğin değil de çabanın başarıyı getirdiği anlatılır ve okul bütün öğrencilerin motivasyonunu artırmak için çaba harcar.

- **Küresel ve gelecek oryantasyonu:** Başarılı sistemlerdeki yönetici, öğretmen, öğrenci ve programlar küresel bir oryantasyona sahiptir. Bu küresel oryantasyon sayesinde ülkenin bazı dersler çıkarması ve kendini geliştirmesi amaçlanır.

2.3. Türkiye'deki Mevcut Durum

Bu bölümde, Türkiye'de eğitim sistemine ilişkin erişim göstergeleri kısaca ele alınmış ve okul ortamları hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ardından, eğitim sisteminin kalitesini artırmak adına yapılan reformlara değinilmiştir. Son olarak, ulusal ve uluslararası sınav ve değerlendirmeler ışığında Türkiye eğitim sisteminin kalitesi incelenmiştir.

2.3.1. Eğitim ve Erişim Göstergeleri

Türkiye eğitim sisteminin kronik sorunlarından bir tanesi, eğitimde erişimi bütün çağ nüfusuna yaygınlaştıramamış olmasıdır. Bu kronik sorunu ortadan kaldırmak için, özellikle 1990'lı yılların ortalarından itibaren önemli adımlar atılmıştır. Bütün bu çabalara rağmen, ilköğretim okullaşma oranlarında 2005'e kadar zaman zaman bir azalma yaşanmış, ancak 2005'ten sonra istikrarlı bir büyüme gerçekleşmiş ve 2012 yılı itibariyle ilköğretimde okullaşma oranları %98,80'ne yükselmiştir (Tablo 1). Benzer şekilde, ortaöğretim okullaşma oranları da yıllar içerisinde artmış ve 2012 yılı itibariyle %70,06'ya ulaşmıştır. Ortaöğretim okullaşma oranlarının ilköğretim okullaşma oranlarına nazaran düşük seviyede kalması, ilköğretim mezunlarının bir kısmının ya ortaöğretime devam etmemesi ya da ortaöğretime yarıda bırakmasının bir göstergesidir.

Tablo 1: Türkiye’de net okullaşma oranları (2000-2013)

Yıl	Okulöncesi eğitim (36-72 ay)			İlköğretim			Ortaöğretim		
	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız
2000/01	5,38	5,57	5,19	95,28	99,58	90,79	43,95	48,49	39,18
2001/02				92,40	96,20	88,45	48,11	53,01	42,97
2002/03				90,98	94,49	87,34	50,57	55,72	45,16
2003/04	8,34			90,21	93,41	86,89	53,37	58,01	48,50
2004/05	10,31			89,66	92,58	86,63	54,87	59,05	50,51
2005/06	13,41			89,77	92,29	87,16	56,63	61,13	51,95
2006/07	16,03			90,13	92,25	87,93	56,51	60,71	52,16
2007/08	17,71	18,10	17,29	97,37	98,53	96,14	58,56	61,17	55,61
2008/09	20,61	21,11	20,08	96,49	96,99	95,97	58,52	60,63	56,30
2009/10	26,92	27,34	26,48	98,17	98,47	97,84	64,95	67,55	62,21
2010/11	29,85	30,25	29,43	98,41	98,59	98,22	66,07	68,17	63,86
2011/12	30,87	31,23	30,49	98,67	98,77	98,56	67,37	68,53	66,14
2012/2013	30,93	31,42	30,41	98,80	98,88	98,71	70,06	70,77	69,31

Kaynak: Çelik (2011) ve MEB (2013)

Genel olarak ilköğretimde okullaşma oranlarının mevcut durumuna bakıldığında, cinsiyetler arası eşitsizliğin ortadan kalktığı görülmektedir (Tablo 1). Öte yandan, iller arasında bir erişim eşitsizliği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, artık ilköğretime erişimdeki temel eşitsizlik bölgeler arasında değil, daha ziyade iller arasındadır. Örneğin, İç Anadolu Bölgesindeki Yozgat ile Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Hakkâri benzer okullaşma oranlarına sahiptir.

Ortaöğretimde okullaşma oranlarına bakıldığında ise, en dikkat çekici bulgu, iller arası okullaşma oranları arasında çok büyük farklılıklar olmasıdır. Örneğin, 2012 verilerine göre, Bolu, Bilecik, Karabük, Rize, Eskişehir, Ankara, Artvin, Isparta, Kırklareli ve Yalova gibi illerde ortaöğretim okullaşma oranı %80’in üzerindeyken, İstanbul, İzmir, Aydın, Denizli ve Sakarya gibi illerde %70’den fazla, Niğde, ve Yozgat gibi illerde %60’lardan fazla, Erzurum, Iğdır ve Gaziantep gibi illerde %50 civarında, Ağrı, Van, Muş gibi illerde ise %40’ın altındadır (MEB, 2013). Dahası, ortaöğretim okullaşma oranlarının cinsiyete göre farklılaşmasına bakıldığında, her ne kadar önceki yıllara göre bir iyileşme olsa da, kızların okullaşma oranı erkeklerin okullaşma oranlarına göre hâlâ düşüktür. 2000’de ortaöğretimde kız sayısının erkek sayısına oranı %74 iken, bu oran 2012’de %90’a çıkmıştır (MEB, 2013). İller bazında da bakıldığında bu fark net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Örneğin, ortaöğretimde okullaşma oranları Bolu’da erkekler için %96 civarında iken kızlar için %86 civarındadır. Benzer şekilde, Mardin’de erkekler için

%53 civarında olan okullaşma oranı kızlar için %43 civarındadır. Özet olarak söyleyecek olursak, ilköğretimde kapanan cinsiyet eşitsizliği, ortaöğretimde azalmakla birlikte hala devam etmektedir.

2000’li yıllar boyunca özellikle kız çocukları ve dezavantajlı bölgelerdeki çocukların okullaşma oranlarının artırılmasında, Temel Eğitim Projesi I ve II, Temel Eğitimi Destekleme Programı ve Haydi Kızlar Okula Kampanyası, Şartlı Nakit Sistemi, İlköğretim Öğrencilerine Ücretsiz Ders Kitabı Temini Projesi gibi çalışmaların olumlu etkisi olmuştur (Çelik, 2012). Her ne kadar 2000’li yılların başıyla kıyaslandığında çok önemli bir ilerleme sağlanmış olsa da, evrensel okullaşma oranlarına tam olarak hala ulaşamamıştır ve iller arası eşitsizlikler tam olarak giderilememiştir. Buna ek olarak, ortaöğretime düşük katılım etkisiyle, Türkiye’nin toplam okullaşma oranları ve özellikle okula katılım süresi ortalaması hâlâ, OECD ülkeleri ortalamasının altındadır. Örneğin, Türkiye’de nüfusun %90’ının eğitime katılım süresi ortalaması 7 yıl iken, OECD ve AB ülkeleri ortalaması 13 yıldır (OECD, 2011a). Daha sonra genişçe ele alınacağı üzere, kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen yeni eğitim sistemi düzenlemesi sayesinde zorunlu eğitim süresinin sekiz yıldan 12 yıla çıkarılmasının temel gerekçelerden biri, Türkiye ve AB ülkeleri arasındaki bu ciddi farktır. Ayrıca, daha önce değinilen ortaöğretimdeki cinsiyet eşitsizliğinin de, 12 yıllık zorunlu eğitimin tam uygulanması ile birlikte sonlandırılması hedeflenmektedir.

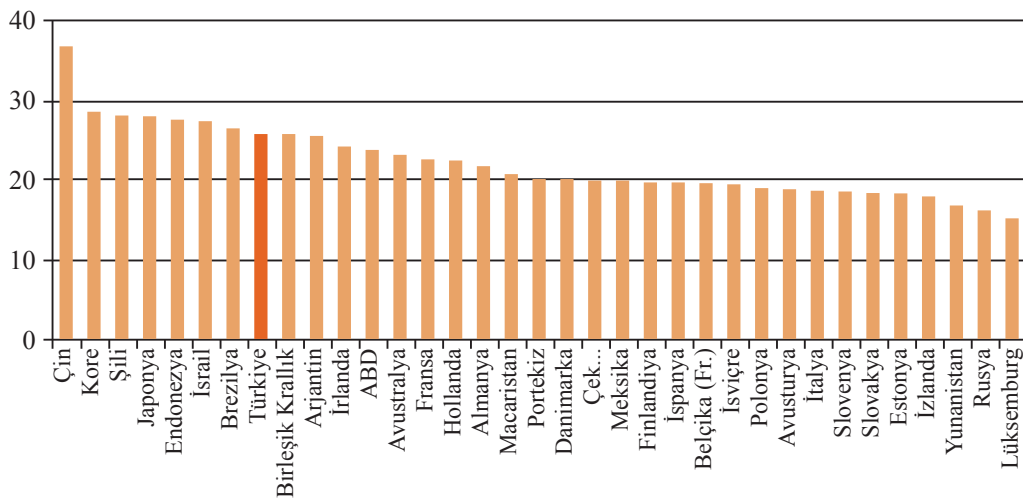
Türkiye’de okullaşma oranlarının artmasına paralel olarak, öğretmen sayısında ve derslik sayılarında da bir artış sağlanmıştır. Ayrıca, derslik ve öğretmen başına öğrenci sayısında önemli bir düşüş yaşanmıştır. 2003 ile 2011 yılları arasında toplam 188 bin civarında yeni derslik yapılmıştır (MEB, 2013). 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nda çalışan toplam öğretmen sayısı yaklaşık 591 bin iken, bu sayı 2012 itibariyle yaklaşık 705 bine yükselmiştir. Bütün bu iyileşmeler sonrasında, 2000 yılında ilköğretimde derslik başına 40 öğrenci düşerken, bu oran istikrarlı bir şekilde azalarak 2012 yılında 30’a düşmüştür. Benzer şekilde, 2000 yılında 30 olan öğretmen başına düşen öğrenci sayısı da 2012 yılında 20’ye düşmüştür (Tablo 2). Ortaöğretimde de benzer bir gelişme yaşanmıştır. Örneğin, 2000’de derslik ve öğretmen başına düşen öğretmen sayısı sırasıyla 43 ve 17 iken, 2012’de bu sayılar sırasıyla 31 ve 15 olmuştur. Ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının ilköğretime nispeten daha az azalmasının en temel sebebi, ortaöğretimdeki öğrenci sayısı ve okullaşma oranının daha hızlı artmasıdır.

Tablo 2: Öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayıları ve sınıf mevcudu (2000-2011)

	İlköğretim			Ortaöğretim		
	Sınıf mevcudu	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	Derslik başına düşen öğrenci sayısı	Sınıf mevcudu	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	Derslik başına düşen öğrenci sayısı
2000/01	30	30	40	27	17	43
2005/06	27	27	35	29	16	31
2006/07	27	26	34	29	16	31
2007/08	27	24	33	28	15	29
2008/09	25	23	32	27	17	31
2009/10	25	22	32	26	18	33
2010/11	25	21	31	27	18	34
2011/12	25	20	30	26	16	31
2012/13		20	30		15	31

Kaynak: Çelik (2011) ve MEB (2013)

Mevcut verilere bakıldığında, ilköğretim düzeyinde öğretmen, şube ve derslik başına düşen öğrenci sayıları, OECD ortalamalarına yaklaşmıştır. Örneğin, OECD'nin 2009 verilerine göre, Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ilköğretimde 22,9 ve ortaöğretimde 16,9 iken, OECD ortalaması sırasıyla 16,0 ve 13,5'tir (OECD, 2011a). Ayrıca, yine OECD'nin 2009 verilerine göre, Türkiye'de ortalama sınıf mevcudu ilköğretimde 25,8 iken, OECD ortalaması 23,5'tir. Şunu da ifade etmekte büyük fayda vardır ki, OECD ülkeleri arasında da oldukça büyük farklar vardır (Şekil 1). Örneğin Kore'de sınıf mevcudu ortalaması 28,6, Japonya'da 28,0, Birleşik Krallıkta 25,7 ve ABD'de 23,8'dir.

Şekil 1: OECD ülkelerinde şube başına düşen öğrenci sayıları (2009)

Kaynak: OECD (2011).

Her ne kadar Türkiye ortalamaları ile OECD ortalamaları arasında çok büyük fark olmasa da, Türkiye'deki temel sorun, daha önce işaret edildiği üzere, iller arasında büyük farklar olmasıdır. Örneğin, Bayburt ilinde ilköğretim düzeyinde şube, öğretmen ve derslik sayıları sırasıyla 13, 15 ve 15 iken bu oranlar Kars için 17, 18, 23, Erzurum için 17, 17, 24, Gaziantep için 30, 27, 33, Şırnak için 29, 26, 30 ve İstanbul için ise 32, 26, 43'dir. (MEB, 2012). Görüldüğü üzere Türkiye'de eğitim altyapısıyla ilgili olarak asıl sorun sınıf mevcutlarının büyük olmasından ziyade, sınıf büyüklüklerinin ve öğretmen-öğrenci oranlarının bölgeler ve iller arasında, hatta aynı il ve ilçe içinde dahi aşırı farklılık göstermesidir (Çelik, 2012). Öte yandan, okullaşma oranlarını artırmakta kullanılan taşınmalı eğitim ve YİBO uygulamaları da kırsal kesimdeki çocuklara daha kaliteli eğitim imkânı sunmayı hedeflemektedir (MEB, 2008a). 2011-2012 eğitim yılında, hemen bütün illerde ilk ve ortaöğretimde toplam yaklaşık 1.187 bin öğrenci taşınmalı eğitim kapsamında; yaklaşık 500 YİBO'da yaklaşık 213 bin öğrenci eğitim almıştır (MEB, 2013). Taşınmalı eğitime ilişkin en temel sorun, oldukça küçük yaşta çocukların ailelerinden ve ekolojik çevrelerinden ayrı kalması ya da her gün belirli bir süre araç ile yolculuk etmesidir (Çelik, 2012).

Türkiye erişim imkânlarının artmasına rağmen, dikkat edilmesi gereken diğer bir önemli sorun ise devamsızlık ve okulu terk oranlarının yüksek olmasıdır. Örneğin, 2009-2010 döneminde ilköğretimde 20 gün ve daha fazla devamsızlık yapan öğrencilerin bütün öğrencilere oranı, %10,4 iken 2010-2011'in ilk döneminde ise 10 gün ve daha fazla devamsızlık yapan öğrencilerin bütün öğrencilere oranı, %11,6'dır. Dolayısıyla eğitimde okullaşma oranları tek başına öğrencilerin eğitim aldıkları anlamına gelmemektedir. Ortaöğretimdeki devamsızlık oranları ise, ilköğretimden çok daha yüksektir. 2009-2010 öğretim döneminde, 20 gün ve daha fazla devamsızlık yapan öğrencilerin oranı resmi genel ortaöğretimde %44,4, resmi mesleki ortaöğretimde ise %49'dur. 2010-2011'in ilk döneminde 10 gün ve daha fazla devamsızlık yapan öğrencilerin tüm öğrencilere oranı, resmi genel ortaöğretimde %28 ve resmi mesleki ortaöğretimde %35 olarak gerçekleşmiştir. Bu oranlar, öğrencilerin en az üçte birinin 20 gün ve daha fazla devamsızlık yaptığını ortaya koymaktadır.

