

*Türkiye'de Temel Eğitimde
Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi:
Zorluklar ve Seçenekler*



Rapor No 54131-TR

30 Haziran, 2011

Dünya Bankası
İnsani Kalkınma Departmanı
Avrupa ve Orta Asya Bölgesi

Dünya Bankası Belgesidir



Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler

Dünya Bankası
İnsani Kalkınma Departmanı
Avrupa ve Orta Asya Bölgesi

30 Haziran, 2011



Copyright @ 2010 The International Bank for Reconstruction and Development

The World Bank
1818 H Street, NW
Washington, DC 20433, USA
All rights reserved

The World Bank enjoys copyright under protocol 2 of the Universal Copyright Convention. This material may nonetheless be copied for research, educational or scholarly purposes only in the member countries of The World Bank. Material in this report is subject to revision.

Para Birimi Cinsinden Eşdeğer
(Kur: 30 Haziran, 2011)
Para Birimi = TL (Türk Lirası)
US \$ 1 = 1,61 YTL

KISALTMALAR

AÇEV	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
ECA	Avrupa ve Orta Asya
ECD	Erken Çocukluk Gelişimi
ECE	Erken Çocukluk Eğitimi
EMIS	Eğitim Yönetim Bilişim Sistemleri
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
ESD	E-Okul Veritabanı
GDP	Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
LYS	Lisans Yerleştirme Sınavı
MoNE	Milli Eğitim Bakanlığı
NGO	Sivil Toplum Örgütü
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
OKS	Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sınavı
ÖBBS	Öğrenci Başarılarını Belirlenmesi Sınavı
ÖSS	Öğrenci Seçme Sınavı
ÖSYM	Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Merkezi
ÖYGM	Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
PTC	Dershane
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
TALIS	Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Anketi
TEFBİS	Türkiye'de Eğitimin Finansmanı Ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
YGS	Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YÖK	Yükseköğretim Kurumu

Başkan Yardımcısı: Philippe H. Le Houérou
Ülke Direktörü: Ulrich Zachau
Sektör Yöneticisi: Alberto Rodríguez
Görev Takım Lideri: Juan Diego Alonso

Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi: Zorluklar ve Seçenekler

İçindekiler

Teşekkür.....	v
Yönetici Özeti.....	vii
Bölüm I: Giriş.....	1
Bölüm II: Erken Çocukluk Eğitimi.....	8
A. Giriş.....	8
B. Okul Öncesi Eğitimin Türkiye’deki Durumu Nedir?.....	9
C. Politika Seçenekleri.....	14
Bölüm III: Öğretmenler.....	16
A. Giriş.....	16
B. Türkiye’deki Öğretmenlerin Durumu Nedir?.....	17
C. Politika Seçenekleri.....	21
Bölüm IV: Finansman.....	24
A. Giriş.....	24
B. Türkiye’de Finansmanın Durumu Nedir?.....	24
C. Politika Seçenekleri.....	28
Bölüm V: Bilgi.....	30
A. Giriş.....	30
B. Türkiye’de Bilginin Durumu Nedir?.....	32
C. Politika Seçenekleri.....	34
Kaynaklar.....	41
Ek.....	49

Teşekkür

Bu rapor, Juan Diego Alonso, Maureen McLaughlin ve Işıl Oral'dan oluşan Dünya Bankası ekibi tarafından hazırlanmıştır.

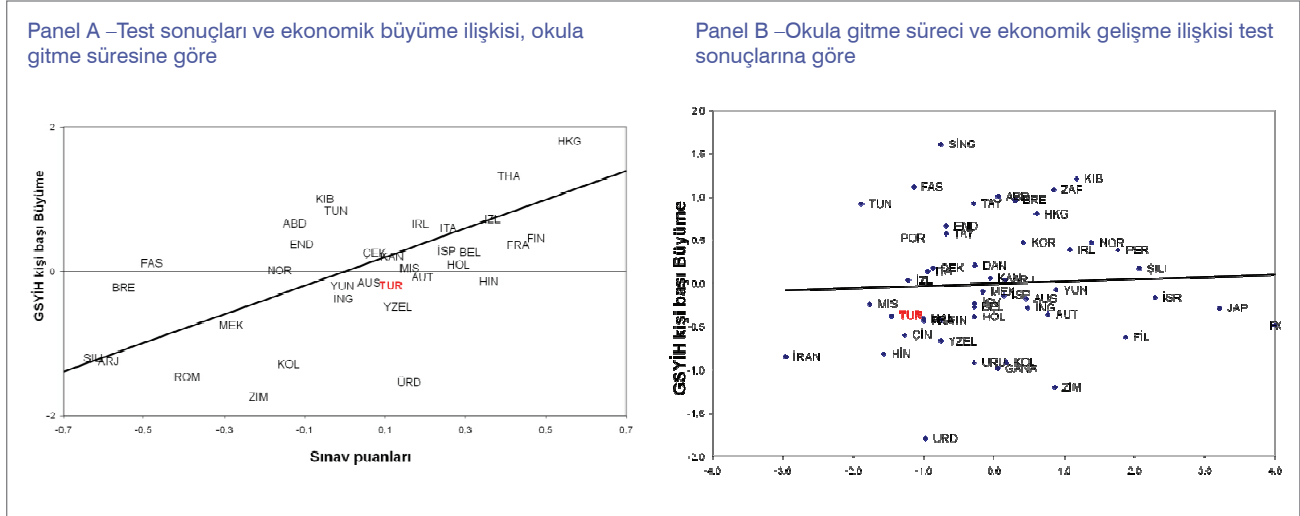
Yararlı yorumları için raporun akran yorumcuları Juan Manuel Moreno Olmedilla ve Reema Nayar'a teşekkür ederiz. Dünya Bankası çalışanları; Özgür Avcuoğlu, Jesko Hentschel, Jennifer Manghinang, Tamar Manuelyan Atinc, Mamta Murthi, Cristóbal Ridaó Cano, Elif Yonca Yüksekler ve Ulrich Zachau yararlı rehberlik, yorumlar ve yardımlar sağlamışlardır. Ayrıca raporun farklı aşamalarındaki değerli yorum ve katkıları için Ina-Marlene Ruthenberg, Arzu Uraz, Sebastian Trenner, Michael Mertaugh ve Furuzan Bilir'e teşekkür ediyoruz.

Tüm süreç boyunca bize destek veren ve yol gösteren Milli Eğitim Bakanı Sayın Nimet Çubukçu'ya ve Müsteşar Yardımcısı Sayın Esengül Civelek'e özel teşekkürlerimizi sunarız. 2009-2011 yılları arasında yaptığımız bir dizi toplantıdaki çok yararlı yorum ve değerli katkıları için:

- a) *Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Müsteşar Yardımcıları Sadettin Sabaz ve Salih Çelik'e; Bakan Danışmanları Hande Binnet, Timur Yalçın ve Yavuz Şişman'a; Strateji Başkanlığı'ndan Orhan Ergün, Ahmet Er'e; Projeler Koordinasyon Başkanlığı'ndan Ünal Akyüz ve Tuncay Yelboğa'ya; Temel Eğitim Genel Müdürlüğünden Ahmet Murat Altüg, Cengiz Emik, Kamil Topçu, Niyazi Kaya'ya, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nden Meral Alkan, Turan Şişman, Turgay Taşkın'a; Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü'nden Neziha Çarkıt Kurtipek ve Serap Laleli'ye; Okul Öncesi Genel Müdürlüğü'nden Filiz Türkmenoğlu ve Funda Kocabıyık'a;*
- b) *Hazine ve Dış Ticaret Müsteşarlığı'ndan Özgür Pehlivan, Elvan Ongun, Seyma Akkul ve Fatih Tarhan'a; Devlet Planlama Teşkilatından Yılmaz Tuna, Ahmet Ege, Serdar Polat, Yusuf Yüksel, Alper Yatmaz ve Betül Ersin'e; Türkiye İstatistik Kurumu'ndan Fatima Tarpış, Emel Ural ve Gürleyen Gök'e; Ankara Üniversitesi'nden Hakan Yılmaz'a; Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı'ndan Ozan Acar ve Esen Çağlar'a; Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden Aysit Tansel'e; Hacettepe Üniversitesi'nden Ali Ekber Şahin, Cem Kadilar, Güler Koçberber ve Hülya Çıngı'ya; Cito Türkiye'den Giray Berberoğlu, Çiğdem İş Güzel, Betül Yayan, Ilker Kalender ve Ayhan Kürşat Erbaş'a; Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Toplumsal Araştırmalar Merkezi'nden Seyfettin Gürsel, Gökçe Uysal ve Mehmet Alper Dinçer'e; Eğitim Reformu Girişimi'nden Neyyir Berktaş, Batuhan Aydagül ve Aytuğ Şaşmaz'a; Galatasaray Üniversitesi'nden Haluk Levent, Ozan Bakış ve Sezgin Polat'a; BNB Danışmanlık Şirketi'nden O. Tolga Kaskatı, Burcu Taşkan, H. Umut Yıldırım ve Nuray Başer Baysal'a teşekkür etmek isteriz.*

Yönetici Özeti

Şekil YÖ1 – Ekonomik Büyüme için Eğitimin Kalitesi Önemlidir



Kaynak: Hanushek & Wößmann (2007b), Şekil 4.2, s. 34

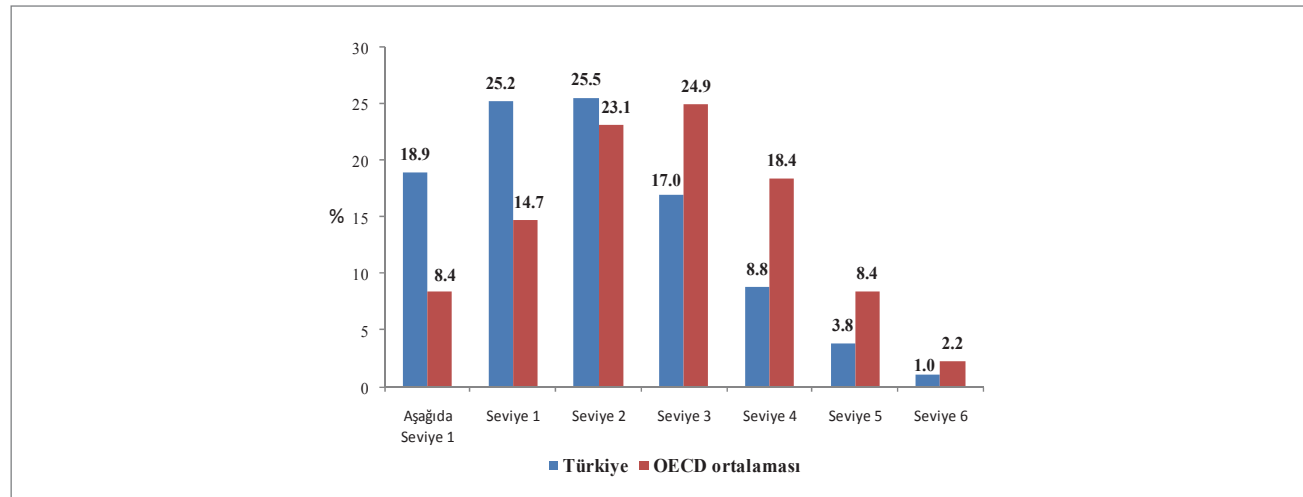
A. Giriş ve Genel Bilgiler

1. On yıl önce başlatılan Binyıl Kalkınma Hedefleri çalışması sonucunda birçok hükümetin öncelikli amacı tüm vatandaşlarına eğitim sağlamak olmuştur (UNESCO, 2010). Eğitimsel kazanımı geliştirmek tek başına yeterli değildir. Ekonomik kalkınma alanında elde edilecek uzun vadeli kazanımlar için gerekli olan, sistemin sunduğu eğitimin kalitesidir. Bu nedenle, öncelikli olarak çocuklarımızı günümüz iş piyasasının gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmalıyız.

Şekil YÖ1’de ifade edildiği gibi, öğrencilerin uluslararası sınavlardaki sonuçlara göre değerlendirilen bilgi ve beceri seviyeleri ile ekonomik büyüme arasında güçlü bir bağlantı vardır (Panel A). Eğitimde kaliteyi göz önüne aldığımızda, öğretim süresinin uzatılması tek başına ekonomik kalkınmayı etkilememektedir (Panel B). Başka bir deyişle, okula devam etmek, öğrencilerin iş piyasasının gerektirdiği zihinsel olan ve zihinsel olmayan becerileri edinmiş olmaları koşuluyla ülkenin gelecekteki ekonomik kalkınmasında etkili olabilir.

2. Yakın zamanda yapılan, Avrupa ve Orta Asya bölgesinde 29 ülkeyi kapsayan bir araştırmaya göre (EBRD, yayın aşamasında) Türk vatandaşlarını endişelendiren en önemli konu eğitimidir. Hemen hemen 10 Türk’den 5’i, ek devlet yatırımında öncelikli alanın eğitim olması gerektiğine inanıyor. Bu oran Avrupa ve Orta Asya ülkeleri arasında Tajikistan’dan sonra en yüksek orandır. Türkiye’de, devlet eğitiminin (ilk ve orta öğretim) duyulan memnuniyetsizlik, kamu sağlık sisteminden duyulan memnuniyetsizliğin neredeyse iki katıdır.

3. Temel eğitim, eğitim ve öğrenimin temelini oluşturduğundan, Türkiye, eğitim atılımına bu noktadan başladı. Bu sayede Türkiye, temel eğitime erişimde önemli bir ilerleme kaydetti ve 2010/11 eğitim yılında tüm ülkede ilköğretime kaydolma oranı yüzde 98,4’e ulaştı. Bölgeler arası fark hızla kapandı. Buna rağmen, bazı bölgelerde okula kaydolma oranı yöreye ve cinsiyete göre değişiklik göstermeye devam etmektedir. Örneğin, Türkiye’nin doğu illerinden olan Hakkari’de 2010/11 itibarıyla, ilköğretimde net okullaşma oranı %92,4 iken, en son verilere göre başkent Ankara’da bu oran neredeyse % 100’dür (MEB, 2011).

Şekil YÖ2 – 15 Yaş Matematik Yeterlilik Düzeyinin Türkiye ve OECD’deki Dağılımı (PISA 2009)

Kaynak:PISA (2009) sonuçlarına göre Dünya Bankası

4. İlköğretimde ülkenin tümüne yakın katılımı gerçekleştiren Türkiye, şimdi de eğitimin kalitesini arttırma gereğini duymaktadır. Öğrencinin ilk yıllarda alacağı kaliteli eğitimin ilerdeki yıllarda çok etkili olacağı bilindiğinden, Türkiye bu sorunun çözümünü yine temel eğitimde görmektedir.

5. Türkiye’nin bugünkü temel eğitim durumu değerlendirildiğinde, ülkedeki eğitim kalitesinin pek çok OECD ülkesinden daha düşük olduğu, yüksek ve düşük performanslı öğrenciler arasında önemli bir fark bulunduğu görülür. Halen okula gitmekte olan 15 yaşındaki öğrencilerle yapılan uluslararası bir öğrenim değerlendirmesi (OECD, PISA 2009), 15 yaşındaki ortalama bir Türk öğrencinin OECD üyesi ortalama bir öğrenciden matematik, okuma ve fen becerilerinde 1 eğitim yılı geride olduğunu göstermektedir (OECD 2010a). Türkiye’deki 15 yaşındaki öğrencilerin neredeyse yarısı en düşük yeterlilik seviyesinde ya da altında yer almaktayken, bu oran ortalama bir OECD ülkesinde yüzde 20’dir (Şekil YÖ2). Yeterlilik seviyeleri Türkiye’de bölgelere göre değişmektedir ve en düşük seviyedeki öğrencilerin Doğu bölgelerinde yaşadığı görülmektedir. Bununla beraber, kız öğrenciler 15 yaşına kadar okulda kalabilirse, ortalama olarak erkek öğrencilerle aynı veya daha yüksek seviyede başarı göstermektedirler.

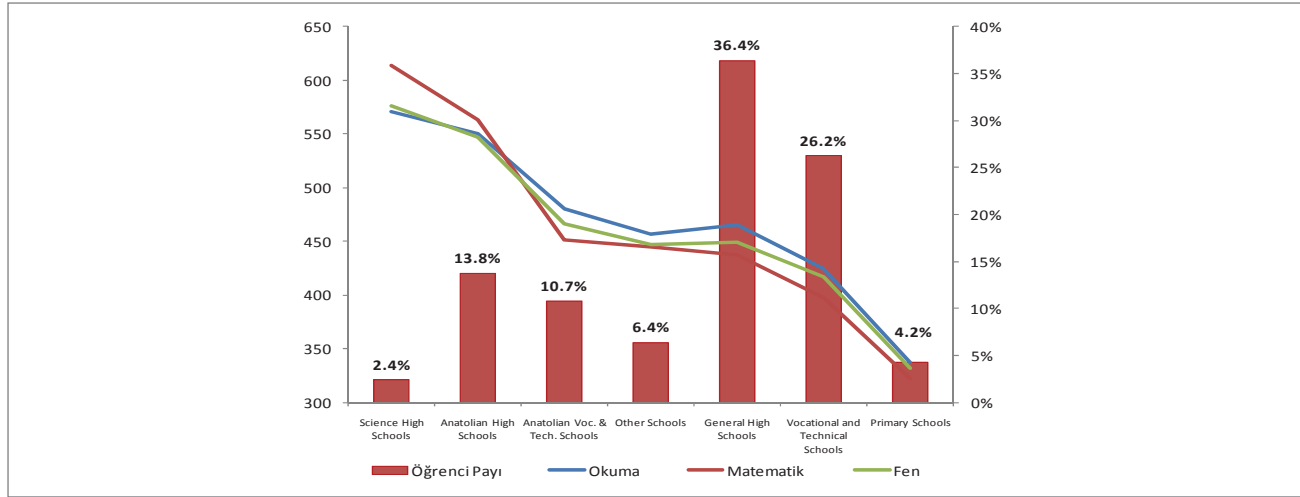
6. Türkiye’deki farklı türdeki okullar arasında da kalite farkı görülmekte ve bu da öğrenciler arasında nerede okuduklarına bağlı olarak yaşam boyu eşitsizliğe yol açmaktadır. Şekil YÖ3’de görüldüğü gibi, Türkiye’de 15 yaşındaki öğrencilerin sadece

%16’sı OECD ortalaması olan 500 puana yakın ya da bu puanın üzerinde bir matematik, fen veya okuma sınav puanı ortalaması olan okullara gitmektedir (OECD, 2010a).

7. Öğrenci performansları arasındaki bu farklılıklara neden olan birçok etken bulunmaktadır. Bu etkenlerden en önemlisi, bireylerin sosyo-ekonomik durumları ve aile zeminleri arasındaki farklılıklardır (Dinçer&Uysal, 2010). Sonuçlar, fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık üçte ikisi ve Anadolu lisesi öğrencilerinin yarısı; en az bir 15 yaşında gencin yaşadığı, en zengin yüzde 20’lik ailelere ait olduğunu ortaya çıkarmıştır.

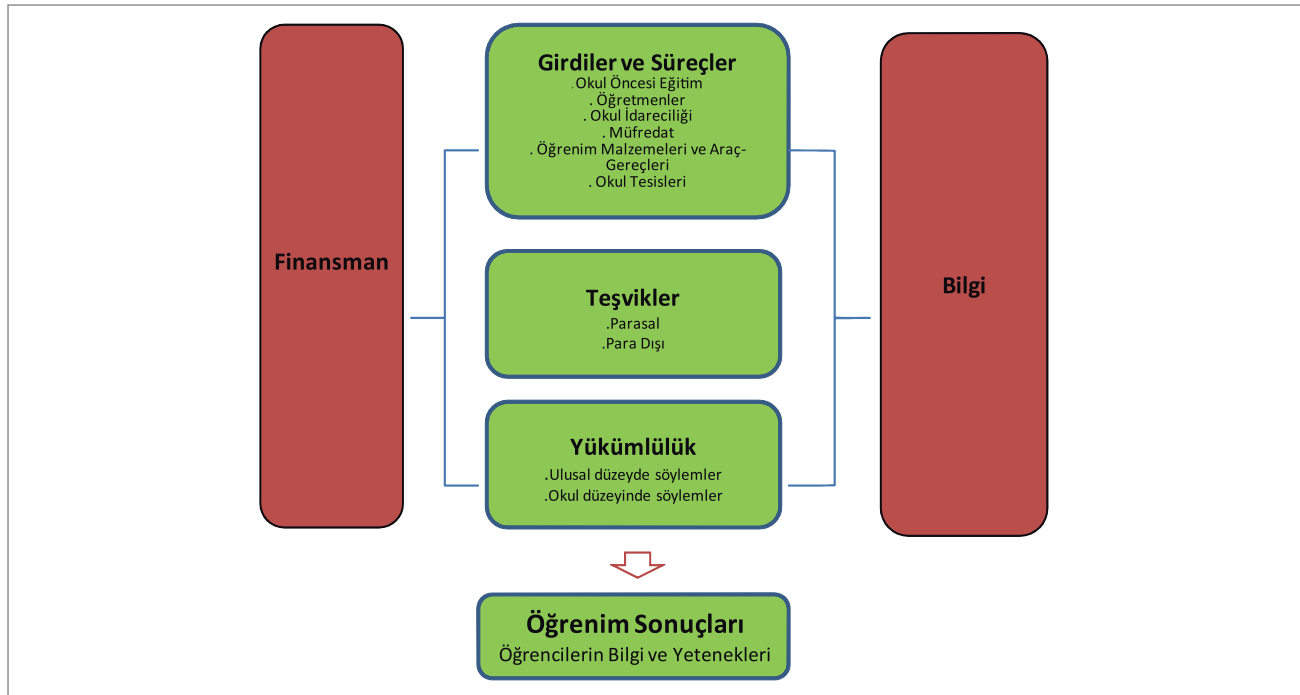
8. Öğrencilerin performansları arasındaki farklar, gidilen okulun kendine özgü sistemiyle de yakından ilgilidir. Özellikle bu tür yüksek kaliteli okulların tercih edilmesi öğrencilerin performanslarını etkilemektedir. Orta öğrenim giriş sınavlarındaki başarı bu okullara girişte ağırlıklı bir rol oynadığı için, bazı öğrenciler yaklaşık 10 yaşından itibaren özel ders almaya başlamaktadır. Özel ders alma olanağı da ailelerin gelirlerine bağlı olduğu için, en iyi öğretim veren okullara kayıt yaptırma oranı ile gelir ve zenginlik yakından ilişkilidir. Bu durum öğrencilerin eğitim sistemine dahil olduklarında içinde buldukları mevcut eşitsizlik seviyesini daha da yukarı çeker (Berberoğlu&Kalender, 2005). Orta öğretime yüksek rekabetin olduğu sınavlarla girilen eğitim sistemlerinde, yüksek kalitede eğitim sunan okul sayısının az olması, bir ülkenin ortalama eğitim performansında düşüşe neden olduğu gibi, eğitimde eşitsizliği artırır (Hanushek ve Wößmann, 2006).

Şekil YÖ3 – Okul Türüne Göre, 15 Yaş Matematik Yeterlilik Düzeyi Dağılımı (PISA 2009)



Kaynak: PISA (2009) sonuçlarına göre Dünya Bankası

Şekil YÖ4 - Yüksek Kalitede Öğrenci Sonuçlarını Destekleyici Kritik Alanlar



Kaynak: Dünya Bankası (2008b)'de yer alan çerçevenin Dünya Bankası uyarlaması

9. Bu Politika Notu Türkiye’deki paydaşların temel eğitimin kalitesi ve eşitliliğini iyileştirmek için yapacakları tartışmalara yol göstermek üzere düzenlenmiştir. Şekil YÖ4’de görüldüğü gibi, yüksek kalitede eğitim elde etmede önemli üç temel konu vardır: (a) **girdi ve süreçler:** okul öncesi eğitimi, öğretmenleri, okul idaresini, müfredatı, öğrenim malzemelerini, araç-gereçleri ve okul tesislerini kapsar; (b) **teşvikler:** parasal ve parasal olmayan olarak daha iyi öğretmeyi ve öğrenmeyi destekler; (c) **yükümlülük:** olumlu sonuçlar elde etmek için yerel seviyede öğrencilerin,

velilerin, öğretmenlerin, okul idarecilerinin, ve toplulukların etkili söylemlerini, ve ulusal seviyede ise politika belirleyenlerin ve halkın söylemlerini içerir. Finansman sağlama ve bilgi bu üç alanda da etkilidir; iyi düzenlenmiş bir finansal sistem ve karar aşamalarında bilgiyi kullanmayı teşvik eden bir eğitim sistemi çok daha etkili ve eşitlikçi bir sistemi destekleyebilir.

10. Bu Politika Notu, Türk Hükümeti’nin Dünya Bankası ile ortak hareket politikası geliştirmede ilgi gösterdiği dört konuyu inceleyecektir. Bunlar, okul

öncesi eğitim, öğretmenler, eğitim finansmanı ve bilgidir.

- **Okul öncesi eğitim:** Erken çocukluk gelişimi ileriki yıllarda çocuğun alacağı eğitim üzerinde uzun vadeli fayda sağlar ve öğrencilerin başarılı bir öğrenim için gerekli donanımla okula başlamalarına yardımcı olur. Türkiye’de okul öncesi eğitimin kapsamının düşük olması ve ülke içinde eşit dağılımda olmaması nedeniyle, hükümet okul öncesi eğitime daha fazla gereksinim olduğunu görmüştür.
- **Öğretmenler:** Yüksek kalitedeki öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini geliştiren en önemli etkidir ve bu nedenle eğitim sisteminin bel kemiğini oluştururlar. Türkiye’de öğretim kalitesi uluslararası standartlara göre düşüktür. Bu durum ülkede nüfus genç olduğu için ve tüm ülkede çocukları okula kaydetme çabalarına bağlı olarak öğretmen ihtiyacını tırmandırmaktadır.
- **Finansman:** Verimli ve eşitlikçi bir kamu finansmanı ve özel finansman sayesinde etkili bir eğitim desteği sağlanır. Türkiye, okul başarısına katkı yapamayan katı bir kamu finansman sistemine sahiptir ve yüksek seviyedeki özel harcamalar kaliteli eğitim alma eşitsizliğini pekiştirmektedir.
- **Bilgi:** Etkili eğitim sistemleri bilgiyi toplar, kullanır ve velilere, öğrencilere, okul idarecilerine, topluluklara, siyaset yapanlara ve kamuoyuna yayarak performansı artırır, söylemleri güçlendirir ve yükümlülükleri daha etkili hale getirir. Türkiye böyle bir sisteme sahip değildir ve, Milli Eğitim Bakanlığı bilginin erişilebilir ve kullanılabilir olması yönünde adımlar atmaktadır.

11. Bu çalışma Türkiye’deki temel eğitimi bu alanlarda inceleyecek ve performans kıyaslaması yaparak, uluslararası bulgular ve belirli politika seçenekleri sunacaktır. Bu dört politika alanlarının her biri arka arkaya ele alınacaktır.

B. Politika Alanı 1: Erken Çocukluk Eğitimi

12. Erken çocukluk dönemine yapılacak yatırımlar hem kişisel hem de sosyal açıdan en yüksek oranda getirisi olan yatırımlardır (Carneiro & Heckman, 2004). Yaşamın ilk yıllarında (doğumdan 6 yaşına kadar) çocuklar ilerdeki büyümenin ve öğrenmenin

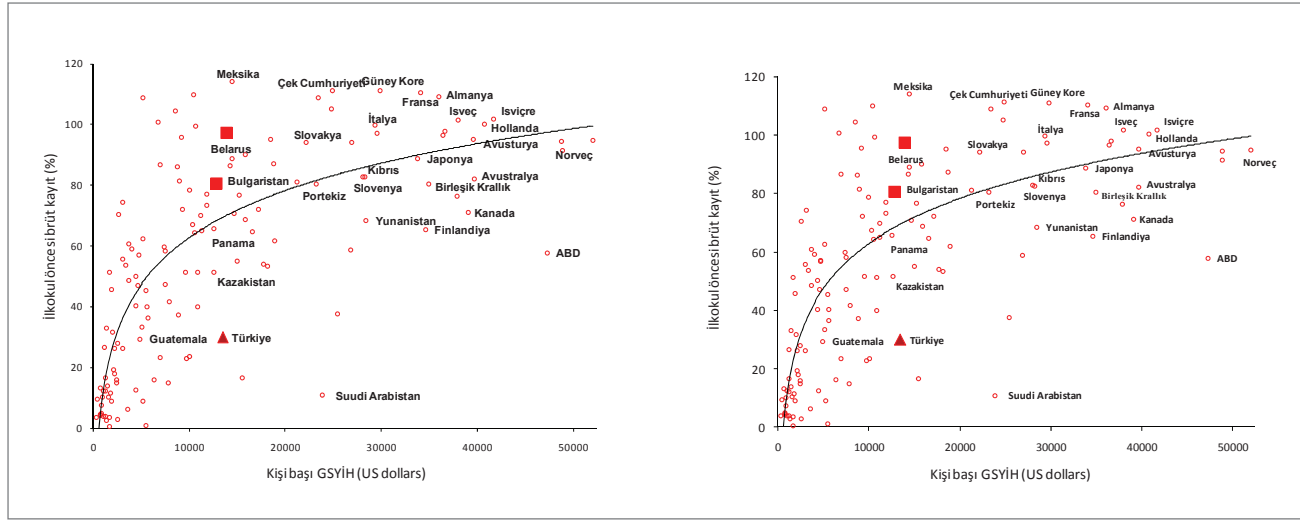
dayanağı olan tüm temel beyinsel ve fizyolojik yapılarını geliştirirler. Çocuğun gelişiminde geri kalarak büyümesi, normal bir gelişme gösterebilmesini zorlaştırır ve bunun için gerekli harcamaları artırır (Dünya Bankası, 2009). Erken dönemde yapılan yatırımlardan en fazla risk altındaki, örneğin gelir düzeyleri ve ebeveynlerinin eğitim seviyeleri düşük olan ailelerin çocukları faydalanır.

13. Son on yılda Türkiye’de erken çocukluk eğitimi alanında önemli bir aşama sağlanmışsa da, katılım düşük ve dağılım eşitsizdir. Okul öncesi eğitim 36-72 aylık dönemi kapsar (çocuğun 3 yaşından 6 yaşına kadar olan yıllardan 3-5 yaş olarak sözedilir). Buna iki yıllık okul öncesi (3 ve 4 yaş), ve anaokulu (5 yaş) dahildir. Benzer GSYİH’e sahip, Bulgaristan ve Beyaz Rusya gibi, ülkelerle kıyaslandığında, Türkiye’de okul öncesi eğitim oranı oldukça düşük (%30) kalmaktadır (bkz. Şekil YÖ5). Bu sorun, değişik sosyo-ekonomik çevreler arasındaki keskin erişim farkından da doğmaktadır. Yoksul ailelerin, zenginlerden ortalama dört tane daha fazla çocuğa sahip olmalarına rağmen, ikinci grubun en az bir çocuğunu anaokuluna kaydettirme oranı birinci gruba göre 60 kat fazladır (Aran ve diğerleri, 2009). Son olarak, ülkenin bölgeleri arasında okula kaydettirme oranlarında da ciddi farklılık vardır. En yüksek oran 4-5 yaş grubu için yüzde 86,6 ve 3-5 yaş grubu için yüzde 59,2 olmak üzere Amasya’da (Karadeniz Bölgesi), en düşük oran ise 4-5 yaş grubu için yüzde 18,5 ve 3-5 yaş grubu için yüzde 12,9 olmak üzere Hakkari’dedir (Doğu Anadolu) (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011).

14. Okul öncesi eğitimin kalitesi de elimizdeki sınırlı bilgiye göre görece olarak oldukça düşüktür. Yakın zamanda bir araştırmada İstanbul’da rasgele seçilmiş özel ve devlet okullarındaki ana sınıfların kalitesi değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, özel sektörün günlük işleri ve öğretmen-veli ilişkilerini daha etkili ele almasına karşın her iki tür kurumda da fiziki düzenlerden, öğretmen-öğrenci ilişkilerine kadar önemli yapısal eksiklikler vardır (Göl-Güven, 2009).

15. Hükümet, öğrencilerin okula öğrenmeye hazır bir şekilde başlamasını sağlamak için, erken çocukluk eğitimine yatırım yapma gerekliliğini kabul etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı bunu yerine getirebilmek için, 2014-15 okul yılının başlangıcında iki hedefi birden gerçekleştirmeyi amaçlayan bir programı yakın bir geçmişte başlatmıştır:

Şekil YÖ5 – 3-5 Yaş Grubu için Okul öncesi Brüt Okula Kayıt Oranı, 2010 (%)



Kaynak: Uluslararası Para Fonu (IMF) ve UNESCO İstatistik Enstitüsü (KBS) veri temelinde yazarların hesaplamaları

- Anaokullarına kapsamlı kayıt gerçekleştirmek (60 – 72 aylık çocuklar için) ve
- Okul öncesi eğitime yüzde 50 katılımı gerçekleştirmek (36 – 72 aylık çocuklar için)

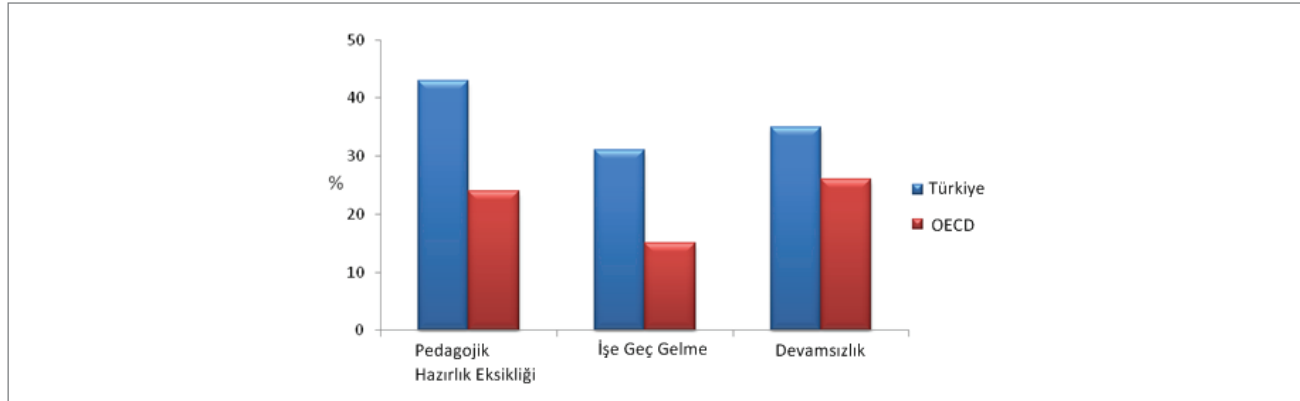
Program öncelikle en yüksek kayıt oranına sahip, anaokullarına yüzde 50’den fazla katılımı olan 32 pilot ilde başlatılmıştır. Amaç, 2009-10 öğrenim yılının sonunda bu illerde geniş kapsamlı kayıt sağlamaktır. Milli Eğitim Bakanlığı, yeni öğrencileri yerleştirecek yeni altyapıya gereksinim duyulmadığı için bu illerle başlamayı tercih etmiştir. Böylece bu illerde genel katılım, diğerlerine oranla daha kolay ve hızlı sağlanabilecektir. Bu 32 il dışında, izleyen dört eğitim yılında yaklaşık 12 ilde yıllık yüzde 100’lük kayıt oranına ulaşmak ve en son en düşük kayıt oranı ile en fazla gereksinimi olan bölgelere erişmek amaçlanmaktadır.

16. Türkiye’de okul öncesi eğitimin kapsama alanını ve kalitesini geliştirmek için başvurulabilecek Politika Seçenekleri şunlardır:

- 2014/15’e kadar Türkiye’de anaokuluna kayıt oranının yüzde 100’e ulaşmasını sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığı’nın erken çocukluk eğitiminin genişletilmesiyle ilgili açılımının sonraki aşamalarının düzenlenmesi. Bu programın daha sonraki aşamalarında, yürürlükteki planın tam tersi biçimde, ilk olarak okula kayıt oranları en düşük olan iller hedeflenebilir. Ek olarak, kamusal kaynakların özellikle anaokulu yılına (60 ile 72 aylık çocuklara) odaklanmasıyla, her çocuk

en az bir yıllık okul öncesi eğitimle ilköğretime başlayabilir. Okul öncesi eğitim (36 ile 60 ay) hedefleri çok önemlidir ve bu hedeflere kamu ile özel sektör arasında oluşturulacak işbirliği ile ulaşılabilir. Anaokulu tamamen Milli Eğitim Bakanlığınca desteklenirken, hükümet de okul öncesi eğitimi daha genç topluma yaymak amacıyla ortak bir finansman planı geliştirerek, kamusal kaynakları öncelikle en fazla risk altındaki ailelerin çocuklarına aktarabilir.

- Kamu ve özel sektör tarafından sağlanan erken çocukluk eğitimi için bir kalite güvence çerçevesi oluşturulması. Bir kalite güvence çerçevesinin uygulanması halinde, okul öncesi seçeneklerin kapsam ve çeşitliliğini merkezler, okullar ve anaokulları vasıtasıyla daha etkin bir şekilde genişletmek mümkündür. Örneğin yakın zamanda Avustralya’da yeni bir Ulusal Kalite Çerçevesi uygulamaya konulmuştur. Bu çerçeve ile çocuk başına düşen öğretmen sayısını geliştirmek, erken çocukluk dönemi öğretmenleri için yeni vasıflar belirlemek, yeni bir kalite ölçüm sistemi oluşturmak ve tüm çerçevenin uygulanması ve yönetimini yönlendirecek ulusal bir kurum oluşturmak amaçlanmaktadır (Avustralya Hükümetler Konseyi, 2009).
- Erken çocukluk eğitiminin önemini vurgulayan bilgi kampanyalarının yaygınlaştırılması. Ülkenin en yoksun bölgelerine ve en yoksun nüfusuna özel önem veren, medya, web siteleri, yerel Milli Eğitim Bakanlığı müdürlükleri, okullar ve toplum önderlerinden faydalanan çok yönlü bir

Şekil YÖ6 – Öğretmenlerden Kaynaklanan, Eğitim ve Öğretimi Etkileyecek Sorunlar: Türkiye OECD Karşılaştırması

Kaynak: OECD (2009a) sonuçlarına göre Dünya Bankası

yaklaşımına gerek duyulacaktır. Türkiye’de bu tür faaliyetlere en güzel örnek AÇEV’in “7 çok geç” kampanyasıdır (AÇEV, 2009).

C. Politika Alanı 2: Öğretmenler

17. Öğrenci başarısını etkileyen en önemli okul değişkeni “öğretmen kalitesi”dir (Hattie, 2003; Santiago, 2002; OECD, 2009a). Kaliteli öğretmenler sayesinde, düşük ve yüksek gelirli öğrenciler arasındaki başarı açığı büyük ölçüde kapanır ve zayıf performans gösteren öğrenciler kaliteli öğretmenlerden daha fazla yararlanır (Ripley, 2010). İyi öğretmenler öğrencileri için daha büyük hedefler koyma eğilimi gösterirler ve sürekli olarak gelişme yolları ararlar (Farr, 2010).

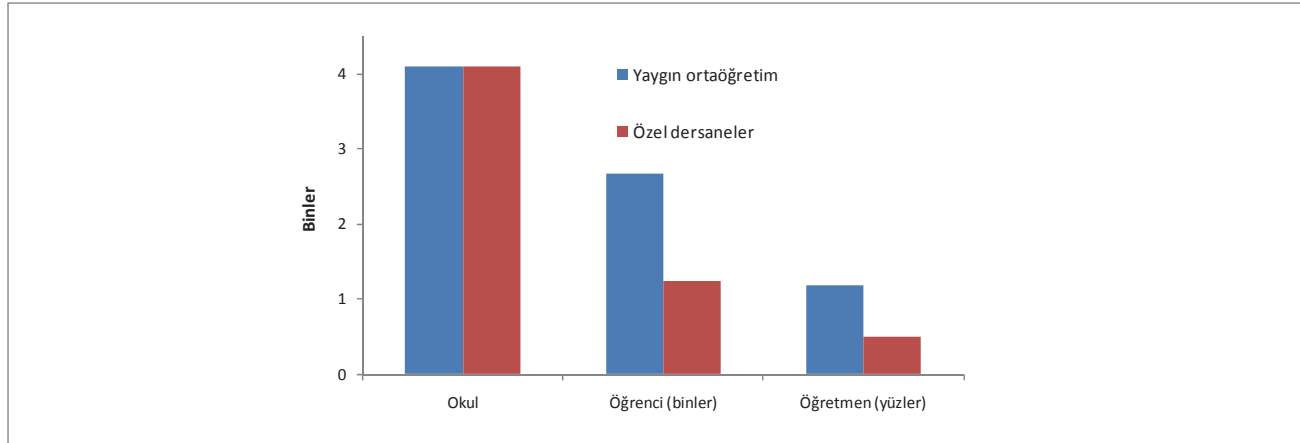
18. Türkiye, öğretmen kadrolarının artması konusunda talep yaratan, artan öğrenci nüfusuyla göreceli olarak genç bir ülkedir. Sisteme yönelik bu talep baskılarını azaltmak için uygulanan kısa süreli önlemler, çoğunlukla kaliteden ödün verilmesine neden olmuştur. Daha az kalifiye olan vekil öğretmenlerin işe alınması veya eğitim kurumlarına yerleştirme için işe alma standartlarının aniden düşürülmesi bu duruma örnek olarak verilebilir (Özden, 2004).

19. Türkiye’deki öğretmenlerin ve öğretimin kalitesi uluslararası standartlara göre düşüktür. Ortalama OECD okul müdürü öğretmen gücünün dörtte birinin pedagojik hazırlık eksikliği içinde olduğunu rapor ederken, ortalama Türk müdür ise 10 öğretmenden 4’ünün bu konuda hazır olduklarını rapor etmiştir (OECD, 2009a). Ayrıca, ortalama bir OECD öğretmenine göre Türkiye’deki öğretmenlerin işe geç gelme oranları iki kat daha fazla ve işe gelmeme oranları

daha yüksektir (Şekil YÖ6). Bunun nedeni kısmen Türkiye’deki öğretmenlik mesleğinde profesyonel yaklaşım eksikliğine bağlı olarak görülebilir. Türkiye Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası’nın (EĞİTİM-SEN) 2009’da yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin yüzde 93,1’i öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirdiğini işaret etmektedir. Ayrıca, yüzde 57,6’sı çalışma ortamlarından memnun değildir. Ancak sorun çalışma saatleri ve ücretlere de bağlı olabilir: ortalama OECD öğretmeni ile kıyaslandığında, Türkiye’de bir ilköğretim öğretmeni için toplam yasal çalışma saati yüzde 10 daha fazlayken, öğretmenin öğrenciyle birebir eğitiminin saat ücreti, satın alma gücü paritesinin ayarlanmasından sonra bile neredeyse yüzde 50 daha azdır (OECD, 2009a, s. 400 ve 412). Öğretmenlik birçok ülkede olduğu gibi, orantısız olarak düşük-orta sosyo-ekonomik kesimden insanları çekmektedir. Öğretmen eğitim kurumlarında halen eğitimini sürdüren 17,000’i aşkın öğrenci üzerinde yapılan son bir araştırma, bu öğrencilerin annelerinin yaklaşık olarak yüzde 70’inin, babalarının da yüzde 40’ının sadece ilköğrenimlerini tamamladıklarını gösteriyor (Aksu ve diğerleri, 2010).

D. Politika Alanı 3: Finansman

21. Aralarında Türkiye’nin de bulunduğu OECD ülkelerinde eğitim harcamaları hızla artmakta ve GSYİH artışı bunun gerisinde kalmaktadır (OECD, 2009c). Eğitim alanına yapılan bu yüksek finansmanın kalitesini hem kamu, hem de özel kaynaklar açısından değerlendirmek son derece önemlidir. İki cepheden değerlendirme yapmak gerekmektedir: verimlilik – yatırım yapılan her dolar başına topluma düşen pay – ve eşitlik – her çocuğun yüksek kalitede bir eğitime erişim güvencesi.

Şekil YÖ7 – Türkiye’deki Yaygın Orta Öğretim (YOE) Kurumları ve Özel Dersaneler (ÖD): 2010-11

Kaynak: OECD (2009a) sonuçlarına göre Dünya Bankası

22. Eğitime yapılan kamu harcamaları gözönüne alındığında, Türkiye’nin göreceli olarak başarılı olduğu görülmekte, ancak tabloya özel harcamalar da eklendiğinde, toplam eğitim harcamalarının genel verimliliği hakkında bir takım sorular ortaya çıkmaktadır. Türkiye’nin toplam eğitim gideri benzer miktarda kamu harcaması yapan diğer ülkelerle aynı düzeydedir. Ancak, eğitime yapılan özel harcamalar bu denkleme yerleştirildiğine, ciddi bir sorunla karşılaşılmaktadır. Örneğin; Macaristan ve Türkiye orta öğretimde öğrenci başına aynı miktarda toplam harcama yapıyorlar (yaklaşık 4.000 ABD doları). Buna rağmen, Türkiye’de 15 yaş grubu matematik becerilerinde Macar yaşlılarından ortalama 2 yıl geridedir.

23. Eşitlik alanında ise görünüm daha berraktır: Türk eğitim sisteminin finansman kaynakları belli derecede eşitsizlik göstermekte, ve eğitimde fırsat eşitsizliğinin artmasına neden olmaktadır. Eldeki en son verilere göre, Türkiye eğitime ortalama bir OECD ülkesi ile aynı seviyede (yüzde 5,7 GSYİH) yatırım yapmaktadır, ancak özel katkıların payı ortalamanın çok üstündedir: Türk ailelerinin katkısı ilk ve orta öğrenime yapılan toplam kamu ve özel harcamaların yaklaşık yüzde 36’sını oluşturmaktadır (Dünya Bankası, 2005b). Eğitim alanında gösterilen bu çabanın değişik gelir seviyelerine dağılımı yüksek derecede eşitsizlik göstermektedir. Tüm ilk ve orta okul öğrencilerinin yüzde 97’sinin herhangi bir ödeme yapmalarını gerektirmeyen devlet okullarına devam ettiği gözönüne alınırsa (MEB, 2011), en zengin yüzde 20 aile, en yoksul yüzde 40’tan 14 kat daha fazla eğitim harcaması yapmaktadır (Duygan & Güner, 2006).

24. Ailelerin hatırı sayılır finansman katkısının temelinde özel dersanelerin başı çektiği “paralel bir eğitim sistemi” yatmaktadır. Dersanelerin başlıca amaçları öğrencileri orta okul ve üniversite giriş sınavlarına hazırlamaktır. 2009/10 verilerine göre dersaneler sayı olarak yaygın orta okul eğitimi veren okullarla hemen hemen eşit olup, 1.2 milyon kayıtlı öğrenciye sahiptir. Son bir araştırmaya göre, dersanelere devam üniversiteye giriş şansını arttırmakta, ayrıca özel derslere bir hayli yüksek harcama yapmak (ortalama yılda 1.250 ABD doları) gerekmektedir (Gürün ve Millimet, 2008). Türkiye’de görülen yoksulluk ve gelir dağılımındaki eşitsizlik (Dünya Bankası, 2005c), pahalı dersanelere erişim kaynaklarının dengesiz paylaşımını devam ettirmekte ve eşit eğitim fırsatlarını ciddi şekilde baltalamaktadır. Öğrencilerin farklı beceri alanlarına yerleştirilmesinin temelinde bulunan, sonuçları son derece önemli olan bu sınavlar, böylece fırsat eşitsizliği yaratmaktadır.

25. Özel ders erişiminden kaynaklanan eşitsizliği, bölgeler arası kamu kaynaklarının dağılımındaki oransızlık pekiştirmektedir (Çıngı ve diğerleri, 2007). Halk eğitimini finanse eden sistem, paranın büyük bölümünü modası geçmiş, girdiye dayalı bir bütçeyle illere aktarmaktadır. Örneğin; finansal kaynaklar nüfus hareketlerine (Yılmaz, 2006) veya yoksul halkın eğitim harcamalarına (Yılmaz & Emil, 2008) gerektiği biçimde uyum gösterememektedir.

26. Türkiye’nin finansman kalitesini arttırmada başvurulacak Politika seçenekleri şunlardır:

- **Kişi başı ilkesine dayalı, fon formüllü düzenlemelerle halk eğitimini finanse edecek yeni bir**

sistem getirmek. Örneğin; kişi başına finansmanda para öğrenciyi takip eder ve öğrenci başına düşen kaynaklar eğitim harcamalarını etkileyen faktörlerle uyum sağlar (Alonso & Sánchez, yayın aşamasında; Ross ve Levačić, 1999). Bu iyi bir adım olmakla birlikte, yerel okullar kendi gereksinimlerini karşılayacak kaynakları kontrol etme ve kullanma kapasitesine sahip olduklarında daha etkili olur. Kapasite geliştirme, özerklik ve yükümlülük, bu olası finansman değişikliklerinden herhangi birinin verimliliğini arttıracaktır (Barrera-Osorio ve diğerleri, 2009; Eurydice, 2007).

- **Kamu kaynaklarının en fazla gereksinimi ve en yüksek getirisi olan gruplara yönelik olarak hedeflenmesi.** Kamu kaynaklarını öncelikli olarak en fazla gereksinim duyan gruplara (yoksullar, kızlar, kırsal bölgeler) yönlendirmek, harcanan her bir dolar başına getiriye en yüksek seviyeye çıkarır ve tüm ülkede eğitimde fırsat eşitliğinin artmasını sağlar. Örneğin; Hindistan, her bölgede kalite artırma kaynaklarını yoksul kesime daha iyi ulaştırmak çabasıyla bir Eğitim Geliştirme Endeksi hazırlamıştır. Bu çaba, ülkedeki eğitim fırsatı eşitsizliğini azaltmak için kamu kaynaklarının yeniden dağılımına iyi bir örnektir (Jhingran ve Sankar, 2009). Eğitime ayrılan bütçe içinde kaynakların aktarılabilceği diğer hedeflerden en önemli olanlar, en yüksek yatırım getirisinin görüldüğü okul öncesi ve ilköğretim eğitimidir (Carneiro ve Heckman, 2004).
- **Orta ve yüksek eğitime giriş sınavlarının yeniden gözden geçirilmesi.** Günümüz giriş sınavları sistemi öğrencilerin erken takibini içermekte ve sistemi ağırlıklı olarak özel derslere bağımlı kılmaktadır. Yüksek kalitede eğitime erişim, sosyo-ekonomik statü ile ilintili olduğu için, bu sınavların çevresinde varolan yapısal düzenlemeyi değiştirmek, ülkedeki eğitim fırsatlarının artırılması yönünde önemli bir adım olacaktır. Üzerinde düşünülecek seçeneklerden biri, her iki sınavın da kaldırılmasıdır. Özellikle orta eğitim giriş sınavı, yaygın olmasa da özel dersanelere devam eden tüm öğrencilerin üçte birini kapsamaktadır ve erken takip sistemini gerekli kılarak, 11 yaşındaki öğrenciyi (6. sınıf) ülkedeki en başarılı devlet liselerine girme fırsatını arttırmak amacıyla özel ders almak zorunda bırakmaktadır. İkinci bir seçenek ise bu sınavların ciddi bir şekilde iyileştirilmesidir. Bunu başarmak için etki alanlarının

ve niteliklerinin kökten düzeltilmesi ve bu sınavların müfredatın pek çok yönünü ayrıntılı olarak kapsamaları sağlanmalıdır. Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) örneğinde olduğu gibi, Türkiye başka ülkelerde uygulanan dönem-sonu sınavlarının (Uluslararası Bakalorya, Alman Abitur gibi) aynısını başarıyla uygulayabilir.

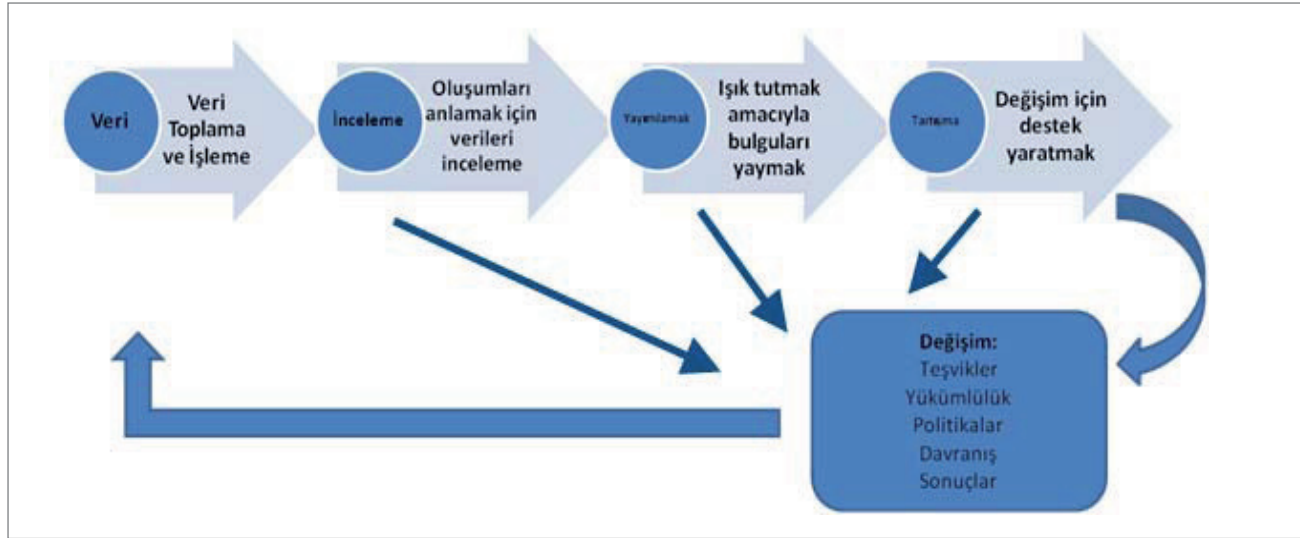
E. Politika Alanı 4: Bilgi

27. Politika geliştirenlere, öğretmenlere, okul idarecilerine, öğrencilere, velilere ve topluma sağlanan bilgi, yerel ve ülke çapında değişim için ilgili tarafların seslerini daha fazla duyurmalarını sağlayarak, sistemde nelerin işe yarar olduğu ve nelerin iyileştirilmesi gerektiğini saptayarak ve bu saptamaları inceleyerek, temel eğitimde kalite ve eşitliği geliştirebilir. Şekil YÖ8, bilginin toplanması, incelenmesi ve kullanımının kaliteyi nasıl arttırdığını, verilerin yayılmasını ve üzerinde tartışılmasını, gerekli değişikliklerin yapılarak geri bildirim çemberinin sürekliliğini ifade etmektedir. Bu çember, sınıf, okul, sistem ve politika düzeyinde oluşabilir ve oluşmalıdır. Bilgi olmaksızın eğitimin kalitesini arttırmaya çalışmak adeta imkansızdır, zira, hangi belirgin alanların değişikliğe ihtiyacı olduğu ve yapılan değişikliklerin etkilerini görmek imkansızlaşır.

28. Bilgi toplama ve kullanma yönünde Türkiye’de son zamanlarda başlatılan girişimler, sistemi iyileştirmek için daha iyi verilere ulaşmak ve bu verileri daha fazla kullanmak yönünde ilgi oluştuğunu göstermektedir. Örneğin; Türkiye yakın zamanda temel eğitim (OECD 2007b) ve öğrenmeye yönelik bazı uluslararası sınavlarla ilgili (OECD-PISA gibi) bir OECD araştırmasına katılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2006 Mayıs ayında, tüm eğitim seviyelerinde bilgiye dayalı eğitim politikalarını gerçekleştirmeye destek olması amacıyla, entegre bir E-Okul veritabanı kurmuştur.

29. Veriler ve araştırmalar gerçekten Türkiye’deki değişimi ve iyileşmeyi desteklemede yardımcı olacaksa, bu bilgi zenginliğinden daha fazla yararlanmak gerekmektedir: Bu durumda da bir kültürel değişime ihtiyaç olacaktır. Türkiye’de halkı, velileri, öğrencileri ve toplumu münferit okulların veya genel eğitim sisteminin sonuçları hakkında aydınlatmak amacıyla, bilginin yayılması, tartışılması ve kullanılmasına yönelik bir kültür mevcut değildir.

Şekil YÖ8 – Kaliteyi İyileştirmek için Bilgiyi Kullanmak



Eğitim alanında ciddi bir reform yönünde harekete geçen ülkeler bunu eğitim raporları ve halka açık tartışmalar yoluyla yaparlar. Örneğin; İrlanda 1960’larda reformlarına temel raporlarla başlamış ve 1990’lar boyunca raporlar üzerinde daha önce hiç görülmemiş düzeyde müzakerelerle devam etmiştir. (Coolahan, 2008).

30. Türkiye’de eğitim sisteminde karar verme ve sorumluluk alma aşamalarının geliştirilmesinde bilginin rolünün artırılması için başvurulabilecek **Politika seçenekleri** şunlardır:

- **Türkiye’deki temel eğitimin durumu ile ilgili yıllık rapor hazırlayarak, eğitim konusundaki kamusal tartışmanın teşvik edilmesi.** Yukarıdaki İrlanda örneğinde görüldüğü gibi, Türkiye’nin eğitim girdileri ve sonuçlarının analizi, yayımlanması ve verilerin tartışılması, gerek görülen politika değişiklikleri için tartışma ve hareket yaratacaktır. Ek olarak bir yıllık rapor, politikacıların sistem performansını izlemelerine ve kalitenin artırılması amacıyla değerlendirme ve gerektiğinde düzenlemeler yapmalarına yardımcı olacaktır. Yıllık raporun hazırlık ve tartışma sürecini desteklemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı’nda bir birim kurularak, dağıtım ve tartışma için hükümet ile yüksek düzeyde bir bağlantı kurulabilir. PISA gibi uluslararası öğrenim sonuçları testlerine katılımın sürdürülmesi, zaman içerisinde veri toplanması ve Türkiye’deki sistemin diğer ülkelerle kıyaslanması açısından önemlidir. Ancak, bulgular üzerinde koordineli bir müzakere ile sorunların içtenlikle tartışılması arzusunun bu testlerle birleştirilmesinde yarar vardır.

- **Her okul için, girdi ve sonuçları içeren okul karnelerinin oluşturulmasıyla toplumun kullanımına geniş ölçüde bilgi sunulması.** Karneler eğitim girdi – örneğin; öğrenim malzemelerinin ulaşılabilir olması, öğretmen nitelikleri – ve sonuçlarının – örneğin; mezuniyet oranları, test sonuçları, yıldan yıla gelişme – okul düzeyinde incelenmesini, yayımlanmasını ve tartışılmasını sağlar; öğrenciler, ebeveynler ve topluluklara daha fazla söylem olanağı verir. Türkiye ayrıca, sorunları tespit etmek, çözümler üretmek ve zaman içinde değişimi ölçmek için zayıf sonuçlara sahip belli okullara ek kaynak ayırabilir. Daha önce de belirtildiği gibi, öğrenim sonuçları okul tiplerine göre önemli farklılıklar gösterir ve genel eğitim kalitesinin yükseltilmesi ve haksızlığın azaltılması için bunların irdelenmesi gerekir. Okul düzeyindeki veri analizinin okulun kaynaklarını ve aynı zamanda okulun sosyo-ekonomik konumunu sorgulaması beklenir. Okul düzeyindeki verinin Internet örneklerini Hindistan, Avustralya ve ABD üzerine bulmak mümkündür.

- **E-Okul Veritabanında yapılacak geliştirmelerle, eğitimle ilgili verilerin kapsamının, kalitesinin ve elde edilebilirliğinin geliştirilmesi.** Eğer veritabanı kapsamlı ve eksiksizse, eğitim yıllık raporunun ve okul karnelerinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Veritabanının bazı bölümlerinin son dönemde Dünya Bankası tarafından kullanımı, verilerin kapsamlı olması ve kalitesi konusunda sorunların bulunduğunu ve güncel işlevini aksatmakta olduğunu gösteriyor.

F. Sonuçlar

31. Türkiye eğitime erişimi her ne kadar son on yılda hatırı sayılır ölçüde yaygınlaştırmışsa da, hâlâ birbiriyle ilgili iki cephede önemli mücadeleler karşılıklıdır: kalite ve eşitlik. Türkiye’nin eğitim sistemi, ülkenin büyüme ve rekabet hedeflerine göre düşük kalitede olup, diğer OECD ülkelerine göre önemli ölçüde eşitsizlik göstermiştir.

32. Erken çocukluk eğitimi, öğretmenler, finansman ve bilgi gibi konular, Türkiye’de temel

eğitim kalitesinin geliştirilmesindeki süreçlerin başlatılmasında çok önemlidir. Aşağıdaki YÖİ tablosu, bu çalışmada tartışılan anahtar politika seçeneklerini ve kalite ile eşitlik üzerindeki beklenen etkilerini özetlemektedir. Türkiye’nin, ortalama bir öğrencinin eğitimini tamamlamasını sağlayacak becerileri gerçekten edinmiş olmasını ve ülkede varolan iller, bölgeler, okullar ve öğrenciler üzerindeki eşitsizliği azaltmak istiyorsa bu alanlarda cesur reformlar yapması gerekmektedir. 2010 itibarıyla sistemin gerek ülkenin büyüme ve rekabetçi olma beklentilerini, gerekse sosyal uyumunu riske attığı gözlemlenmektedir.

Tablo YÖİ1: Politika Seçenekleri ve Kalite ile Eşitlik Üzerinde Olması Beklenen Etkileri

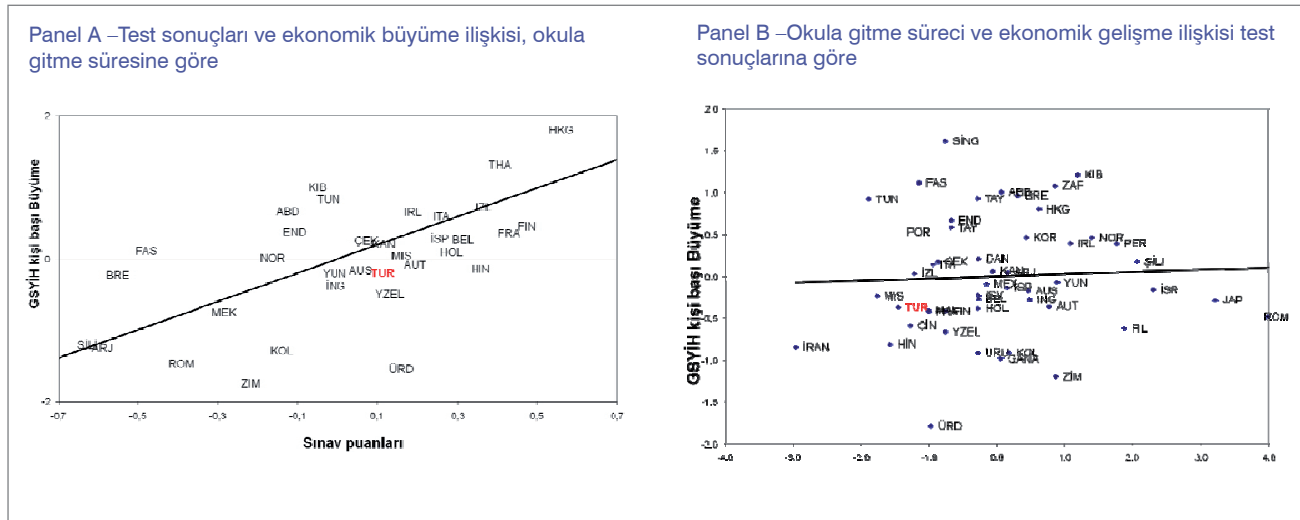
Politika Alanı	Politika Seçenekleri	Beklenen Etki
Okul Öncesi Eğitim	o 2014/15’e kadar Türkiye’de anaokuluna kayıt oranının yüzde 100’e ulaşmasını sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığı’nın erken çocukluk eğitiminin genişletilmesiyle ilgili halka açılmasının sonraki aşamalarının düzenlenmesi.	• Ülke çapında 5 yaşındaki çocukların kayıt oranının en yoksul illerde, eğitimde en yüksek geri dönüş oranı ile artması
	o Kamu ve özel sektör tarafından sağlanan erken çocukluk eğitimi için bir kalite güvence çerçevesi oluşturulması	• Öğretmen-öğrenci oranları için daha açık hedefler, erken çocukluk dönemi öğretmenleri için yeni gereksinimler doğması ve yeni bir kalite derecelendirme sisteminin oluşturulması
	o Erken çocukluk eğitiminin önemini vurgulayan bilgilendirme kampanyalarının yaygınlaştırılması	• Çocuklarının okula daha erken başlaması yönünde ebeveynlerin isteklerinin artması
Öğretmenler	o Yeni öğretmenlerin, öğrenimin ilk birkaç yılında desteklenmesi ve sorumlu tutulması.	• Öğretmenlik mesleğinin bütünü için daha iyi bir ortam
	o Yüksek kaliteli öğretmenleri çekmek ve işte kalmalarını sağlamak için parasal ya da parasal olmayan yeni teşviklerin yaratılması	• Daha yüksek maaş alan, motivasyonu daha yüksek ve daha becerikli öğretmen kadroları
	o Öğretmen eğitimini iyileştirme, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimin uyumlu hale getirilmesi ve okula dayalı öğretmen eğitimi stratejilerinin yerleştirilmesi	• Daha iyi eğitilmiş öğretmenler ve öğretmen gücü genelinde becerilerin dağılımında daha az eşitsizlik, öğretmenler genelinde artırılmış işbirliği ve öğretmenler arası daha geniş etkileşim
Finansman	o Kişi başı ilkesine dayalı, fon formüllü düzenlemelerle halk eğitimini finanse edecek yeni bir sistem getirme	• En dezavantajlı okulların kalitesini arttırmak için daha yüksek düzeyde girdi
	o Kamu kaynaklarının en fazla gereksinimi ve en yüksek getirisi olan gruplara yönelik olarak hedeflenmesi	• Bu gruplarda yapılan yatırımdan eğitime daha yüksek geri dönüş oranları (örneğin; daha düşük düzeylerde eğitim, en dezavantajlı bölgeler ve kızlar)
	o Orta ve yüksek eğitime giriş sınavlarının yeniden gözden geçirilmesi	• Özel derslerin finansmanında azaltılmış güven veya bu fonların, kalite artırımı faaliyetleri için kamusal sisteme yeniden yatırılması
Bilgi	o Türkiye’deki temel eğitimin durumu ile ilgili yıllık rapor hazırlanarak, eğitim konusundaki kamusal tartışmanın teşvik edilmesi	• Eğitim sistemi performansının daha iyi tanınması ve anlaşılması; eğitim reformu için daha fazla tartışma ve destek
	o Her okul için, girdi ve sonuçları içeren okul kartlarının oluşturulmasıyla toplumun kullanımına geniş ölçüde bilgi sunulması	• Okul düzeyinde geliştirilmiş şeffaflık ve sorumluluk; daha fazla yetkiyle donatılmış ebeveynler ve öğrenciler
	o E-Okul Veritabanında yapılacak geliştirmelerle, eğitimle ilgili verilerin kapsamının, kalitesinin ve elde edilebilirliğinin geliştirilmesi.	• Eğitimde politika oluşturma ve ebeveynlerin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin karar vermeleri konusunda daha iyi veri

Bölüm I - Giriş

1. Herkese eğitim sağlama konusu, Binyıl Kalkınma Hedeflerinin on yıl önce başlatılmasından bu yana birçok hükümetin ana hedefini oluşturmuştur (UNESCO, 2010). Bunun sonucu olarak, Türkiye dahil birçok ülkede temel ve orta eğitime kayıt belirgin ölçüde artmıştır. Aslında Türkiye’nin temel eğitimdeki kayıtların artırılmasında gösterdiği gelişme, ilköğretme kayıttaki şu andaki yüzde yüze yakın oran göz önüne alındığında, mükemmeldir (DPT, 2010).