Devamsızlığı artıran önemli bir etken, ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin sınavlara hazırlık dolayısıyla okula devam etmemeleridir. Ayrıca birçok öğrenci de devamsızlığı sürekli hale getirerek okulu terk etmektedir. Ortaöğretimde 2009-2010 öğretim döneminde öğrencilerin %8,2'si okulu terk etmiştir. Bütün bu veriler, okulun öğrenciler için yeterince cazip olmadığı ve toplumun beklentilerini karşılamaktan uzak olduğu ile sunulan eğitim hizmetinin niteliksiz olduğunu göstermektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2011).

2.3.2. REFORM ÇALIŞMALARI

Türkiye'de özellikle 1990'lı yılların sonlarından itibaren eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve niteliğinin artırılması adına, uluslararası kuruluşların da desteğiyle çok sayıda çalışma yapılmış ve proje yürütülmüştür. Bütün uluslararası projelerde öne çıkan temel hususlar, okullaşma oranlarının artırılması, erişimde cinsiyetler ve bölgeler arası eşitsizliklerin giderilmesi, okulların altyapılarının iyileştirilmesi ve müfredat geliştirilmesidir (Tablo 3). Söz konusu projelere ilaveten ya da bu projelerden hareketle MEB'in eğitim sistemini iyileştirmek ve daha nitelikli bir eğitim vermek adına yapmış olduğu önemli çalışmaların kısa bir değerlendirilmesi aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3: Türkiye’de Uygulanan Büyük Çaplı Uluslararası Fon Kullanan Projeler

Proje	Amaç	Süre	Mali katkı	Projenin kaynağı
Temel Eğitim Projesi I	8 yıllık temel eğitimi yaygınlaştırma ve ilköğretimin kalitesini arttırmak (özellikle dezavantajlı bölgelerde)	1998-2003	300 milyon Dolar	DB (Kredi)
Temel Eğitime Destek Projesi	Dezavantajlı kişilerin (bölgesel, ekonomik, cinsiyet, özel eğitim) eğitime katılımlarını ve eğitim düzeylerini arttırmak	2002-2007	100 milyon Avro	AB (Hibe)
MEGEP	Mesleki eğitim ve öğrenimi güçlendirmek	2002-2007	51 milyon Avro	AB (Hibe)
Temel Eğitim Projesi II	Sekiz yıllık temel eğitimi yaygınlaştırma ve ilköğretimin kalitesini arttırmak (özellikle dezavantajlı bölgelerde)	2002-2007	281 milyon Dolar	DB (Kredi)
MEBGEP	MEB’in kapasitesini geliştirme ve güçlendirme	2008-2010	3,7 milyon Avro	AB (Hibe)
İKMEP	İnsan kaynaklarının mesleki eğitim yoluyla geliştirilmesi projesi	2008-2010	15,4 milyon Avro	AB (Hibe)
Ortaöğretim projesi	Ortaöğretime katılımı ve ortaöğretimin kalitesini geliştirme	2006-2011	80 milyon Avro	DB (Kredi)
Eğitim Çerçevesi II. Faz	Bilişim teknolojileri sınıflarının kurulması yoluyla eğitimin kalitesini artırma	2006-2011	50 milyon Avro	Avrupa Yatırım Bankası (Kredi)
Hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi projesi	Yaşam boyu öğrenme anlayışını geliştirme	2010-2012	15 milyon Avro	AB (Hibe)
Okul öncesi eğitimini bilinçlendirme projesi	Okul öncesi eğitime katılımı ve kalitesini geliştirme ve güçlendirme	2010-2013	16,8 milyon Avro	AB ve IPA (Hibe)
Özellikle kız çocuklarının okullaşmasının artırılması projesi	Kız çocuklarının eğitim sistemine katılımını arttırmak	2010-2013	16 milyon Avro	AB ve IPA (Hibe)

Kaynak: Çelik (2012)

*Not. Tabloda sadece bir milyon Avro ya da dolardan büyük projelere yer verilmiştir.

2.3.2.1 Müfredat Değişikliği (2004)

Uluslararası rekabet edebilirliği artırmak, eğitimde niteliği artırmak, ezberciliği sonlandırmak ve özgür düşünebilen nesiller yetiştirmek için bir eğitim reformu yapılması, 58. Hükümet Programı (2002)'nda ifade edilmiştir. Bu çerçevede, 2003 yılında alınan bir kararla müfredat, yapılandırmacılık ve çoklu zeka kuramı gibi yaklaşımlarla yenilenmiş ve 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında dokuz il ve 120 okulda pilot uygulama yapılmıştır. Müfredat değişikliğine ilişkin ifade edilen en yaygın eleştiri, değişikliğe, öğretmenlerin yeterince hazır olmaması ve dolayısıyla müfredatın uygulanmasında bazı aksaklıkların yaşandığıdır. Yeni müfredat tanıtımlarında müfredat reformu sayesinde Türkiye'nin PISA gibi sınavlarda uluslararası başarısının reform sonrasında artacağı ifade edilmiştir. Fakat PISA 2006 sonuçlarında Türkiye'nin skorları ilerleme kaydetmeyince, MEB, müfredat değişikliğinin sonuçlarının ancak uzun vadede alınacağı şeklinde açıklamalar yapmıştır (Gür, Çelik ve Özoğlu, 2012). Aradan geçen bunca zamana rağmen, müfredat değişikliğinin kapsamlı bir değerlendirmesi MEB tarafından yapılmamış ve sonuçları kamuoyuyla paylaşılmamıştır. Bir başka ifadeyle, müfredat değişikliğinin amaçlarına ulaşıp ulaşmadığına ilişkin kapsamlı veri ihtiyacı vardır.

2.3.2.2. Ortaöğretim Sisteminin Yeniden Yapılandırılması (2010)

2010 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu (Baş) tarafından yayınlanan bir genelgeyle, 2014 yılına kadar bütün genel liselerin Anadolu lisesi ve meslek liselerine dönüştürüleceği açıklanmıştır. Bu dönüşümün temel gerekçesi, okullar arası nitelik farklarının ortadan kaldırılması ve okul çeşitliliğinin en aza indirilmesidir. Bir başka ifadeyle, bu dönüşüm sonucunda, ortaöğretim kurumları arasında kalite farklarının azaltılacağı ya da ortadan kaldırılacağı varsayılmıştır. Bu düzenlemenin riskleri olarak öğrencilerin istekleri dışında meslek liselerine yönlendirilmeleri, sınav kalkmadığı sürece liseler arasındaki mevcut hiyerarşinin artarak devam etmesi ve öğretmenlerin seçim rejiminde bir değişiklik olmaması olarak işaret edilmiştir (Gür ve Çelik, 2010). Eski Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer de, 2014'te Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'nin kaldırılacağı ve bütün genel liselerin Anadolu liseleri ve meslek liselerine dönüştürülmesi işlemlerinin tamamlanacağını açıklamıştır. Bu yıl itibarıyla, SBS henüz kaldırılmış değildir ve özellikle son iki yılda genel liselerin önemli bir kısmının Anadolu liselerine dönüştürülmesiyle yaşanan süreçte, ortaöğretim kurumları arasındaki farkın azalmadığı, aksine sınavla öğrenci almaktan kaynaklanan nedenlerle arttığı gözlenmektedir. Dahası, Anadolu liselerine öğretmenler hâlâ sınavla seçilmektedir. Son olarak, SBS'nin yerine nasıl bir sistemle okullara öğrenci yerleştirileceği henüz açıklamamıştır.

2.3.2.3. FATİH Projesi (2010)

Okulların bilgi ve iletişim teknolojileri altyapısı da son yıllarda önemli ölçüde iyileştirilmiş ve geliştirilmiştir. Son olarak, 2010 yılında Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi uygulamaya başlanmıştır. FATİH projesinin amacı, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmektir. Proje kap-

samında, ilk ve ortaöğretimde tüm okulların dersliğine dizüstü bilgisayar, projeksiyon, internet bağlantısı ve akıllı tahtanın donatılması hedeflenmektedir. Buna ek olarak, elektronik içeriklerin oluşturulması hedeflenmiştir. 2012'nin başı itibariyle 52 pilot okul proje kapsamına alınmış ve bu okuldaki öğrencilere tablet bilgisayar dağıtılmıştır (MEB, 2012b). FATİH projesi, Türkiye eğitim sisteminde şu ana kadar yapılmış en kapsamlı teknoloji projesidir. Proje sayesinde bütün okulların teknoloji altyapısının eşit şekilde donatılması ve hangi yörede olursa olsun bütün öğrencilerin bu imkanlardan eşit bir şekilde faydalanması hedeflenmektedir. FATİH projesi, henüz pilot aşamasında olduğu için, eğitimde fırsatları artırma hedefini ne derece gerçekleştirebileceğine ilişkin somut bir şey söylemek zordur.

2.3.2.4. Milli Eğitim Bakanlığının Yeniden Yapılandırılması (2011)

Türkiye'de eğitim sisteminin iyi çalışmaması, eğitim teşkilat yapısının aşırı merkeziyetçi ve hantal olmasıyla ilişkilendirilmiştir (Şişman, 2011). 14.09.2011 tarihinde yayımlanan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile birlikte MEB merkez teşkilatının yapısı önemli ölçüde değişmiştir. Bu çerçevede, merkez teşkilatı, daha etkin ve etkili çalışabilmesi için küçültülmüştür. Ayrıca, eğitim niteliğini artırma potansiyeli taşıyan kimi yeni birimler kurulmuştur. Örneğin, eğitim politikaları ile izleme ve değerlendirmeden sorumlu grup başkanlıkları oluşturulmuştur. Bu birimlere, eğitim politikalarını kalite, etkililik ve eşitlik ilkeleri çerçevesinde değerlendirme görevleri verilmiştir. Bu birimlerin etkin çalışması durumunda, eğitimin niteliğini artıracak çalışmalar yapmaları mümkün görünmektedir. Bu birimlerin çalışmalarının eğitimdeki kaliteyi artırmaya ne derece katkı yaptıklarına veya yapacaklarına dair bir veri mevcut değildir.

2.3.2.5. 6287 Sayılı Yasa (2012)

2012 yılının Mart ayında kabul edilen 6287 sayılı yasa ile, kamuoyunda kısaca 4+4+4 olarak bilinen yeni eğitim sistemi kabul edilmiştir. Bu yasa, eğitim sisteminin yapısında çok köklü yapısal değişiklikler getirmektedir. Örneğin, ilköğretim okulları dörder yıl süreli ilkokul ve ortaokul olarak ikiye ayrılmıştır. Ayrıca, zorunlu eğitim süresi sekiz yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Yasa sonrası MEB tarafından yürütülen çalışmalarla ders çizelgeleri yenilenmiştir. Ders çizelgelerinin değişmesinin temel gerekçesi olarak da, eski haftalık ders saati sürelerinin, uluslararası ortalamaların altında kalması ve Türkiye'nin başarısının uluslararası ortalamaların çok altında olması gösterilmiştir (Dinçer, 2012). Bu çerçevede, ortaokul ve liselerde ders saatleri artırılmıştır. Bu çalışmaların ne tür sonuçları olduğuna dair bir şey söylemek için henüz çok erkendir.

2.3.3. ULUSAL VE ULUSLARARASI DEĞERLENDİRMELER

Bu bölümde, Türkiye eğitim sisteminin kalitesi hakkında bilgi sunması açısından son yıllarda düzenlenen OKS/SBS, ÖSS, YGS/LYS ve ÖBBS gibi ulusal ile PIRLS, TIMMS ve PISA gibi uluslararası değerlendirmeler analiz edilecektir. Türkiye'deki kademeler arası geçiş sınavlarının, soru sayısı, soru tipi, soruların niteliğinin sıklıkla değişmesinden ötürü,

öğrenci performanslarının değişimine ilişkin anlamlı ve tutarlı genellemeler yapmak zordur (Çelik, 2012). Buna rağmen, mevcut bütün veriler, öğrencilerin önemli bir kesiminin temel bilgileri elde etmeden eğitim sisteminden mezun olduklarını göstermektedir.

2.3.3.1. OKS/SBS ve ÖSS/YGS Sonuçları

İlköğretim son sınıf öğrencileri ile ortaöğretim son sınıf öğrencileri ya da mezunlarının son on yıllık ulusal geçiş sınavlarında ortaya koymuş oldukları başarı incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin özellikle matematik ve fen testlerinde ortalama netlerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Örneğin, 2004 yılında ilköğretimi bitiren öğrencilerin OKS matematik net ortalamaları 25 soru üzerinden 1,5 iken, 2006 yılında bu sayı 1,7 olmuştur. Genel olarak, son on yıl boyunca, hem ilköğretim mezunlarının hem de ortaöğretim mezunlarının fen bilimleri ve matematik performanslarının oldukça düşük olduğu görülmektedir (Tablo 4). Dahası, özellikle YGS matematik ortalamalarında son üç yılda belirgin bir düşüş vardır. 2010 yılında 40 soru üzerinden 11,4 olan net ortalaması, 2012’de 6,9’a düşmüştür. Bu düşüş kısmen soruların zorluğunun artırılmasına ilişkindir.

Tablo 4: Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavlarında elde edilen ortalama netler (2003-2012)

	Ortaöğretime geçiş sınavı (OKS/SBS)				Üniversiteye giriş sınavı (ÖSS/YGS)			
	Ortalama matematik neti	Soru sayısı	Ortalama Fen bilgisi neti	Toplam soru sayısı	Ortalama matematik neti	Toplam soru sayısı	Ortama Fen bilimleri neti	Toplam soru sayısı
2012					6,9	40	3,6	40
2011					7,5	40	4,1	40
2010					11,4	40	4,6	40
2009	2.35	20	5.25	20	9,0	30	4,0	30
2008	3.70	25	5.29	25	8,6	30	3,9	30
2007	3.35	25	5.73	24	7,7	30	4,3	30
2006	1.70	25	6.32	25	7,8	30	2,8	30
2005	2.35	25	4.79	24	7,6	45	3,9	45
2004	1.50	25	4.70	25	7,9	45	4,8	45
2003	3.11	25	3.63	25	10,1	45	5,6	45

Kaynak: ÖSYM (2012a) ve Gür, Çelik ve Özoğlu (2012)

Üniversite adaylarının son üç yıl boyunca YGS testlerinde yaptıkları doğru sayıları, 11 ya da 12 yıl eğitim almış mezunların temel bilgi ve becerileri hakkında ciddi bir fikir vermektedir. Gerçekten de bu testler, esas olarak MEB Talim ve Terbiye Kurulu

Başkanlığı tarafından kabul edilen öğretim programlarındaki konu ve kazanımlar temel alınarak hazırlanmaktadır. Ayrıca, bu testler sayısal, sözel ve eşit-ağırlık ayrımı olmaksızın bütün lise ve program türlerinin tamamının ortak kabul ettiği dersleri (özellikle ilköğretim ve lise birinci sınıf dersleri) esas almaktadır.