2. Eğitimsel kazanım tek başına yeterli olmayıp, kaliteyle de bağlantılı olmalıdır. Ekonomik büyüme uzun dönemi kapsayan kazanımlara ulaşmak için önemli olan sistemin sağladığı eğitimin kalitesidir (Hanushek & Wößmann 2007a, 2007b, 2010). Dolayısıyla, çocukların yüksek kalitede bilgi ve beceriyle donanımlarını sağlamak, günümüz işgücü piyasası için bir önceliktir. Şekil 1.1’de de görüldüğü gibi, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri, uluslararası testlerin

Şekil 1.1 – Ekonomik Büyüme için Eğitimin Kalitesi Önemlidir



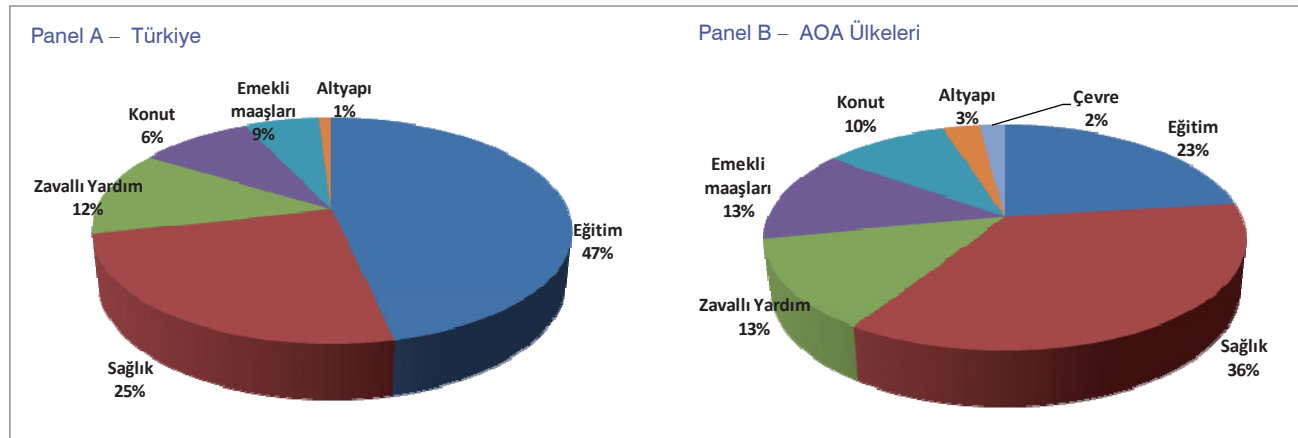
Kaynak: Hanushek & Wößmann (2007b), Şekil 4.2, s. 34

sonuçları ekonomik büyümeyle önemli ölçüde bağlantılıdır (Panel A). Eğitimde kaliteyi göz önüne aldığımızda, öğretim süresinin uzatılması tek başına ekonomik kalkınmayı etkilememektedir (Panel B). Başka bir deyişle, okula devam etmek, öğrencilerin işgücü piyasasının gerektirdiği bilişsel olan ve olmayan becerileri edinmiş olmaları koşuluyla önemli bir etkidir.

3. Yakın zamanda yapılan, Avrupa ve Orta Asya bölgesinde 29 ülkeyi kapsayan bir araştırmaya göre (EBRD, yayım aşamasında) Türk vatandaşlarını endişelendiren en önemli konu eğitimidir. Avrupa İmar ve Kalkınma Bankası (EBRD) ve Dünya Bankası’nın bölge genelindeki ortak girişimleri ile, Geçiş Ekonomilerinde Yaşam Çalışması (Life in Transition Survey-LITS) araştırması ikinci kez Ekim 2009 ve Şubat 2010 arasında gerçekleştirildi. LITS’in ana hedefi, “dönüşümün insanlar üzerindeki etkisini

değerlendirmek ve günümüzde insanların piyasa reformları ve politik açılımlara karşı davranışlarının, bireysel ve aile nitelikleriyle ne derece ilgili olduğunu anlamak”tı (Dünya Bankası, 2007b, Zaidi ve diğerleri, 2009). 10 Türk’den hemen hemen 5’i, ek devlet yatırımında öncelikli alanın eğitim olması gerektiğine inanmaktadır. Bu oran Tajikistan’dan sonra Avrupa ve Orta Asya ülkeleri arasında en yüksek orandır. (Şekil 1.2, Panel A). İlginç olan, bu durum, diğer birçok Avrupa ve Orta Asya ülkesindeki duruma benzemiyor: Avrupa ve Orta Asya ülkelerinin çoğu fazladan hükümet harcamalarının sağlık sektörüne odaklanmasını isterken (Şekil 1.2, Panel B), Türkiye eğitimin en büyük önceliği olması gerektiğine inanan 6 ülkeden biridir. Devlet eğitiminden (ilk ve orta) duyulan memnuniyetsizlik, Türkiye’de sağlık sisteminde tedaviden duyulan memnuniyetsizliğin neredeyse iki katı düzeyindedir (İnsanların % 11’i eğitimden, % 6’sı ise sağlık sisteminden memnun olmadıklarını belirtmiştir).

Şekil 1.2. Türkiye ve AOA Ülkeleri, 2010: Ek Devlet Harcamaları için Birinci Öncelik Ne Olmalı?



Kaynak: EBRD, yayın aşamasında

4. Temel eğitim, eğitimin ve öğrenmenin temelini oluşturmaktadır ve bu nedenle Türkiye'nin herkese eğitim sağlama hamlesinin de başlangıcını oluşturmaktadır. Zorunlu eğitimi beş yıldan sekize çıkartan 4306 sayılı Ulusal Yasanın kabulü (17 Ağustos 1997), ilköğretime erişimi önemli ölçüde arttıran bazı stratejilerin de öncüsü olmuştur. Bu stratejiler sadece altyapı ve insan kaynakları gereksinimlerini içine almakla kalmamış, aynı zamanda eğitim sağlamaya yönelik diğer masraflar için gerekli desteğe de odaklanmıştır.

5. Bu değişikliklerin sonucu olarak Türkiye, temel eğitime erişimde kayda değer bir gelişme ortaya koymuş ve ilköğrenime kayıt, 2010/11 itibarıyla yüzde 98,4'lik oranla neredeyse yüzde yüz ulaşmıştır. 1997 yılından beri, ilköğrenime girişteki yıllık artış (yüzde 1,8) okula başlama yaşındaki nüfus artışını (yüzde 0,4) geride bırakmıştır. Bugün ilköğretim sisteminde, az da olsa erkeklerin lehine olarak, neredeyse 11 milyon öğrenci bulunuyor (Şekil 1,3). Bölgeler arası fark da zamanla ciddi olarak kapanıyor. Buna rağmen, bazı bölgelerde okula kaydolma oranı yöreye ve cinsiyete göre değişiklik göstermeye devam etmektedir. Örneğin, Türkiye'nin doğu illerinden olan Hakkari'de 2010/11 itibarıyla, ilköğretimde net okullaşma oranı %92,4 iken, en son verilere göre başkent Ankara'da bu oran neredeyse % 100'dür (MEB, 2011).

6. Ancak, Türkiye'de ilköğretimin yaygınlaştırılması sırasında önemli sorunlarla da karşılaşmıştır. Sistemin bu muazzam gelişimi, hızlı kentleşme ile eşzamanlı olarak gerçekleşti ve bunun sonucunda kent okullarının çoğunda sınıfların hacimleri de ciddi ölçüde büyüdü. Ayrıca, bu "yeni" talebin yarattığı sorunlarla başedebilmek için hızla devreye alınan yeni öğretmenler düşük vasıflıydı. Aslında, öğretmen talebi son yıllarda eldeki arzı aştığından, Türkiye'de eğitimden sorumlu yetkililer, öğretmenlik formasyonu almamış kişilerin öğretmenlik yapmalarına izin vermek durumunda kaldılar. Bu öğretmenler, öğretmenlik alanında 4 senelik bir üniversite diplomaları olması koşuluyla, bir yıllık eğitimden sonra öğretmen olarak atandılar.

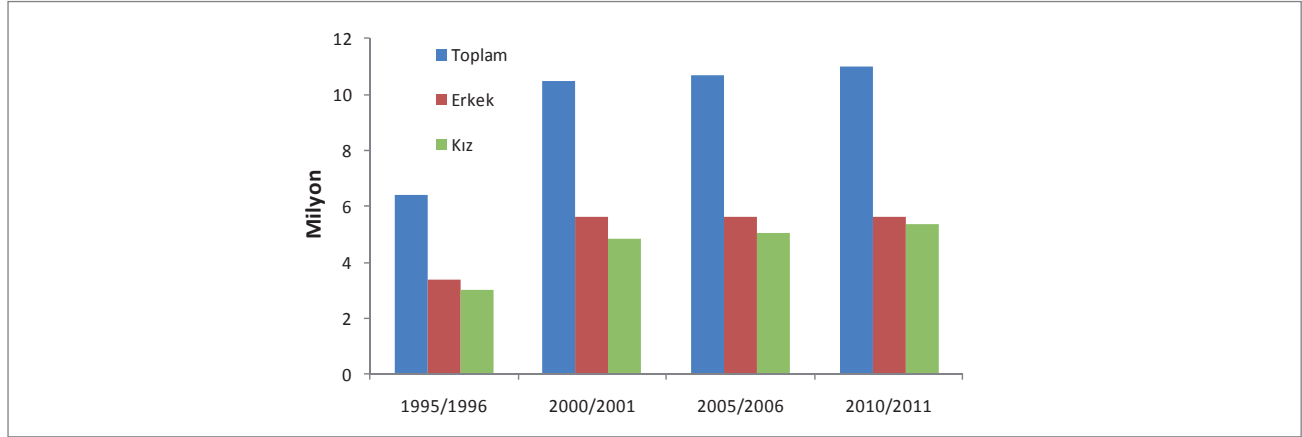
7. İlköğretimde hemen hemen yüzde yüz katılımı sağlayan Türkiye, şimdi de eğitim kalitesini geliştirme gereksinimi duyuyor. Öğretiminin ilk yıllarında aldığı eğitimin kalitesinin, öğrencinin daha sonra alacağı eğitimde önemli bir etkisi olduğundan, Türkiye bu sorunla baş edebilmek için, işe yine temel eğitimden başlıyor. MEB tarafından yakın zamanda yayımlanan 2010-2014 Stratejik Planı, okul öncesi kayıtları arttırmak, sınıf başına düşen öğrenci sayısını azaltmak, alanlarına göre kalifiye öğretmen sayısını arttırmak ve yaşam boyu öğrenim ve geliştirilmiş kurumsal kapasite ile etkinlik yoluyla, bir kalite kültürünü yerleştirmek gibi çeşitli adımlar içeriyor (MEB 2009b).

¹ Türk İstatistik Enstitüsü'nden bilgi temelinde yazarların hesaplamaları

8. Türkiye’nin bugünkü temel eğitim durumu değerlendirildiğinde, ülkedeki eğitim kalitesinin pek çok OECD ülkesinden daha düşük olduğu, yüksek ve düşük performanslı öğrenciler arasında önemli bir fark bulunduğu görülür. Halen okula gitmekte olan 15 yaşındaki öğrencilerle yapılan yeni bir uluslararası öğrenim değerlendirmesi (OECD, PISA 2009), 15 yaşındaki ortalama bir Türk öğrencinin OECD üyesi ortalama bir öğrenciden matematik, okuma ve fen becerilerinde ortalama 1 eğitim yılı geride olduğunu göstermektedir (OECD 2010a).² Örneğin matematikte, Türkiye’deki 15 yaşındaki öğrencilerin neredeyse yarısı en düşük yeterlilik seviyesinde ya da altında yer almaktayken, bu oran ortalama bir OECD ülkesinde yüzde 20’dir (Şekil 1.4).

9. Kalite bölgelere göre değişmekte ve Türkiye’nin doğusunda ve daha uzak bölgelerinde, ortalama olarak ve daha düşük düzeyde ve yeterlilikte seyretmektedir. Örneğin, PISA sonuçlarını kullanarak, Güney Anadolu Bölgesi’nde yaşayan 15 yaşındaki bir gencin, Akdeniz Bölgesi’nde yaşayan yaşının ortalama 2 okul yılı gerisinde olduğunu görebilirsiniz (Şekil 1.5). Ancak bu farklılıklar sadece 15 yaş grubunun PISA’ya katıldığı gerçeği ile olduğundan daha büyük görünüyebilir. Yani, Güneydoğu Anadolu’da ortalama okullaşma Doğu bölgelerinden daha düşük olduğundan, ya 15 yaşından önce okulu bıraktıkları için ya da hiç okula gitmedikleri için kayıtlı olmayan öğrencilerin becerileri bu ortalamalarda yansıtılmamış bile olabilir.

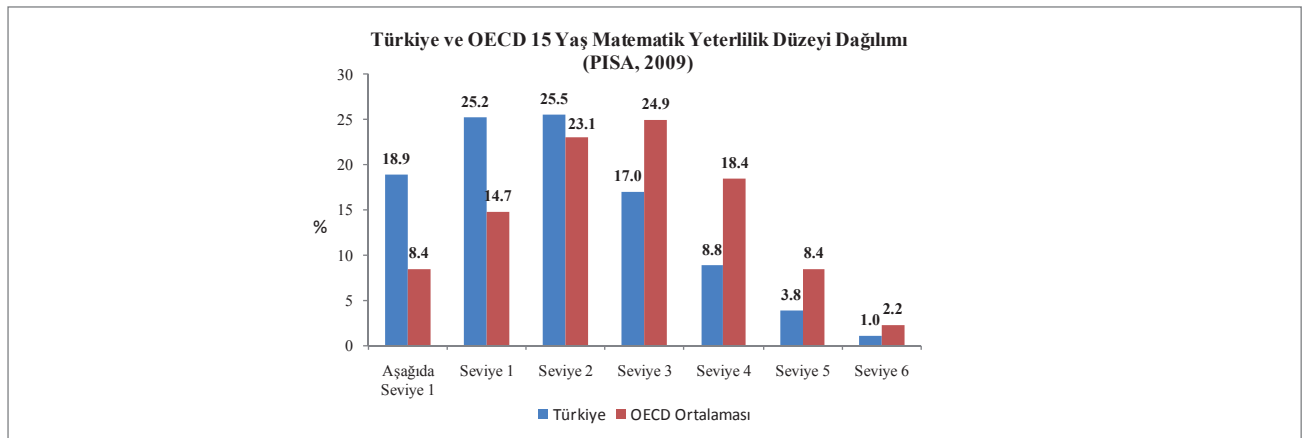
Şekil 1.3 – Yıl ve cinsiyete göre temel eğitime kayıt olan öğrenci sayısı



Kaynak: MEB verilerine göre Dünya Bankası (2010b)

Not: 1997/’98 eğitim yılı itibariyle zorunlu eğitim, 4306 sayılı yasayla 8 yıla çıkartıldı.

Şekil 1.4 – Türkiye ve OECD ülkelerinde 15 Yaş Matematik Yeterlilik Düzeyi Dağılımı (PISA, 2009)



Kaynak: PISA 2009 sonuçlarına göre Dünya Bankası

² Türkiye’nin PISA 2009 puanları, Okuma, Matematik ve Fen alanlarında sırasıyla 29, 51 ve 47 puanla OECD ortalamasının gerisindedir.

10. Kalite 15 yaşındakilerin cinsiyetlerine göre de farklılıklar göstermekte; ortalama olarak kızlar, fen ve okuma alanlarında erkeklerle ya eşit, ya da daha yüksek performans ortaya koymaktadır (Şekil 1.6). PISA 2009 sonuçları kızların özellikle okuma konusunda ortalama puanlarının erkeklere göre belirgin ölçüde yüksek olduğunu göstermektedir - kızlar okumada yaklaşık 40 puan daha yüksek puan almaktadır yani erkeklere oranla bir tam okul yılı ileridedir. Bu eğilim, özellikle okumada tüm OECD ülkelerinde yaygındır.³

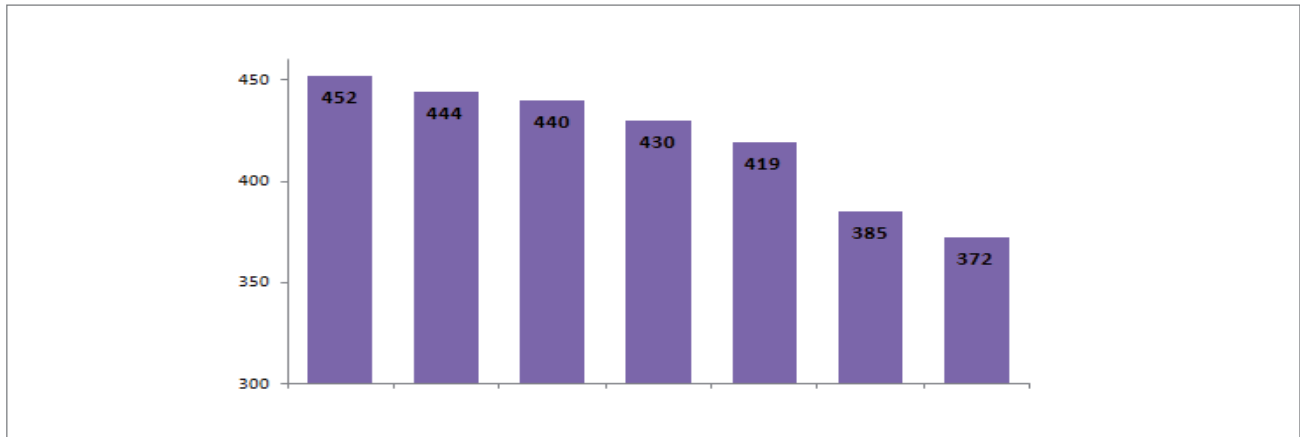
11. Kalite ayrıca Türkiye genelindeki farklı türdeki okullarda da eşit değildir ve bu durum nerede okula gittiklerine bağlı olarak öğrenciler arasında yaşam boyu sürecek eşitsizliklere yol açmaktadır. Şekil 1.7’de, Türkiye’de okula giden 15 yaşındakilerin sadece %16’sının OECD ortalaması olan 500 puana benzer veya üzerinde matematik, okuma ve fen test puanlarına sahip olduklarını gösteriyor (OECD, 2010a). Bu tür okulların, fen liseleri ve Anadolu liseleri, “elit devlet okulları” olarak bilinir. Ortak bir özellikleri vardır: Bir orta öğretime giriş sınavı yoluyla öğrencilerini seçerler ve bu nedenle öğrencilerinin kalitesi başka okullardan, ortalama olarak, çok daha yüksektir. Ortalama olarak, fen lisesi ya da Anadolu lisesine giden

bir öğrenci, genel liseye giden bir öğrenciden 2 (okuma) ya da 3 (matematik) tam okul yılı ileridedir.

12. Öğrenci performansları arasındaki bu farkların nedeni olan birçok etken bulunmaktadır. Bu etkenlerden en önemlisi, bireylerin sosyo-ekonomik durumları ve aile aryetişimleri arasındaki farklılıklardır (Dinçer&Uysal, 2010). PISA 2009 katılımcılarının sosyo-ekonomik özelliklerinin analiz sonuçları fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık üçte ikisinin ve Anadolu lisesi öğrencilerinin yarısının en az bir 15 yaşındakinin yaşadığı ve en zengin %20’lik hanelere ait olduğunu gösteriyor, Aksine, her 30 fen lisesi öğrencisinden 1’i, ve her 17 Anadolu lisesi öğrencisinden 1’i en yoksul %20’ye ait ailelerden geliyor. (Şekil 1.8).

13. Öğrencilerin performansları arasındaki farklar, her okulun kendine özgü sistemiyle de yakından ilgilidir. Özellikle bu tür yüksek kaliteli okulların tercih edilmesi öğrencilerin performanslarını etkilemektedir. Daha önce sözü edilen okulların her hangi birinde okuyabilmek, daha yüksek kaliteli yüksek eğitim kurumuna girişi ve bunun sonucu olarak işgücü piyasasında daha iyi bir yer bulmayı güvenceye almakta önemli bir adımdır. Ancak bu yüksek kalitedeki orta öğretim kurumlarına giriş, orta öğretim giriş sınavlarında alınan sonuçlara yakından bağlıdır.

Şekil 1.5 –Bölgelere göre Matematik Puanlarının dağılımı (PISA, 2006)*

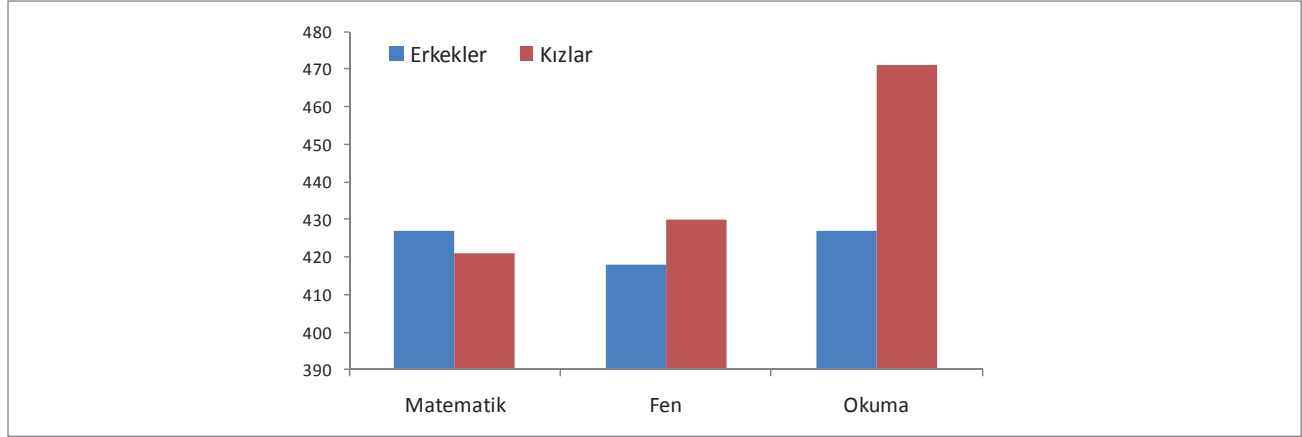


Kaynak: ERG (2009)

*Bölgelere göre Sonuçlar PISA 2009 için mevcut değildir

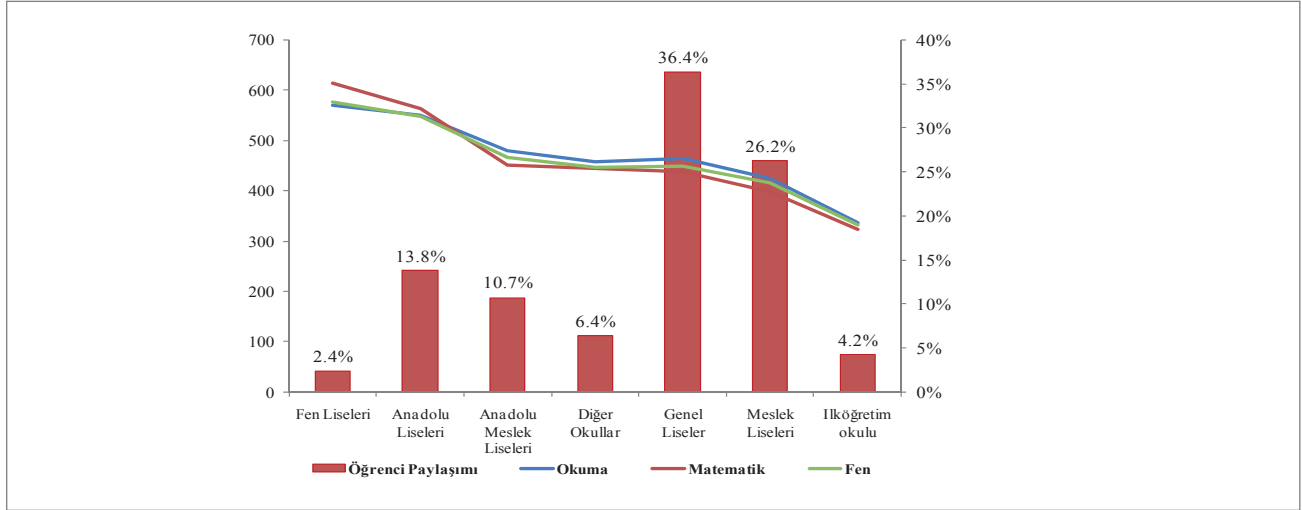
³ PISA 2009’da Okumada, kızlar ve erkekler arasındaki puan farkı da kabaca 40 puandır. Bkz. OECD (2010b), Tablo I.2.3, p.197

Şekil 1.6 – Test türü ve cinsiyete göre Ortalama Puanlar (PISA, 2009)



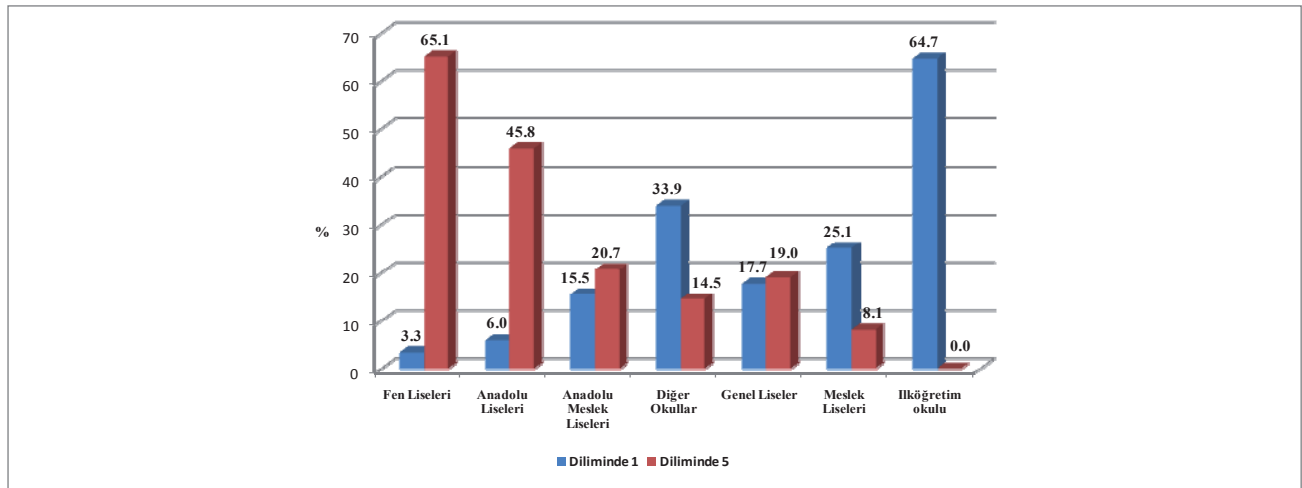
Kaynak: PISA 2009 verilerine göre Dünya Bankası

Şekil 1.7 – Türkiye genelinde farklı okullardaki 15 yaşındakilerin Matematik puanlarının dağılımı, PISA 2009



Kaynak: PISA 2009 verilerine göre Dünya Bankası

Şekil 1.8- Okul tipine ve ailelerinin gelirlerine göre PISA 2009'a katılan öğrencilerin dağılımı



Kaynak: PISA 2009 verilerine göre Dünya Bankası

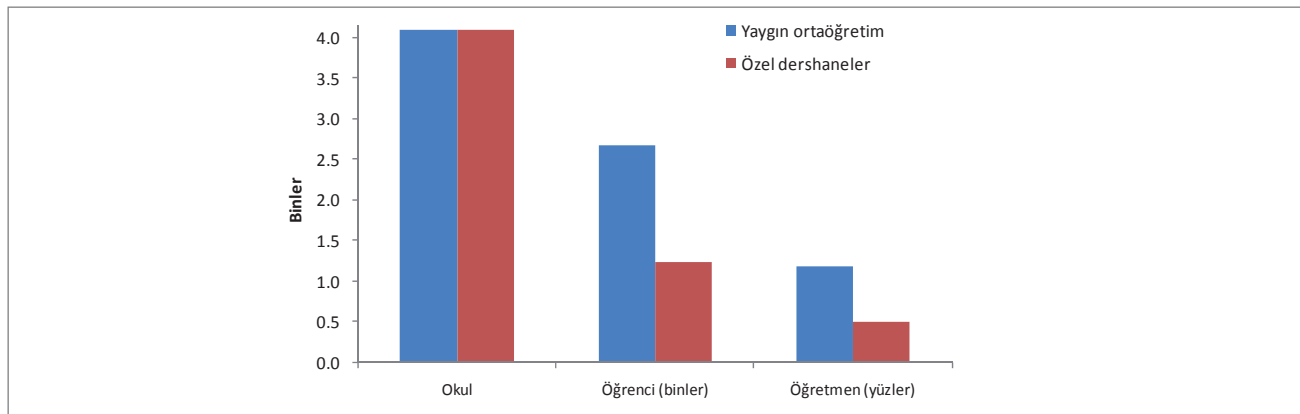
Bu durum Türkiye genelinde veliler tarafından da hissedilmektedir. Ayrıca öğrencilerin erken yaşlarında seçkin okullara girebilmek için gördükleri baskının, katılımcıların giriş sınavlarında iyi performans göstermelerini sağlayan kapsamlı bir özel ders sisteminin oluşturmasında önemli bir etkisi olmaktadır (Tansel ve Bircan, 2008). Öğrenciler yaklaşık 10 yaşından itibaren özel ders almaya başlamaktadır.⁴ Özel ders alma olanağı da ailelerin gelirlerine bağlı olduğu için, en iyi öğretim veren okullara kayıt yaptırma oranı ile gelir ve zenginlik yakından ilişkilidir. Bu durum bireylerin eğitim sistemine dahil olduklarında içinde buldukları mevcut eşitsizlik seviyesini daha da yukarı çeker (Berberoğlu&Kalender, 2005). Orta öğretime yüksek rekabetin olduğu sınavlarla girilen eğitim sistemlerinde, yüksek kalitede eğitim sunan okul sayısının az olması, bir ülkenin ortalama eğitim performansında düşüşe neden olduğu gibi, eğitimde eşitsizliği de artırır (Hanushek ve Wößmann, 2006).

14. Sonuçları son derece önemli olan seviye temelli giriş sınavları ile Türkiye’deki orantısız bir genişliğe ulaşmış dershane ağı bileşimi, ülkedeki fırsat dağılımı ve kuşaklar arası hareketlilik düzeyi konusunda ciddi soru işaretleri doğurmaktadır (Gürün ve Millimet, 2008; Tansel ve Bircan, 2006). Yukarıda da belirtildiği gibi, dershaneye devam etmek öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik statüsüyle oldukça yakından ilişkilidir (Tansel ve Bircan, 2005). Bundan daha da önemlisi, dershaneye devam etmek üniversiteye giriş

şansını, ancak özel derslere yılda yaklaşık 1.250 ABD Doları gibi göreceli olarak yüksek bir tutar harcanmasıyla artırabilmektedir (Gürün ve Millimet, 2008). Bir başka deyişle, ancak yeterli paranızın olması halinde özel derslerin karşılığı alınmaktadır; aksi takdirde, ailenin kaynakları boşa harcanmış olmaktadır. Aileler ortalama olarak gelirlerinin yüzde 1 ila 15’ini harcamaktadır (Tansel ve Bircan, 2006). Dershane sistemi, ülkedeki genel orta öğrenim kurumlarının toplamına eşit olan sayılarıyla, gerçek bir “paralel eğitim sistemi” oluşturmaktadır (Şekil 1.9).

15. Bu Politika Notu Türkiye’deki paydaşların temel eğitimin kalitesi ve eşitliliğini iyileştirmek için yapacakları tartışmalara yol göstermek üzere hazırlanmıştır.⁵ Şekil 1.10’da görüldüğü gibi, yüksek kalitede eğitim elde etmede önemli üç temel konu vardır: (a) **girdi ve süreçler:** okul öncesi eğitimi, öğretmenleri, okul idaresini, müfredatı, öğrenim malzemelerini, araç-gereçleri ve okul tesislerini kapsar; (b) **teşvikler:** parasal ve parasal olmayan olarak Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırmayı destekler; (c) **yükümlülük:** olumlu sonuçlar elde etmek için yerel seviyede öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin, okul idarecilerinin, ve toplulukların etkili söylemlerini, ve ulusal seviyede ise politika belirleyenlerin ve halkın söylemlerini içerir. Finansman sağlama ve bilgi bu üç alanda da etkilidir; iyi düzenlenmiş bir finansal sistem ve bilgi çok daha etkili ve eşitlikçi bir sistemi desteklemekte yardımcı olabilir.

Şekil 1.9 – Türkiye’deki Genel Orta Eğitim kurumları ve Dershaneler: 2010-11



Kaynak: MEB verilerine göre Dünya Bankası (2011)

⁴ 25 Nisan 2010 tarihli Radikal gazetesinde yayımlanan “Dershaneye gitme yaşı 10’a düştü” başlıklı makaleye göre, 2009 yılında ülke genelinde 12,000’den fazla 4. sınıf öğrencisi özel ders almıştır.

⁵ Bu rapor Türkiye’de zorunlu olan 1 ve 8. sınıflar arası ilköğretim ve anasınıfı (henüz zorunlu değil fakat 2014/2015 itibarıyla zorunlu olacak olan) eğitimi kapsayan temel eğitim üzerinedir. Diğer bir husus da bu raporun özel eğitimi kapsamıyor olmasıdır.

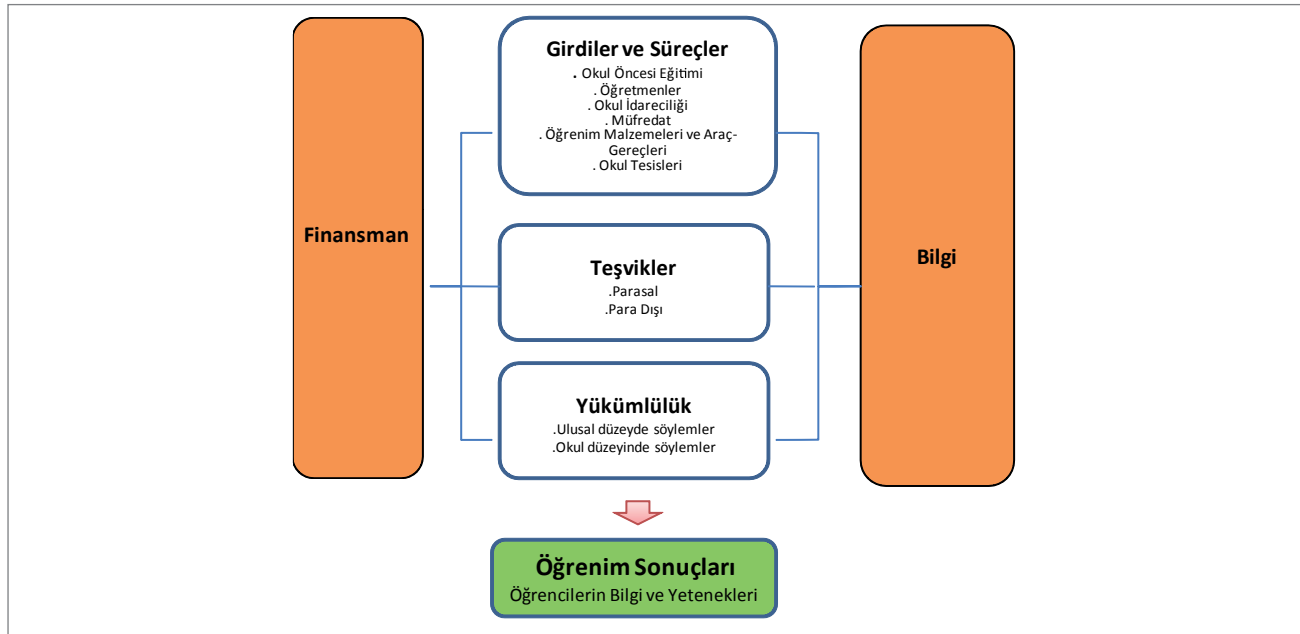
16. Bu Politika Notu, Türk Hükümeti’nin Dünya Bankası ile ortak hareket politikası geliştirmede ilgi gösterdiği dört konuyu inceleyecektir. Bunlar, okul öncesi eğitim, öğretmenler, eğitim finansmanı ve bilgidir.

- **Okul öncesi eğitim:** Erken çocukluk gelişimi ile-riki yıllarda çocuğun alacağı eğitim üzerinde uzun vadeli fayda sağlar ve öğrencilerin başarılı bir öğrenim için gerekli donanımla okula başlamalarına yardımcı olur. Türkiye’de okul öncesi eğitimin kapsamının düşük olması ve ülke içinde eşit dağılımda olmaması nedeniyle, Türk Hükümeti okul öncesi eğitime daha fazla gereksinim olduğunu görmüştür.
- **Öğretmenler:** Yüksek kalitedeki öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini geliştiren en önemli etkidir ve bu nedenle eğitim sisteminin bel kemiğini oluştururlar. Türkiye’de öğretim kalitesi uluslararası standartlara göre düşüktür. Bu durum ülkede nüfus genç olduğu için ve tüm ülkede çocukları okula kaydetme çabalarına bağlı olarak öğretmen ihtiyacını tırmandırmaktadır.

- **Finansman:** Verimli ve eşitlikçi bir kamu finansmanı ve özel finansman sayesinde etkili bir eğitim desteği sağlanır. Türkiye, okul başarısına katkı yapamayan katı bir kamu finansman sistemine sahiptir ve yüksek seviyedeki özel harcamalar kaliteli eğitim alma eşitsizliğini pekiştirmektedir.
- **Bilgi:** Etkili eğitim sistemleri bilgiyi toplar, kullanır ve velilere, öğrencilere, okul idarecilerine, topluluklara, siyaset yapanlara ve kamuoyuna yarararak performansı artırır, söylemleri güçlendirir ve yükümlülükleri daha etkili hale getirir. Türkiye böyle bir sisteme sahip değildir, ancak Milli Eğitim Bakanlığı bilginin erişilebilir ve kullanılabilir olması yönünde adımlar atmaktadır.

17. Bu çalışma uluslararası bulgular ve belirli politika seçenekleriyle birlikte, bu dört alandaki temel eğitim performansının analizi ile kıyaslanmasını sağlamaktadır. İlerleyen bölümlerde, bu dört politika alanı sırasıyla ele alınmaktadır. Son bölümde ise, her bir politika seçeneğinin özetiyle birlikte, bu politika seçeneklerinin temel eğitim kalitesine ve eşitliğine nasıl etki edeceğinin kısaca tanımlanmasıyla tüm tartışmayı özetlemektedir.

Şekil 1.10 – Yüksek Kalite Öğrenci Sonuçlarını Destekleyen Kritik Alanlar



Kaynak: Dünya Bankası verilerine göre uyarılama(2008)

Bölüm II - Erken Çocukluk Eğitimi

A. Giriş

18. Erken çocukluk gelişimi (EÇG) politikaları kavramının bir parçası olan erken çocukluk eğitimi (EÇE), çocukların hayatlarının erken dönemindeki fiziksel ve zihinsel gelişimleri için yapılan bir müdahaledir.⁶ EÇG “çocuğun [ana rahmine düşmesinden] ilkokula geçişine kadarki fiziksel, bilişsel, dilsel ve sosyal-duygusal gelişimi” olarak tanımlanır (s. 5) (Naudeau ve diğerleri, 2011). Uluslararası araştırmalar, EÇG müdahalelerinin, özellikle düşük gelirli ülkelerde yoksulluğun ve eşitsizliğin nesilden nesile geçmesini (Alderman, 2011; Vegas & Santibáñez, 2010; Dünya Bankası, 2009) engellemenin en iyi araçlarından biri olabileceğini göstermiştir (Fernald et al., 2009).⁷ EÇD müdahaleleri eğitim, sağlık, beslenme, toplumsal ve duygusal bakım gibi pek çok alanı kapsayan geniş bir strateji dizisini içerir ve erken çocukluk dönemindeki beyin gelişimine yardımcı olmayı hedefler (Almond & Currie, 2011; Young & Richardson, 2007).⁸ Ancak bir EÇD stratejisinin azami etkiye sahip olabilmesi için a) hem çocuğun hem de ailenin eğitilmesi; b) en dezavantajlı grupları hedeflemesi; c) yeterli süre, yoğunluk ve kalitede olması ve d) eğitim hizmetleri, aile desteği, sağlık ve beslenme bileşenlerini bünyesinde barındırması hayati önem taşımaktadır (Engle et al., 2007).

19. EÇE, ilköğretime başlamadan önce, çocukların bilişsel, motor ve toplumsal-duygusal becerilerini geliştirmek için yapılacak en ideal müdahaledir.⁹ Grantham-McGregor et al (2007), gelişmekte olan dünyadaki 200 milyondan fazla çocuğun, 5 yaşından önceki dönemde, gelecekteki bilişsel performansları

ile eğitim performanslarını büyük ölçüde etkileyecek çeşitli risk faktörlerine maruz kaldıklarını belirlemiştir. İçlerinden biri *yetersiz bilişsel uyarılma* (Walker et al., 2007) olan bu risk faktörleriyle en yeterli biçimde mücadele etmenin yolu EÇE’dir.¹⁰ Çocuğun gelişimi için yapılması gerekenler geciktirildikçe, çocuğu normal gelişim sürecinde olması gerektiği yere getirme çabaları da o denli yoğun, masraflı ve zor hale gelecektir.

20. EÇE programları ayrıca, eğitim müdahaleleri arasında en etkin maliyetli olanıdır. Uluslararası araştırmalar, EÇE programlarının, bireylerin yaşamlarının daha sonraki aşamalarında, aynı başlangıç maliyetiyle gerçekleştirilen müdahalelere göre daha fazla geri dönüş sağladığını göstermektedir (bkz. Şekil 2.1). Dezavantajlı ailelerin çocukları hedef alındığında ise azami yarar sağlanmaktadır (Halle et al, 2009; Heckman, 2008). EÇE programlarının eğitim sonuçları üzerinde, bilişsel gelişimin artması, özel eğitim programlarına yerleştirilme ihtimalinin azalması, daha yüksek not ortalaması başarısı ve mezuniyet ihtimalinin yükselmesi gibi, kısa ve uzun vadeli önemli etkileri olduğu görülmüştür (Burger, 2010; Heckman & Cunha, 2007; Dünya Bankası 2006b).¹¹ Bütün ülkede devlet tarafından anaokulu hizmeti sunulmasının önemli getirilere sahip olmasının yanında (Cascio, 2009), (kimi zaman “okul öncesi eğitim” olarak da anılan) anaokul öncesi eğitim de çocukların okula hazır hale gelmesini sağlamada işe yaramaktadır (Magnuson et al, 2007).

⁶ Bu bölümde “erken çocukluk” terimi ilkokul başlangıcından önceki (0-6 yaş) çocukların bilişsel, motor ve sosyo-duygusal becerilerini uyarıcı etkinlikler sağlayan herhangi bir kurum gerçekleşen tüm EÇG müdahalelerini kapsar. Bu nedenle, günlük bakım, okul öncesi eğitim ve anaokulu da geniş ECE tanımı içindedir. Ancak konuya ilişkin literatürde Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakım ya da Erken Çocukluk Eğitim Merkezi (EÇEM) gibi diğer terimler tercih edilmektedir (Eurydice, 2009; OECD 2001, 2006, 2009b, 2009c).

⁷ Hatta bazı yazarlar EÇD müdahalelerini 21. yüzyılın “iş dünyasının olmazsa olmazı” olarak tanımlamışlardır. Bkz. Coffey (2007).

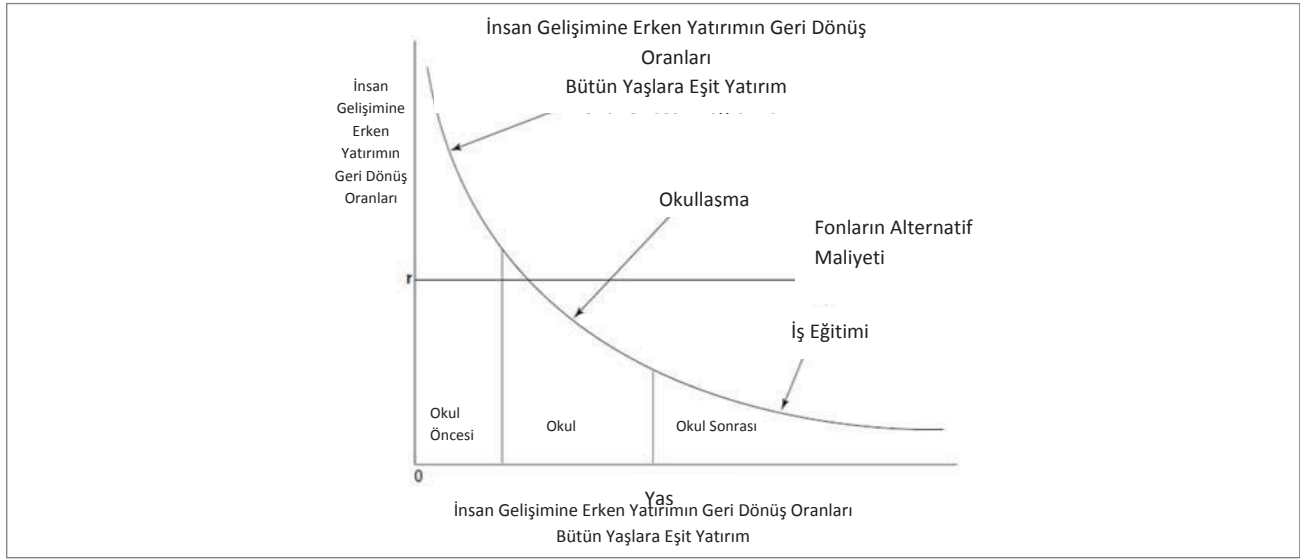
⁸ Erken Çocukluk Bakımı ve Gelişimi Danışma Grubu’nun belirttiği gibi, “bir çocuğun gelecekteki büyüme ve öğrenmesinin temelini oluşturacak bütün temel beyin ve fiziksel yapıları hayatının erken döneminde gelişir”. Bkz. http://www.ecdgroup.com/principles_child_development.asp.

⁹ Anaokulu, yani 1. sınıfa başlamadan önceki yıl, ilkokulun önemli bir bileşeni olarak birçok ülkede entegre edilmiştir ve bu nedenle eğitim döngüsünde zorunlu bir yıl olarak belirlenmiştir (örneğin Amerika Birleşik Devletleri). Dolayısıyla, teknik olarak, bu ülkelerde anaokulu yılı ilköğretimin gerçek başlangıcıdır. Okul öncesi eğitim (ya da öncesi anaokulu eğitim) eğitimin tüm zorunlu olmayan yıllarını (0-4) kapsayan durumlarda kullanılan bir terimdir.

¹⁰ Nores ve Barnett (2010), okul öncesi eğitim sağlanması ya da eğitim bileşenlerinin başka alanlarla birleştirilmesi (örneğin nakit aktarımı) gibi eğitim özellikli EÇG müdahalelerinin, içinde eğitim bileşeni barındırmayan tasarımlara sahip EÇG müdahalelerine göre daha kapsamlı bilişsel etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

¹¹ Metin kutusu 2.1 Türkiye hakkındaki bilgileri içermektedir.

Şekil 2.1 – İnsan Gelişimine Yatırımın Geri Dönüş Oranları



Kaynak: Carneiro ve Heckman (2004), Şekil 2.6, Panel A, s.91

Metin Kutusu 2.1 – Türkiye’de EÇE : Getirisi Var Mı?

Türkiye’deki EÇE politikalarının yararı ve verimliliği konusundaki araştırmalar artmaktadır. Bu araştırma bütüncesinin bir bölümü, uzun zaman önce başlatılan ve geniş bir zaman dilimini kapsayan Erken Destek Projesi kapsamında gerçekleştirilen bir dizi başarılı deneysel çalışmanın değerlendirilmesini kaynak olarak almıştır. Bu proje kapsamında 1982 yılında İstanbul’daki düşük gelirli bölgelerdeki anneler ve çocuklar için okul öncesi destek programları sunulmuş ve programın ilk aşamasına katılan çocuklar, 22 yıl boyunca, yani yetişkin oluncaya kadar izlenmiştir (Kağıtçıbaşı et al. 2001, 2005). Çalışmada, programdan yararlanan çocukların lise, hatta üniversiteden mezun olma oranlarının kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek olduğu ve akranlarına göre daha fazla işe alındıkları saptanmıştır. Türkiye’deki EÇE politikalarının önemini belgelemeye yönelik, yakın zamanda gerçekleştirilen bir başka çalışma ise Kaytaz (2005) tarafından başlatılan maliyet-yarar incelemesidir. Kaytaz, Türkiye’deki okul öncesi eğitim müdahalelerinin, yatırımda kullanılan her Türk Lirası için (en kötü senaryoya göre) 2,1 Türk Lirası, (en iyi senaryoya göre) 6,3 Türk Lirası kar getirdiğini saptamıştır. Daha da önemlisi, yazarın bulgularına göre ebeveynlere de destek veren, çocuklara yönelik okul öncesi eğitim programları yüzde 30 daha etkin maliyetli olabilmektedir (bkz. Kaytaz (2005), Tablo 3.1, s.29).

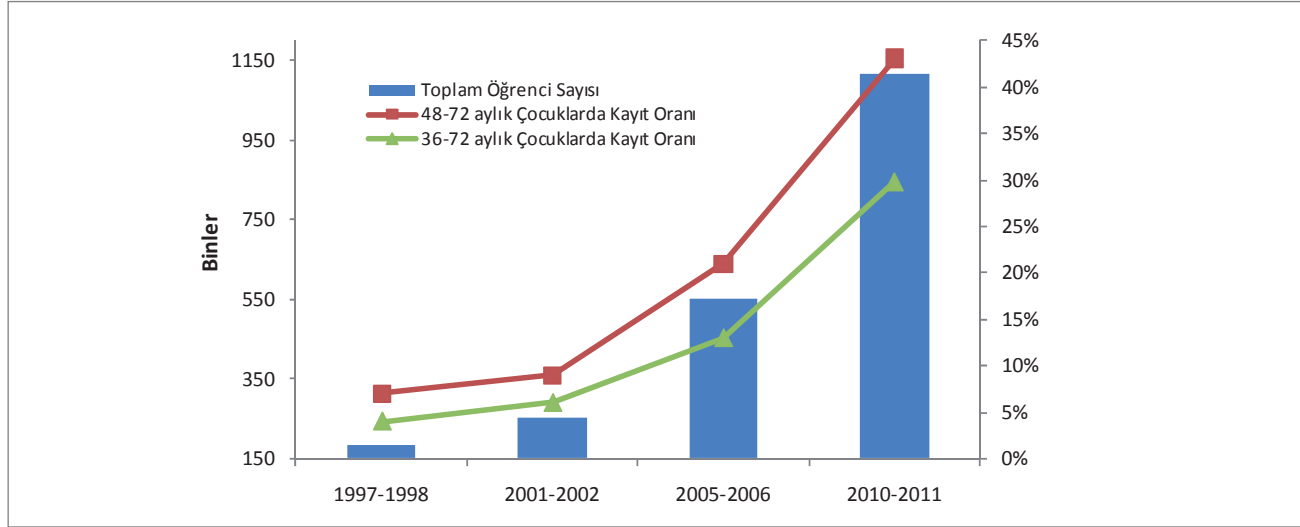
B. Erken Çocukluk Eğitiminde Türkiye’deki Durumu Nedir?

21. EÇE 36-72 aylık dönemi kapsar (çocuğun 3 yaşından 6 yaşına kadar olan yıllarından 3-5 yaş grubu olarak söz edilir). Buna iki yıllık okul öncesi (3 ve 4 yaş), ve anaokulu (5 yaş) dahildir, ancak zorunlu değildir. Türkiye’de gerek kamu kurumları gerekse özel kurumlar tarafından sunulan pek çok EÇE programı bulunmaktadır.¹² Bazı kurumlarda tam gün bazı kurumlarda ise yarım gün eğitim yapılmaktadır. Ebeveynlerin katkıda bulunduğu yemek ve temizlik maddesi harcamaları dışında devlete ait bütün EÇE kurumları ücretsizdir. Özel EÇE kurumları ise ücretlidir.

22. Türkiye, EÇE’ye kayıt olan çocuk sayısını yaklaşık yüzde 800 arttırarak, son yirmi yılda okul öncesi eğitime erişimde devasa ilerleme kaydetmiştir (MEB, 2011). Ancak bu artış özellikle son beş eğitim-öğretim yılında en ciddi boyuta ulaşmış; bu dönemde her yıl sisteme yaklaşık 113,000 öğrencinin eklenmesi ile toplam kayıt oranındaki artışı 36-72 aylık öğrenciler için ciddi seviyede artış yakalamıştır (bkz. Şekil 2.2). Bu eğitim seviyesindeki mutlak kayıt artışı ülkedeki tüm eğitim seviyeleri içinde son beş yıldaki en yüksek artıştır.

¹² Ayrıntılar için bkz. Ek’teki Tablo A1 ve Tablo A2. Özellikle 2010/2011 yılında başlatılan ve 0-6 yaş grubundaki çocukların ailelerine yönelik olan aile eğitim programları dikkat çekicidir.

Şekil 2.2 Türkiye’de Öğrenci Sayısı ve Okul öncesi Eğitime Kaydolma Oranındaki Artış , 1997/98-2010/11



Kaynak: AÇEV verilerine göre Dünya Bankası (2009)

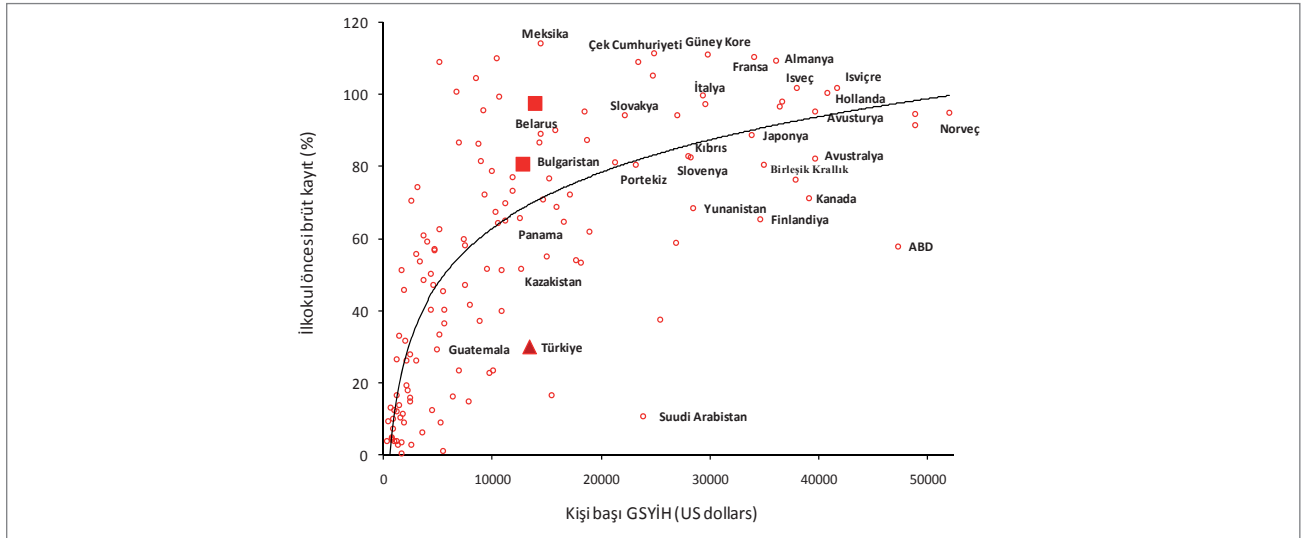
23. Türkiye’de EÇE’ye erişim konusunda önemli bir aşama kaydedilmişse de, katılım hala düşük ve dağılım eşitsizdir. Benzer kişi başına düşen GSYİH’e sahip, Bulgaristan ve Beyaz Rusya gibi ülkelerle kıyaslandığında, Türkiye’deki 3-5 yaşındaki çocuklar (36-72 aylık) için okul öncesi eğitimin kapsama oranı oldukça düşüktür (yüzde 30) (bkz. Şekil 2.3).¹³ Farklı sosyo-ekonomik artışımlar arasındaki büyük erişim farklılıkları sorunu daha da derinleştirmektedir. Yoksul ailelerin, zenginlerden ortalama 4 tane daha fazla çocuğa sahip olmalarına rağmen, ikinci grubun en az bir çocuğunu anaokuluna kaydettirme ihtimali birinci gruba göre 60 kat fazladır (Aran et al., 2009). Diğer bir deyişle, EÇE kurumlarına kayıt olan çocuklar, erken eğitimden özellikle yararlanabilecek yüksek risk gruplarından gelmemektedir (bkz. Şekil 2.4). Sonuç olarak ikinci gruba dahil olan çocuklar ilkokula herhangi bir hazırlığa sahip olmaksızın başlamakta ve böylece eğitim hayatlarına ülkenin daha fazla gelişmiş bölgelerindeki daha iyi durumda olan akranlarına göre bir

adım geriden başlamaktadırlar. Son olarak, ülkenin bölgeleri arasında okula kayıt olma oranlarında da ciddi farklılık vardır. En yüksek oran 4-5 yaş grubu için yüzde 86,6 ve 3-5 yaş grubu için yüzde 59,2 olmak üzere Amasya’da (Karadeniz Bölgesi), en düşük oran ise 4-5 yaş grubu için yüzde 18,5 ve 3-5 yaş grubu için yüzde 12,9 olmak üzere Hakkari’dedir (Doğu Anadolu) (MEB, 2011).

24. Türkiye’de EÇE’ye erişimin çok sınırlı ve eşitsiz olması ciddi bir sorun teşkil etmektedir, buna ilaveten verilen okul öncesi eğitimin kalitesi de görece olarak oldukça düşüktür. UNICEF’in yakın tarihli bir yayınında Türkiye, EÇG kalite ve erişim standartlarının kıyaslanması için belirlenen on göstergeden üçünü karşılayabilmiş ve OECD ülkeleri içinde en alt sıralarda yer almıştır (bkz. Tablo 2.1). İlginçtir ki Türkiye’de, bu eğitim seviyesindeki öğrenci başına düşen öğretmen oranı (20:1), tavsiye edilen minimum orandan (15:1) oldukça yüksektir (UNICEF, 2008).

¹³ Düşük kapsamı açıklayabilecek iki sebep: a) okul öncesi eğitim hala zorunlu olmaması ve b) okul öncesi eğitimin diğer düzeylerin yararlandığı taşınmal eğitimden yararlanmaması olabilir. Bunun farkına varmamızı sağlayan Orta Doğu Teknik Üniversitesi’ndeki bir katılımcıya teşekkür ediyoruz.

Şekil 2.3 – 3-5 Yaş Grubu İçin Okul Öncesi Toplam Kayıt, 2010 (%)

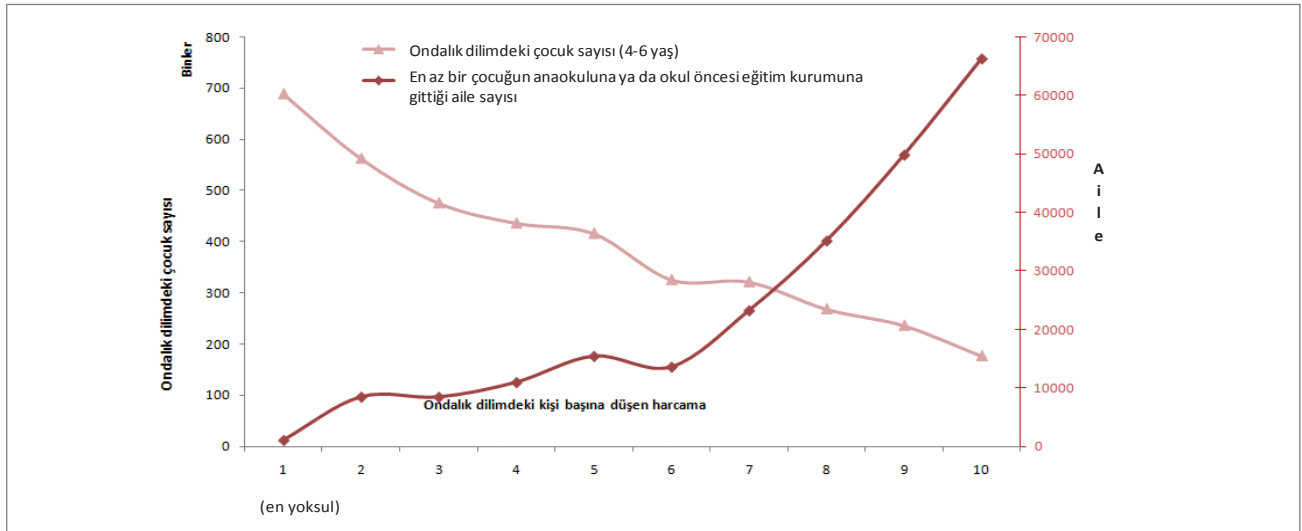


Kaynak: Uluslararası Para Fonu (IMF) ve UNESCO İstatistik Enstitüsü (KBS) veri temelinde hesaplamalar

* Kişi başına GSYİH verileri ve benzeri satın alma gücü ABD doları cinsinden ölçülür. IMF World Economic Outlook Database-Nisan 2011’den alınmıştır.

** Okul Öncesi Eğitim Brüt Okullaşma Oranları Eğitim Göstergeleri UIS Dataset’ten elde edilmiştir. Son yıl için bu göstergenin 2007 altına inmediği ülkeleri içerir.

Şekil 2.4- Okul öncesi eğitimden kimler yararlanıyor?