Dolayısıyla bu testler, bütün lise mezunu gençlerin okulda elde ettikleri ortak bilgi ve becerileri değerlendirme açısından son derece elverişlidir. Kamuoyunda sıfırcılar olarak bilinen ve 160 soruluk YGS’de toplam neti 0,5’ten az olduğu için puanı hesaplanamayan aday sayısı 2010 yılında 14 bin iken bu sayı 2012’de 50 bin olmuştur. Bütün bu puanı hesaplanamayan adaylar hariç tutulduğunda, 40 soruluk Türkçe, sosyal bilimler, temel matematik ve fen bilimleri testlerinin her birinde dört ve daha az doğru yapan (%10’luk başarı) aday sayıları da oldukça çarpıcıdır. Türkçe testinde dört ve daha az net yapan aday sayısı 2010 yılında 14 bin iken bu sayı 2012’de 31 bin olmuştur. Daha çarpıcı olarak, 2010 yılı YGS’de sınava giren ve puanı hesaplanan 441 bin aday, dört ve daha az doğru yapmıştır; 2011 için bu sayı 700 bin, 2012 için ise bu sayı 870 bine yükselmiştir. Fen Bilimlerinde ise

2010 yılında 958 bin aday 4 ve daha az net yapmış iken, bu sayı 2012’de 1 milyon 260 bine yükselmiştir (Tablo 5).

Tablo 5: Yükseköğretime geçiş sınavlarında çeşitli testlerde dört ve daha aşağısında doğru yapan öğrenci sayıları

Yıl	Türkçe (40 soru)	Sosyal Bilimler (40 soru)	Temel Matematik (40 soru)	Fen Bilimleri (40 soru)	Sınavı geçerli aday sayısı	Puanı hesaplanmayan aday sayısı (toplam neti 0.5’ten az olanlar)
2012	31.249	253.918	870.080	1.260.795	1.837.344	50.805
2011	15.099	197.703	700.800	1.134.899	1.648.240	38.269
2010	14.511	141.441	441.294	958.480	1.487.493	14.156

Kaynak: ÖSYM (2012a).

Son üç yılın YGS sonuçları bir bütün olarak ele alındığında, on yılı aşkın bir süre eğitim alan vatandaşların temel bilgi ve becerilerden yoksun bir şekilde liseden mezun oldukları net bir şekilde anlaşılmaktadır. Dahası, bu sonuç, daha önceki yıllarda ÖSS üzerine yapılan çalışmalarla da uyumludur (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Yıllar içerisinde ciddi bir iyileşmenin olmaması, okullarda sunulan eğitimin kalitesi hakkında bir fikir vermekte ve sistemin iyi işlemediğini göstermektedir. Gerçekten de, aşağıda sunulacağı üzere, YGS ve SBS dışındaki ulusal ve uluslararası sınav ve öğrenci başarısı değerlendirme çalışmalarında da benzer bir sonuç ortaya çıkmaktadır.

2.3.3.2. ÖBBS

MEB tarafından 2002, 2005, 2008 ve 2011 yılında ilköğretim öğrencilerine uygulanan Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı (ÖBBS), öğrencilerin temel eğitimde hangi becerileri ne derece kazandıklarını ve eksiklerini tespit etmek amacıyla yapılmaktadır. ÖBBS, Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve İngilizce derslerini kapsamakta ve Türkiye’yi temsil etme niteliği olan bir örnekleme uygulanmaktadır. ÖBBS sonuçlarına göre, 2002, 2005 ve 2008 yıllarında, %50 başarı olarak belirlenen eşik değer, genel olarak öğrencilerin önemli bir kısmı tarafından aşılamamıştır (Tablo 6). Yıllar içerisinde 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfların başarılarında kısmen ilerleme sağlanmış olsa da, durumun ciddi oranda iyileştiğini söylemek mümkün değildir. MEB’in raporundaki ifadeyle, “2002’den 2005’e ve 2005’ten 2008’e mutlak başarı yüzdelerinde önemli bir sıçrama sayılabilecek bir artış göze çarpmamaktadır” (EARGED, 2009, s. 38). Ayrıca, ÖBBS sonuçlarına göre bölgeler arası ve sosyo-ekonomik temelli eşitsizlik varlığını hâlâ sürdürmektedir.

Tablo 6: ÖBBS’de elde edilen mutlak başarı yüzdeleri (2002, 2005, 2008)

Sınıf	Türkçe			Matematik			Fen ve Teknoloji			Sosyal Bilgiler		
	2002	2005	2008	2002	2005	2008	2002	2005	2008	2002	2005	2008
4. Sınıf	3	46	50	40	45	53	40	45	63	41	47	49
5. Sınıf	51	59	62	46	49	52	46	49	47	43	48	52
6. Sınıf	45	50	55	38	37	35	38	37	48	36	42	49
7. Sınıf	48	51	51	36	37	40	36	37	44	40	41	47
8. Sınıf	53	59	63	41	45	46	41	45	49	47	50	51

Kaynak: Çelik (2012)

2008 yılında ortaöğretim öğrencileri için uygulanan ÖBBS sonuçları da, ilköğretim öğrencileri için yukarıda sunulan ÖBBS bulgularını desteklemektedir. Dahası, özellikle sayısal içerikli derslerde önceki sınıflarda elde edilmesi gereken bilgilerin yoksunluğu dolayısıyla “öğrenme gücü” artmaktadır (EARGED, 2009, s. 44). Bu, Türkiye eğitim sistemindeki nitelik sorununu derinleştiren en temel etmenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerçekten de Türkiye Milli Eğitim sisteminin başarısızlığının bir sebebi sınıf geçme pratikleriyle ilişkili görünmektedir. Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri edinmeden üst sınıfa geçirilmeleri, yani başarısız öğrencilerin bilgi açıklarını telafi etmektense başarılı gösterilerek kolay geçirilmeleri, önemli bir sorundur (Gür ve Çelik, 2009). Türkiye’de eğitim en ince ayrıntısına kadar merkezden belirlendiği halde, sınıf geçmenin hiç bir asgari standardının olmaması oldukça tuhaftır. Öğrencilerin olduklarından daha fazla başarılı gösterilmeleri, ABD gibi ülkelerde de ciddi bir sorun olarak ele alınmıştır. Örneğin, 1983 yılında yayınlanan ünlü A Nation at Risk adlı rapor, öğrenci notlarının yıllar içerisinde artmasına rağmen, öğrencilerin gittikçe daha başarısız olduğunu vurgulamıştır (National Commission on Excellence in Education, 1983).

2.3.3.3. TIMMS

Uluslararası kıyaslama yapmak için oldukça elverişli olan bir çalışma, TIMMS'dir. TIMMS, çalışmaya katılan ülkelerin müfredatları dikkate alınarak yapılan bir ölçmedir. TIMMS'in amacı, "hangi tür öğretim programlarının, öğretim uygulamalarının ve okul çevrelerinin daha yüksek öğrenci başarısını sağladığı konusunda veriler sağlayarak, dünyanın farklı ülkelerindeki öğrenciler için, matematik ve fen bilgisi öğretimini ve öğrenimini geliştirmektir" (EARGED, 2003, s. 2). 1999 yılında yapılan TIMMS matematik testi sonuçlarına göre, Türkiye katılan 38 ülke arasında 31. olmuştur. Böylece Türkiye ortalaması, uluslararası ortalamanın oldukça altında kalmış olup, TIMMS fen bilimleri testinde ise Türkiye katılımcı 38 ülke arasında 33. olmuştur (Tablo 7).

Tablo 7: Ünelere göre TIMMS matematik ve fen bilimleri ortalamaları (1999)

Sıralama	Ülke	TIMMS Matematik Ortalamaları	TIMMS Fen Bilimleri Ortalamaları	Sıralama	Ülke	TIMMS Matematik Ortalamaları	TIMMS Fen Bilimleri Ortalamaları
1	Singapur	604	568	20	İngiltere	496	538
2	Kore	587	549	21	Yeni Zelenda	491	510
3	Tayvan	585	569	22	Litvanya	482	488
4	Hong Kong	582	530	23	İtalya	479	493
5	Japonya	579	550	24	Kıbrıs	476	460
6	Belçika	558	535	25	Romanya	472	472
7	Hollanda	540	545	26	Moldova	469	459
8	Slovakya	534	535	27	Tayland	467	482
9	Macaristan	532	552	28	İsrail	466	468
10	Kanada	531	533	29	Tunus	448	430
11	Slovenya	530	533	30	Makedonya	447	458
12	Rusya Federasyonu	526	529	31	Türkiye	429	433
13	Avustralya	525	540	32	Ürdün	428	450
14	Finlandiya	520	535	33	Iran	422	448
15	Çek Cumhuriyeti	520	539	34	Endonezya	403	435
16	Malezya	519	492	35	Şili	392	420
17	Bulgaristan	511	518	36	Filipinler	345	345
18	Latviya	505	503	37	Fas	337	323
19	ABD	502	515	38	Güney Afrika	275	243

Kaynak: Mullis vd. (2000), Martin vd. (2000)

Türkiye, TIMMS 1999'dan sonra yapılan TIMMS 2003'e katılmamış fakat TIMMS 2007'ye katılmıştır. TIMMS 2007'ye daha fazla sayıda ülke katılmıştır fakat Türkiye'nin sıralamadaki yeri neredeyse hiç değişmemiştir. TIMMS 2007 matematik sonucuna göre, Türkiye, ortalama puanını sadece üç puan artırarak katılımcı 48 ülke arasında 30. olmuştur. Benzer şekilde, TIMMS 2007 fen bilimleri sonucuna göre Türkiye, puanını 21 puan arttırdığı halde, katılımcı 48 ülkeden 31. olmuştur (Tablo 8).

Tablo 8: Ünelere göre TIMMS matematik ve fen bilimleri ortalamaları (2007)

Sıralama	Ülke	TIMMS Matematik Ortalamaları	TIMMS Fen Bilimleri Ortalamaları	Sıralama	Ülke	TIMMS Matematik Ortalamaları	TIMMS Fen Bilimleri Ortalamaları
1	Tayvan	598	561	25	Ukrayna	462	485
2	Kore	597	553	26	Romanya	461	462
3	Singapur	593	567	27	Bosna ve Hersek	456	466
4	Hong Kong	572	530	28	Lübnan	449	414
5	Japonya	570	554	29	Tayland	441	471
6	Macaristan	517	539	30	Türkiye	432	454
7	İngiltere	513	542	31	Ürdün	427	482
8	Rusya Federasyonu	512	530	32	Tunus	420	445
9	ABD	508	520	33	Gürcistan	410	421
10	Litvanya	506	519	34	İran İslam Cumhuriyeti	403	459
11	Çek Cumhuriyeti	504	539	35	Bahreyn	398	467
12	Slovenya	501	538	36	Endonezya	397	427
13	Ermenistan	499	488	37	Suriye	395	452
14	Avustralya	496	515	38	Mısır	391	408
15	İsveç	491	511	39	Cezayir	387	408
16	Malta	488	457	40	Kolombiya	380	417
17	İskoçya	487	496	41	Umman	372	423
18	Sırbistan	486	470	42	Filistin	367	404
19	İtalya	480	495	43	Botsvana	364	355
20	Malezya	474	471	44	Kuveyt	354	418
21	Norveç	469	487	45	El Salvador	340	387
22	Kıbrıs	465	452	46	Suudi Arabistan	329	403
23	Bulgaristan	464	470	47	Gana	309	303
24	İsrail	463	468	48	Katar	307	319

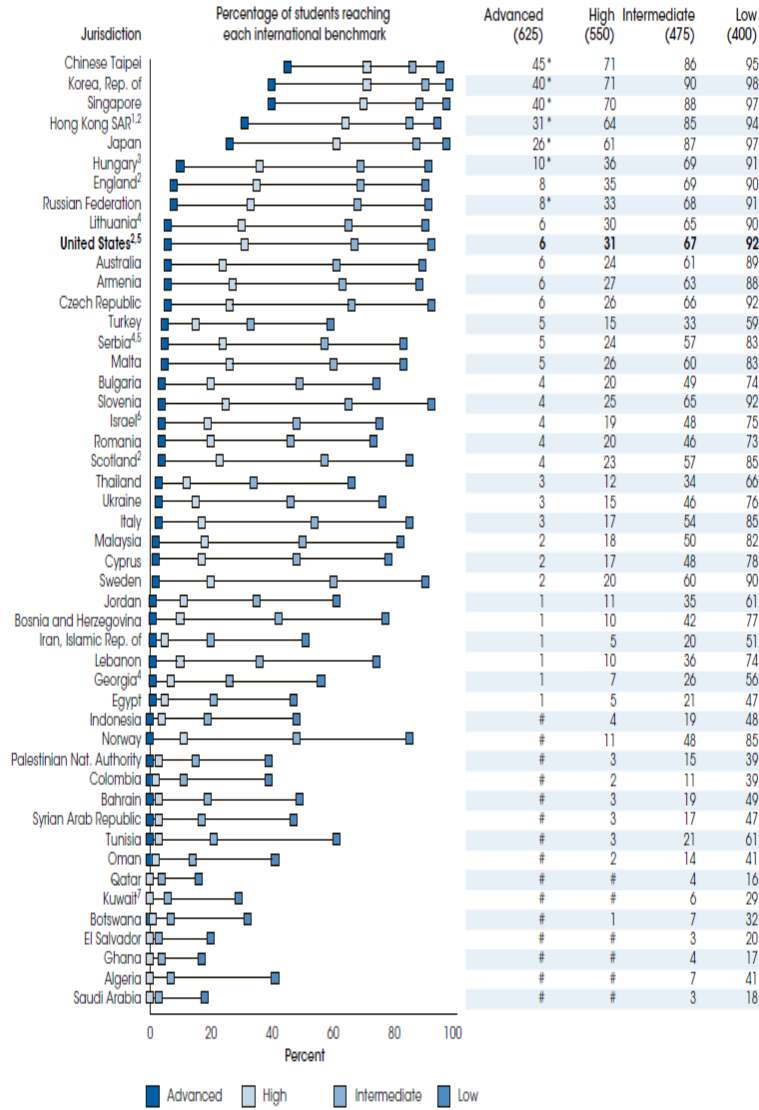
Kaynak: Martin vd. (2008a); Martin vd. (2008b)

Hem TIMMS 1999 matematik ve fen bilimleri sonuçları hem de TIMMS 2007 matematik ve fen bilimleri sonuçları, çok net bir şekilde Türkiye'nin ortalama başarısının, diğer ülkelerin ortalama başarılarına göre daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bundan daha ciddi bir sorun ise, başarı düzeylerine (düşük, orta, yüksek, ileri) ayrıntılı bakıldığında ortaya çıkmaktadır. Matematikte düşük başarı düzeyi, tam sayılarla basit hesaplamalar yapabilmeyi ve bir grafik üzerinden bilgileri okuma gibi temel matematiksel becerileri içermektedir. Benzer şekilde, fen bilimlerinde düşük başarı düzeyi, insan vücudu ve gündelik fiziksel olaylar hakkında temel bazı bilgilere sahip olmayı içermektedir. Türkiye'de matematik ve fen bilimleri alanında düşük düzeyde başarı sağlayan öğrenci oranları da oldukça düşüktür. Örneğin, TIMMS 2007 matematik sonuçlarına göre, ABD'de çalışmaya katılan öğrencilerin %92'si düşük düzeyin üstünde performans sergilemiştir; Türkiye'de ise öğrencilerin sadece %59'u düşük düzeyin üzerinde performans gösterebilmiştir (Tablo 9).