Kaynak: Aran et. al. (2009), Şekil.4, Panel B, s.12

Metin Kutusu 2.2 –Öğretmen Eğitimi ve Türkiye’de Okul öncesi Eğitimin Kalitesinin Arttırılmasındaki

Türkiye’de okul öncesi hizmetlerin kalitesi büyük ölçüde okulların alt yapısı ve programda ders veren öğretmenlerin diploması ile ölçülmektedir (Bekman & Gürlesel, 2005). Ancak kalite yalnızca bu ölçütlerle sınırlı tutulamaz. OECD kalite kıyaslamalarına göre, okul öncesi okul sistemleri kurulurken, okul öncesi kurumlarda öğretmenin öğrencilerle daha fazla etkileşimde bulunması için daha küçük sınıflara sahip olunması (okul öncesi eğitimde çocuk başına düşen öğretmen oranı en az 1:15’tir) ve (sadece 5 ve 6 yaşındakiler için değil) daha küçük çocuklar için de, mali destek sağlanan ve düşük ücretli, düzenli çocuk bakımı servislerine erişimin yaygınlaştırılması kalite kapsamındaki konulardandır (OECD, 2006). Avustralya, Kanada, Fransa, İrlanda ve Hollanda’da, öğretmenler okul öncesi (36-72 aylık çocuklar için) ya da ilkokul sınıflarında hizmet vermek üzere eğitilmektedir. Bu, her iki seviyedeki hedefler ve yöntemlerin birliğini sağlamakta ve pedagojik devamlılığı güçlendirmektedir. Fransa’da öğretmen yetiştiren enstitüler ile üniversitelerdeki enstitülerde, okul öncesi eğitim ile ilkokul eğitimi verecek öğretmenlerin bir arada eğitimine 1993 yılında başlanmıştır. Bu eğitim, eğitim araştırmaları, felsefe, sosyoloji, psikoloji, konu incelemesi, idari görevler ve seçmeli konuları içeren dersleri kapsamaktadır (Oberhuemer & Ulich, 1997).

Tablo 2.1 – Seçilmiş OECD Ülkelerindeki EÇG Hizmetlerinin Kıyaslanması

	Türkiye	Meksika	İspanya	Almanya	İtalya	Japonya	Portekiz	Kore	Macaristan	Slovenya	Finlandiya	Fransa	İsviçre
Yüzde 50 maaşla 1 yıllık doğum öncesi izin										X	X	X	X
Dezavantajlı çocuklara öncelik tanıyan ulusal plan		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3 yaşındaki çocukların yüzde 25’i için sağlanan, mali destek verilmiş bakım hizmetleri										X	X	X	X
4 yaşındaki çocukların yüzde 80’i için sağlanan, mali destek verilen ve akredite edilmiş EÇG hizmetleri			X	X	X	X	X		X			X	X
Çocuk bakımı eğitimcilerinin yüzde 80’inin eğitilmesi	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
EÇG eğitimcilerinin yüzde 50’sinin uygun vasıflara sahip olacak şekilde eğitim almış olması	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X
Okul öncesi eğitimde çocuk başına düşen öğretmen oranının 1:15 olması				X					X		X		X
GSYİH’nin yüzde 1’inin EÇG hizmetlerine ayrılması											X	X	X
Yüzde 10’un altında çocuk yoksulluğu oranı									X		X	X	X
Temel çocuk sağlığı hizmetlerinin neredeyse yüzde 100 oranında sağlanması	X					X		X		X	X		X
ULAŞILAN HEDEF TOPLAMI	3	3	3	4	4	4	4	4	6	6	8	8	10

Kaynak: Aran et al. (2009), Tablo 3, s.14

25. Türkiye’deki EÇE’nin kalite düşüklüğü hem öğretimin hem de eğitim ortamının kalitesiyle ilgili gibi görünmektedir. Göl-Güven’in (2009) yakın tarihli bir araştırmasında, İstanbul’da rastgele seçilmiş okul öncesi eğitim veren devlet okulları ile özel okullardaki erken çocukluk dönemi sınıflarının kalitesi değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, özel sektörün günlük işleri ve öğretmen-veli ilişkilerini daha etkili biçimde ele almasına karşın her iki tür kurumda da fiziki düzenlemelerden, öğretmen-öğrenci ilişkilerine kadar önemli yapısal eksiklikler bulunmaktadır. Özgan’ın (2009) Kilis ilinde okul öncesi gelişim sürecini değerlendiren niteliksel çalışması da fiziksel koşulların yetersizliğine ek olarak okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği eksikliğine de dikkat çekiyor çünkü okul öncesi eğitim hala çocukların bilişsel, motor ve sosyo-duygusal gelişimi için temel olarak algılanmıyor. Okul öncesi eğitimde bir başka önemli konu öğretmen kalitesidir. Öğretmenlere öğretim/egitim sunulması ve öğretmenlerin okul öncesi öğretime hazırlanması Türkiye’de görece yeni bir konudur (bkz. Metin Kutusu 2.2). Öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesi Türkiye’de reform gerektiren temel alanlardan biri haline gelmiştir (Atay-Turhan et al., 2009). Öğretmen

eğitiminde müfredat değişikliği, Türkiye’deki öğretmen gücünün niceliğini ve niteliğini arttırmak için önemli bir başlangıç noktası olmuştur (bkz. Ek’teki Tablo A3 ve A4). Okul öncesi eğitim müfredatının yenilenmesi, hükümetin hem okul öncesi eğitimin kalitesini hem de öğrencilerin ilkökula hazır olma seviyelerini arttırmak üzere uygun tedbirler alma konusundaki eğilimine işaret etmektedir.

26. Türk Hükümeti daha kapsamlı bir EÇE ve bütün öğrencilerin okula, öğrenmeye hazır başlamasını sağlamanın gerekliliğini fark etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı yakın bir tarihte, 2014-15 eğitim-öğretim yılı başı itibarıyla iki hedef gerçekleştirilmesi amacıyla bir program başlatmıştır: a) anaokuluna kayıt oranının yüzde 100’e ulaşmasını sağlamak (60-72 aylık çocuklar için), ve b) okul öncesi eğitime toplam yüzde 50 katılımı gerçekleştirmek (36-72 aylık çocuklar için).¹⁴ Program, öncelikle, anaokulu senesi (60-72 aylık) için en yüksek katılım oranlarına sahip 32 pilot ilde evrensel anaokuluna ulaşmayı hedefledi. Bu illerin belirlenmesi için katılım oranları 5 yaşındaki çocuklar için yüzde 50’den daha yüksek olan iller seçildi. Amaç, 2009-2010 eğitim-öğretim yılının sonunda bu illerde evrensel yüzde 100 kayıt sağlamaktır.¹⁵

¹⁴ 4 yaşındaki (48-60 aylık) ve 3 yaşındaki (36-48 aylık) öğrenciler için hedefler sırasıyla % 25 ve % 11’dir.

¹⁵ Bu hedefe, 32 ilin 5’inde ulaşılmıştır (Amasya, Ardahan, Burdur, Karaman ve Kütahya), ancak kalan 27 önemli ilde kaydedilmiştir. 32 ilde 2009/10 öğretim yılı sonunda ortalama kayıt % 92’ye ulaştı, ve bir önceki yıla göre bu illerde anaokuluna 31,310 çocuk daha kayıt oldu (% 31 düzelme oranı).

Milli Eğitim Bakanlığı, 5 yaş grubundaki yeni öğren-cilere hizmet verebilmek için yeni bir altyapıya gerek-sinim duyulmadığı için bu illerle başlamayı tercih etti. Böylece yüzde 100 katılım bu illerde diğerlerine oranla daha kolay ve hızlı sağlanabilecektir. Bu 32 il dışında, sonraki dört eğitim-öğretim yılında ortalama 12 ilde yıl-lık yüzde 100’lük kayıt oranına ulaşmak, en son da en düşük kayıt oranına ve en fazla gereksinime sahip olan

bölgelere erişmek amaçlanmaktadır. Bu yaygınlaştır-ma programının kapsamı gerçekten çok geniştir (bkz. Tablo 2.2). Hedef, okul öncesi sisteme 800.000 civar-ında yeni çocuk yerleştirebilmektir. Ancak, söz konu-su yaygınlaştırma projesi, ihtiyacın en büyük olduğu iller en sona bırakıldığından, öğrenci sayısındaki bü-yük yıllık artışların doğuracağı masrafları karşılamak için ihtiyaç duyulacak kaynaklara sürekli artan bir baskı uygulayacak şekilde tasarlanmıştır.

Tablo 2.2 – MEB’in EÇE Yaygınlaştırma Programı, 2009-10 - 2013-14: Kısa Özet

Okul Yılı	Hedeflenen il sayısı	MEB hedeflerine ulaşmak için sisteme eklenmesi gereken öğrenci sayısı			
		5-yaş	4-yaş	3-yaş	Toplam
2009/10	32	41,875	7,513	8,560	57,949
2010/11	13	62,851	14,099	13,389	90,339
2011/12	12	88,157	21,165	11,732	121,055
2012/13	14	139,449	32,251	21,402	193,102
2013/14	10	240,540	58,169	31,728	330,437
		572,872	133,196	86,812	792,881

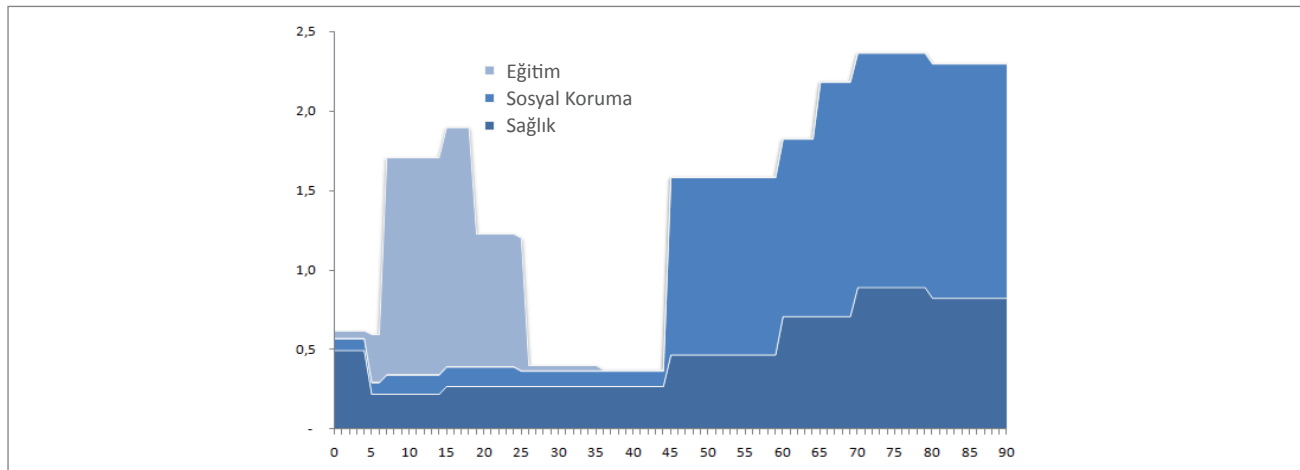
Kaynak: MEB verilerine göre Dünya Bankası

Not: Tahminler, 2013/14 eğitim-öğretim yılı sonunda, anaokuluna kayıt oranının 81 ilde yüzde 100 olacağını, 3-5 yaş grupları için ise okul öncesi eğitime kayıt oranının yüzde 50’ye ulaşacağını göstermektedir.

27. EÇE’nin yaygınlaştırılması programının da gösterdiği gibi, hükümetin stratejik gelişim hedeflerinde çocuklar çok önemli bir yer teşkil etse de, küçük çocukları hedef alan programlara tahsis edilen kaynaklar belgelerde ifade edilen beklentileri henüz karşılamamaktadır. Dünya Bankası (2009b) hesaplamalarına göre, Türkiye’deki 0-6 yaş grubundaki çocuklar için kişi başına düşen eğitim harcaması ilkokul eğitimi çağındaki çocuklarından 3 kat daha

azdır (bkz. Şekil 2.5). Ayrıca, okul öncesi eğitim için harcanması gereken miktar, çocuk bakımı ve okul öncesi eğitim hizmetlerine ayrılan Gayrisafi Yurtiçi Hasıla’nın (GSYİH) yüzde 1’i olarak belirlenmiştir ve Türkiye bu oranının çok gerisinde kalmaktadır (UNICEF, 2008). Aran et al.’e göre (2009, s.5) “2008 itibarıyla Türkiye bu hizmetler için 0-6 yaş grubundaki çocuklara GSYİH’nin yüzde 0,02’sini, 0-8 yaş grubundaki çocuklara ise yüzde 0,5’ini ayırmaktadır”.

Şekil 2.5 – Yaş Grubuna Göre Kişi Başına Düşen Sosyal Kamu Harcamaları, 2008



Kaynak: Dünya Bankası (2009b), Şekil 22, s.23

C. Politika Seçenekleri

28. Hükümetin anaokuluna yüzde 100 katılım hedefinin 2014 itibariyle gerçekleştirilmesi için, MEB’in erken çocukluk eğitiminin genişletilmesiyle ilgili açılımının sonraki aşamalarının düzenlenmesi. Bu yapılırken *hedefleme mekanizması* ve *kapsamda* değişiklikler yapılması önerilmektedir. Erken çocukluk eğitimi yaygınlaştırmanın daha sonraki aşamalarında, mevcut planda olduğunun tersine, yüksek kayıt oranlarının olduğu iller yerine, öncelikle en düşük ilkokul öncesi brüt kayıt oranlarının olduğu iller hedeflenebilir. Buna ilaveten, *kamu kaynaklarının sadece (60-72 aylık çocuklara yönelik) ana okulu eğitimi için kullanılması*, her çocuğun ilkokula en az bir yıllık okul öncesi eğitimle başlamasını sağlayacak ve sektörün gelecek yıllarda ihtiyaç duyacağı kamu kaynakları üzerindeki yükü ciddi ölçüde azaltacaktır. Böyle bir plan, yeni ve iyi hazırlanmış öğretmenler, altyapı (yeni sınıflar dahil), uygun eğitim materyalleri ve zamanlama planları için duyulan ihtiyaçları da kapsayacak şekilde, anaokulu eğitimi 81 ile yaymak için gerekecek bütün masrafların belirlendiği bir plan geliştirilmesini gerektirecektir. Bu alternatif planda, (36-60 aylık çocuklar için) okul öncesi eğitimde yüzde 50’lik kapsam, ancak kar amacı gütmeyen ve kar amacı güden kurumlar aracılığıyla kamu sektörü ile özel sektör arasında gerçekleştirilecek ciddi boyutta bir işbirliği ile sağlanabilir (Cleveland & Krashinsky, 2003; Grun, 2008). Aslında, Türkiye’de bu tür kamu-özel ortaklıklarını ciddiyetle değerlendirmeye başlamak büyük önem arz etmektedir, çünkü kaynaklarda muazzam bir yıllık artış sağlanması, Hükümet’in, 3-4 yaş grubuna yönelik hedefler de dahil olmak üzere belirlediği iddialı hedeflere ulaşmasının tek gerçekçi yolu bu gibi görünmektedir.¹⁶ MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2010-2014 Stratejik Planının hedeflerden biri olarak temel eğitimde özel okulların sayısını ilk ve orta öğretim için kabaca yetersiz bir %5’in kabaca iki katına çıkarmayı hedeflemektedir (MEB2009b). Böyle bir artış okul öncesi eğitim kapsamını artırmak için önemli bir destek sağlamaya yardımcı olabilir.

29. Kamu ve özel sektör tarafından sağlanacak erken çocukluk eğitimi için bir kalite güvence çerçevesi oluşturulması. Bir kalite güvence çerçevesinin bulunması, okul öncesi eğitim merkezlerinin, okulların ve anaokullarının daha etkili biçimde yaygınlaştırılmasını sağlayacaktır. Bu, erken çocukluk eğitiminden sorumlu kurum sayısı yüksek ve denetim mekanizmaları karışık olan Türkiye’de çok önemlidir (Bekman & Gürlesel, 2005). Örneğin yakın zamanda Avustralya’da yeni bir Ulusal Kalite Çerçevesi uygulamaya konulmuştur. Bu çerçeve ile çocuk başına düşen öğretmen sayısını arttırmak, erken çocukluk dönemi öğretmenleri için yeni vasıflar belirlemek, yeni bir kalite ölçüm sistemi oluşturmak ve tüm çerçevenin uygulanması ve yönetimini yönlendirecek ulusal bir kurum oluşturmak amaçlanmaktadır (Avustralya Hükümetler Konseyi, 2009). Bir başka ilginç örnek, 2007 yılında okul içi değerlendirmelere ve okul dışı denetlemelelere dayanan, iki yönlü bir kalite denetimi yaklaşımının geliştirildiği Hong Kong’dur (Poon 2008). Eğitimde kalite güvencesi sisteminde reform yapma çalışmaları sürdüren Şili’de, güçlü bir uygulama sürecinin büyük bir düzenleme kadar önemli olduğu görülmüştür. İşleyen bir kalite güvence sistemini hayata geçirme amacıyla planlanan değişikliklerin uygulanması, diğer bir çok konunun yanında, şu konuları içerir: eğitim politikalarını belirleyen kurumlar ile bu politikaların sınıflarda ve okullarda nasıl uygulandığını denetleyen kurumların bağımsızlığının ve aralarındaki işbirliğinin derecesi, öğrenciler, veliler, öğretmenler, okul müdürleri, okullar ve okul sahiplerinin danışmanlık ve katılım seviyesi; kurumların güvenilirliğini sağlamak üzere kamu teşkilatları için geliştirilecek *sorumluluk mekanizmaları*; değişim kültürünü aşılatabilecek güçlü liderlik; *kamu sektörünün modernizasyonu ile eş zamanlı gerçekleştirilecek kademeli uygulama*; kamuoyunun reformun yararları konusunda uygun şekilde bilgilendirilmesi; ve paydaşların “eğitimde kalite güvencesi reformlarının odağı öğrencidir” mesajını iletmesi; ve hükümet ile *Milli Eğitim Bakanı’nın kendilerini tam olarak kanalize etmesi* (Dünya Bankası, 2010).

¹⁶ Aran et al. (2009, s.18) Türkiye’de okul öncesi eğitim hizmetinin sağlanmasında özel sektörün sınırlı bir rol oynadığının altını çizmektedir: “2007 itibariyle okul öncesi eğitim alan 4-6 yaş grubundaki çocukların sadece yüzde 6’sı özel okullara kayıtlı durumdadır. Okul öncesi sınıfların sadece yüzde 9,6’sı özel merkezlerin bünyesinde bulunmaktadır ve EÇG hizmeti veren öğretmenlerin sadece yüzde 9,5’i özel kurumlarda çalışmaktadır. Bu tür özel okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtlı olan öğrencilerin çoğu üst sosyo-ekonomik gruplardan gelmektedir ve Türkiye’deki özel okul öncesi eğitim kurumları ve kreşlerinin ücretini, ancak ülkedeki sınırlı bir aile grubu karşılayabilmektedir. Bu tür hizmetler için ciddi bir talep olduğu gözlemlense de daha yoksul ailelerdeki annelerin karşılayabileceği ücretteki kreş ve okul öncesi seçenekler mevcut değildir. Bu talep özel sektör ya da kamu tarafından karşılanmamaktadır ve çok sınırlı bir kesime hizmet veren kurumların ücretleri de son derece yüksektir.

30. Erken çocukluk eğitiminin önemini vurgulayan bilgilendirme kampanyalarının yaygınlaştırılması. Ülkenin en dezavantajlı bölgelerine ve en dezavantajlı nüfusuna özel önem veren, medya, web siteleri, yerel Milli Eğitim Bakanlığı müdürlükleri, okullar ve toplum önderlerinden faydalanan çok yönlü bir yaklaşıma gerek duyulacaktır. Bu tür kampanyalar için yapılabilecek muhtemel ortaklıklar açısından mükemmel bir örnek Anne Çocuk Eğitim Vakfı’dır (AÇEV). 1993 yılında kurulan AÇEV, “7 Çok Geç” kampanyası gibi çok çeşitli faaliyetlerle, eğitime ve ekonomik kaynaklara sınırlı erişimi olanlara ulaşmaya adanmış, erken çocukluk eğitimi konusunda engin deneyime sahip olan bir sivil toplum örgütüdür. “7 Çok Geç” adlı kampanya, (0-6 yaş grubu için) erken çocukluk eğitiminin önemi konusunda farkındalık yarat-

mak, konu ile ilgili olarak toplumun her kesiminden destek almak, gerekli politika değişikliklerini gündeme getirerek Türkiye’deki bütün çocukların okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanmasını sağlamak üzere hayata geçirilmiştir. AÇEV, Türkiye’de okul öncesi eğitim konusunda farkındalık yaratma kampanyasını devam ettirmek üzere sık sık toplantılar, konferanslar, çalıştaylar ve sempozyumlar düzenlemekte ve politikacıları konunun önemine ikna etmeye çalışmaktadır (AÇEV, 2009). AÇEV bir süredir MEB ile ortak çalışmalar yürütmektedir, hatta MEB’in bugün hâlâ kullanmakta olduğu Anne-Çocuk Eğitim programını geliştirmiştir. AÇEV’in ününü ve MEB’in insanları bir araya toplama gücünü kullanmak ulus çapında büyük kampanyalar ve EÇE’nin profilini yükseltmek için olumlu bir başlangıç noktası olabilir.

Bölüm III: Öğretmenler

A. Giriş

31. Öğretmenler, öğrenci başarısını etkileyen okul değişkenlerinin en önemlisidir (Hattie, 2003). Etkili öğretmenler sayesinde, düşük gelirli ve yüksek gelirli öğrenciler arasındaki başarı açığı büyük ölçüde kapanır ve düşük performans gösteren öğrenciler etkili öğretmenlerden daha fazla yararlanır. Bir öğretmen grubunu 10 yılı aşkın süre boyunca izleyen Rockoff (2004) öğrenci performanslarında görülen çeşitliliğin yaklaşık yüzde 23’ünün öğretmenlerin kalitesindeki farklılıklardan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Öğrenci performansını etkileyen faktörler konusunda yapılan 500.000’in üzerinde çalışmayı inceleyen Hattie (2003) de benzer bir sonuca varmıştır. Öğretmenler okul sisteminin kontrolündeki en önemli faktördür ve öğrenci başarısındaki farklılıkların yüzde 25’inin kaynağı da yine öğretmenlerdir.

32. Bu nedenle öğretmen kalitesinin artırılması öğrenci performansı açısından büyük kazanımlar elde edilmesini sağlayacaktır (Hanushek, 2008).¹⁷ Aslında, Goe’nin (2007) gösterdiği gibi, öğretmen kalitesi iki kanaldan etkili olur: hem eğitim sistemine girdi olarak hem de öğrencinin öğrenmesini sağlayan sürecin bir parçası olarak (Şekil 3.1). Öğretmenlerin vasıfları ve özellikleri önemli girdi faktörleridir: eğitimin ve sertifikaların türü (diploma/referans vb.), (genellikle sınav sonuçlarıyla ölçülen) öğretmenin belli bir uzmanlık alanında kanıtlanmış bilgisi, (genellikle öğretmen olarak çalıştığı yıl sayısı ve yapılan işin türü ile ölçülen) alan deneyimi ve son olarak bunlarla aynı derecede önemli olan, öğretmenin kişilik özellikleri, eğitim sisteminin temel unsurlardır.

Ancak, öğretmenlerin kalitesi büyük oranda öğretme pratiklerine bağlıdır. Bir başka deyişle, öğretmenin planlama, bilgiyi aktarma, sınıf yönetimi ve öğrenciyle etkileşim derecesi öğrenme başarısında temel rol oynamaktadır. Bu bağlamda öğretmen verimliliği, bir öğretmenin, öğrencilerinin sürekli başarı kazanmalarını sağlama kapasitesi olarak tanımlanır.¹⁸ Metin Kutusu 3.1’de bu kazanımları elde edebilen verimli öğretmen türlerinin bir örneği sunulmaktadır.¹⁹

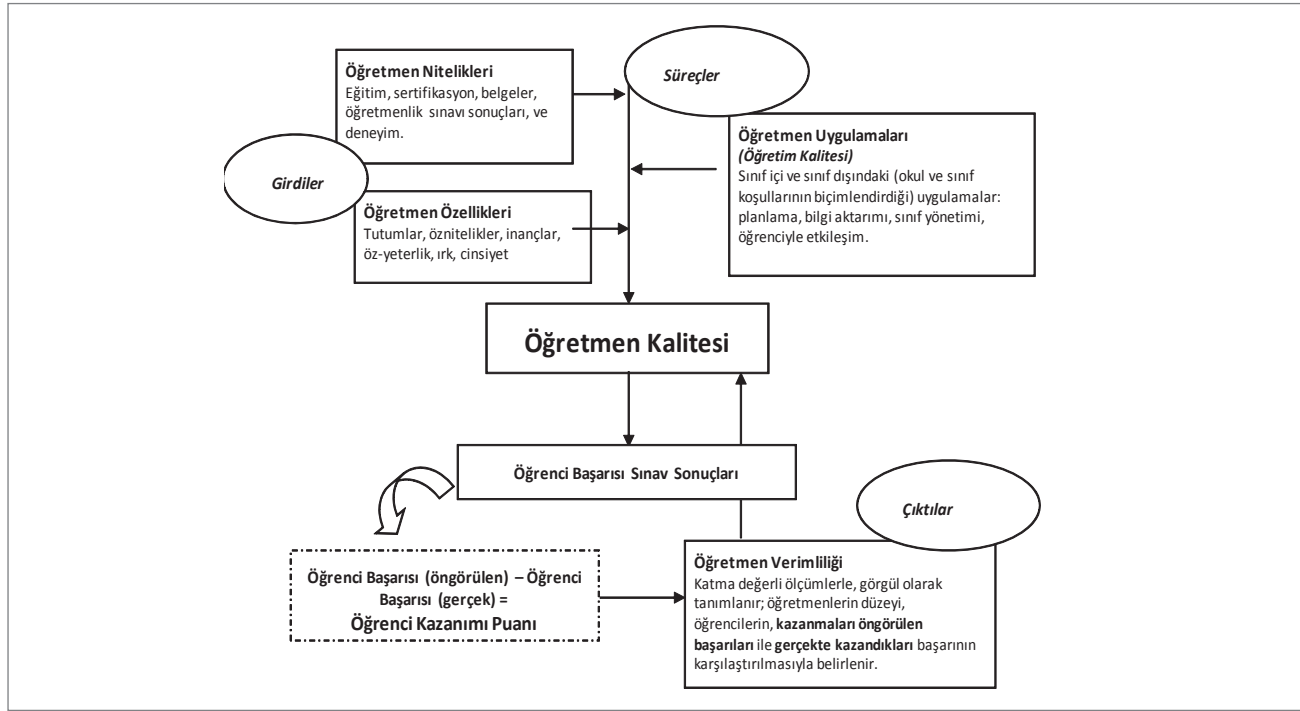
33. Öğretmenlerin ne kadar önemli olduğu, bir ülkedeki öğretmen işgücünün büyüklüğünde de görülebilir. Kamu işgücünün büyük bölümü öğretmenlerden oluşur ve ortalama olarak, okulların yaptığı eğitim harcamalarının kabaca üçte ikisi öğretmen ücretlerine ayrılır (OECD, 2005). Bu nedenle, öğretmen politikalarının okul bütçeleri açısından çok önemli sonuçları vardır. Uluslararası düzeyde rekabet edilecek bir eğitim sistemine sahip olmak isteyen ülkeler için hayati önem taşıyan konulardan biri, yüksek kaliteli bir öğretmen gücünü nasıl istihdam edeceği, geliştireceği ve sürekli kılacağıdır (OECD, 2005). Sonuç olarak, öğretmen talebi, arzı ve kalitesi pek çok ülke için önemli konulardır (Santiago, 2002; Schacter & Thum, 2004). Eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak için, okulların iyi öğretmenleri kendine çekebilmesi, adaylar arasından en iyilerini seçmesi ve en verimli olanları elinde tutabilmesi gerekmektedir. Okulların hangi öğretmenleri, neden işe almak istedikleri kadar hangi öğretmenlerin okullardan ayrıldıklarını bilmek, politikacıların daha iyi seçim ve elde tutma politikaları izlemelerine yardımcı olur (Boyd et al., 2010, Goldhaber et al., 2009, Hanushek, 2009).

¹⁷ Hanushek (2010) öğretmen kalitesinin iyileştirilmesinin ekonomik değerinin son derece önemli olabileceğini tahmin ediyor. ABD’de öğretmenler için ortalama etkinliğin bir standart sapma üzerinde olan bir öğretmen, öğrencinin gelecekteki kazancının bugünkü değeri üzerinden 400.000\$’lık bir marjinal yıllık artışa neden olabilir.

¹⁸ Öğrenci başarısını ölçmede en sık kullanılan değişken öğrencilerin sınavlarda aldıkları notlardır. Öğrencilerin artıyetişimleri ile öğretmenlerin özellikleri ve nitelikleri çerçevesinde, istatistik modeller öğrencilerin başarısını öngörmek için kullanılabilir. Bu durumda, başarı kazanımları gerçek sınav sonuçları ile istatistik modellerin öngördüğü sonuçlar arasındaki fark olarak ölçülebilir.

¹⁹ Bkz. Etkili bir öğretilerde hangi özelliklerin olduğu üzerine son inceleme: Lavy (2011).

Şekil 2.5 – Yaş Grubuna Göre Kişi Başına Düşen Sosyal Kamu Harcamaları, 2008



Kaynak: Dünya Bankası (2009b), Şekil 22, s.23

Metin Kutusu 3.1 – Bir Öğretmeni Başarılı Kılan Nedir?

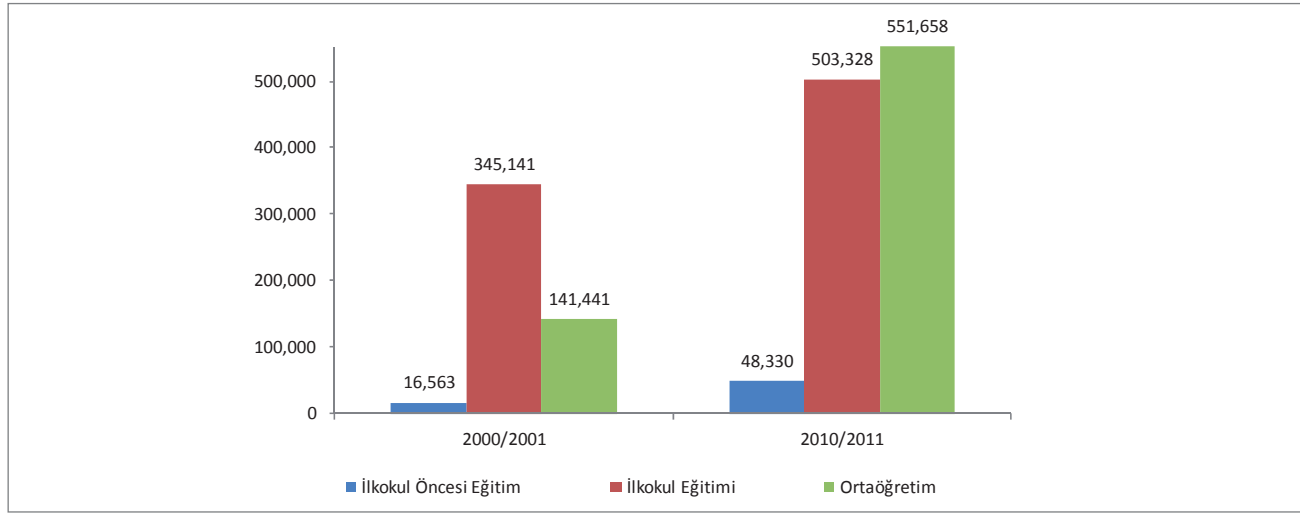
Üniversite mezunlarının düşük gelirli bölge okullarında hizmet vermesini sağlayan ve kar amacı gütmeyen bir kuruluş olan Teach for America (Amerika İçin Öğret), uzun yıllar boyunca Amerika’da edindikleri engin deneyimler temelinde, bir öğretmeni başarılı kılanın ne olduğu konusunda kendi görüşlerini oluşturmuştur. Bu görüşe göre, bir eğitim değişkeni olarak öğretmenler, okul ya da müfredattan çok daha önemlidir (Ripley, 2010).