ABD'de çalışmaya katılan öğrencilerin %6'sı ileri düzeyde performans sergilemişken, Türkiye'de öğrencilerin %5'i ileri düzeyde performans sergilemiştir. Buna göre, matematikte ileri düzey performans gösteren öğrenci oranı açısından Türkiye ortalaması, katılımcı 48 ülke arasında 14. sıradayken, düşük düzey performans gösteren öğrenci oranı açısından Türkiye ortalaması, 32'dir. Öte yandan, TIMMS 2007 fen bilimleri sonuçlarına göre, ABD'de çalışmaya katılan öğrencilerin %95'i düşük düzeyin üstünde performans sergilemiştir; Türkiye'de ise öğrencilerin sadece %71'i düşük düzeyin üzerinde performans gösterebilmiştir (Tablo 10).

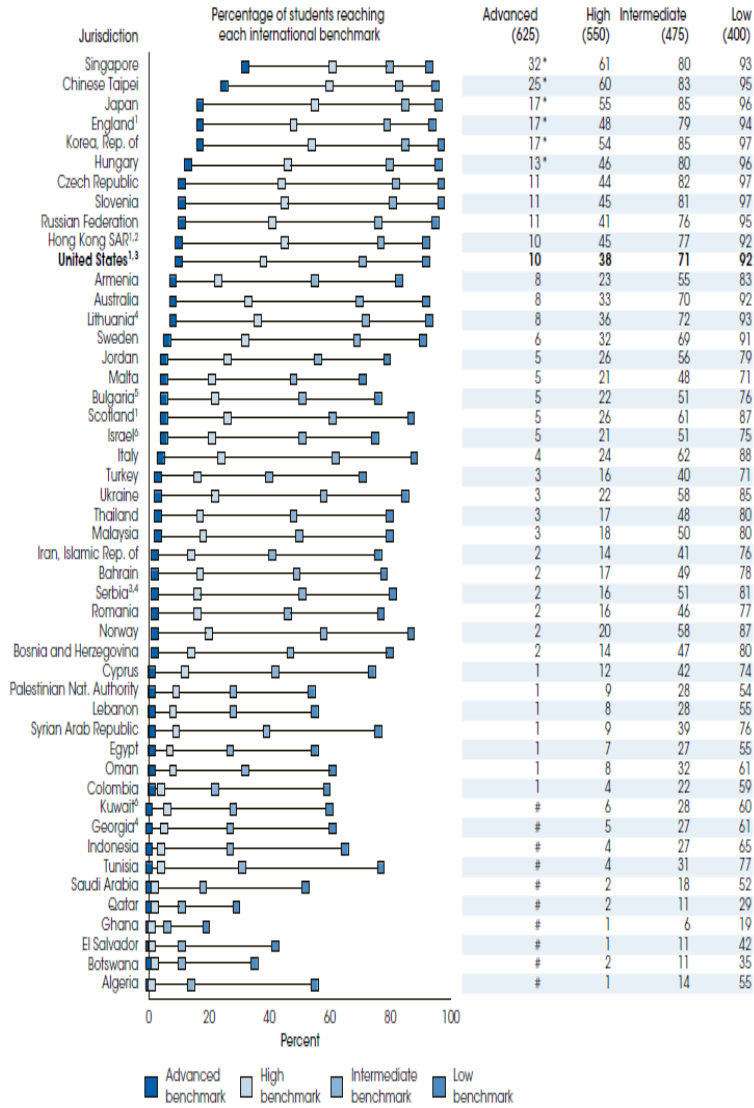
İleri düzey başarı gösteren öğrenci oranında ise % 3'lük oranla Türkiye, uluslararası sıralamada 23. olmuştur. Bir başka ifadeyle, Türkiye eğitim sistemi, ileri düzeyde başarı gösteren öğrenci oranı açısından uluslararası ortalamalara yakın bir performans gösterirken, matematikte öğrencilerinin %41'ine, fen bilimlerinde ise %29'una en temel bilgileri dahi kazandıramamıştır. Buna göre, Türkiye eğitim sistemi, öğrencilerin çok az bir kısmını hedeflenen en temel başarı düzeyine çıkarabilmiştir.

Tablo 9: Ülkelere göre TIMMS sekizinci sınıf matematik başarı düzeylerine ulaşan öğrencilerin yüzdeleri (2007)



Kaynak: Provasnik, Gonzales ve Miller (2009).

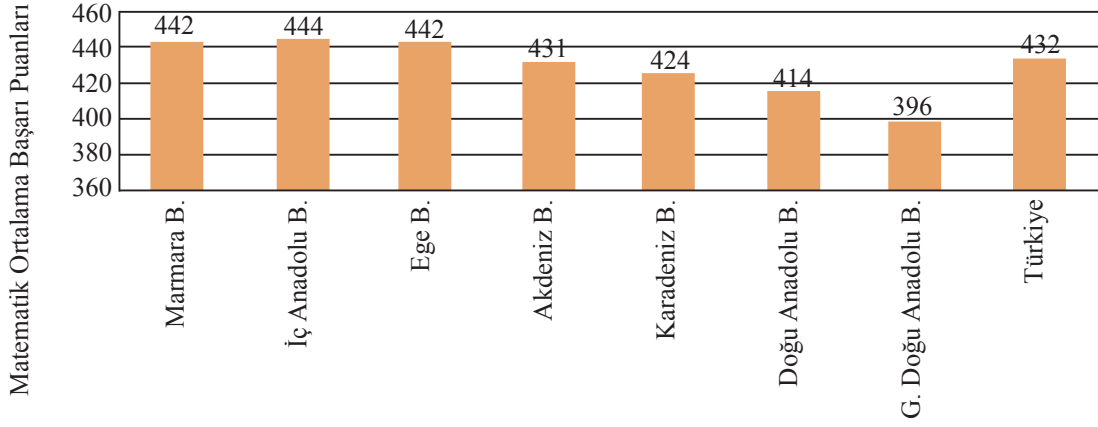
Tablo 10: Ükelere göre TIMMS 8. sınıf fen bilimleri başarı düzeylerine ulaşan öğrencilerin yüzdeleri (2007)



Kaynak: Provasnik, Gonzales ve Miller (2009).

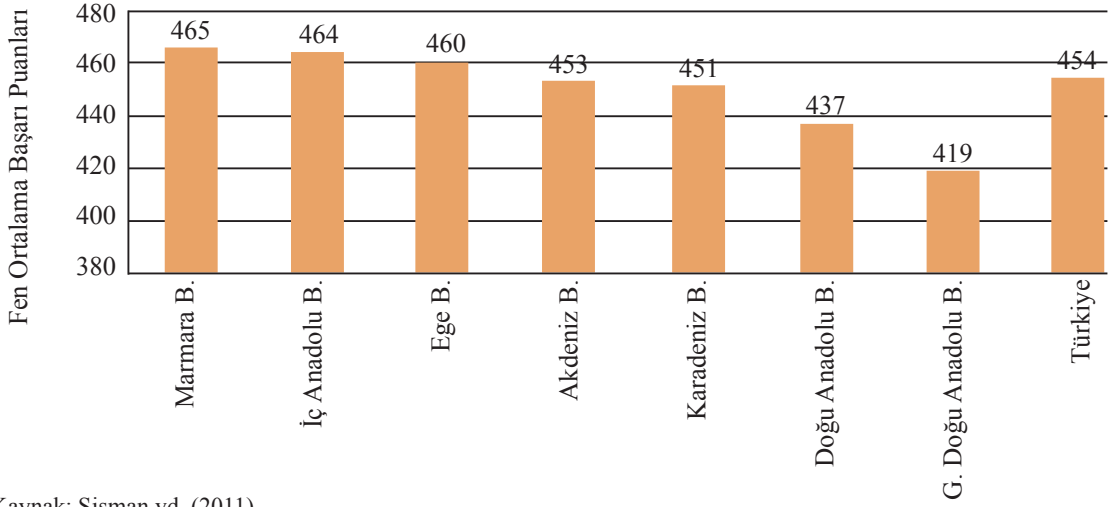
TIMMS 2007 matematik sonuçları, Türkiye’de bölgeler arası başarı farklarını da ortaya koymuştur. Bölgesel olarak, Marmara ve İç Anadolu Bölgelerindeki öğrenci performansları, diğer bölgelere göre yüksektir ve istatistiksel olarak anlamlıdır (Şekil 2). Benzer bir durum, fen bilimleri için de geçerlidir. Marmara Bölgesiyle Güneydoğu Anadolu Bölgesi ortalamaları arasında 46 puanlık bir fark vardır (Şekil 3).

Şekil 2: Coğrafi bölgelere göre öğrencilerin matematik puan ortalamaları



Kaynak: Şişman vd. (2011)

Şekil 3: Coğrafi bölgelere göre öğrencilerin fen puan ortalamaları



Kaynak: Şişman vd. (2011)

2.3.3.4. PISA

OECD tarafından 2000 yılından itibaren üç yılda bir uygulanan ve Türkiye'nin 2003 yılından beri dâhil olduğu PISA adlı değerlendirme de, Türkiye eğitim sisteminin performansı hakkında çok net veriler sunmaktadır. PISA, 15 yaş grubundaki çocukların topluma tam katılımları için gerekli olan bazı bilgi ve becerileri ne kadar sahip olduklarını ölçen bir değerlendirmedir (OECD, 2007). PISA, okul müfredatını ölçmenin yanında öğrencilerin bilgilerini okul ve okul dışındaki yeni ortamlarda ne kadar uygulayabildiklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. PISA 2003 sonuçlarına göre, Türkiye hem matematik okuryazarlığı, hem fen bilimleri hem de okuma testinde, uluslararası ortalamanın çok altında kalmış ve OECD ülkeleri arasında sadece Meksika'dan daha iyi bir puan elde

edebilmiştir. Dahası, her bir alanda temel yeterlilik düzeyinin altındaki öğrencilerin oranı oldukça fazladır. Örneğin, matematikte öğrencilerin %52,3'ü, fen bilimlerinde %38,6'sı ve okumada %37'si, temel yeterlilik düzeyinin altında kalmıştır. Bu durum, çok küçük iyileşmelerle birlikte, 2006 ve 2009 yıllarında da devam etmiştir. 2006 PISA sonuçlarına göre, matematikte öğrencilerin %52,1'i, fen bilimlerinde %42,4'ü ve okumada %32,2'si temel yeterlilik düzeyinin altında kalmıştır. 2009 PISA sonuçlarına göre ise, matematikte öğrencilerin %42,2'si, fen bilimlerinde %29,9'u ve okumada %31,7'si temel yeterlilik düzeyinin altında kalmıştır (OECD, 2010).

Daha önceki yıllarla karşılaştırma fırsatı sunması açısından PISA, Türkiye eğitim sisteminin kalitesi hakkında bazı tespitlerde bulunma imkânı vermektedir. PISA çalışmaları öğrenci performanslarında yaşanan değişimi, başarı dağılımının nasıl olduğunu göstermesi nedeniyle, eğitim reformlarının eğitim sisteminin kalite ve başarısındaki değişimi anlama imkânı sunmaktadır. Her ne kadar Türkiye'nin ortalama PISA puanlarında yıllar içerisinde az bir iyileşme olsa da, Türkiye'nin OECD sıralamalarındaki yeri değişmiştir. Bununla birlikte, burada dikkat edilmesi gereken hususlardan biri, öğrencilerin yeterlilik düzeylerinde bir iyileşme olup olmadığıdır. Zira eğitimde nitel bir iyileşme ya da kalitenin en önemli göstergesi, sadece yüksek skor elde etmek değil, “bölgesel ve sosyo-ekonomik değişkenlerin eğitimsel başarıyı belirlemedeki etkisini azaltarak, toplumun tümüne kaliteli ve nitelikli eğitim sunmak ile ilgilidir” (Çelik, 2012, s. 182). Bu çerçeveden bakıldığında, Türkiye eğitim sistemi, öğrencilerin önemli bir bölümüne temel bilgi ve becerileri hâlâ kazandıramamakta ve bölgesel farkları kapatamamaktadır. Dünya Bankası (2011) tarafından hazırlanan Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi: Zorluklar ve Seçenekler Raporunda Türkiye’deki eğitim kalitesinin pek çok OECD ülkesinden daha düşük olduğunu, yüksek ve düşük performanslı öğrenciler arasında önemli bir fark bulunduğu ifade edilmektedir. Bu rapora göre 15 yaşındaki ortalama bir Türk öğrencinin OECD üyesi ortalama bir öğrenciden matematik, okuma ve fen becerilerinde yaklaşık bir eğitim yılı geride olduğu görülmektedir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin neredeyse yarısı en düşük yeterlilik seviyesinde ya da altında yer almaktadır, bu oran ortalama bir OECD ülkesinde % 20’dir (Dünya Bankası, 2011). Bu durum, Türkiye’de temel eğitim düzeyinde öğrenme kazanımlarının gerçekleşmesi konusunda önemli sorunların olduğuna işaret etmektedir.