Üstün vasıflı öğretmenler öğrencileri için büyük hedefler koyma eğilimi gösterirler. Ayrıca verimliliklerini sürekli artırma yolları ararlar. Devamlı kendi pratiklerini değerlendirirler ve öğrenciler ile ailelerini öğretim sürecine dahil etmekten memnuniyet duyarlar; yaptıkları her şeyin öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunmasını sağlarlar; istenilen sonuçlara ulaşmak üzere, ertesi gün ya da bir sonraki yıl için planlarını son derece ayrıntılı ve bilinçli yaparlar; hiçbir taviz vermeden çalışırlar. Bu çerçevede, grup çalışması, öğretici oyunlar ve öğrencileri nelerin heyecanlandırdığını anlamayı içeren yenilikçi ve eğlenceli öğretme yolları büyük önem taşır (Farr, 2010).

B. Türkiye’deki Öğretmenlerin Durumu Nedir?

34. Türkiye, bir süredir artan ve yakın gelecekte de artmaya devam edecek olan, okula başlama yaşındaki çocuk nüfusuyla OECD ülkeleri içinde benzersiz bir örnektir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılı itibariyle Türkiye’de ilköğretimdeki öğrenci nüfusu 12 milyondan fazladır ve bunun hemen hemen 11 milyonu ilköğretim, ve 1 milyondan fazlası anaokulu

öğrencisidir. 2000-2001 eğitim öğretim yılından bu yana her yıl farklı eğitim seviyelerinde 137,000 yeni çocuk sisteme katılmıştır; bu, ülkenin yüzde yüzünde ilköğretime katılımı ve 2014 itibariyle evrensel anaokulunu sağlama amacıyla çok ciddi çalışmalar yürüten, gelişmekte olan bir ülke için hatırı sayılır bir başarıdır.

Şekil 3.2 Türkiye’deki Öğretmen İşgücü Son On Yılda (2000/01-2010/11) Değişimler

Kaynak: MEB verilerine göre Dünya Bankası (2010b)

35. Türkiye’de okullaşma talebinin yarattığı bu önemli baskı, öğretmen talebini de sürekli artırdığından, ülkenin eğitim sistemi için aşılması güç zorluklar yaratmaktadır. Sadece son on yılda Türkiye’deki temel eğitimde (ilköğretim ve öncesi düzeyinde) öğretmen işgücü kabaca yüzde 50 artmıştır ve şu anda görev yapmakta olan öğretmen sayısı 550 binin üzerindedir. Bu sayının üçte biri, neredeyse yüzde yüz kayıt oranına ulaşılan ilköğretim seviyesinde hizmet vermektedir (bkz. Şekil 3.2) Artan kayıt artışını karşılayabilmek için, her yıl en az 19 bin yeni öğretmenin ilaveten istihdam edilmesi gerekmektedir. Ancak, bu artışlarla baş edebilmek ülkeye hem nicelik hem de nitelik bakımından önemli yükler getirmektedir. Nicelik açısından, ülke çapında öğrenci başına düşen öğretmen oranları arasındaki büyük farklar, özellikle ülkenin en yoksul bölgelerinde eğitim fırsatlarını eşit hale getirmek üzere istihdamın acilen artırılmasını gerektirmektedir.²⁰ Nitelik açısından ise, öğretmen talebi üzerindeki artan baskı genellikle ortalama kalitenin altındaki öğretmenlerin istihdam edilmesine neden olmuştur.²¹

36. Ülke çapındaki bu gittikçe artan öğretmen talebinin sonucu olarak, Türkiye’deki öğretmenler, ortalama bir OECD ülkesindekilere göre, genelde daha genç, daha deneyimsiz ve daha az etkindir. OECD tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması 2009 (Teaching and Learning International Survey-TALIS 2009) sonuçlarına göre²², Türkiye’deki öğretmenlerin kabaca yüzde 50’si 30 yaşın altındadır; OECD ülkelerinde ise 30 yaşın altındaki öğretmenlerin ortalama oranı yüzde 15’ten fazla değildir (bkz. Ek’teki Tablo A6).²³ Ayrıca, Türkiye’deki öğretmenlerin neredeyse yüzde 70’inin 10 yıldan az deneyimi varken, ortalama bir OECD-benzeri ülkede bu oran yüzde 37,5’tir. Türkiye’deki öğretmenlerin büyük çoğunluğu (yüzde 88) lisans eğitimine sahiptir ve öğretmenlerin sadece yüzde 5,8’i yüksek lisans ya da doktora yapmıştır; buna karşılık TALIS araştırması kapsamındaki ülkelere lisansüstü eğitimi yapmış öğretmenlerin ortalama oranı yüzde 31,6’dır. Son olarak, TALIS 2009 sonuçları, TALIS kapsamındaki

²⁰ Çıngı et al. (2007) öğretmen başına düşen öğrenci oranının fazla olduğu bölgelerde, bu oranın söz konusu ulusal ortalamaya çekilebilmesi için istihdam edilmesi gereken yeni öğretmen sayısını hesaplamışlardır: hesaplamalara göre, sadece ilkokullar için 65 bin, olmak üzere öğretmene daha ihtiyaç vardır. Bkz. Çıngı et al. (2007), Tablo 51, s.227

²¹ Özden (2004), öğretmen yetiştiren okullara giriş standartlarını düşürmenin, öğretmen talebinin sistem üzerinde yarattığı baskıları hafifletmek için kısa vadeli bir tedbir olarak kullanılmakta olduğunu belirtmektedir. Bu artan taleple baş etmek için yakın zamanda alınan diğer önlemler, kalifiye olmayan vekil öğretmenlerin istihdam edilmesi olmuştur.

²² TALIS, okullardaki öğrenme ortamı ve öğretmenlerin çalışma koşulları konusunda yapılan ilk uluslararası araştırmadır. Araştırma, öğretmenler ile müdürlere ellerindeki girdileri eğitim analizine dahil etme ve kilit politika alanlarına ilişkin politika geliştirme fırsatı sunmuştur. İlk TALIS araştırması 2009 yılında, dört kıtadaki 24 ülkede yapılmıştır. Bkz. OECD (2009a).

²³ Yukarıda OECD ülkelerine ve OECD üyesi olmayan ülkelere gönderme yapılmaktadır. Bu ayrımın nedeni TALIS 2009’a katılan 24 ülkeden 7’sinin OECD üyesi olmamasıdır. Ancak, Brezilya ve Malezya dışındaki 5 ülke (Bulgaristan, Estonya, Litvanya, Malta ve Slovenya), Doğu Avrupa ülkesidir. Bu ülkelerden bazıları Avrupa Birliği üyesidir. Katılan ülkelerin tam listesi için, bkz. OECD (2009a), Şekil 1.1, s.18.

ülkelerle karşılaştırıldığında Türkiye’deki öğretmenlerin pedagojik hazırlık eksikliğinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ortalama bir OECD öğretmenine göre Türkiye’deki öğretmenlerin işe geç gelme oranları iki kat daha fazladır ve Türkiye’deki öğretmenlerin işe gelmeme oranı daha yüksektir (bkz. Şekil 3.3).²⁴

37. Düşük öğretmen kalitesi, Türkiye’de öğretmenlik kariyerine yönelik güçlü bir profesyonel yaklaşımın olmaması ile de ilgilidir. Bu, hizmet öncesi eğitimin yetersiz olması, öğretim sırasında öğrenim kaynaklarına erişimin olmaması ve öğretmenlere, etkileşim yoluyla öğretme becerilerinin kalitesini arttırmaya yönelik mesleki gelişim fırsatlarının sunulmaması gibi sorunların ortak sonucudur. Üniversitelerde, öğretmenlerin öğrencilerle cazip, dönüştürücü bir ortamda çalışabilmeleri için

gerekli becerileri geliştirmelerini sağlamak amacıyla tasarlanmış, dinamik programlar sunan eğitim fakültelerinin sayısı çok azdır. Bazı örneklerde, öğretmenler için yapılan memuriyet sınavına yönelik hazırlığa hizmet öncesi müfredatta çok fazla yer verildiği bilinmektedir (Şahin, 2005).²⁵ Ancak, Türkiye’deki hizmet içi eğitim de yetersiz gibi görünmektedir. Her yıl, yaklaşık 600.000 öğretmen adayından 20.000’i eğitimini tamamlamaktadır. Bu, Türkiye’deki ortalama bir öğretmenin, hayatında sadece bir kere hizmet içi eğitim aldığı anlamına gelmektedir. Bütün bu nedenlerden dolayı, Türkiye’deki öğretmenler, öğrencilerde ilgi ve heves yaratmak, etkileşimli bir öğretme ortamı meydana getirmek ve öğrencilerin kendi kendilerine bilgi ve beceri edinmelerine yardımcı olacak, cazip öğrenme deneyimleri sunmak için yeterli donanıma sahip değildir.

Metin Kutusu 3.2 Türkiye’deki Öğretmen Eğitimi: Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu arasındaki İlişki Kuvvetlendirilmeli midir?

Türkiye’de öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesinden sorumlu kurumlar Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile Milli Eğitim Bakanlığı’dır (MEB). YÖK hizmet öncesi eğitim ve öğretimden sorumludur, MEB ise öğrencilerin Eğitim Fakültelerinden mezun olup mesleklerine başlamalarını izleyen hizmet içi eğitim sürecinden sorumludur. Orta öğretimlerini tamamladıktan sonra üniversitede öğretmenlik eğitimi alacak tüm öğrenciler, öncelikle, sonuçları son derece önemli olan üniversite giriş sınavı (YGS ve LYS) ile seçilirler. Üniversiteye girdikten sonra öğretmen eğitimi iki aşamaya ayrılır: hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve hizmet içi öğretmen eğitimi.

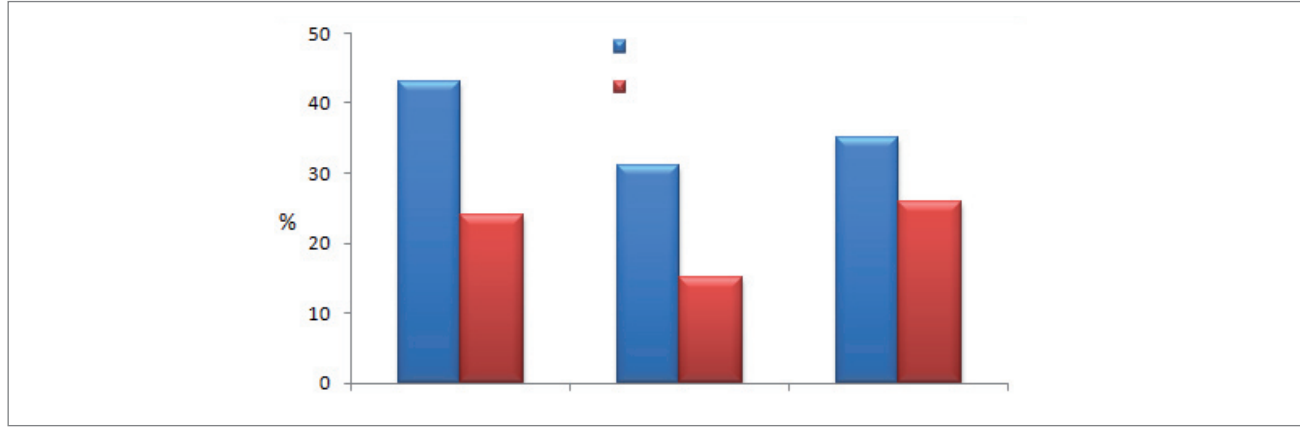
Tüm ilköğretim (ve ortaöğretim) öğretmeni adaylarının bir eğitim fakültesinde 4 yıllık eğitimi tamamlamaları gerekir. 2010 itibariyle Türkiye’de şu anda 154 üniversite bulunmaktadır ve bunların 65’inde Eğitim Fakültesi vardır. Bu 65 fakültenin çoğu artan talebi karşılayabilmek için çok yakın zaman önce açılmıştır ve dolayısıyla kalite olarak değişik seviyelerdedir. 1998 yılından bu yana Türkiye’deki bütün eğitim fakülteleri YÖK’ün belirlediği standart bir müfredatı uygulamaktadır. Orta öğretimde görev yapacak öğretmenlerin ya bir eğitim fakültesindeki 5 yıllık lisans programını tamamlamış olmaları ya da 4 yıllık lisans programını eğitim fakültesi haricindeki bir fakülte tamamlamışlarsa, bir eğitim fakültesinde yüksek lisans yapmaları gerekmektedir. Öğretmenlik diploması sadece Eğitim Fakültelerinde verilmemektedir. Lisans eğitimi aldıktan sonra, pedagoji dersi yükümlülüklerini (bir Lisansüstü Eğitim Sertifikası kapsamında) tamamlayan Fen Fakültesi mezunları da öğretmen olarak iş başvurusu yapabilirler. Öğretmen yetiştiren programların süresi, kredi sayıları, derslerin adları ve programın kazandırdığı vasıflar YÖK tarafından belirlenmektedir.

Üniversitedeki bir programı tamamladıktan ve kısa adı KPSS olan memuriyet sınavını kazandıktan sonra, adaylar mesleğe başlayabilmektedir. Bu sınavdaki konu dağılımı ve ağırlığı, çoktan seçmeli format ve sonuçların değerlendirilmesinden Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) sorumludur. Öğrencilerin KPSS puanları istedikleri yere atanıp atanmayacaklarını belirlemektedir. Ülkedeki öğretmenlerin en büyük kısmını istihdam eden MEB, mesleğe giden yoldaki bu kritik aşamaların hiçbirinde yetki ya da etki sahibi değildir. Ayrıca, öğretmen istihdamı ve yetiştirilmesine ilişkin olarak, YÖK, ÖSYM ve MEB arasında kopukluk vardır ve sistemli bilgi alışverişi ve ortak planlama çok azdır.

Kaynak: Aksu et al., 2010; Dünya Bankası, 2005b; MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü

²⁴ Özellikle, Türkiye’de öğretmenlerin yüzde 43’ü, müdürlerin, pedagojik hazırlık eksikliğinin öğretimi büyük ya da belli bir oranda engellediğini söylediği okullarda (TALIS ort.= yüzde 24); yüzde 31’i, müdürlerin, öğretmenlerin işe geç gelmelerinin öğretimi büyük ya da belli bir oranda engellediğini söylediği okullarda (TALIS ort.= yüzde 15); yüzde 35’i ise, müdürlerin, işe gelmemenin öğretimi büyük ya da belli bir oranda engellediğini söylediği okullarda (TALIS ort.= yüzde 26) çalışmaktadır. Bkz. OECD (2009a).

²⁵ Bkz. <http://www.umut.org.tr/en/sayilarla.aspx?id=19800> [15 Haziran 2010].

Şekil 3.3 – Öğretim ve Öğrenmeye Ket Vuran Öğretmen Sorunları

Kaynak: OECD verilerine göre Dünya Bankası (2009a)

38. Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik güçlü bir mesleki anlayışın bulunmaması, yüksek kaliteli öğretmen gücü istihdam etmeyi, elde tutmayı, geliştirmeyi ve sürekli kılmayı güçleştirmektedir. Öğretim, alt ve orta gelirli grupları orantısızca kendine çekmektedir (Aksu t al., 2010). Öğretmenlerin düşük sosyo-ekonomik statüsü, son derece kalifiye olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmesini engellemekte, ama aynı zamanda, tam da düşük ekonomik ve sosyo-kültürel artışımları nedeniyle yeni yaklaşımları anlama ya da benimsemeye yaşadıkları zorluklar bakımından, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için ciddi sorunlar yaratmaktadır (Gürkaynak et al., 2003). Türkiye Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası’nın (EĞİTİM-SEN) 2009’da yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin yüzde 93,1’i öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirdiğine işaret etmekte, yüzde 57,6’sı da çalışma ortamından memnun olmadıklarını belirtmektedir.²⁶ Deniz ve Şahin (2006) Türkiye’deki öğretmenlerin günümüz toplumunun eğitim hedefleriyle baş edecek mesleki bilgi ve becerilerden yoksun olduklarını, statülerinin düşük olduğunu, uzun çalışma saatleri ve ağır iş yüküne maruz kaldıklarını ve genel olarak mesleki bilgi ve performanslarını arttırma fırsatlarının da olmadığını belirtmektedirler.²⁷

39. Cevap bulunması gereken önemli bir soru, Türkiye’deki öğretmenlerin kalite düşüklüğünün aldıkları ücretlerle ilgisinin bulunup bulunmadığıdır. Ancak, bu cevabı basit bir soru değildir: Bazı göstergeler öğretmen maaşlarının OECD ortalamasına göre düşük olduğuna işaret etse de, başka göstergeler daha az dezavantajlı bir tablo çizmektedir (OECD 2009a). Bir yandan, ister mutlak verilere göre, isterse gerçek temas (öğretme) saati başına göre ölçelim, Türkiye’deki öğretmen maaşlarının mutlak seviyesi OECD ülkelerine göre düşük görünmektedir. Her iki durumda da Türkiye’deki ortalama bir öğretmen tipik bir OECD ülkesindeki meslektaşına göre kabaca yüzde 50 daha az ücret almaktadır. Türkiye’de ücret sistemindeki sıkışık maaş dereceleri nedeniyle, öğretmen deneyim kazandıkça sorunlar daha da büyümektedir. 15 yıllık deneyimden sonra, Türkiye’deki ortalama bir öğretmen tipik bir OECD ülkesindeki, aynı çalışma süresine sahip meslektaşına göre 3 kat daha az ücret almaktadır. Diğer yandan, maaşlar kişi başına düşen GSYİH oranı olarak ölçüldüğünde, Türkiye’deki öğretmen maaşları ortalama bir OECD ülkesindekilere benzer miktardadır. Maaşlar, ortalama bir vatandaşın gelir seviyesine göre ölçüldüğünde, Türkiye’de 15 yıllık deneyime sahip, bir ilköğretmenin maaşı bir OECD ülkesindeki meslektaşınınkinden ortalama yüzde 3 daha fazladır (bkz. Ek’teki Tablo 3.1 ve Tablo A8).

²⁶ Bkz. <http://www.umut.org.tr/en/sayilarla.aspx?id=19800> [15 Haziran 2010].

²⁷ TALIS 2009 sonuçları, son beş yılda Türkiye’deki on öğretmenden birinden daha azının okullarında geri bildirim almış olduğunu ve öğretmenlerin yüzde 2’sinden azının (kurum içi ya da kurum dışı) değerlendirmeye tabi tutulmamış olduğunu göstermiştir. Ayrıca, değerlendirilen/geri bildirim alan öğretmenlerin sadece yüzde 40’ı bunun, öğretmenleri iyileştirmeye yönelik bir geliştirme planı ile sonuçlandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin kilit öneme sahip mesleki gelişim ihtiyaçları konusundaki algıları ile onlara sunulan kişisel gelişim türleri hakkındaki daha ayrıntılı sonuçlar için, bkz. Ek’teki Tablo A6 ve A7.

Tablo 3.1 – İlkokul Öğretmenliği Mesleğinin Çeşitli Boyutlarının İncelenmesi: Türkiye-OECD karşılaştırması, 2007

	Türkiye	OECD Ort.	OECD Mak.	OECD Min.	Oran (Türkiye /OECD Ort.)	Oran (Türkiye /OECD Mak.)	Oran (Türkiye /OECD Min.)
Yıllık Çalışma Saatleri	1.832	1.662	1.960	1.265	1,10	0,93	1,45
			(Japonya)	(Birleşik Krallık)			
Ortalama sınıf büyüklüğü (Devlet Okulları)	27,5	21,4	31,0	15,6	1,29	0,89	1,76
			(Kore)	(Lüksemburg)			
Öğrenci-öğretmen oranı	26,2	16,0	28,0	10,1	1,64	0,94	2,59
			(Meksika)	(Yunanistan)			
Başlangıç maaşı/minimum eğitim*	14.063	28.687	49.902	11.216	0,49	0,28	1,25
			(Lüksemburg)	(Macaristan)			
En yüksek maaş/minimum eğitim*	17.515	47.747	101.707	17.515	0,37	0,17	1,00
			(Lüksemburg)	(Türkiye)			
En yüksek maaşın başlangıç maaşına oranı*	1,25	1,71	2,77	1,13	0,73	0,45	1,11
			(Kore)	(Danimarka)			
15 yıllık deneyimden sonraki maaşın kişi başına düşen GSYİH'E oranı*	1,21	1,17	2,21	0,68	1,03	0,55	1,78
			(Kore)	(Norveç)			
15 yıllık deneyimden sonraki, öğretme saati üzerinden hesaplanan maaş*	25	49	89	23	0,51	0,28	1,09
			(Lüksemburg)	(Meksika)			

* Satın Alma Gücü Paritesi Ölçümleri kullanılarak hesaplanan ABD Doları eşdeğerinde

Kaynak: OECD verilerine göre Dünya Bankası (2009a)

40. Türk Hükümeti öğretmenlerin önemini kavramıştır ve 1990'ların sonundan bu yana hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi sisteminde reform yapmak için çok ciddi çalışmalar yürütmektedir. 1997 yılında üniversitelerdeki Eğitim Fakültelerinde yapılan bir dizi reformla, öğretmen yetiştirme programlarının denetlemesini, devamlılığını ve güncellenmesini sağlamak üzere bir Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi kurulmuş; formasyon derslerinin sayısı ve kredisi artırılmış; üst düzey orta öğretimde görev yapacak branş öğretmenlerinin eğitimi, dört yıllık eğitimi kapsayan geçmiş uygulamadan farklı olan lisansüstü çalışmalar yoluyla, yeniden düzenlenmiştir. 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, 1997'de müfredattan büyük oranda çıkarılan genel bilgi derslerinin müfredata eklenmesi ve müfredatı belirleme yetkisinin yüzde 25'inin eğitim fakültelerine devredilmesi gibi, 1997 yılında yapılan düzenlemelerin işlememekte olan kısımlarını düzeltmek üzere üçüncü büyük reform yapılmıştır. Son reform ise, üst düzey orta öğretimde

görev yapacak öğretmen adayları için lisansüstü eğitim şartının kaldırılmasıyla 2009 yılında yapılmıştır ve reform 2010-2011 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koyulacaktır. Fen-Edebiyat Fakültelerinde kayıtlı olan öğrencilerden, kendi alanlarındaki lisans eğitimini bitirdikten sonra pedagoji dersi yükümlülüklerini eğitim fakültelerinde tamamlayanlar orta öğretim kurumlarında öğretmenlik yapmak üzere başvurabileceklerdir (MEB, 2008; ÖSYM 2009; ÖYGM, 2009; Özoglu, 2010; YÖK, 2007).

C. Politika Seçenekleri

41. Yeni öğretmenlerin, öğrenimin ilk birkaç yılında desteklenmesi ve sorumlu tutulması. Yeni öğretmenler, genellikle hizmet vermenin en zor olduğu yerlere atandığından, sınıf yönetimini sağlamaya, öğrencileri değerlendirmeye, öğrencileri öğrenmeye motive etmeye, meslektaşları ile etkileşim, ebeveynler ile

iletişim kurmaya çalışırken desteğe ve bilgiye ihtiyaç duyarlar (OECD, 2011a). Bu konudaki bir yaklaşım, yeni öğretmenlerin daha fazla desteğe gereksinim duydukları stajyer öğretmenlik dönemlerinin ilk yılında performans ölçümlerinin sistem içinde kurulmasıdır. İkinci ve üçüncü yıllarda arttırılmış sorumluluklar tüm yeni öğretmenler için kadrolu görevlendirmede olduğu gibi performansa bağlıdır (Schwartz et al., 2010).²⁸ İlk yıllarda verilecek bu desteğe önemli ölçüde bir hizmet içi eğitim eşlik etmelidir. Dünyada, eğitim politikacıları öğretmenlik mesleğini, deneyimli öğretmenlerin sürekli mesleki eğitim programlarına katıldıkları yaşam boyu öğrenim bağlamında değerlendirmeye başlamışlardır. Örneğin Kore’de öğretmenler, üçüncü yıllarında dört haftalık resmi bir eğitim programını tamamlamak zorundadırlar. İngiltere, Singapur ve Hollanda gibi diğer ülkelerde, mesleki gelişim aktivitelerine katılabilmeleri için öğretmenlere ücretli izin verilmektedir (Wang et al., 2003). Son olarak, şeffaf, iyi yapılandırılan ve geniş ölçüde desteklenen bir öğretmen profili, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmenin içerdiği öğeleri birbiriyle uyumlu hale getirmek ve öğretmen geliştirme programlarının fark yaratıp yaratmadığını değerlendirmek için güçlü bir mekanizma olabilir. Yeni öğretmen profilleri oluşturmak, görevlerle becerileri eşleştirmek, liderlik, hizmet ve ekip çalışması ruhu yaratmak, öğretmen gelişimi ve performansı ile okul ihtiyaçlarını birbiriyle uyumlu hale getirmeye yardımcı olacaktır (Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2003).

42. Yüksek kaliteli öğretmenleri çekmek ve işte kalmalarını sağlamak için parasal ya da parasal olmayan yeni teşviklerin yaratılması (OECD, 2011a; OECD, 2011b). Öğretmenlerin katkılarıyla, aldıkları maaşlar ve kendilerine verilen diğer ödüller arasında güçlü bir bağlantı kurmak, gelecek nesil için öğretimin yeniden tasarlanmasında önemli olacaktır (OECD, 2005). Öğretmenliğin daha çekici bir meslek tercihi olması için, İsviçre, Japonya ve ABD gibi birçok ülke öğretmenler için, sınıflarından çıkmalarına gerek kalmadan uzmanlıklarının ödüllendirildiği yeni görevler ve sorumluluklar oluşturmaktadır (Schwartz

et al., 2010). Diğer teşvikler arasında, en iyi öğretmenlerin en dezavantajlı bölgelerde yerleştirilmesi planlarının desteklenmesi (Farr, 2010) ve mükemmel performansa dayalı ikramiyelerle ödüllendirilmeleri sayılabilir (Neal, 2011; Sclafani & Lim, 2008). Örneğin Singapur’da yaklaşık on yıldır, en iyi öğretmenleri belirlemek, desteklemek ve ödüllendirmek üzere performansa dayalı ödeme planını içeren, oldukça gelişmiş bir kariyer sistemi uygulanmaktadır. Kısa bir süre önce hükümet öğretmenler için üç kariyer alanı yaratmıştır: liderlik alanı, uzmanlaşma alanı, öğretim alanı. Sınıfta mükemmelliğe ulaşmaya odaklanmayı tercih eden büyük sayıdaki öğretmen grubuna “öğretim alanı” hizmet vermektedir. Bu alan kapsamında öğretmenler, “kıdemli öğretmenlikten” “başöğretmenliğe” yükselebilmekte, aldıkları ücret de hem uzmanlıklarını hem de ek sorumluluklarını yansıtacak biçimde artmaktadır. ABD’de de tam kapsamlı bir öğretmenlik kariyeri ve ücretlendirme sisteminin geliştirilmesi açısından ümit verici düzenlemeler vardır.²⁹ Parasal olmayan bir dizi ek girişim de güçlü bir çekim mekanizması yaratabilir. Örneğin bunlardan biri, belli bir uzmanlık alanında temel vasıfların kazanılmasını izleyen lisansüstü eğitim, okuldaki göreve, deneyim kazanmak üzere asistan ve öğretmen yardımcısı olarak başlayanlara sunulacak fırsatlar, azalan öğretim yüküyle bir arada yürütmek üzere kariyer yaşamının ortasında değişiklik yapmak isteyenlere sunulacak imkanlar ve farklı öğretmen hazırlık programlarına eşzamanlı katılım gibi, mesleğe giden yolda daha çok seçenek yaratacak, daha esnek bir öğretmen eğitimi sisteminin geliştirilmesi olabilir.

43. Öğretmen eğitimini iyileştirme, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimin uyumlu hale getirilmesi ve okula dayalı öğretmen eğitimi stratejilerinin yerleştirilmesi. Öğretmen formasyon süreci, hizmet öncesi eğitimi, atama ve hizmet içi eğitimi içerir. Yeni başlayanlar için, Türkiye’deki hizmet-öncesi öğretmen eğitiminin, değişen öğretim gerekliliklerini yerine getirecek şekilde rasyonelleştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi, ayrıca MEB, YÖK ve ÖSYM ile üniversiteler arasında bu konuda çok daha fazla iletişim sağlanması gerekmektedir (bkz. Metin Kutusu 3.2). Benzer biçim

²⁸ Bu tür bir sistemin, koşut bir öğretmen değerlendirme sistemi ile birlikte geliştirilmesi gerekmektedir. Isoré (2009), OECD ülkelerindeki öğretmen değerlendirmesine ilişkin mevcut uygulamaları belgelemektedir. Yazar farklı öğretmen değerlendirme sistemlerinin nasıl işlediğine ve bu sistemlerin arkasında itici güçlere dair örnekler sunmaktadır. Örneğin Amerika’daki sistem daha çok ödemeleri etkileyen, düzey belirleyici bir öğretmen değerlendirmesi oluşturma izlenimi verirken, Finlandiya ve İngiltere’deki sistemler, öğretmen değerlendirmesini okulun genel politikaları kapsamında biçimlendirmeye dönük amaçlar için kullanmaktadır. Bu iki yaklaşımı bir araya getiren Şili’deki sistem ise daha kapsamlıdır. Bkz., s.33.37.

²⁹ Amerika’daki öğretmenlerin yaklaşık 50.000’i, mesleki standartları yerine getiren başarılı öğretmenlere sertifika veren gönüllü değerlendirme programı Mesleki Eğitim Standartları Ulusal Kurulu tarafından tanınmaktadır. Öğretmen ücretlerini performansa dayalı hale getirmek için deneme çalışmaları yapan ülke ve bölgelerin sayısı da giderek artmaktadır. Bkz. Schwartz et al. (2010)..

de, eğitim fakültelerindeki müfredatların ve özellikle öğretmenlik mesleğine ilişkin derslerin revize edilmesini de kapsayacak şekilde hizmet içi eğitimin yeniden düzenlenmesi, araştırma sonuçlarına, ilgili literatüre ve uzman görüşlerine dayanmalıdır. Türkiye’deki öğretmenlerin büyük kısmı, özellikle SBS ve ÖSYS (YGS ve LYS)’de test edilen malzemelere ilişkin olarak, iyi öğretimin alıştırmaya ve uygulama olduğunu düşünmektedir. Bu beklentiler öğretmenlerin yenilikçi, öğrenci odaklı öğretim yöntemleri kullanmalarını engellemektedir (Şahin, 2005). Dolayısıyla, bilgi-odaklı akademik öğrenme vurgusunun okullarda uygulanan müfredatın merkezine oturtulması gerekmektedir. Ayrıca, öğretmen eğitimi ve öğretmenlik kariyerinin yeni bir yaşam boyu öğrenme paradigması içinde ele alınması gerekmektedir (Coolahan, 2002). Bu yeni paradigmada, okula dayalı öğretmen yetiştirme planları

büyük önem taşır. Bu planlardan biri, bir “meslektaşlar arası geri bildirim ağı” oluşturmaktır (Kirabo Jackson & Bruegmann, 2009). Öğretmenler arasında kurulacak bu tür işbirliği ortaklıklarının, Japonya ve ABD’nin belli bölgeleri gibi gelişmiş ülkelerde son derece verimli sonuçlar doğurduğu gözlemlenmiştir (Bayrakçı, 2009). Diğer bir girişim ise, “öncü öğretmenler”dir. Örneğin; Kanada’da, tüm öğrencilerin 12 yaşına gelene kadar okuma, yazma, matematik ve anlama düzeylerini yükseltme yönünde başlatılmış önemli bir girişim olan Okuma-Yazma ve Matematiksel Beceri Stratejisi, öğretmenlere, okuma yazma ve matematiksel beceriyi verimli biçimde öğretme konusunda yoğun bir eğitim vermektedir ve okullarındaki diğer öğretmenler ile başarılı olan uygulamaları paylaşan “öncü öğretmen” sayısını da arttırmıştır (OECD, 2005).

Bölüm IV - Finansman

A. Giriş

44. Gerek bireysel gerekse toplumsal açıdan, eğitim en karlı yatırımlardan biridir. Bir birey için eğitimin ekonomik yararları, edinilen her yeni eğitim seviyesiyle yükselen kazanç ve daha düşük işsizlik oranıdır (OECD, 2009e). Bir toplum açısından bakıldığında ise, nüfusun eğitim seviyesi yüksek olduğunda, vergi gelirleri, sağlık seviyesi artacak, siyasi istikrar sağlanacaktır (McMahon 2004, 2006).

45. Ancak, resmi eğitimi finanse etmek, yanıtlanması gereken onlarca soru ve karara bağlanması gereken bir dizi ödünleşimin olduğu, zorlu bir alandır. Ulusal gelirin ne kadarının eğitim sektörüne ayrılacağı konusundaki ulusal strateji tartışmasından, belli bir eğitim seviyesinin mi, yoksa belli bir grup hizmet sağlayıcının mı sübvansede edilmesi gerektiğine kadar, ele alınması gereken onlarca konu bulunmaktadır.

46. Eğitimin finansmanının niteliğini incelemek ise daha da zordur ve genellikle iki alana ilişkin bir dizi “nasıl” sorusunun değerlendirilmesine indirgenir: verimlilik ve eşitlik. Verimlilik açısından, eğitim fonlarının ne kadar verimli biçimde kullanıldığını analiz etmek sistemin girdileri ile çıktılarını karşılaştırmayı içerir. Bu ikisi arasındaki ilişki basit olmasa da, karşılaştırma genellikle göreceli harcama tedbirleri (milli gelirin bir bölümü olarak, kişi başına düşen miktar olarak, vb.) ile kazanım ya da başarı niteliğindeki öğrenci performansı göstergeleri arasında yapılır. Eşitlik açısından ise, eğitime ayrılan mali kaynakların ne oranda eşit dağıtıldığının değerlendirilmesi genellikle, kamu finansmanının ülkenin farklı bölgelerinde öğrenci başına eşit miktar düşecek şekilde yapılıp yapılmadığı ve eşitliği sağlamak için hangi mekanizmaların kullanıldığı sorularını içeren bir “eşit-fırsatlar” çerçevesinin ön planda tutulmasını gerektirir.

47. Eğitim harcamalarındaki eğilimler ile bu harcamaların niteliği konusundaki son uluslararası veriler, Türkiye dahil olmak üzere OECD ülkelerindeki eğitim harcamalarının son zamanlarda hızla artmakta olduğunu ve kişi başına düşen GSYİH’de-ki büyümeyi geride bıraktığını göstermektedir (Field et al., 2007; Levin, 2003, ayrıca bkz. Ek’teki Tablo A9 ve A10). Kaynakların sektörde ne kadar etkili kullanıldığı sorusuna ilişkin, OECD (2009e) önemli bir sonuca varmıştır: eğitim harcaması ile öğrenci performansı arasında pozitif bir ilişki olmasına rağmen,

bu ilişki tahmin edildiği kadar güçlü değildir ve ortalama performansta konusunda ülkeler arasında var olan farkların yalnızca yüzde 15’ini açıklamaktadır.

B. Türkiye’de Finansmanın Durumu Nedir?

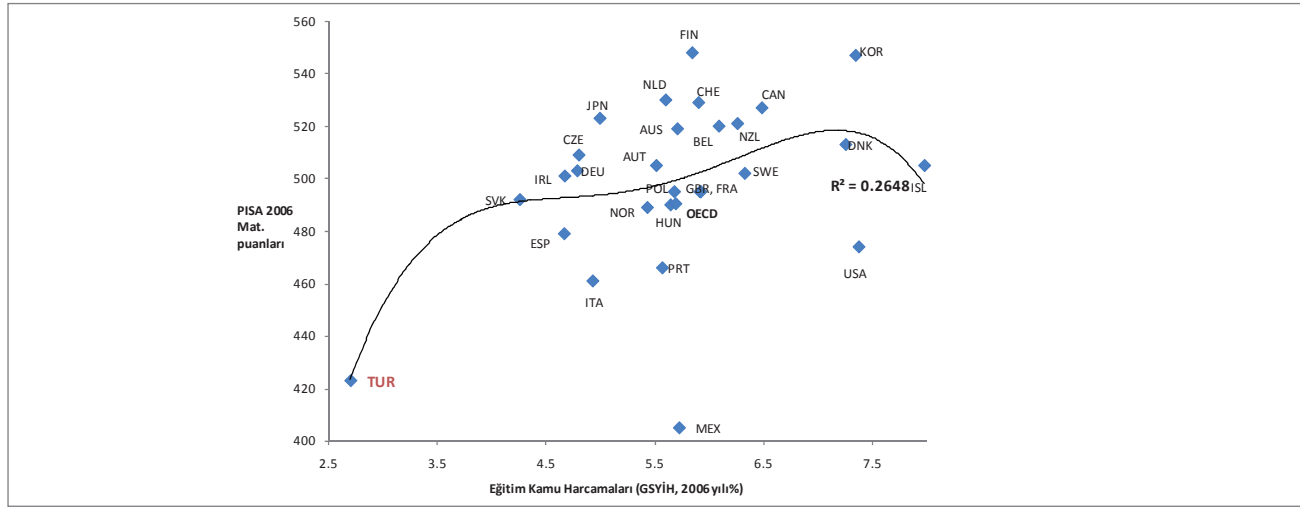
48. Türkiye’de eğitime yapılan harcamalar son on yılda (2000-2009) nominal olarak ve Türkiye’nin GSYİH’sine göre genel olarak artmaktadır. 2000 yılında GYSİH’nin yüzde 2,6’sı olan bu oran 2011’de yüzde 3,8’e yükselmiştir (MEB, 2010). Ancak, bu harcama oranı, genel olarak GSYİH’sinin yüzde 6’sını eğitime ayıran ortalama bir OECD ülkesine göre hâlâ çok düşüktür. Ancak, OECD ülkelerinde yaşananlara benzer biçimde Türkiye de aşağıdaki konulara ilişkin olarak benzer bir süreçten geçmiştir: a) eğitim harcamasının GSYİH büyümesini geride bırakması (2000-2011 arasında yaklaşık yüzde 25 oranında); ve b) eğitim harcamasının kamuya ayrılan konsolide bütçe içindeki oranının artması (bu oran 2000 yılında yüzde 9,4 iken 2011 yılında yüzde 14,6’ye yükselmiştir).

49. GSYİH içindeki oran olarak eğitime yapılan kamu harcamaları ve en son uluslararası araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, Türkiye’deki eğitim harcamalarının görece verimli olduğu görülmektedir (Ör. PISA 2006, Matematik puanları). Şekil 4.1’de Türkiye’de 15 yaşındaki öğrencilerin becerilerinin OECD ülkelerinin eğitime ayırdığı kamusal harcamalar ve PISA 2006’daki matematik sonuçları seviyesinde olduğu görülmektedir.³⁰

50. Ancak, sadece Türkiye’deki kamusal eğitim harcamalarını göz önünde bulundurmak yanıltıcı olabilir, çünkü ülkedeki harcamaların büyük bir kısmı özel sektör tarafından yapılmaktadır. Chawla et al. (2005), 1994 yılında yapılan Hanehalkı Gelir ve Tüketim Harcamaları Anketi’nin (HGTHA) hesaplamalarının milli muhasebe yaklaşımıyla ele alınması temelinde, eğitim alanına ayrılan özel finansal kaynakların toplam finansal kaynaklara oranla yaklaşık yüzde 36’ini oluşturduğunu hesaplamıştır. Ne yazık ki, Türkiye’de eğitim için özel finansmanın eğitimin toplam finansman içindeki payını daha güncel bir çalışmada belirlemek mümkün olmamıştır. Bu oranın 1994 yılından bu yana fazla değişmediğini varsayarsak, 2006 itibarıyla Türkiye, tüm OECD ülkeleri içinde eğitime özel finansman sağlamada GSYİH bazında

³⁰ Buradan itibaren yapılan analizler, uluslararası öğrenme çıktıları ve eğitim harcamalarıyla (kamu ve özel) ilgili karşılaştırılabilir ülkeler arası bilginin bulunduğu son yıl olan 2006 yılı baz alınarak yapılmıştır.

Şekil 4.1 – OECD ülkelerinde Eğitim ve Öğrenime Yapılan Toplam Kamu Harcaması Çıktıları



Kaynak: OECD (2007a) ve OECD (2009d) verilerine göre Dünya Bankası

Kore, ABD, Kanada ve Japonya’nın ardından beşincidir (Tablo 4.1). Türkiye’deki aileler çocuklarının eğitimi için, ortalama bir OECD ailesine göre, gelirleriyle kıyaslandığında, iki kat daha fazla para harcamaktadırlar. Üniversite öncesi eğitim kurumlarının (okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim) yüzde 95’inin devlete bağlı ve ücretsiz olmasına rağmen, bu yatırımın yaklaşık üçte ikisi ilk ve orta öğretime gitmektedir.

51. Bu nedenle, aileler tarafından eğitime yapılan yatırım gelirlerinin yüzdesi olarak hesaba katıldığında, Türkiye’nin toplam eğitim harcamalarındaki verimliliği sorgulanır hale gelir (Bkz. Şekil 4.2). Bu yalnızca, araştırmaya konu edilen ya da edilebilecek ülkelerin farklı toplam (kamu+özel) harcama seviyelerinin bir sonucu olarak görünmemektedir. Örneğin Macaristan ve Türkiye orta öğretimde kişi başına aynı miktarda toplam harcama yapmaktadır (satın alma gücü paritesine (SGP) göre yaklaşık 4.000 ABD doları) (bkz. Ek’teki Tablo A11). Ancak Türkiye’de 15 yaşındaki öğrenciler matematik becerilerinde Macaristan’daki akranlarından iki okul yılı geridedir.

52. Özel finansmana olan bağımlılık, Türkiye’de eşitlik önünde ciddi engeller oluşturmaktadır (ERG, 2009a; ERG, 2009b). Eğitim alanındaki özel harcamaların değişik gelir seviyelerine dağılımı yüksek derecede eşitsizlik göstermektedir. Duygan ve Güner (2006) çocuk başı eğitim harcamalarının, gelir dağılımındaki en düşük (1.) ve ikinci en düşük (2.) beşte birlik kesimde benzer olduğunu, üçüncü (3.) beşte birlik kesimde 3 kat daha fazla, ikinci en yüksek beşte birlik kesimde (4.) 4,2 kat daha yüksek ve en yüksek beşte birlik kesimde ise (5.) 14 kat daha fazla olduğunu hesaplamışlardır.³¹

Tablo 4.1 – OECD ülkelerinde eğitime yapılan özel harcamalar (GSYİH içindeki yüzde)

Country	Özel eğitim harcaması (GSYİH yüzdesi olarak)
Kore	2.9
ABD	2.4
Kanada	1.7
Japonya	1.7
Türkiye	1.6
Avustralya	1.6
Yeni Zelanda	1.3
Meksika	1.1
İzlanda	0.8
Hollanda	0.8
Birleşik Krallık	0.7
Almanya	0.7
Slovakya	0.6
Danimarka	0.6
Çek Cumhuriyeti	0.6
Polonya	0.5
Macaristan	0.5
İspanya	0.5
Portekiz	0.4
Fransa	0.4
Avusturya	0.4
İtalya	0.3
İrlanda	0.3
Belçika	0.2
İsveç	0.2
Finlandiya	0.1
OECD ortalaması	0.8

Kaynak: Türkiye dışındaki bütün ülkeler için OECD (2009d), Tablo B2.4, S.221, buradaki hesaplamalar Dünya Bankası (2005b), Tablo 4, s.30 kullanılarak yazarlar tarafından hesaplanmıştır.

Not: Değeri 1994 verilerine göre hesaplanan Türkiye dışındaki tüm ülkeler için yapılan hesaplamalar 2006 yılı verilerine dayanmaktadır.

³¹ Bkz. Duygan and Güner (2006), Tablo 3.12, s.81.

53. Özel finansmanın büyük kısmı özel derslere ayrılmaktadır. Bu sistem, sonuçları büyük önem taşıyan iki ulusal sınavın kurumsallaşmasına, öğrenciye çıkışlı bir tepki olarak doğmuş ve o zamandan bu yana Türkiye ekonomisindeki en büyük endüstrilerden biri haline gelmiştir (bkz. Metin Kutusu 4.1). Özel ders sisteminin büyük bölümü dersane olarak bilinen özel ders merkezi halini almıştır ve dersanelerin öğrenci başına yıllık masrafları 400 -10.000 ABD doları arasında değişmektedir.³² Türkiye’deki en büyük dersane çalışanları birliği olan Özel Dersaneler Birliği Derneği’nin (ÖZDEBİR) hesaplamalarına göre, dersane endüstrisi 50.000’den fazla öğretmene resmi istihdam sağlamakta ve gayri safi gelirin yıllık yaklaşık 1 milyar ABD Dolarlık bölümünü oluşturmaktadır.³³ Bir milyonun üzerinde öğrenciye hizmet veren dersane endüstrisi gerçek bir “paralel eğitim sistemi” haline gelmiştir. Dersane sayısı, 2010-11 itibariyle yaygın ortaöğretim hizmeti veren okullara hemen hemen eşittir.

54. Sonuçları son derece önemli olan giriş sınavları ve Türkiye’de orantısız bir genişliğe ulaşmış dersane ağı bileşimi, ülkedeki fırsat dağılımı ve kuşaklararası hareketlilik düzeyi konusunda ciddi soru işaretleri doğurmaktadır (Gürün ve Millimet, 2008; Tansel ve Bircan, 2006). Öncelikle, dersaneyeye devam etmek öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik statüsüyle oldukça yakından ilişkilidir (Tansel ve Bircan, 2005). Bundan daha da önemlisi, dershaneye devam etmek üniversiteye giriş şansını, ancak özel derslere yılda yaklaşık 1.250 ABD Doları gibi görece yüksek bir tutar harcanmasıyla artırabilmektedir (Gürün ve Millimet, 2008).³⁴ Bir başka deyişle, çoğu durumda ancak yeterli paranızın olması halinde özel derslerin

karşılığı alınmakta; aksi takdirde, ailenin kaynakları boşa harcanmaktadır. Ailelerin yaptıkları harcamalar ortalama olarak gelirlerinin yüzde 1’i ile yüzde 15’i arasında değişebilmektedir (Tansel ve Bircan, 2006). Özetle, Türkiye’de yüksek kalitede eğitime erişim, sosyo-ekonomik artıyetişim ile büyük ölçüde ilintilidir. Ancak orta ve yüksek öğretime giriş sınavları ile tamamen özel sektör tarafından finanse edilen “paralel eğitim sistemi”nden oluşan eğitim sisteminin dayandığı temeller, gelir dağılımındaki mevcut eşitsizlikleri devam ettirmektedir. Bu erken takip sistemlerinin sadece eğitimdeki eşitsizliği arttırmakla kalmadığı aynı zamanda ortalama eğitim performansını da düşürdüğü görülmüştür (Hanushek & Wößmann, 2006). Sonuçları son derece önemli olan giriş sınavlarının, halk sağlığı gibi başka yaşam alanlarında da, yüksek bunalım oranları gibi ciddi sonuçları bulunmaktadır (Yıldırım et al., 2007).³⁵

55. Türkiye’de eğitime özel sektör tarafından sağlanan finansmandaki dengesizliği, ülke çapında kamu finansman kaynaklarının dağılımındaki büyük farklılıkları pekiştirmektedir. Aslında, özellikle üniversite öncesi eğitim seviyeleri için kamu eğitim finansmanının büyük bölümü oldukça merkezidir ve doğrudan, okul başına tahsis edilen kaynaklar, (okul yaşı nüfusundaki büyüme gibi) talep faktörleri ya da (dezavantajlı gruplardan gelen öğrenciler için daha yüksek kişi başı maliyeti gibi) eşitlik-amaçlı faktörlere değil, sınıf, öğrenci ve öğretmen sayısı gibi az sayıdaki girdiye göre belirlenen, tamamen norm-temelli bir plana dayanmaktadır (Dünya Bankası 2005b, 2006a). Sonuç olarak, öğrenci başına yapılan harcamalar bölgesel farklılıkları azaltmamakta, tam tersine büyümektedir.³⁶

³² Türkiye’de iki özel ders biçimi daha vardır. Bunlardan biri yine bir özel sektör girişimidir ve teke tek öğretime şeklindedir. İkincisi ise MEB tarafından yürütülen ve eğitimin okul öğretmenleri tarafından sunulduğu, ücretli okul-sonrası kurslardır. Teke tek öğretime, en pahalı özel ders biçimidir ve anektoda dayanan bilgilere göre saat başı ücretler 60-140 ABD doları arasında değişmektedir. İkincisi ise en ucuz özel ders biçimi olup, ücretler yere bağlı olarak saat başı 1-2 ABD doları civarındadır (Tansel & Bircan, 2008, s.12).

³³ Bkz. Tansel ve Bircan (2008), s. 28. ÖZDEBİR, Özel Dersaneler Birliği Derneği’nin kısa adıdır. Derneğin yaklaşık 800 dersanede çalışan 500 üyesi vardır (Tansel & Bircan, 2008, s.14).

³⁴ Gürün ve Millimet (2008) özel ders ile üniversiteye giriş arasında pozitif bir ilişki olduğunun düşünüldüğünü ama bunun nedeninin sadece özel ders ile ilgili güçlü bir önyargı olduğunu bulmuştur. Daha mütevazı bir öz-seçim durumunda bile, üniversiteye giriş ihtimalini arttırmak için alınan özel derslerin tutarı yıllık 1.275 ABD Doları üstünde değilse, olumsuz etki doğurduğu görülmektedir. IMF Dünya Ekonomik Görünüm Veritabanı’na (World Economic Outlook Database) göre bu sayı Türkiye’de kişi başına düşen GSYİH’nin yaklaşık yüzde 15’ini oluşturmaktadır (verilere şu adresten ulaşılabilir: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2009/02/weodata/index.aspx>, son erişim 1 Mart 2010)

³⁵ Yazarların, özel finansman, giriş sınavlarının yarattığı erken takip sistemi ve potansiyel olarak ciddi sağlık sorunları arasındaki karşılıklı ilişkilerin derecesine ilişkin vardığı sonuçlar şöyledir: “lise son sınıf öğrencilerinin geleceğini belirleyen standart bir testin tek elden yönetiminin stres yarattığı ve öğrenciler arasında yüksek oranda depresyon belirtileri görülmesine neden olduğu ve bunun tartışmalı bir ulusal eğitim politikası haline geldiği açıktır. Ayrıca, sürecin liyakata dayalı ve manipulasyondan bağımsız olduğunun düşünülmesine karşın, pek çok öğrencinin özel ders aldığı ve öğrenci başarısındaki oranları ailenin kaynakları ve ebeveynlerin motivasyonunun belirlediği de açıktır” (Yıldırım et al.,2007, s.40).

³⁶ Yılmaz ve Emil (2008, Ek 3.1, s.59) verilerine göre Dünya Bankası hesaplamaları, bölgelerdeki eğitimsel gelişme seviyesi ile kamu tarafından sağlanan temel eğitime (okul öncesi ve ilkököl) yapılan öğrenci başına düşen harcama arasında 0,17’lik pozitif bir bağıntı olduğunu göstermiştir. Yılmaz (2006) ayrıca öğrenci başına yapılan harcama ve bölgelerdeki yıllık nüfus artışı arasındaki bağıntının da, düşünülebilecek her türlü eşitlik amaçlı düzenlemenin öncesinde bile, beklentinin tersine, 0,73 olduğunu belirtmektedir. Bu durum nüfustaki ani değişikliklerin mevcut finansman düzenlemelerine doğru biçimde dahil edilmediği ya da bu değişikliklere bu düzenlemelerle çare sağlanmadığını göstermektedir.

Metin Kutusu 4.1 – Türkiye’de dersane sisteminin doğuşu ve gelişimi

Öğrencilerin yüksek öğretim kurumlarına kabul edilmesinde uygulanan merkezi sistem, 1964-65 eğitim öğretim yılında ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) adıyla bilinen zorunlu Üniversite Giriş Sınavı’nın kurumsallaşmasıyla başladı. Bu politika tedbiri, ülkedeki üniversite eğitimine yönelik talepteki yüksek artışla baş etmenin bir yolu olarak düşünüldü ve önce,

Tablo 4.2 – Dershanelerdeki Eğilimler, Üniversite Giriş Sınavı Başvuruları ve Yüksek Öğretim Kurumlarına Yerleştirilen Öğrenciler

Yıllar	Dershaneler	Öğrenciler (binler)	Öğretmenler	Üniversite Giriş Sınavına Başvuran Adaylar	Yüksek Öğretim Kurumlarına Yerleştirilen Öğrenciler	Başvuranların Yerleştirilene Oranı (%)
1975-76	157	45.6	1,384	280,504	40,468	14.4
1980-81	174	101.7	3,826	466,963	41,574	8.9
1990-91	762	188.4	8,723	892,975	196,253	22.0
1995-96	1,292	334.3	10,941	1,265,103	383,974	30.4
2000-01	1,920	556.3	17,300	1,414,872	414,647	29.3
2005-06	3,986	1,071.8	47,621	1,730,876	607,994	35.1
2010-11	4,099	1,234.7	50,209	1,587,993	874,375	55.1
Yıllık kümülatif büyüme oranı (%)	9.7	9.4	10.6	5.3	8.0	2.6

Kaynak: Tansel & Bircan (2008), Tablo 1, s.32 ve MEB (2011), Tablo 116, s.35, ve ÖSYM (2011), Tablo 1, s.11’den alınan verilere göre Dünya Bankası.

mevcut üniversitelere en başarılı orta öğretim mezunlarının seçilmesini, sonra da seçilenler arasından en iyilerin kariyer seçimlerinde geri kalanlara göre daha öncelikli olmasını sağlamak üzere liyakat temelli bir sistem kuruldu.

Yüksek öğretim kurumlarına başvuran nüfusun oranının sürekli yükselmesi ve yüksek öğretim kurumlarının bir yılda alabileceği öğrenci sayısının bir bakıma aynı kalması üniversiteye girişteki rekabeti büyük oranda arttırdı ve ilk dersane dalgası için uygun bir zemin hazırladı. ÖSS zorunluluğunun getirilmesini izleyen ilk on yılda dershaneler 150’den fazla okul ve 45.000’den fazla öğrenciyi kapsar hale gelmişti. Buna karşılık yüksek öğretim kurumları ise yılda sadece 40.000 öğrenci kabul edebiliyordu. Hükümetin, yüksek öğretim kurumlarına kabul edilecek öğrenci sayısını arttırma hızını yükseltmesi sonucu yüksek öğretim kurumlarına yönelik aşırı talep bir

ölçüde dengelendiyse de dershaneler büyük bir hızla yayılmaya devam etti. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, son 35 yılda, okulların, öğrencilerin ve öğretmenlerin sayısı yılda toplam yüzde 10 oranında arttı.

Tablo 4.2’deki istatistiklerde görülmeyen önemli bir başka faktör ise dersane sistemindeki büyümeyi daha da arttırdı. Bu faktör, günümüzde SBS (Seviye Belirleme Sınavı ya da Öğrenci Yerleştirme Sınavı) olarak bilinen ve ülkedeki en prestijli orta öğretim kurumlarına girecek öğrencileri belirlemeye yönelik zorunlu bir ulusal sınavın yürürlüğe konulmasıdır. Bu sınav dersane sisteminin daha da büyümesine yol açtı. Bugün, dersane öğrencilerinin üçte birini SBS’ye hazırlanan ilkökullü öğrencileri oluşturmaktadır (Tansel & Bircan 2008, s.13).

56. Parasal olmayan kaynakların da fırsat eşitsizliğini kötüleştirecek şekilde dağıtıldığı görülmektedir. Çıngı et al. (2007), eğitim fırsatının dört boyutu üzerine kapsamlı bir niceliksel araştırma yapmış³⁷ ve ülkedeki 923 ilçeden her biri için eğitim alanındaki gelişmeyle ilgili bir dizin oluşturmuştur. Araştırmacılar, ülke çapında tüm ilkokullardaki fiziksel altyapıyı aynı seviyeye getirmek için,³⁸ hükümetin 124.165 sınıf, 5.708 bilgisayar laboratuvarı, 4.518 fen ve dil laboratuvarı ile 4.096 kütüphane yapması ve 78.425 bilgisayar tedarik etmesi gerektiği sonucuna varmıştır (Tablo 51, s.227).³⁹

57. Son olarak, Türkiye’deki kamu kaynaklarının farklı eğitim seviyelerine tahsisinde büyük bir eşitsizlik olduğu görülmektedir. Özel finansmanın büyük katkısıyla birlikte, toplam eğitim finansmanı büyük oranda sosyo-ekonomik artyetişim ile ilişkili ve genel olarak daha yüksek eğitim seviyelerine yöneliktir. Ayrıca eğitim seviyesine göre öğrenci başına düşen masraflar arasındaki fark ortalama bir OECD ülkesine kıyasla hâlâ çok yüksektir.⁴⁰ Okul sisteminde farklı eğitim seviyelerinin finansmanındaki bu dengesizlik, doğrudan ülkedeki eğitimin kalitesi ve eşitsizliğindeki farklılıkları yaratan bölgesel asimetrleri sürekli kılmaktadır.

³⁷ Bu boyutlar, temel eğitim altyapısı, okulun fiziksel altyapısı, eğitim yatırımının seviyesi (kamu ve özel) ve eğitim başarısıdır. Bkz. Çıngı et al. (2007), ss.9-14.

³⁸ Eğitim ilkesi, her bir bölgenin her bir kategorideki değerini, belli bir göstergenin bütün ülkedeki mevcut ortalamasına getirmektedir.

³⁹ Çıngı et al. (2007) eğitimsel gelişim dizininde en az gelişmiş kategoride olan 57 bölgenin kapsamlı bir değerlendirme ve incelemesini de yapmıştır. İlginçtir ki, bu bölgelerinin çoğunda “kütüphane ya da laboratuvar eksikliği” ve “malzeme eksikliği” kategorilerinin çok önemli sorunlar olarak görülmesine rağmen (sırasıyla bölgelerin yüzde 39,3’ünde ve 46,8’inde), eğitim yetkililerinin acilen ihtiyaç duyulduğu konusunda hemfikir olduğu üç kaynak alanı hademelik hizmeti (yüzde 91,9), öğretmen eksikliği (yüze 74,2) ve öğretmenlere sunulan yetersiz konaklamadır (yüzde 73,8) (Bkz. Tablo 65, s. 364).

⁴⁰ Genelde, ortaöğretimde öğrenci başına düşen maliyetin ilköğretimde öğrenci başına düşen maliyete oranı 1,2 iken, Türkiye’de sistemdeki her bir ortaöğretim öğrencisinin maliyeti ilkökuldakilerden yüzde 130 daha fazladır. Yüksek eğitimi diğer iki eğitim seviyesi ile karşılaştırdığımızda ise durum daha da ciddidir: bir OECD ülkesinde yüksek öğretimde öğrenci başına düşen maliyet ilkökullü eğitime göre ortalama 2 kat daha fazlayken Türkiye’deki oran 5 civarındadır. Hiçbir OECD ülkesindeki oran 3,2’yi geçmemektedir (bkz. Ek’teki Tablo A11).

58. Türk Hükümeti ayrıntılı veri toplama yoluyla, eğitim finansmanındaki dinamikleri daha iyi anlama yolunda adımlar atmaktadır. Bu konudaki en önemli girişim Türkiye’de Eğitim Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi’nin (TEFBİS) kurulmasıdır. TEFBİS, Milli Eğitim Bakanlığı, Hacettepe Üniversitesi ve BNB Danışmanlık Firması’nın katılımıyla, 2006 yılında çalışmalarına başlanan ve Aralık 2009’da tasarım aşaması tamamlanan bir kamu-özel ortaklığıdır (Ergün, 2009). TEFBİS, hizmetlerini yaygınlaştırma sürecindedir ve 2010-11 eğitim öğretim yılının ikinci yarısı itibariyle bütün eğitim sistemini kapsamı beklenmektedir (Ergün, 2009). Bu proje, MEB’e bağlı eğitim kurumlarının gelir ve giderlerinin, ayrıca il, ilçe ve bölge düzeyinde verilerin kaydının tutulması amacıyla tasarlanmıştır. Gelir açısından, sistem ile, muhtemelen bütün devlet okulları için en önemli dış kaynak olan okul aile birlikleri katkıları gibi devlet okullarına sağlanan her türlü özel finansal kaynak belgelenmeye çalışılacaktır. Veritabanı özel bir okul aile birliği modülü içermektedir. Bu modül türünün Türkiye’deki ilk örneği olacaktır.⁴¹ TEFBİS, tüm ülkede uygulanma sürecindedir ve 2011 yılından itibaren okullar tarafından yıllık olarak doldurulacak zorunlu bir form olacaktır. Türkiye’deki okulların finansmanı için tüm fon kaynaklarının (kamu ve özel) belgelenmesinin arkasındaki fikir ülkede öğrenci başına fonların kapsamlı bir resmini elde etmektir. Fonlardaki bu asimetriğin ayrıntılı tanısı üzerine, Hükümet düzeltici önlemleri getirmeyi düşünmektedir. Bu önlemler arasında özel programlar ya da finansmanın en dezavantajlı nüfus gruplarını hedefleyen tasarımını görebiliriz.⁴²

C. Politika Seçenekleri

59. Kişi başı ilkesine dayalı, fon formüllü düzenlemelerle halk eğitimini finanse edecek yeni bir sistem getirmek. En verimli ve eşitlikçi eğitim finansman sistemleri, kişi başı finansman planı kapsamındaki fon formüllü finansal kaynak düzenlemeleridir (Alonso & Sánchez, yayın aşamasında; Levačić, 2008; Ross & Levačić, 1999). Bu sistemler “para kullanıcıyı izler”

ilkesine dayanmakta ve başka toplumsal sektörlerde de kullanılmaktadır (ör. sağlık, bkz. Dünya Bankası, 2008a). Finansman, formüldeki en önemli gösterge olan *öğrenci sayısına* göre belirlenir. Ancak öğrenciler, eğitim giderlerinin farklılaşmasına neden olan özelliklerine (sınıf/yaş, müfredat, bölge, azınlık dili, toplumsal dezavantaj gibi) göre gruplara ayrılır. Sonuç olarak, bu tür bir sistem farklı yerlerdeki farklı öğrenci gruplarının gerçek eğitim maliyetini daha doğru yansıtan öğrenci başı harcamalar yapılmasını sağlayarak *eşitlik* sağlama kaygısına doğrudan hitap eder. Dahası, okul nüfusu dışından okula katılımdaki artış, eğitim çıktılarındaki iyileşmeler ya da okul seviyesindeki kalite iyileştirmeleri gibi gelişmeleri ödüllendirme yoluyla, bu planlar eğitim eşitliğini sağlamak üzere güçlü teşvikler sunabilir. Son olarak, okul yaşındaki nüfusun yoğunluğu gibi, eğitim sisteminin kontrolü dışındaki diğer yapısal sorunlara çözüm bulmak üzere formüllere başka faktörler de eklenebilir.

Bu tür bir reform iyi bir adımdır. Ancak reformun tam anlamıyla etkisini gösterebilmesi için yerel okulların kendi gereksinimlerini karşılayacak kaynakları kontrol etme ve kullanma kapasitesine sahip olmaları gerekmektedir. Diğer bir deyişle, kişi başı finansman sisteminin başarılı bir şekilde uygulanması, önce kaynakların Merkezi Yönetimden yerel yönetimlere, sonra da yerel yönetimlerden okullara kaydırılmasını gerektirir. Finansmanın okullara dağıtılmasıyla kaynaklar artık bütçe çizgisinde bloke edilmemiş olacak, dolayısıyla okul müdürleri, bütçeleri, yönetimin belirlediği normlar doğrultusunda kullanmak yerine okul bütçesinden tamamen sorumlu olacaklardır.⁴³ Kapasite geliştirme, özerklik ve yükümlülük, bu finansman değişikliklerinin her birinin verimliliğini arttıracaktır (Barrera-Osorio et al., 2009; Eurydice, 2007; Gersberg, 2005).

60. Kamu kaynaklarının en fazla gereksinimi ve en yüksek getirisi olan gruplara yönelik olarak hedeflenmesi. Kamu kaynaklarını öncelikli olarak en fazla

⁴¹ Sistem aynı zamanda okul alanlarının kiralanmasından elde edilen gelirleri de yansıtacaktır. Bu sistem ile okul temelli harcamaların izlenmesi, yapılan bağışların nerelere harcandığının takip edilmesi ve ulusal araştırmacılar ile uluslararası kuruluşlara güncel bilgi sağlanması, sonuç olarak da şeffaf ve güvenilir bir veri sistemi oluşturulması mümkün olacaktır.

⁴² Hükümet, finanse edilecek belli programlar yoluyla daha yüksek kalitede eğitime erişimdeki büyük farklılıkları azaltmaya başlamak üzere çalışmalar da yapmaktadır. Örneğin hükümet, orta öğretimin kapsama alanını arttırmak (ve mevcut cinsiyet dezavantajını azaltmak) üzere, dezavantajlı öğrencilerin, özellikle de kızların ilköğretimden ortaöğretime taşınmasını yaygınlaştırmayı planlamaktadır. Ayrıca, ailelerin çocuklarını düşük kalitedeki köy okulları yerine bölgesel yatılı okullara göndermelerini teşvik etmek için bu okullardaki (örneğin banyo gibi) ortak kullanım alanlarını ciddi oranda iyileştirme planı da mevcuttur. Bkz. MEB (2009c), s.95.