2.3.5. Genel Değerlendirme

Şu ana kadar sunulan gerek ulusal (OKS/SBS, ÖSS/YGS ve ÖBBS) gerekse uluslararası (TIMSS ve PISA) değerlendirmeler, şüpheye yer bırakmayacak şekilde, Türkiye’de eğitim sisteminin her öğrenciye nitelikli bir eğitim sunmadığını ortaya koymaktadır. Bütün bu sonuçlar, Türkiye’de herkese eşit ve nitelikli bir eğitim vermek adına, bir takım iyileştirmelerin yapılması gerekliliğini göstermektedir. Bununla birlikte, az sayıda bir öğrenci grubunun nispeten iyi bir eğitim aldığı düşünülduğünde, bu nitelikli eğitimin yaygınlaştırılması önem kazanmaktadır.

3. TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİNİN GELİŞME ALANLARI

Önceki bölümde ele alındığı üzere, Türkiye özellikle son on yılda eğitime ciddi kaynaklar ayırmış ve eğitimin fiziksel ve beşeri altyapısını güçlendirmek için çok ciddi yatırımlar yapmış ve çalışmalar yürütmüştür. Bu çalışmaların sonucunda, okullaşma oranlarında ciddi bir ilerleme kaydedilmiştir. Okullaşma oranları açısından ilköğretim kademesindeki sorunlar neredeyse bitirilmiş, ortaöğretim düzeyinde ise ilerleme kaydedilmesine rağmen bazı illerde okullaşma oranları düşük kalmıştır. Ayrıca ilköğretimde ortadan kaldırılan cinsiyet eşitsizliği, ortaöğretimde azaltılmasına rağmen bazı illerde var olmaya devam etmiştir. Yine, önceki bölümde genişçe ele alındığı üzere, Türkiye eğitim sisteminde öğrencilerin çoğunluğu temel bilgi ve becerilerden yoksun bir şekilde mezun olmaktadır. Eğitim sisteminin ciddi bir kalite sorunu olduğu konusunda bir uzlaşma söz konusudur. Dahası, birçok çalışma, Türkiye eğitim sisteminin kaliteli eğitimi sadece küçük bir kesime sunduğunu vurgulamıştır (World Bank, 2005). Bir başka ifadeyle, Türkiye eğitim sistemi, kaliteli eğitimi toplumun bütün kesimlerine yaygınlaştıramamıştır. Dahası, başta müfredat reformu olmak üzere, bugüne kadar eğitim sistemini daha nitelikli hale getirmeye çalışan adımlar, sistemin niteliğini artırma konusunda kayda değer bir başarı gösterememiştir. Bu bölümde, kaliteli eğitimin belirleyicilerinin neler olduğuna ilişkin uluslararası literatüre dayalı olarak genel bir değerlendirme sunulduktan sonra Türkiye eğitim sistemi için bazı gelişim alanları tespit edilmiştir.

3.1. Öğrenme Ortamlarında Eşitliğin Sağlanması

Türkiye’de nitelikli eğitimin önündeki engellerden birisi, öğrenme ortam ve olanaklarının okullar ve öğrenciler arasında eşit paylaşımının sağlanamamasıdır (Berberoğlu, 2011). Daha önceki bölümde işaret edildiği üzere, Türkiye’de hem iller arasında hem de il içerisinde okul kaynaklarının dağılımı açısından önemli eşitsizlikler vardır. Bu eşitsizliği artıran bir husus ise, okul türlerinin hem kaynaklar hem de öğretmen profili ve niteliği açısından farklılaşmasıdır. Örneğin, diğer lise türlerinden farklı olarak, Anadolu ve Fen liselerine sınavla öğretmen alınmaktadır. Ayrıca, sınıf mevcutları ve öğretmen başına düşen öğrenci oranları illere ve okullara göre önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Dahası, okulların teknoloji altyapısı arasında da önemli farklılaşmalar söz konusudur. Bütün bu eşitsizliklerin farkında olan MEB, bu fırsat eşitsizliğini azaltmaya yönelik önemli bir hamle olan FATİH projesini yürütmektedir. Ne var ki, altyapıdan daha önemli bir sorun olarak, öğretmenlerin eşitsiz dağılımı öne çıkmaktadır. Bölgelere göre öğretmenlerin hizmet süreleri arasında önemli farklılıklar vardır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde öğretmenlerin önemli kısmı ücretli öğretmenlik yapmakta olup, bu bölgelerde kadrolu öğretmenlerin hareketliliği de olağanüstü derecede yüksektir. Dahası, Ankara ve İstanbul gibi büyükşehirlerde de semtler arasında önemli farklılıklar vardır. Bir başka ifadeyle, daha yoksul semtlerde ücretli öğretmenlik oranları daha yüksektir.

3.2. Eşitliğin Sağlanması

Daha önce işaret edildiği üzere, erişim açısından temel eğitimde cinsiyetler arasındaki fark kapatılmış ve zorunlu eğitimin süresinin 12 yıla çıkarılmasıyla birlikte ortaöğ-

retimde de bu farkın önümüzdeki yıllarda hızlı bir şekilde kapatılacağı beklenmektedir. Bununla birlikte, özellikle iller arasında erişim oranları açısından farklar vardır. Ayrıca, okulu terk ve devamsızlık oranları yüksektir. Eğitimde eşitsizliği ele alırken, erişimin yanında başarıya da bakmak gereklidir. Genel olarak, yoksulluk ile eğitimde başarısızlık arasında çok yüksek ilişki, çeşitli akademik çalışmalarla ortaya konmuştur (Bernstein, 1977; Bourdieu, 1996). Buradaki yoksulluk, sadece ekonomik yoksulluğu değil aynı zamanda kültürel sermaye eksikliğini de kapsamaktadır. Türkiye’de de ebeveynlerin eğitim düzeyi ile öğrencilerin başarıları arasında yüksek bir ilişki vardır. TIMMS matematik ve fen bilimleri testlerinden elde edilen veriler, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve evdeki kitap sayısı gibi faktörlerin Türkiye’deki öğrenci başarılarını diğer ülkelere göre daha yüksek oranda açıkladığını ortaya koymaktadır (Çelik, 2012). Benzer şekilde, PISA verileri de, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısının öğrenci başarısını diğer okul içi faktörlere göre çok daha yüksek oranda açıkladığını göstermiştir (Dinçer ve Kolaşın, 2009). Bütün bu veriler, sadece okul ve okul içi etmenlere yönelik yapılacak çalışmaların, eğitimdeki başarıyı artırma ve eşitliği sağlama konusunda yeterli olmayacağını göstermektedir. Dolayısıyla, eğitim sisteminin niteliğini artırmak için, özellikle çocuk yoksulluğunu azaltacak sosyal politikaların önemine işaret etmektedir.

3.3. Öğretmen İstihdamı ve Eğitimi

Daha önce işaret edildiği üzere, dünyadaki başarılı eğitim sistemleri, öğretmen adaylarının seçim ve istihdamında adayın pedagojik bilgi ve becerisi, alan bilgisi, öğretmenliğe yönelik tutumu ve iletişim becerisi gibi konularda çoklu ölçütler ve çok aşamalı bir eleme sistemi kullanmaktadır (Darling-Hammond, 2010; Mourshed ve Barber, 2007). Türkiye’de ise öğretmen istihdamı merkezi olarak düzenlenen Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)’nda elde edilen puan üstünlüğüne göre yapılmaktadır. Bu yıl gerçekleştirilen KPSS sınavı, 15 farklı branşı kapsayacak şekilde yapılmış olup, bu itibarla KPSS sınavı bütün branşları kapsamamaktadır. Ayrıca; soruların niteliğinin öğretmenlerin alan dallarına ilişkin yetkinliklerini ne derece ölçtüğü hususuna ilişkin tartışmalar da devam etmektedir.

Öğretmen istihdam politikaları, adeta hiçbir kalite kaygısı gözetmeksizin, atanmak için KPSS’de asgari bir puan şartı aramamaktadır. Bunun sonucunda ise özellikle ihtiyaç duyulan alanlardaki adaylar, çok düşük puanlarla öğretmen olabilmektedirler. Dahası, öğretmen atamalarında branş bazında hiçbir istikrar görülmemektedir (Özoğlu, Gür ve Çelik, 2010; Özoğlu, 2010). Örneğin, kimi yıllar okul öncesi ve rehber öğretmenleri çok kolay bir şekilde atanırken, bu yıl sınıf öğretmenleri çok az sayıda atanmıştır. Ayrıca, hem ilk atamalar hem de öğretmen yer değiştirmeleri, KPSS ve hizmet puanı üstünlüğüne göre gerçekleşmektedir. Bunun sonucunda, en yüksek puanlılar en iyi şartlara sahip okulları tercih etmektedir. Bu uygulamanın sembolik anlamı şudur: Daha iyi koşullarda ve muhitlerde okuyan çocuklar, daha yüksek puanlı ya da daha tecrübeli öğretmenler tarafından eğitilmelidir. Eşitlikçiliği amaçlayan bir eğitim sistemi için bu, oldukça sorunludur ve eşitsizlikleri derinleştirmektedir.

OECD tarafından yapılan TALIS araştırmasının sonuçlarına göre, Türkiye’de hizmet içi eğitime katılım oranları, diğer ülkelere kıyasla oldukça düşüktür (OECD, 2009).

Ayrıca, Türkiye’deki öğretmenler, hizmet içi eğitim talep etme konusunda da diğer ülkelerdeki öğretmenlere göre oldukça isteksiz görünmektedirler. Bunun muhtemel nedeni, sunulan hizmet içi eğitimlerin içeriği ve niteliğiyle ilgili olabilir. Türkiye’de öğretmenlerin önemli bir kısmının genç olduğu dikkate alındığında, hizmet içi eğitimlerin, eğitim sisteminin niteliğinin artırılması adına önemi daha net görülebilir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirecek fırsatlar oldukça sınırlıdır. Dahası, zor koşullarda çalışan öğretmenlere sağlanan destekler kısıtlıdır. Ayrıca, Türkiye’de hizmet içi eğitim alan öğretmen oranı oldukça düşüktür, eğitimler oldukça verimsizdir ve öğretmenlerin güncel ihtiyaçlarına yeterince cevap vermemektedir (Büyüköztürk, Akbaba-Altun ve Yıldırım, 2010).

3.4. Okul Yönetimi ve Liderliği

Başarılı eğitim sistemleri incelendiğinde, okul liderliğinin oldukça önemli olduğu, okul liderlerinin sadece okulun örgütsel yönetimi ile meşgul olmadığı aynı zamanda öğretiminde liderliğini yaptıkları görülmektedir (Barber ve Mourshed, 2007). Dolayısıyla, okul yöneticilerinin öncelikli olarak okuldaki öğretimin kalitesini geliştirmek adına, tüm öğretmenlere öğretim alanında da liderlik yapması beklenmektedir. Bundan dolayı, okul yöneticilerinin seçilmesi ve eğitilmesi gibi konulara özellikle önem vermek gereklidir.

3.5. Eğitim Finansmanı

Türkiye son yıllarda eğitime ayırdığı kamu kaynaklarını önemli ölçüde artırmıştır. Son olarak zorunlu eğitim süresini artıran ve kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen yeni düzenleme sonrasında da önemli bir bütçe artışına gidilmesi sevindiricidir. Bununla birlikte, Türkiye’nin eğitime ayırdığı kamu kaynakları artmasına rağmen, AB ve OECD ülkelerinin eğitime ayırdıkları kaynaklara göre hâlâ düşüktür. 2010 verilerine göre, OECD ülkelerinin eğitime ayırdıkları bütçe GSMH’nin ortalama %6,3’ü kadardır. 21 Avrupa Birliği ülkesinde ise bu oran, %5,9’dur. Bazı OECD ülkeleri ise eğitime çok daha büyük bütçeler ayırmaktadırlar. Örneğin, ABD’de GSMH’nin %7,3’ünü, Yeni Zelanda %7,4’ünü, Danimarka %8’ini ve Kore ise %7,6’sını ayırmaktadır (OECD, 2013). Türkiye ise 2010 yılında GDP’nin %3,42’sini, 2013 yılında ise %3,99’ünü ayırmıştır (MEB, 2013). Türkiye’nin önümüzdeki yıllarda eğitime daha fazla kamu kaynaklarını ayırması gereklidir. Ayrıca, 12 yıllık zorunlu eğitim yasasının kabul edilmesi ile birlikte tüm çağ nüfusunun orta-öğretime devam etmesi hedeflenmektedir. Bu durum ise yeni derslik, okul ve öğretmen ihtiyaçlarına neden olmaktadır. Bu ihtiyaçları karşılamak için eğitime ayrılan kaynakların artırılması ve çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, özellikle derslik ve okul ihtiyaçlarının bağışlar yoluyla karşılanması yönündeki çabalar, takdir ve teşvik edilmelidir.

3.6. Eğitim Programlarının Güncellenmesi

Küresel ekonomik sistemde rekabet etmek isteyen bütün eğitim sistemleri, programlarını güncelleme gereği duymaktadırlar. 21. yüzyıl yeni bilgi ve beceriler gerektirmektedir ve okul bu becerileri sunmak sorumluluğunu üstlenmelidir. Bu çerçevede, öğretim programları, çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve teknolojileri etkin ve verimli bir şekilde öğrencilere kazandırabilecek şekilde güncellenmektedir. Programlar, öğrencilerin

bağımsız düşünebilen, sorumluluk sahibi, yeniliklere açık, özgüven sahibi, problem çözme becerisi kazanmış ve iletişim becerisine sahip olmasını hedeflemelidir.

3.7. Reformlarda Sürekliliğin Sağlanması

Türkiye’de eğitim sisteminin kalitesinin artırılmamasının en temel sorunlarından bir tanesi de, uygulanan politikaların sık değişmesidir. Bir başka ifadeyle, uygulanan politikalardan beklenen faydalar henüz görülmeden ya da bu politikaların gerektirdiği yatırım ve emek yeterince harcanmadan, başka bir politika benimsenmekte ve aynı süreç yeni politikalar için de yaşanmakta ve böylece eğitim sistemini daha kaliteli hale getirmeyen bir kısır döngü ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Türkiye’de ortaöğretime geçiş sistemi ve üniversiteye geçiş sistemi, henüz getirilen yeni sistemlerin sonuçları tam olarak görülmeden değiştirilmektedir. Yani, getirilen yeni sistemlerin ne tür olumlu ve olumsuz sonuçları olduğu, verilere dayalı olarak tam olarak değerlendirilmeden yeni bir sistem getirilmektedir. Dahası, sınav sistemlerinde yapılan sık değişiklikler, eğitim sisteminin uzun vadeli performansını ölçmeyi ve değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır ki bu konu, daha sonra değineceğimiz izleme ve değerlendirme çalışmalarının etkinliğini azaltan bir husustur.

3.8. İzleme ve Değerlendirme Çalışmalarının Etkinleştirilmesi

Türkiye’nin eğitim sisteminin kalitesini artıramamasının en temel nedenlerinden biri, mevcut ölçme ve değerlendirme araçlarının yeterince kullanılmamasıdır. Bir başka ifadeyle, mevcut ÖBBS, SBS, YGS, TIMMS ve PISA gibi ölçme araçları, mevcut eğitim sisteminin ve özellikle müfredatın hangi becerileri kazandırma konusunda zayıf kaldığının bir göstergesi olarak yeterince kullanılmamaktadır. Yani, sınavlar ve değerlendirme çalışmaları, esasında sadece sıralama ve yerleştirme endeksli çalışmaktadır. Oysa hem genel olarak eğitim sisteminde yapılan çalışmaların izlenmesinde hem de bireysel olarak öğrencilerin eksikliklerinin tespit edilmesi ve dolayısıyla başarılarının artırılması konusunda, söz konusu ölçme araçları oldukça zengin veriler sunmaktadır. Dünyanın hemen her ülkesinde bu sınavlardan, mevcut eğitim sistemini iyileştirmeye dönük bir takım dersler ve öneriler çıkarılmaktadır. Türkiye’de de bu ölçme araçlarına dayalı olarak raporlar hazırlanmakta ve bir takım öneriler geliştirilmektedir. Fakat özellikle bu araçların, doğrudan öğrencilerin bireysel eksikliklerini ve okulların performanslarını tespit etmeye yönelik kullanımının yaygın olmadığı görülmektedir. Dahası, dördüncü sınıf için zaman zaman yapılan ÖBBS istisna sayılırsa, Türkiye’de özellikle sekizinci sınıf öncesindeki eğitim durumu hakkında bilgi verecek araçlar oldukça azdır. Oysa uluslararası örnekler bakıldığında bu tür değerlendirmelerin, dördüncü ve hatta daha erken sınıflardan itibaren çok yaygın olduğu ve bu değerlendirmelere çoğu zaman bütün çağ nüfusunun katıldığı görülmektedir (Tablo 11). Ayrıca bu değerlendirmelerin temel amaçlarının, sistemi izlemek, geliştirmek, kamuyu bilgilendirmek ve dolayısıyla eğitim sisteminin kalitesini artırmak olduğu görülmektedir. Türkiye, dördüncü sınıf düzeyinde de uluslararası kıyaslamalar yapan TIMMS gibi değerlendirmelere henüz katılmaya başlamıştır ki bu olumlu bir gelişmedir. Türkiye eğitim sisteminin özellikle matematik ve fen gibi alanlarda zayıf kaldığı noktaların dördüncü sınıf gibi nispeten erken bir zamanda tespit edilmesi ve zayıf kalınan noktaların telafisi için çalışmalar yapılması oldukça önemlidir.

Tablo 11: Bazı OECD ülkelerinde uygulanan sınavlar, sınav yapılan sınıflar ve sınavın amacı

Ülke	Sınav Adı	Sınav Yapılan Sınıflar	Sınav Konuları	Örneklem / Nüfus	Sınavın Amacı
Avustralya	NAPLAN	3, 5, 7, 9	Matematik, okuma ve dil bilgisi	Nüfus	Sistemi izleme, okul hesap verebilirliği, kamuyu bilgilendirme
Kanada	PCAP	13 yaşındaki öğrenciler (6, 7 veya 8)	Matematik, okuma ve fen bilimleri	Örneklem	Sistemi izleme, geliştirme
Şili	SIMCE	4, 8	Çeşitli (dil, matematik, fen ve sosyal bilimler)	Nüfus	Sistemi izleme, okul hesap verebilirliği, kamuyu bilgilendirme
ABD	NAEP	4, 8	Okuma ve matematik	Nüfus	Sistemi izleme, okul hesap verebilirliği
Danimarka	Ulusal Sınav	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Çeşitli (Danca, matematik, İngilizce, fen bilimleri)	Nüfus	Geliştirme
İsveç	Ulusal Sınav	3, 5	3.sınıf: İsveççe, matematik 5.sınıf: İsveççe, matematik, İngilizce	Nüfus	Sistemi izleme, geliştirme
Kore	Eğitsel Başarının Ulusal Değerlendirmesi	6, 9, 10	Çeşitli	Örneklem	Sistemi izleme, geliştirme
İngiltere	Ulusal Müfredat Değerlendirmesi	3, 4, 5, 6	İngilizce, matematik, fen bilimleri	Nüfus	Sistemi izleme, geliştirme, kamuyu bilgilendirme
Avusturya	Eğitim Standartları Sınavı	4, 8	4.sınıf: Almanca, okuma, yazma ve matematik 8.sınıf: Almanca, matematik, İngilizce	Örneklem	Sistemi izleme
Norveç	Ulusal Sınav	5, 8	Norveççe, İngilizce ve Matematik	Nüfus	Sistemi izleme, Geliştirme

Kaynak: Morris (2011)

4. TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİNİN GFZT ANALİZİ

Türkiye eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yanları ile önündeki fırsat ve tehditler aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Tablo).

Tablo 12: Türkiye Eğitim Sisteminin GFZT analizi.

Güçlü Yanlar	Zayıf Yanlar
<ul style="list-style-type: none">• Ülkemizin en ücra yerlerini kapsayacak şekilde geniş bir teşkilat ağına sahip olması bu sayede kitlelere ulaşmada zorluk çekilmemesi• Teknolojik alt yapının güçlü olması ve eğitim teknolojisinin yaygın olarak kullanılması• Diğer kurum ve kuruluşlar, özel sektör, sivil toplum kuruluşları ve akademik çevrelerle güçlü bir iş birliği geleneğine sahip olması• Merkezi yönetim bütçesinden en yüksek payı alması• Kalite geliştirme ve iyileştirme çalışmalarının merkez ve taşra teşkilatında sürdürülüyor olması• Fiziki alt yapıya ilişkin sorunların büyük ölçüde çözüme kavuşturulmuş olmasının getirdiği nitelik ve kalite baskısı• Öğretmen yetiştirme ve atamada nicelik sorununun kısmen çözülmüş olması• Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkması• Güçlü bir politik ve kurumsal destek• Üniversitelerin yaygınlaştırılmış olması• Ekonomik büyüme ve sürdürülebilir kalkınmadaki olumlu gelişmeler	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen niteliklerinin istenilen seviyede olmaması• Sınıf mevcutlarının bazı yörelerde aşırı fazla olması• İkili öğretimin ve birleştirilmiş sınıf uygulamasının devam etmesi• Öğretmen yetiştirme ve istihdamında arz-talep dengesinin yeterince kurulamaması ve bazı bölgelerde yaşanan hızlı öğretmen değişimi• Eğitim planlamalarının kısa dönemli yapılması ve sık sık değişiklik yapılması• Hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin yetersiz olması• Eğitim ve sektörel işbirliğinin istenilen düzeyde sağlanamaması• Eğitimde kalite sorunlarının ve eşitsizliklerin devam ediyor olması• Finansman ve alt yapı sorunlarının devam etmesi• Okul öncesi eğitimde okullaşma oranının istenilen düzeyde olmaması• Okul terkinin bir sorun olarak devam etmesi• Ortaöğretimde okullaşma oranının düşüklüğü
Fırsatlar	Tehditler
<ul style="list-style-type: none">• Ülkemizdeki genç nüfusun fazla olması ve eğitim almaya istekli olması• Stratejik planlamanın devlet politikası haline gelmesi• Eğitime destek kampanyalarına vatandaşların gösterdiği ilgi ve paydaşların eğitime destek kampanyaları yapması• Hızlı teknolojik gelişmelerin eğitimde kullanılabilirliği ve e-uygulamaların devlet politikası hâline gelmesi	<ul style="list-style-type: none">• Göç sonucu oluşan bölgesel nüfus artışının belirli yerlerde derslik yetersizliğine neden olması• Bölgesel sosyoekonomik farklılıklar• Risk altındaki çocukların sayısındaki artış• Yurt dışına doğru yaşanan beyin göçü

Kaynak: MEB, 2009'dan revize edilerek tarafımızca oluşturulmuştur.

Genel olarak Türkiye eğitim sistemine bakıldığında, ciddi anlamda güçlü yanların ve fırsatın söz konusu olduğu görülmektedir. Sözgelimi, son yıllarda eğitime ayrılan kamu kaynaklarının artırılması ve toplumun eğitime olan talebi, sistemin önündeki en önemli avantajlardır. Dahası, eğitim sisteminin daha eşitlikçi kılınması yönünde güçlü bir politik ve toplumsal destek söz konusudur. Bununla birlikte, kaliteli eğitime erişimde halen ciddi eşitliksizlikler vardır ve bu, Türkiye'nin önümüzdeki yıllarda uğraşacağı en temel sorun görünmektedir. Bu sorunun varlığı hakkında ciddi bir farkındalık vardır ve bu farkındalık, sorunu çözme konusunda atılacak adımların destekleme işlevini görebilir.

5. PLAN DÖNEMİ PERSPEKTİFİ

5.1. Vizyon

Türkiye'nin her yerinde her bir bireye eşit şartlarda nitelikli eğitim fırsatı sunmak.

5.2. Misyon

Yüksek nitelikli bireyler yetiştirmek için politikalar geliştirmek, gerekli yönetsel ve finansal mekanizmaları kurmak, nitelikli öğretmen yetiştirmek, öğretmen ve öğrencilerin daha mutlu oldukları bir eğitim ortamı hazırlamak, etkin bir izleme ve değerlendirme sistemi kurmak, izlenen politikalarda sürekliliği sağlamak ve kurumsal kapasiteyi güçlendirmek.

5.3. Onuncu Plan (2018 Yılı) Hedefleri

Onuncu Plan (2018 Yılı) hedefi olarak, aşağıda belirtilen tek madde belirlenmiştir:

- Kaliteli eğitimin fırsat ve imkânlarını yaygınlaştırmak ve herkes için erişilebilir kılmak.

5.4. Hedeflere Dönük Temel Amaç ve Politikalar

Plan dönemi hedeflerine ilişkin temel amaç ve politikalar beş madde olarak sunulmuştur:

1. Öğretmenlerin ve eğitim liderlerinin niteliğini artırmak.
2. İller ve okullar arasındaki beşeri ve fiziksel altyapı farklılıklarını azaltmak.
3. Erişim imkânlarını artırmak ve ortaöğretim okullaşma oranlarını %100 yapmak.
4. Karar süreçlerini iyileştirmek, izleme ve değerlendirme çalışmalarını etkinleştirmek, hesap verebilirliği artırmak.
5. Anlamli öğrenme hedeflerini belirlemek, programları sürekli değerlendirmek ve geliştirmek.
6. Eğitimde sosyal adaleti gerçekleştirecek politikalar izlemek.
7. Eğitim yönetimini adem-i merkezîyetçi kılmak ve yetki devri yapmak.
8. Eğitime ayrılan kamu ve özel kaynakları çeşitlendirmek ve artırmak.

5.5. Temel Amaç ve Politikalara Dönük Eylemler ve Uygulama Stratejileri

Aşağıda temel amaç ve politikalara dönük eylem ve uygulamalar stratejileri, ilgili amaç ve politika başlıkları altında sunulmuştur.

Öğretmenlerin ve eğitim liderlerinin niteliğini artırmak.

- Nitelikli bir eğitimi sağlamak adına, aday öğretmenler hem eğitim bilimleri hem de alan sınavına tabi tutulmalı ve bu sonuçlar, çoklu bir değerlendirme sisteminin parçası

olmalıdır. Atanmak için asgari bir puan şartı konmalıdır. Yüksek puanlıların daha iyi koşullardaki okullara gittiği mevcut istihdam politikası terk edilmelidir. Bunun yerine, kura yöntemi getirilmelidir.

- Okul müdürlerinin dünyadaki iyi örnekler incelenerek yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanması konusunda çalışmalar yapılmalıdır. Akademik ve alan deneyimi olan kişilerin katılabileceği lisansüstü programlar, yönetici yetiştirmek için kullanılmalıdır.

- Öğretmen yetiştirme ve geliştirmede üniversiteler ile okullar arasındaki ilişkiler güçlendirilmelidir. Üniversitelerin farklı öğretmen yetiştirme modelleri desteklenmelidir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde örgün ve yaygın farklı modeller teşvik edilmelidir.

- Öğretmenlerin mesleki gelişiminde okul temelli farklı hizmet içi eğitim modelleri teşvik edilmelidir.

- Eğitim süreçlerinde görev alan tüm personelin (okul yöneticileri ve öğretmenler) mesleki gelişime bağlı performans kriterleri belirlenmelidir.

İller ve okullar arasındaki beşeri ve fiziksel altyapı farklılıklarını azaltmak.

- Öğrencilerin daha çağdaş ve öğrencilerin ihtiyaçlarını gözeten öğrenme ortamları ve okul binaları tasarlanmalıdır.

Erişim imkânlarını artırmak ve ortaöğretim okullaşma oranlarını %100 yapmak.

- Eğitimde erişimi artırmaya yönelik mevcut çabalar ve destekler sürdürülmelidir. Bu çerçevede, 4+4+4 eğitim sistemi olarak bilinen 6287 sayılı kanun ile birlikte zorunlu eğitimin süresinin arttığı dikkate alınarak eğitime ayrılan kaynaklar artırılmalıdır. GSMH'dan eğitime yapılan kamu harcamaları oranı, plan dönemi içinde OECD ülkeleri ortalamasına yükseltilmelidir.

- Zorunlu eğitim süresinin artırılmasıyla birlikte eğitim mevzuatı ve uygulamaları, yeni sistemin felsefesi ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmelidir.

- İl ve ilçeler arasında farklılaşan okullaşma oranlarına yönelik, il ve ilçe bazlı politikalar geliştirilmelidir.

- Cinsiyet temelli okullaşma oranlarının eşitlenmesi için yürütülen çalışmalar yetersiz olduğu için artırılmalı ve etkinleştirilmelidir.

- Eğitim alma özgürlüğünü kısıtlayan uygulamalar sonlandırılmalıdır.

- Okula devamsızlığı ve okulu terki azaltmak için var olan önleyici mekanizmalar güçlendirilmeli ve müdahale programları zenginleştirilmelidir. Ayrıca, özellikle ortaöğretimde sunulan eğitim ve öğrenim ortamları, öğrenciler için daha anlamlı ve cezbedici kılınmalıdır.

- YİBO'lara yönelik kaliteyi artırıcı özel çalışmalar yapılmalıdır. Her çocuğun kendi muhitinde eğitim alması sağlanmalıdır.

- Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması adına yürütülen çalışmalar artırılarak sürdürülmelidir. Erken çocukluk eğitiminin önemi vurgulanmalıdır.

Karar süreçlerini iyileştirmek, izleme ve değerlendirme çalışmalarını etkinleştirmek, hesap verebilirliği artırmak.

- Eğitim politikaları belirlenirken, katılımcı bir yöntemle bütün paydaşların görüşleri alınarak kararlar verilmeli, alınan kararlar ilgili potansiyel hedef kitleye önceden duyurulmalı ve belli bir plan dâhilinde değişiklikler gerçekleştirilmelidir.

- Eğitim politikalarının izlenmesi için, alınan kararlara ait net ve açık hedefler konmalıdır. İzlenen bu politikaların, söz konusu hedeflere ne ölçüde ulaştığı ve ulaşamamışsa neden ulaşamadığı kamuoyuyla paylaşılmalıdır.

- Hesap verebilirliği artırmak için TBMM üyeleri, izlenen kamu politikalarının takibi konusunda daha aktif davranmalıdır. Hem yapılan kamu harcamalarının etkinliğinin ortaya konması hem de yapılan eğitim reformlarının sonuç verip vermediğinin halk adına sorgulanması hususunda, ilgili kamu kurum ve kuruluşlarının TBMM tarafından izlenmesi önem arz etmektedir. Ayrıca, konuyla ilgili olarak üniversitelerin ve STK'ların politika oluşturma ve izleme çalışmaları desteklenmelidir. Yeniden düzenleme çabalarının sonuçlarına ilişkin akademik çalışmalar desteklenmelidir.

- MEB'in örgüt ve yapısında gözlenen değişikliklerin sonuçları izlenmelidir. MEB bünyesinde 2011 yılında kurulan eğitim politikaları birimlerinin izleme çalışmaları kamuoyuyla paylaşılmalıdır.

- Öğrencilerin kazanımlarını izleyebilmek adına sınıf temelli başarı düzeyleri/standartları belirlenmeli ve öğrencilerin tespit edilen eksiklikleri için telafi eğitimler düzenlenmelidir. Ayrıca, ulusal müfredatla uyumlu sınavların sonuçları, öğrencilerin ve eğitim sisteminin eksikliklerinin telafisi için kullanılmalıdır.

- Okulların iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla çoklu değerlendirme ve denetleme mekanizmaları geliştirilmelidir. Okullara ihtiyaçlarına göre gelişme alanlarında destek sunulmalıdır. Eğitim denetmenleri rolleri, öğretmen ve okulları tüm unsurlarıyla geliştirebilecek şekilde tanımlanmalıdır.

- Eğitim reformlarında hedefler, harcamalar ve somut çıktılar arasındaki ilişkiler sağlıklı bir şekilde kurulmalı, bu çerçevede ilgili kurum ve paydaşlarla işbirliği yapılmalıdır.

Anlamlı öğrenme hedeflerini belirlemek, programları sürekli değerlendirmek ve geliştirmek.

- Mezunlardan ne beklendiğine ilişkin yeterlikler belirlenmelidir.

- Öğretim programı geliştirme sürecinde uluslararası modeller incelenmelidir.

- Her düzeyde ve branşta eğitim programları güncellenerek geliştirilmelidir. Programlar ve ders saatleri arasında bir uyum sağlanmalıdır.

- Okullarda seçmeli dersler yerelin ihtiyaç ve tercihleriyle oluşturulmalıdır. Osmanlıca ve Latince liselerde seçmeli olarak yer alabilir.

- Bireysel farklılıkları gözeterek ve onlara cevap üretebilecek bir eğitim sistemi olmalıdır. Çocuklar arasındaki bireysel başarı farklarını telafi edebilecek programlar düzenlenmelidir. İçermeci ve birey odaklı bir eğitim sunulmalı, toplumsal talepler dikkate alınmalıdır.

- Üstün yeteneklilerin tanınması ve eğitimi için özel çalışmalar yapılmalı; söz konusu çocukların yetenek ve beceri geliştirmeleri için imkânlar artırılmalıdır.

- Özel eğitim hizmetleri, bütünleştirmeye yönelik olarak teşvik edilmelidir.

Eğitimde sosyal adaleti gerçekleştirecek politikalar izlemek.

- Yoksulluğun çocukların eğitimi üzerindeki olumsuz etkilerinin belirlenip, yoksulluk üzerine çalışan kurumlar ile eğitim kurumları arasında sosyal yardımların etkinleştirilmesine yönelik işbirliği artırılmalıdır.

Eğitim yönetimini adem-i merkeziyetçi kılmak ve yetki devri yapmak.

- MEB, genel eğitim politikalarını belirleyen ve bu politikaların uygulanmasını denetleyen bir rol almalıdır. Alternatif eğitim biçimlerinin önünü açacak düzenlemeler yapılmalıdır.

- İl, ilçe ve okullara yetki devri yapılmalı, sorunların yerinde ve paydaş katkısıyla çözülmesi teşvik edilmelidir. MEB'in yetkilerinin devredileceği kurumların hesap verebilirliği sağlanmalıdır.

- Okul yönetim kurulları olmalıdır. Yönetimde etkin katılımıcılığın mekanizmaları kurulmalıdır.

- Eğitim reformlarının başarılı olması için, okul ve sınıf içi eğitim ortamları ve öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesi hedeflenmelidir. Öğretmenleri ve okulu etkin kılabilecek modeller desteklenmelidir. Okulda demokratik karar alma süreçlerinin işletilmesi yönündeki çabalar desteklenmelidir.

Eğitime ayrılan kamu ve özel kaynakları çeşitlendirmek ve artırmak.

- Eğitimin finansmanında devlet kaynaklarına ek olarak, olanakları olan ailelerden katkı payları alınmalıdır.

- Özel sektörün eğitim kurumu açmasını özendirilecek ve kolaylaştıracak yasal ve idari tedbirler geliştirilmeli, bürokrasi azaltılmalıdır. Özel sektöre yapılan teşviklerin etkisi ve bu kurumların eğitim sistemine katkısı araştırılmalıdır.

- Yaygın eğitim kapsamındaki kamu ve özel öğretim kurumları geliştirilmeli ve desteklenmelidir.

- Okul bina ihtiyaçlarının giderilmesi için kiralama yöntemi de bir alternatif olarak değerlendirilmelidir.

- Her okulun asgari ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için okullara bütçe tahsis edilmelidir. Okul türü, ğrenci sayısı ve bölgelerin ihtiyaçları gibi kriterler doğrultusunda bu bütçeler farklılaştırılmalıdır.

5.6. Plan Hedeflerini Gerçekleştirmek İçin Yapılması Gereken Araştırmalar

- FATİH projesinin uygulamaları izlenmeli ve sonuçları kamuoyuyla paylaşılmalıdır.
- Eğitim sistemini 4+4+4 şeklinde kademelendiren düzenlemenin (zorunlu eğitim süresinin artırılması, seçmeli dersler, okula başlama yaşı, vb.) sonuçları ve etkileri kapsamlı bir şekilde araştırılmalıdır.
- MEB merkez teşkilatını yeniden yapılandıran düzenlemenin sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme çalışması yapılmalıdır.

5.7. Temel Amaç ve Politikalar ile Öncelik ve Tedbirlerin Gelişme Eksenleri Bazında Tasnifi

Temel Amaç ve Politikalar	Öncelikler	Temel Gelişme Eksenleri					
		İstikrarlı Bir Ortamda Sürdürülebilir Büyümenin Sağlanması	Ekonomide Rekabet Gücünün Artırılması	İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi	Sosyal İçermenin güçlendirilmesi	Bölgesel Gelişmişlik Farklılıklarının Azaltılması	Kamuda İyi Yönetişimin Yaygınlaştırılması
Eğitime ayrılan kamu ve özel kaynakları çeşitlendirmek ve artırmak.	<p>Eğitimin finansmanında devlet kaynaklarına ek olarak, olanakları olan ailelerden katkı payları alınmalıdır.</p> <p>Özel sektörün eğitim kurumu açmasını özendirilecek ve kolaylaştıracak yasal ve idari tedbirler geliştirilmeli, bürokrasi azaltılmalıdır.</p> <p>Yaygın eğitim kapsamındaki kamu ve özel öğretim kurumları geliştirilmeli ve desteklenmelidir.</p>						Okul bina ihtiyaçlarının giderilmesi için kiralama yöntemi de bir alternatif olarak değerlendirilmelidir. Her okulun asgari ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için okullara bütçe tahsis edilmelidir.

5.7. Temel Amaç ve Politikalar ile Öncelik ve Tedbirlerin Gelişme Eksenleri Bazında Tasnifi (devam)

		Temel Gelişme Eksenleri						
Temel Amaç ve Politikalar	Öncelikler	İstikrarlı Bir Ortamda Sürdürülebilir Büyümenin Sağlanması	Ekonomide Rekabet Gücünün Artırılması	İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi	Sosyal İçermenin güçlendirilmesi	Bölgesel Gelişmişlik Farklılıklarının Azaltılması	Kamuda İyi Yönetişimin Yaygınlaştırılması	Fiziki Alt Yapının İyileştirilmesi
Anamlı öğrenme hedeflerini belirlemek, programları sürekli değerlendirmek ve geliştirmek.		Her düzeyde ve branşta eğitim programları güncellenerek geliştirilmelidir. Okullarda seçmeli dersler yerelin ihtiyaç ve tercihleriyle oluşturulmalıdır.		Mezunlardan ne beklendiğine ilişkin yeterlikler belirlenmelidir.	Bireysel farklılıkları gözeten ve onlara cevap üretebilecek bir eğitim sistemi olmalıdır. Üstün yeteneklilerin tanılanması ve eğitimi için özel çalışmalar yapılmalı; söz konusu çocukların yetenek ve beceri gelişmeleri için imkânlar artırılmalıdır. Özel eğitim hizmetleri, bütünlüğe yönelik teşvik edilmelidir.			
Eğitimde sosyal adaleti gerçekleştirecek politikalar izlemek.					Yoksulluğun çocukların eğitimi üzerindeki olumsuz etkilerinin belirlenip, yoksulluk üzerine çalışan kurumlar ile eğitim kurumları arasında sosyal yardımların etkinleştirilmesine yönelik işbirliği artırılmalıdır.			

5.7. Temel Amaç ve Politikalar ile Öncelik ve Tedbirlerin Gelişme Eksenleri Bazında Tasnifi (devam)

Temel Gelişme Eksenleri							
Öncelikler	İstikrarlı Bir Ortamda Sürdürülebilir Büyümenin Sağlanması	Ekonomide Rekabet Gücünün Artırılması	İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi	Sosyal İçeriminin Güçlendirilmesi	Bölgesel Gelişmişlik Farklılıklarının Azaltılması	Kamuda İyi Yönetimin Yaygınlaştırılması	Fiziki Alt Yapının İyileştirilmesi
Temel Amaç ve Politikalar							
Eğitim yönetimini ademi-merkeziyetçi kılmak ve yetki devri yapmak.						MEB, genel eğitim politikalarını belirleyen ve bu politikaların uygulanmasını denetleyen bir rol almaktadır. Alternatif eğitim biçimlerinin önünü açacak düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmenleri ve okulu etkin kılabilecek modeller desteklenmelidir. İl, ilçe ve okullara yetki devri yapılmalı, sorunların yerinde ve paydaş katkısıyla çözülmesi teşvik edilmelidir. MEB'in yetkilerinin devredileceği kurumların hesap verebilirliği sağlanmalıdır. Okul yönetim kurulları olmalıdır. Yönetimde etkin katılım ve mekanizmaları kurulmalıdır.	

5.7. Temel Amaç ve Politikalar ile Öncelik ve Tedbirlerin Gelişme Eksenleri Bazında Tasnifi (devam)

Temel Gelişme Eksenleri							
Öncelikler	İstikrarlı Bir Ortamda Sürdürülebilir Büyümenin Sağlanması	Ekonomide Rekabet Gücünün Artırılması	İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi	Sosyal İçermenin Güçlendirilmesi	Bölgesel Gelişmişlik Farklılıklarının Azaltılması	Kamuda İyi Yönetişimin Yaygınlaştırılması	Fiziki Alt Yapının İyileştirilmesi
Öğretmenlerin ve eğitim liderlerinin niteliğini arttırmak.			Nitelikli bir eğitimi sağlamak adına, aday öğretmenler hem eğitim bilimleri hem de alan sınavına tabi tutulmalıdır. Okul müdürlerinin dünyadaki iyi örnekler incelenerek yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanması konusunda çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde okul temelli farklı hizmet içi eğitim modelleri teşvik edilmelidir. Eğitim süreçlerinde görev alan tüm personelin (okul yöneticileri ve öğretmenler) mesleki gelişime bağlı performans kriterleri belirlenmelidir.			Öğretmen yetiştirme ve geliştirmede üniversiteler ile okullar arasındaki ilişkiler güçlendirilmelidir.	

5.7. Temel Amaç ve Politikalar ile Öncelik ve Tedbirlerin Gelişme Eksenleri Bazında Tasnifi (devam)

		Temel Gelişme Eksenleri					Fiziki Alt Yapının İyileştirilmesi
Temel Amaç ve Politikalar	Öncelikler	İstikrarlı Bir Ortamda Sürdürülebilir Büyümenin Sağlanması	Ekonomide Rekabet Gücünün Artırılması	İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi	Sosyal İçermenin Güçlendirilmesi	Bölgesel Gelişmişlik Farklılıklarının Azaltılması	Kamuda İyi Yönetişimin Yaygınlaştırılması
Karar süreçlerini iyileştirmek, izleme ve değerlendirme çalışmalarını etkinleştirmek, hesap verebilirliği artırmak.		Eğitim politikaları belirlenirken, katılımcı bir yöntemle bütün paydaşların görüşleri alınarak kararlar verilmeli, alınan kararlar ilgili potansiyel hedef kitleye önceden duyurulmalı ve belli bir plan dâhilinde değişiklikler gerçekleştirilmelidir.		Eğitim denetmenleri rolleri, öğretmen ve okulları tüm unsurlarıyla geliştirebilecek şekilde tanımlanmalıdır.			Okullara ihtiyaçlarına göre gelişme alanlarında destek sunulmalıdır.
							Eğitim reformlarında hedefler, harcamalar ve somut çıktılar arasındaki ilişkiler sağlıklı bir şekilde kurulmalı, bu çerçevede ilgili kurum ve paydaşlarla işbirliği yapılmalıdır. Eğitim politikalarının izlenmesi için, alınan kararlara ait net ve açık hedefler konmalıdır. İzlenen bu politikaların, söz konusu hedeflere ne ölçüde ulaştığı ve ulaşamamışsa neden ulaşamadığı kamuoyuyla paylaşılmalıdır. Hesap verebilirliği artırmak için TBMM üyeleri, izlenen kamu politikalarını takibi konusunda daha aktif davranmalıdır. Üniversitelerin ve STK'ların politika oluşturma ve izleme çalışmaları desteklenmelidir. MEB'in örgüt ve yapısında gözlenen değişikliklerin sonuçları izlenmelidir. Öğrencilerin kazanımlarını izleyebilmek adına sınıf temelli başarı düzeyleri/standartları belirlenmeli ve öğrencilerin tespit edilen eksiklikleri için telafi eğitimler düzenlenmelidir. Ayrıca, ulusal müfredatla uyumlu sınavların sonuçları, öğrencilerin ve eğitim sisteminin eksikliklerinin telafisi için kullanılmalıdır.

5.7. Temel Amaç ve Politikalar ile Öncelik ve Tedbirlerin Gelişme Eksenleri Bazında Tasnifi (devam)

Temel Amaç ve Politikalar	Temel Gelişme Eksenleri									
	Öncelikler	İstikrarlı Bir Ortamda Sürdürülebilir Büyümenin Sağlanması	Ekonomide Rekabet Gücünün Artırılması	İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi	Sosyal İçereminin güçlendirilmesi	Bölgesel Gelişmişlik Farklılıklarının Azaltılması	Kamuda İyi Yönetişimin Yaygınlaştırılması	Fiziki Alt Yapının İyileştirilmesi		
İller ve okullar arasındaki beşeri ve fiziksel altyapı farklılıklarını azaltmak.										Öğrencilerin daha çağdaş ve öğrencilerin ihtiyaçlarını gözetilen öğrenme ortamları ve okul binaları tasarlanmalıdır.
Erişim imkânlarını artırmak ve ortaöğretim okullarına %100 oranlarını yapmak.				Eğitimde erişimi artırmaya yönelik mevcut çabalar ve destekler sürdürülmelidir. Cinsiyet temelli okulların oranlarının eşitlenmesi için yürütülen çalışmalar yetersiz olduğu için artırılması ve etkinleştirilmelidir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması adına yürütülen çalışmalar artırılarak sürdürülmelidir.	Zorunlu eğitim süresinin artırılmasıyla birlikte eğitim mevzuatı ve uygulamaları, yeni sistemin felsefesi ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmelidir. Eğitim alma özgürlüğüne kısıtlayan uygulamalar sonlandırılmalıdır. Okula devamsızlığı ve okulu terki azaltmak için var olan önleyici mekanizmalar güçlendirilmeli ve müdahale programları zenginleştirilmelidir.	İl ve ilçeler arasında farklılaşan okulların oranlarına yönelik, il ve ilçe bazı politikalar geliştirilmelidir.			Ayrıca, özellikle ortaöğretimde sunulan eğitim ve öğrenim ortamları, öğrenciler için daha anlamlı ve cezbedici kılınmalıdır.	

6. SONUÇ ve GENEL DEĞERLENDİRME

Kaliteli eğitime erişim, eğitim sisteminin temel sorun alanıdır. Her çocuğa çocuğun kişilik, yetenek ve kabiliyetlerini en üst düzeyde geliştirilmesi için eğitim verilmeli ve bu eğitim fırsat eşitliği temelinde olmalıdır. Kaliteli eğitim sistemleri, nitelikli eğitimi bütün öğrencilere eşitlikçi bir şekilde sunacak şekilde yapılanmıştır.

Kaliteli eğitim sunulması kapsamında; 2000’li yıllardan itibaren dünyanın birçok ülkesi, eğitim sistemlerinin niteliğini artırmak için çeşitli alanlarda kapsamlı reformlar uygulamışlardır. Bu reformlar, eğitim programları, öğretmen yetiştirme modelleri, eğitimin finansmanı ve yönetimi gibi pek çok alanı kapsamaktadır. Bu reformların temel çıkış noktası bilgi ekonomisine geçişin gerektirdiği yeni ekonomik ortamda, beşeri sermayenin bu geçişi kolaylaştıracak, bu geçişe ivme kazandıracak şekilde yetiştirilmesi olmuştur. Küresel bilgi ekonomisinde, bütün öğrencilerin bir takım yeni becerilere (karmaşık düşünme becerileri, iletişim becerileri, yönetim becerileri vs.) ihtiyaç duyduğu konusunda yaygın bir kanaat vardır. Bilgi sürekli artmakta, kullanılan teknolojiler sürekli değişmekte ve küresel ısınma gibi ciddi sosyal sorunlarla yüz yüze kalınmaktadır. Bu çerçevede; yaşam boyu öğrenme bir eğitim politikası olarak da ön plana çıkmıştır.

Kaliteli eğitim sistemi için genel olarak dünyada kabul edilen ortak görüş; öğrencilere günümüzün ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kazandırması amacını güdecek anlamlı öğrenme hedefleri belirlenmesi, karşılıklı hesap verilebilir sistemlerin oluşturulması, eğitim hizmeti sunumu için yeterli kaynak ayrılması ve bütün çocukların nitelikli öğrenme ortamlarına erişimini sağlamak üzere eşit şekilde kaynak dağıtımına önem verilmesi, öğrenci ve öğretmenlerin öğrenmesine müsait okul örgütlenmeleri oluşturularak bu yapılanmalara ağırlık verilmesi, eğitimcilerin kaliteli bir hizmet-öncesi eğitim, hizmet-içi eğitim ve rehberlik eğitimi almasının sağlanmasıdır.

Türkiye’nin 2023 yılında dünyanın en büyük on ekonomisinden biri olma hedefi dikkate alındığında, eğitim sisteminin mevcut halinin iyileştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Gerçekten de, mevcut eğitim sistemi, Türkiye’nin mevcut ekonomik ihtiyaçlarını bile karşılamaktan uzaktır. Dolayısıyla gittikçe büyüyen ve çeşitlenen bir ekonomik yapının ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için Türkiye eğitim sisteminin iyileştirilmesi zorunludur. Ayrıca, kaliteli eğitim sunma, ekonomik faydanın çok ötesinde toplumsal faydalar getirmektedir.

Gerek ulusal (OKS/SBS, ÖSS/YGS ve ÖBBS) gerekse uluslararası (TIMSS ve PISA) değerlendirmeler, Türkiye’de eğitim sisteminin her öğrenciye nitelikli bir eğitim sunmadığını gerçeğini gözler önüne sermektedir. Bütün bu değerlendirme sonuçları, Türkiye’de herkese eşit ve nitelikli bir eğitim vermek adına bir takım reformların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Demokrasinin gelişmesi ve kökleşmesi, her bir bireyin kendi hakkında verdiği kararları daha yetkin olarak verebilmesine bağlıdır ve bu yetkinlik ancak kaliteli bir eğitimle sağlanabilir. Bugüne kadar, şartlar dolayısıyla daha ziyade niceliğe odaklanan Türkiye eğitim sistemi, artık niteliğe odaklanmak ve az sayıda kişiye sunduğu nitelikli eğitimi

yaygınlaştırmak zorundadır. Türkiye eğitim sistemindeki var olan eşitsizlerin üstesinden gelmenin tek yolu da, kaliteli eğitimi yaygınlaştırmaktır. Bu çerçevede, en genel haliyle ifade edecek olursak, Türkiye'yi 2023 hedeflerine ulaştırmada yapılması gereken en önemli unsur, Türkiye'deki her bir öğrencinin hangi okulda olursa olsun nitelikli bir eğitim almasının şartlarını oluşturmaktır. Bu şartlar kısaca şöyle özetlenebilir:

Öğretmenlerin ve yöneticilerin niteliğini artırmak; erişimde fırsat eşitliğini sağlamak; iller ve okullar arasındaki beşeri ve fiziksel altyapı farklarını azaltmak; karar süreçlerini iyileştirmek, izleme ve değerlendirme çalışmalarını etkinleştirmek, hesap verebilirliği artırmak; anlamlı öğrenme hedeflerini belirlemek, programları sürekli değerlendirmek ve geliştirmek; eğitimde sosyal adaleti gerçekleştirecek politikalar izlemek; eğitim yönetimini adem-i merkezîyetçi kılmak ve yetki devri yapmak; eğitime ayrılan kamu ve özel kaynakları çeşitlendirmek ve artırmak.

Bütün bu şartların oluşturulması, aksi halde eşit olmayan ve kalitesiz bir eğitim sisteminin topluma olan maddi ve manevi maliyetinin oldukça yüksek olacağı konusunda genel olarak ciddi bir toplumsal mutabakat söz konusudur.

KAYNAKÇA

58. Hükümet Programı. (2002). Başbakan Abdullah Gül tarafından TBMM'ne sunulan 57inci hükümet programı. <http://byegmgovtr.xn--ler-1la8h.net/icerikdetay.aspx?Id=101>
61. Hükümet Programı. (2011). 61. hükümet programı. <http://www.basbakanlik.gov.tr/Forms/pgGovProgramme.aspx>
- 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914.htm>
- Berberoğlu, G. (2011). Önsöz: Eğitim sisteminde düşünme süreçlerinin gelişimi. Eğitim Reformu Girişimi, Eğitim izleme raporu 2010 içinde (ss. 11-13). İstanbul ERG.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Okul başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 4(7), 21-35.
- Bernstein, B. (1977). Class, codes and control, Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions. London: Routledge & Kegan Paul.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. (1990).<http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/137-160.pdf>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. G. Richardson (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education içinde (ss. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba-Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). Uluslararası Öğretmen ve Öğrenme Araştırması (TALIS). Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Çalışkan, M. (2008). The impact of student and school related factors on scientific literacy skills in Programme for International Student Assessment-PISA 2006. Yayımlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ.
- Çelik, Z. (2011). 2000'li yıllarda Türk eğitim sisteminin genel görünümü. B. S. Gür (Ed.), 2000'li Yıllar: Türkiye'de Eğitim içinde (ss. 17-76). İstanbul: Meydan.
- Çelik, Z. (2012). Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (2010). The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future. New York: Teachers College Press.
- Dinçer, M.A. ve Kolaşın, G.U. (2009). Türkiye'de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri. İstanbul: ERG.
- Dinçer, Ö. (2012). 03.09.2012 Tarihinde Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer'in CNN TÜRK Televizyonunda Katıldığı Programın Deşifresi. http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/CNNTURK_EgrisiDogrusuDesifresi_03092012.pdf

- EARGED. (2003). TIMSS 1999. Üçüncü uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2009). OBBS 2008 ilköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi. Matematik, fen teknoloji, sosyal bilgiler, Türkçe, İngilizce raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2011). Eğitim izleme raporu 2010. İstanbul ERG.
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: Recent education policy trends in Europe, *Journal of Education Policy*, 17(6), 611-626.
- Gür, B. S. (2010). Eğitimde psikolojinin tahakkümü. H.R. Açar (Ed.), *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (6-8 Mart 2009) içinde* (ss. 515-520). Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Gür, B. S., Çelik, Z., & Özoğlu, M. (2011). Policy options for Turkey: a critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey. *Journal of Education Policy*, 27(1), 1–21. doi:doi: 10.1080/02680939.2011.595509
- Gür, B.S.ve Çelik. Z. (2009). Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler. (Rapor no 1). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (What) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), 131- 141.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J., Gregory, K.D., Smith, T.A., Chrostowski, S.J., Garden, R.A., & O’Connor, K.M. (2000). TIMSS 1999 international science report: Findings from IEA’s repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., ve Foy, P. (J.F. Olson, E. Erberber, C. Preuschoff ve J. Galia ile birlikte). (2008). TIMSS 2007 international science report: Findings from IEA’s Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- MEB. (2008a). 2009 yılı bütçe raporu. Ankara: MEB
- MEB. (2012). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2011–2012. Ankara: MEB.
- MEB. (2012b). Eğitimde FATİH Projesi Kapsamındaki 52 pilot okulun listesi.<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/duyuruincele.php?id=14>
- Morris, A. (2011). Student standardised testing: Current practices in OECD countries and a literature review. OECD Education Working Papers, No. 65, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kg3rp9qbnr6-en>
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, E. J. Gonzalez, K. D. Gregory, R. A. Garden, K. M. O’Connor, S. J. Chrostowski, and T. A. Smith. (2000). TIMSS 1999: International mathematics report. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston College.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). A nation at risk. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- OECD. (2007). PISA 2006 science competencies for tomorrow's world: Volume 1 analysis. Paris: OECD.
- OECD. (2010). PISA 2009 results: What students know and can do—Student performance in reading, mathematics and science.(Volume I). Paris: OECD.<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD. (2011a). Education at a glance 2011: OECD indicators. Paris: OECD.
- OECD. (2011b). Building a high-quality teaching profession lessons from around the world. Paris: OECD.
- OECD. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Paris: OECD. doi: 10.1787/9789264068780-en
- ÖSYM. (2012a). 2012 YGS sonuçları. 20 Nisan 2012 tarihli basın açıklaması.
- Özoğlu, (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. Seta Analiz. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Özoğlu, M., Gür, B.S. ve Çelik, Z. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları. Bilgi Çağında Eğitim ve Malatya (15-16 Mayıs 2010) içinde (ss. 583-595). Malatya: Malatya Belediyesi, BİLSAM ve Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Özoğlu, M., Gür, B.S. ve Çelik, Z. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları. İ. Erdem (Ed.), Bilgi Çağında Eğitim ve Malatya Sempozyumu (15-16 Mayıs 2010) içinde (ss. 583-595). Malatya: BİLSAM.
- Provasnik, S., Gonzales, P., & Miller, D. (2009). U.S. performance across international assessments of student's achievement: special supplement to the condition of education 2009 (NCES 2009-083). Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Stewart, V. (2012). A world-class education: Learning from international models of excellence and innovation. Alexandria, VA: ASCD.
- Şişman, M. (2011). 2000’li yıllarda Türkiye eğitim sisteminin yönetimi. B. S. Gür (Ed.), 2000’li Yıllar: Türkiye’de Eğitim içinde (ss. 77-124). İstanbul: Meydan.
- UNESCO. (2008). The ILO/UNESCO recommendation concerning the status of teachers (1966) and the UNESCO recommendation concerning the status of higher-education teaching personnel (1997). Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2012). UNESCO strategy on teachers (2012-2015). <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775e.pdf>
- World Bank. (2005). Turkey: Education sector study. (Report no 32450-TU). Washington, DC: The World Bank.