⁴³ Tamamen yeni bir rol ile yetkilendirilen müdürler, artık finans ve kaynakların yönetilmesinden de sorumludurlar. Bunun da ötesinde, kaynakları daha rasyonel biçimde idare etme ve tasarrufları, kaliteyi yükseltmek için yapılan harcamalara ayırma imkanının ortaya çıkmasıyla eğitim liderleri haline gelmişlerdir.

gereksinim duyan gruplara (yoksullar, kızlar, kırsal bölgeler) yönlendirmek, harcanan her bir dolar başına getiriye en yüksek seviyeye çıkarır ve tüm ülkede eğitimde fırsat eşitliği sağlar (Harmon et al., 2003; Patrinos, 2008). Dolayısıyla, kamu kaynaklarını özellikle bu gruplara yönlendirmek sadece ekonomik bir bakış açısından da anlamlıdır: harcanan her bir dolardan en yüksek kazancı sağlamak, sınırlı kaynak kullanımından daha çok verim alınmasını sağlayacaktır.

Ayrıca, kaynakları yönlendirmek, eşitliği sistemin en önemli değeri olarak gören bir kültür yaratmak açısından da kilit önem taşır. Türkiye örneğinde olduğu gibi, sosyo-ekonomik artışı öğrenci performansını büyük ölçüde etkilediği durumlarda acil çare tedbirleri gündeme gelmelidir. Alacacı ve Erbaş’ın (2010) belirttiği gibi, öğrenme çıktılarının okullar arasındaki dağılımında görülen büyük farklılıkları azaltmak üzere, “okullarda sosyal sermayedeki eksiklikleri” tazmin edecek tedbirler gerekir. Kaynakların ülkedeki bölgeler arasında daha eşit dağılımını sağlamak üzere geliştirilecek sistemli bir stratejiye bu tür bir eşitlik kültürü eşlik edebilir. Örneğin, her bölgedeki gerçek harcama ihtiyaçları ile bu bölgelere yıllık olarak tahsis edilen kaynakları birbiriyle uyumlu hale getirecek şekilde kaynak yönlendirmesi yapmaya başlamak üzere eğitim geliştirme endekslerini uygulamaya sokan kalabalık nüfuslu bir ülke olan Hindistan ilginç bir örnektir (Jhingran & Sankar, 2009).⁴⁴ Kaynak yönlendirmesini iyileştirmede kullanılacak başka bir muhtemel yol, mevcut alt-sektörel finansman yapısında ciddi değişiklikler yapmanın yollarını aramaktır. Yüzde yüz kapsama alanına ulaşılamamış yerlerde, farklı eğitim seviyelerine ayrılan finansal kaynaklarda en düşük seviyelere öncelik tanıyacak şekilde değişiklik yapmak, çocukların sisteme girerken sahip oldukları ciddi sosyo-ekonomik artışı farklılıklarını telafi edecek eşitlik odaklı bir yaklaşım olacaktır.

61. Orta ve yüksek eğitime giriş sınavlarının yeniden gözden geçirilmesi. Günümüz giriş sınavları sistemi öğrencilerin erken takibini içermekte ve sistemi ağırlıklı olarak özel derslere bağımlı kılmaktadır. Yüksek kalitede eğitime erişim, büyük oranda sosyo-ekonomik durum ile bağlantılı olduğundan, bu sınavların çevresinde var olan yapısal düzenlemeyi değiştirmek, ülkedeki eğitim fırsatlarının artırılması yönünde önemli bir adım olacaktır (Ferreira & Gignoux, 2010; Polat, 2008). *Üzerinde düşünülecek seçeneklerden biri, her iki sınavın da kaldırılmasıdır.* Özellikle orta eğitim giriş sınavı, yaygın olmasa da dershanelere devam eden tüm öğrencilerin üçte birini kapsamaktadır ve erken takip sistemini gerekli kılarak, 11 yaşındaki öğrencileri (6. sınıf) ülkedeki en başarılı devlet liselerine girme fırsatını arttırmak amacıyla özel ders almak zorunda bırakılmaktadır. *İkinci bir seçenek ise bu sınavların ciddi bir şekilde yeniden düzenlenmesidir.* Bunu başarmak için sınavların etki alanlarının ve niteliklerinin kökten düzeltilmesi ve bu sınavların müfredatın pek çok yönünü ayrıntılı olarak kapsamaya sağlanmalıdır. Üniversiteye giriş sınavı (YGS ve LYS) örneğinde olduğu gibi, Türkiye başka ülkelerde uygulanan başarılı dönem-sonu sınavlarının (Uluslararası Bakalorya, Alman Abitur gibi) aynısını uygulayabilir. Dünya Bankası (2005a, ss. 23-4) yüksek öğretime girişte uygulanacak yeni bir sınav sisteminin sağlayacağı çok sayıdaki yarara işaret etmektedir. Dünya Bankası’nda (2007a) bu yararlar şöyle sentezlenmektedir: “minimum düzeyde, sınav bütün müfredatı kapsayacak genişlikte olmalı ve orta öğretimin son yılı da dahil olmak üzere öğrencilerin orta öğretimde öğrendiklerini ölçmelidir. Uluslararası Bakalorya, Alman Abitur ve İngiltere’deki “A” seviyeleri gibi, başka ülkelerdeki sınav örneklerini incelemek yeni bir sınavın nasıl geliştirileceğini düşünmeye başlamak için yararlı bir yol olabilir” (s.34).⁴⁵

⁴⁴ Kaynak tahsisi ile ilgili, Herkes İçin İlköğretim Misyonu olarak bilinen bu genel programın (Elementary Education for All Mission - Sarva Shiksha Abhiyan) herkese eşit bir biçimde sunulması için iyileştirmeler yapılmasının gerekli olmasına rağmen, son birkaç yılda yapılan değişiklikler eğitimde eşitliğin birçok alanda artmasını sağlamıştır. Sistem, temelde iki ilginç ilkeye bağlıdır: 1) kaynak tahsisi, kanıt temelli hedefleme ilkelerini izler; 2) “yönlendirici ilke eşit değil eşitlikçi olmalıdır” (Jhingran & Sankar, 2009, s.25)

⁴⁵ Kağıt üzerinde, orta ve yüksek öğretime öğrenci seçiminde tamamen liyakata dayalı bir sistemin en adil çözüm olduğu düşünülse de, bu sınavlardaki başarı ile sosyo-ekonomik artışı arasındaki bağıntı o kadar güçlüdür ki, seçkin devlet kurumlarının öğrenci seçme süreçlerine ihtiyaç temelli öğeler dahil edilmedikçe ülke çapındaki eğitim fırsatlarının eşitliği büyük ölçüde tehlikeye atılmış olacaktır. Ülkede devlet tarafından sağlanan eğitimin kalitesini yükseltmeye yönelik çalışmalar ile desteklenen mevcut sınav sisteminden tamamen farklı giriş sınavları, sistemin dershanelere olan bağımlılığının uzun vadede kademe kademe azaltılabilecektir. Bunun sonucu olarak da sistemin verimliliği, eşitlikçiliği ve kalitesi büyük oranda artacaktır.

Bölüm V: Bilgi

A. Giriş

62. Bilgi, yüksek öğrenci kalitesi çıktılarının desteklenmesi konusunda hayati öneme sahip şu üç geniş alanı da etkileyen, çok önemli bir araçtır: girdiler ve süreçler, teşvikler ve sorumluluk (bkz. Bölüm 1 Şekil 1.10). Kaliteli bilgi, nelerin, nasıl ve hangi koşullar altında işe yaradığının incelenmesi ve gerektiği biçimde girdiler ve süreçlerde düzenleme ve değişikliklerin yapılması yoluyla, okul öncesi eğitim, öğretmenler, okul idaresi, müfredat, öğrenim malzemeleri, araç-gereç ve okul tesislerini kapsayan girdi ve süreçlerin iyileştirilmesini sağlamada yardımcı olabilir. Aynı zamanda daha iyi öğretim ve öğrenimin desteklenmesi bağlamında, gerek parasal gerekse parasal olmayan etkin teşvikler tasarlayıp uygulamak için iyi verilere de gereksinim vardır. Son olarak bilgi, yerel düzeyde öğrencilerin, ebeveynlerin, öğretmenlerin, okul idaresi ve toplulukların, ulusal düzeyde politikacıların ve halkın daha etkin söylemleri ile daha iyi çıktılara ulaşılması için sorumluluk artırılmasını destekleyebilir. Metin Kutusu 5.1’de iyi eğitim bilgilerinin neden gerekli olduğu açıklanmaktadır.

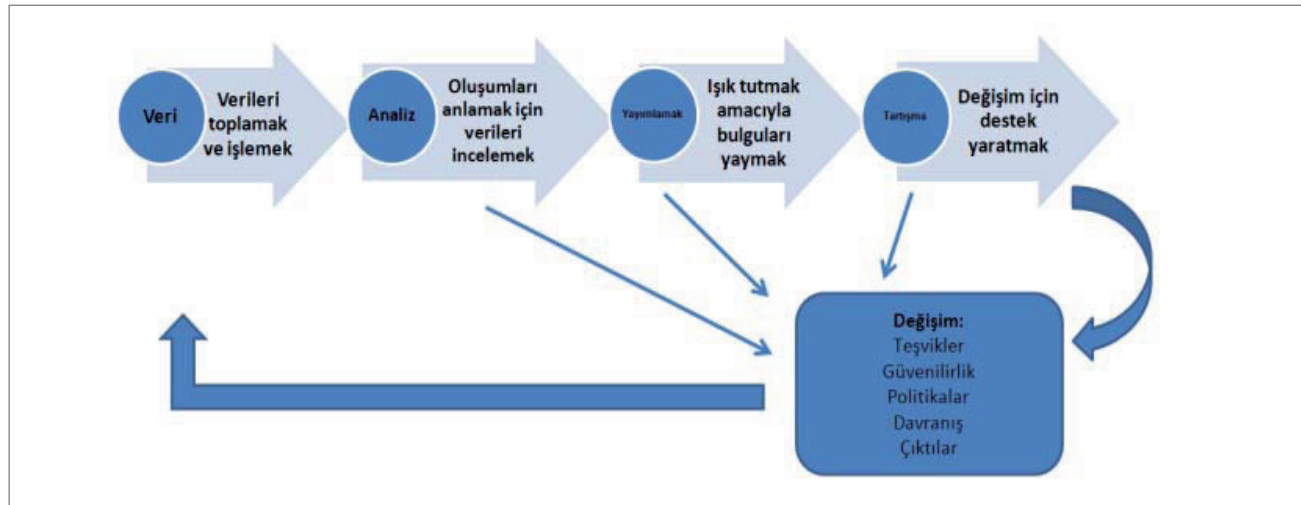
63. Şekil 5.1’te bilginin toplanması, incelenmesi ve kullanımının, verilerin yayılması ve üzerinde tartışılmasını sağlayarak kaliteyi nasıl artırabileceği görülmektedir. Bilgi, eğitim sisteminde neler olup bittiğini, neyin etkili olup olmadığını daha iyi anlamayı sağlamak, sorunu açığa çıkarmak, gerekli değişiklikler

için destek oluşturmak ve sorumluluk mekanizmaları yaratmak gibi birçok yöntemle kalitenin artırılması yönünde baskı oluşturabilir. Bu süreç yolunda giderse, sürekli bir öğrenim süreci ve geri bildirim çemberini de içine alır ve hem sınıfta, hem eğitim sisteminde hem de politikada yer bulur. Bilgi olmaksızın eğitimin kalitesini arttırmaya çalışmak adeta imkansızdır, zira, hangi belirgin alanların değişikliğe ihtiyacı olduğu ve yapılan değişikliklerin etkilerini görmek imkansızlaşır.

64. Sınıfta, okulda, yerel ve ulusal düzeylerde tüm karar verme aşamalarında veri toplama ve kullanımını teşvik eden bir eğitim sistemi, daha etkili ve eşitlikçi bir sisteme olanak sağlayarak öğrencilerde daha yüksek öğrenim başarıları elde edilmesini kolaylaştırmaktadır. Ebeveynler, öğrenciler, öğretmenler, okul müdürleri, topluluk öncüleri, araştırmacılar, siyasi karar mercileri ve diğerleri (örneğin iş çevrelerini oluşturan kişiler), nelerin olup bittiği hakkında bilgi sahibi olduklarında değişimin gerçekleşmesine destek verebilmektedirler.

65. Öğrenciler, ebeveynler, öğretmenler, okul müdürleri, araştırmacılar ve politikacılara gerekli bilgileri sunmak üzere eğitim sistemindeki bilgiye, öğrenci düzeyinden başlayıp, okul düzeyiyle devam eden, yerel ve ulusal düzeyde son bulan 3 düzeyde gereksinim vardır. Öğrenci düzeyinde: Öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler, söz konusu öğrencinin güçlü

Şekil 5.1 Kaliteyi İyileştirmek için Bilgi Kullanımı



olduğu yanlar ve aşması gereken zorluklar konusunda bilgi sahibi olmalıdır ve daha iyi performans göstermesi için neyin gerektiğini bilmelidir. *Okul düzeyinde:* Öğrenciler, ebeveynler ve topluluk üyeleri bilinçli eğitim kararları verebilmek için yerel okullar hakkında doğru bilgilere kolayca ulaşabilmelidir. Öğretmenler ve okul müdürleri, okullarında öğretim ve öğrenimi iyileştirmek için en etkili yöntemler konusunda birbirini desteklemeye, birbirlerinden öğrenmeye ve gerekli düzeltici adımları atmaya yönelik düzenlemeleri yapmak

için meslektaşları ile işbirliği içinde çalışabilmelidir. *İl ve ülke düzeyinde:* Politikacılar hangi programların öğrenciler ve öğretmenler için en büyük farkı yarattığını belirlemeli ve bu bilgiyi politikalar, uygulama yaklaşımları ve finansman kararlarını şekillendirmede kullanmalıdır. Buna ek olarak, başta halk olmak üzere diğer paydaşlarla bilgi paylaşımı ve düşünce alışverişi, Türk eğitim sistemini daha iyi anlamayı sağlayacak ve gerekli reformlar konusunda uzlaşma varmada yardımcı olacaktır.

Metin Kutusu 5.1: Eğitim Yönetimi Bilgi Sistemleri (EYBİS): Dünya Çapında İyi Uygulamalar

ABD: ABD’de devlet temelli ve gelişmiş bir EYBİS yapısı bulunur. Bu bağlamda iyi örneklerden biri Ohio eyaletinde kullanılan EYBİS’tir. 1989’da kurulan sistem, verilerle ilgili Ohio Eyaleti Eğitim Bakanlığı’na rapor vermek için gerekli yapı ve standartları sağlamaktadır. Okul bölgeleri, Bilgi Teknolojisi Merkezleri tarafından yönetilen veri işleme merkezleri ve diğer EYBİS raporlama birimleri, Bakanlık’a veri iletimi amacı ile birbirlerine bağlıdır. EYBİS, Ohio Eyaleti ilk ve ortaöğretim kurumları için eyalet çapında veri toplama sistemidir. Personel, öğrenci, bölge/bina ve finans verileri bu sistem aracılığı ile toplanmaktadır. Katılım, program, ders ve test verileri ile demografik veriler öğrenci düzeyinde Bakanlık’a aktarılmaktadır. Finansal veriler dahil olmak üzere genel okul bölgesi ve okul binası verileri de aynı şekilde EYBİS yoluyla bildirilmektedir. Ohio sorumluluk ve finansal kaynak oluşturma sistemleri EYBİS’in veri dosyalarıdır (Ohio State Department of Education, 2009, s.3).

Bangladeş: Bangladeş’in 1990’lı yılların başında okullarla ilgili ilk sayımın uygulamaya geçirilmesi ile başlayan uzun ve başarılı bir veri toplama geçmişi bulunmaktadır. Bu alandaki çalışmaların önemli bir bölümü bağışlar ile desteklenerek eğitim girdilerinin (eğitim tesisleri, malzemeler, öğretmen sayısı ve stajyer statüsü) kalitesi ve eğitim sisteminin iç etkinliğinin ölçülmesine olanak veren hatırı sayılır miktarda analitik veri oluşturulmasını sağladı. Ülkenin tümüne yayılan 20 alt bölgede özerk eğitim planlamasını desteklemek amacıyla bir pilot proje başlamıştır. Bu proje kapsamında her alt bölgede temel bir göstergeler bütününe dayanarak her okuldan doğru ve güncel bilgi toplandı. Bu veriler ışığında karşılaşılan zorluklar ile ilgili bir liste hazırlandı ve konuyla ilgili hedefler saptandı. Bu yöntem sayesinde, yerel sorunlar ve bu sorunların çözümleri belirlenmiştir. (Powell 2006, s. 16).

Gana: Gana’daki EYBİS birimi, faaliyet planı oluşturulması ve ilerlemenin izlenmesinde hükümete destek vermesi bakımından önemli bir rol oynamaktadır. Yıllık faaliyet planı hazırlanmadan önce, bir sektör performans raporu tasarlanmakta ve paydaşlar ile bağış sahiplerinden bilgi almak amacıyla bir inceleme toplantısı düzenlenmektedir. Ayrıca, EYBİS yetkilerin merkezi yönetimden yerel yönetimlere kaydırılması sürecini desteklemede önemli bir rol oynamaya başlamıştır. EYBİS’ten elde edilen çıktılar, bölgesel düzeyde faaliyet planları ve bütçenin gelişimini desteklemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu uygulamanın, faaliyet etkinliğini artırması, yanıt verme mekanizmasını teşvik etmesi ve hizmet sunumunu iyileştirmesi beklenmektedir. Bu değişimlerle birlikte, bölge ofisleri bundan böyle kendi planlarını oluştururken daha çok özerklik ve bunun yanı sıra yıllık bütçe kullanımında da takdir yetkisine sahip olacaktır (Powell 2006, s.16).

Kolombiya: EYBİS kullanımının ümit verici uygulamalarından biri de Bogotá belediyesi tarafından öğrenci ve öğretmenlerin okullara dağılımını iyileştirmeye yönelik okul sayımı ve öğrenci düzeyinde bilginin toplanması ve kullanımınıdır. İyi verilerin, bilgilendirme ve karar vermeyi destekleme potansiyelini gösteren, bundan daha iyi bir örnek bulunamaz. Bogotá, kaynakların daha eşitlikçi bir dağılımı ve öğrenciler için öğrenimde fırsat eşitliği getiren bir veri kullanımı örneği sunması bakımından zengin bir örnek ortaya koyarken, aynı zamanda saydam bir karar verme sürecinin bir parçası olarak kullanıldığında iyi verinin gücünü de göstermektedir. Bu verilerin kalitesinin hükümete önemli finansal tasarruflar sağlamada yardımcı olduğu gerçeği, bu örneği daha da ilginç hale getiriyor (Cassidy 2005, s.31).

66. Bir Eğitim Yönetimi Bilgi Sistemi’nin (EYBİS) geliştirilmesi, ihtiyaç duyulan verileri toplamada gerekli bir adımdır. Bir EYBİS geliştirmek genelde beklenenden daha karmaşık ve zorlayıcı olmuştur; daha çok mesai ve masraf gerektirmiştir. EYBİS, bir eğitim sisteminin her düzeyinde karar verme, politika analizi ve oluşturma, planlama, takip ve yönetimi destekleyen, veri ve bilgilerin toplanması, entegrasyonu, işlenmesi, sürdürülmesi ve yayılmasını sağlayan bir sistemdir. EYBİS insan, teknoloji, model, yöntem, süreç, prosedür, kural ve düzenlemelerin birlikte işlediği, her düzeyden eğitim lideri, karar verici ve yöneticilere görevlerini yaparken destek veren, kapsamlı ve bütünleştirilmiş; önemli, güvenilir, net ve zamanında verilmiş bir veri ve bilgi bütünü sunmayı amaçlayan bir sistemdir (Cassidy, T. (2005), s.25). Veri toplama sistemini yapılandırma, sürdürme ve kullanma alanlarında teknik becerilerin güçlendirilmesi için sıklıkla çaba harcanırken, veri kalitesini sağlama ya da veri analistlerinin, değerlendirme uzmanlarının, eğitim planlamacılarının ve diğerlerinin işlerinde verileri daha etkili kullanabilmelerine yönelik becerilerini geliştirmeye yönelik harcanan çaba aynı düzeyde değildir. İyileştirilmiş veri toplama ve kullanma etkinliklerini kendi eğitim sistemlerine entegre etmeye çalışan birçok ülkede, EYBİS geliştirme konusunda sistematik bir yaklaşım bulunmamaktadır. Metin kutusu 5.2’de,

gerek gelişmiş gerekse gelişmekte olan ülkelerden iyi uygulama örnekleri sunulmaktadır.

B. Türkiye’de Bilginin Durumu Nedir?

67. Bilgi toplama ve kullanma amacıyla Türkiye’de son zamanlarda başlatılan girişimler, eğitim sistemini iyileştirmek için daha iyi verilere ulaşmak ve bu verileri daha fazla kullanmak yönünde bir eğilim oluştuğunu göstermektedir. Örneğin Türkiye, OECD tarafından gerçekleştirilen, ülkedeki temel eğitimi inceleyen bir araştırma ve birçok uluslararası öğrenci öğrenimi testine (PISA 2003, 2006, 2009 ve 2012; TIMSS 1999 ve 2007 ve PIRLS 2001⁴⁶) katılmıştır. Ayrıca Türkiye’de bir süre önce, sonuçları yakın bir zamanda açıklanacak olan, ilk ulusal standartlaştırılmış öğrenci öğrenim testi gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirmelerin ülke çapında düzenli aralıklarla gerçekleştirilmesi planlanmaktadır.⁴⁷ Uluslararası öğrenim başarıları testlerine katılmaya devam etmek ve ek ulusal değerlendirmeler yapmak, Türkiye’nin öğrenim başarıları düzeyi ve dağılımını bir zaman dilimi içinde gözlemlemesi ve ülkenin sistemini diğer ülkelerle karşılaştırması açısından önemli adımlardır.

Metin Kutusu 5.2: E-Okul Veritabanı ile İlgili Temel Bilgiler

Gerek okul eğitimci kadrosu (müdürler, öğretmenler) gerekse veliler E-Okul veritabanına yüklenmiş ana verilere internette erişebilmektedir (www.e-okul.meb.gov.tr). Sisteme erişim için eğitimcilerin de velilerin de bir kullanıcı adı ve bir şifre almaları gerekmektedir. Görülen bilgi iki türde mevcuttur: a) müdürler tarafından girilen ilgili okula ait bilgiler ve b) veliler ve yetkililerin görmesi için öğrencilerin kendi öğretmenleri tarafından girilen ve söz konusu okulun öğrencileri ile ilgili bilgiler (Detaylı bilgi için bkz. Ek’teki Tablo A12).

Okul yönetimleri, her sınıfın, öğrencilerin tamamını içerecek biçimde kaydedilmesini sağlamalıdır. Öğrenci faaliyetleri dahilinde kaydedilen tüm bilgilerin doğru olarak ve zamanında kaydedilmesi okul yönetimlerinin sorumluluğundadır. Aynı zamanda öğrencilerin güncel birer fotoğrafı ve günlük yoklama kayıtlarını da (mazeretli ya da mazeretsiz gelmeme) sisteme kaydetmeleri gerekmektedir. Sınav tarihleri ve sonuçları sisteme öğretmenler tarafından girilmektedir. Müdürler bu uygulamaya rehberlik etmek ve her öğretmene giriş şifresi sağlamakla sorumludur.

Şu anda tüm devlet ilkokulları ve özel ilkokullar, okul öncesi okullar ve özel eğitim okulları E-Okul Veritabanı’nın Modül Sistemini kullanıyor. Yakın gelecekte sistemin ortaöğretim kurumlarını da kapsamı beklenmektedir.

Kaynak: MEB (2009a).

⁴⁶ TIMSS Trends in International Mathematics and Science Study’nin (Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri’nde Eğilimler Çalışması); PIRLS ise Progress in International Reading Literacy Study’nin (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Çalışması) kısaltmasıdır. Her iki değerlendirme türü de Boston Üniversitesi Lynch Eğitim Fakültesi’nden yönetilir. Ayrıntılı bilgi için: <http://timss.bc.edu/>.

⁴⁷ MEB, ulusal düzeyde öğrenme çıktılarına değerlendirme geleneği oluşturmuştur. 1994’ten bu yana yaklaşık üç yılda bir 4.-8. sınıf arası öğrencilere Türkçe, Matematik ve Fen ve Sosyal Bilimler alanlarında Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Sınavı (ÖBBS) düzenlenmektedir. Ancak bu testler, öğrencilerin bildiklerinden çok her bir ders düzeyinde ne öğrendikleri ve ne öğrenmediklerini ölçmektedir. ÖBBS’nin tanımı ve istatistikleri için bkz.: http://earged.meb.gov.tr/earged/OI%C3%A7me/tanitim_devam.html.

68. Milli Eğitim Bakanlığı 2006 Mayıs ayında, tüm eğitim seviyelerinde bilgiye dayalı eğitim politikalarını gerçekleştirmeye destek olması amacıyla, entegre bir E-Okul Veritabanı kurmuştur. Tam kapsamıyla uygulanmaya başladığında tüm okul ve eğitim kurumlarını internette birbirine bağlayacak olan E-Okul Veritabanı ile okul düzeyindeki tüm verileri tek bir ana veritabanında toplamak amaçlanmaktadır. Bu sayede Bakanlık birimleri ile çatısı altındaki farklı kurumlar (Bakanlık’ın bağlı yerel ve bölgesel birimleri, normal ve özel eğitim okulları, yetişkinlere yönelik eğitim kurumları vb.) arasındaki koordinasyon güçlendirilecektir (bkz. Metin Kutusu 5.3). E-Okul Veritabanı’nın amacı var olan sistemin veri toplama ve güncelleme bağlamında etkinliğini güçlendirmek ve böylece Bakanlık’ın kapsamlı bir eğitim sistemini yürütme ve günlük sorunların dinamiği ile kısa sürede baş etmede yönetsel kapasitesini arttırmaktır.

69. Türkiye’de eğitim politikası üretmek için mükemmel bir araç olan E-Okul Veritabanı uygulamaya konulduğu 2006 yılından beri sürekli gelişmektedir. Yine de sistemin iyi işlemesi için çözümlenmesi gereken sorunlar bulunmaktadır. Veri ve bilginin zamanında ve güvenilir olarak üretilmesi, bölümler arasında veri bütünleşmesi ve paylaşımı ve eğitim alanında politika kararlarına destek olacak veri ve bilgilerin etkili kullanımı, başarılı bir EYBİS tasarımı için gerekli ana koşullardan bazılarıdır. Dünya Bankası kısa süre önce MEB’in 2010 yılında başlattığı Okul Geliştirme Programı için hedefleme ölçütleri geliştirmesine destek olmak amacıyla E-Okul Veritabanı’nın bazı bölümlerini analiz etti. Bu analiz verilerdeki bazı boşlukların belirlenmesini sağladı. MEB’in atacağı bir sonraki adım, E-Okul Veritabanı’ndan tam kapsamıyla yararlanılmasını sağlamaktır.

70. Ancak veriler ve araştırmalar gerçekten Türkiye’deki değişimi ve iyileşmeyi desteklemede

yardımcı olacaksa, bu bilgi zenginliğinden daha fazla yararlanmak gerekmektedir. Bu durumda da bir kültürel değişime ihtiyaç olacaktır. Hua ve Herstein (2003), bir veri ve bilgi sistemi oluşturmanın ötesine giderek yeni bir yönetim kültürü geliştirmenin ön planda tutulması gerektiğini savunmaktadır. Türkiye’de halkı, velileri ve öğrencileri münferit okulların ya da genel eğitim sisteminin çıktılarını hakkında aydınlatmak amacıyla, bilginin yayılması, tartışılması ve kullanılmasına yönelik bir kültür mevcut değildir. Örneğin, OECD’nin Türkiye’de temel eğitim üzerine gerçekleştirdiği araştırma (OECD 2007b) eğitim reformu için gerekli ana adımları saptamıştır. Bu çalışma Türkiye’de temel eğitimin kalitesini yükseltme gündemindeki yeni adımlar konusunda yapılacak tartışmalar için bir başlangıç noktası olarak kullanılabilir. Aynı durum PISA sonuçları için de geçerli. Sonuçlar kötü olsa bile Türkiye’nin PISA’ya katılımı ve katılmaya devam etmesi tavsiye edilmelidir. Ancak bir sonraki adım olan, değişimi teşvik etmek için sonuçların tartışılması ve kullanılması aşamasına henüz tam olarak geçilmemiştir. Bu raporlar halkı Türkiye’nin eğitim başarısı konusunda eğitmek ve reform için destek yaratmak amacıyla kullanılabilir.

71. Eğitimde reform yapmak ve eğitimi yaymak üzere harekete geçen ülkeler, bunu eğitim raporları ve halka açık tartışmalar yoluyla yapmaktadır. Örneğin Tablo 5.1 ve 5.2’te de görüldüğü gibi, İrlanda reformları gerçekleştirmeye, sorunların ve gerekli reformların altını çizen birçok ana rapor ile 1960’lı yıllarda başladı ve bu reformları 1990’lı yıllar boyunca benzeri görülmemiş düzeylerde müzakere etkinlikleri gerçekleştirerek sürdürdü (Coolahan, 2008). Başka bir örnekse Şili. 1990’lı yıllarda kalite ve eşitliği geliştirmek için reformlara başlayan ülke, reformların etkisini ölçmek ve gerekli strateji değişikliklerini belirlemek için 2004’te bir OECD araştırması yapmıştır (Cox, 2008).

Table 5.1: 1960’lı yıllarda İrlanda’da Bazı Önemli Raporlar

- Eğitime Yatırım, 1965
- Yüksek Öğrenim Komisyonu, 1967
- OECD, Bilim/Teknoloji İncelemesi, 1964
- Zihinsel Engellilerde Eğitim Raporu, 1965
- Yasama Komitesi Teknik Eğitim Raporu, 1967
- Öğretmen Maaşı Komitesi Raporu, 1968
- Öğretmen Eğitimi Raporu, 1970

Tablo 5.2: 1990’lı yıllarda İrlanda’da Müzakere

- Bölgesel Seminerler, Bilgi Yayma Konferansları
- Ulusal Eğitim Konvansiyonu
- R.E.C’ler üzerine Yuvarlak Masa Toplantısı
- Ulusal Okul Yönetimi Konferansı
- Erken Çocukluk Ulusal Forumu
- Yetişkin Eğitimi Forumu
- Öğretmenlik Kariyeri Ulusal Danışma Forumu

C. Politika Seçenekleri

72. Türkiye’deki temel eğitimin durumu ile ilgili yıllık raporlar hazırlayarak, eğitim konusundaki kamusal tartışmanın teşvik edilmesi. Bu tür bir rapor Türk eğitim sisteminin sağlık durumu hakkında bütünlüklü bir portre çizmeyi ve zaman içindeki değişimi belgelemeyi sağlayacaktır. ABD Eğitim Bakanlığı Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi tarafından her yıl yayımlanan *The Condition of Education* (Eğitimin Durumu), bu tür bir yıllık raporun bir örneğidir.⁴⁸ *The Condition of Education* adlı raporda, en güncel veriler kullanılarak eğitim alanındaki önemli gelişmeler ve eğilimler özetlenmektedir. Ayrıca rapor hem Bakanlık’ın internet sayfasında hem de basılı olarak mevcuttur. Yıllar içinde geliştirildiğinden, rapor, ABD’de eğitim ile ilgili beş alanda 46 farklı göstergenin durumuna dair analiz ve verileriyle oldukça kapsamlıdır. Bu göstergelerden bazıları şunlardır: Yaşa göre kayıt eğilimleri, çocuklarda erken gelişimin durumu, çocukların bilgi ve becerileri ve bölgelere göre masraflar vb. Aynı zamanda her yıl bir alanda özel analiz de yapılıyor. Bunlara örnek olarak 2009’daki uluslararası değerlendirmeler ve 2005 yılındaki öğretmen hareketliliği analizleri verilebilir. Türkiye’nin eğitim girdi ve çıktılarının analizi, yayınlanması ve tartışılması, gerekli politika değişikliklerini üretme ve bu değişiklikleri uygulamaya yardımcı olacaktır. Ayrıca politikacıların sistem performansını takip etmeleri ve kaliteyi artırma çabalarını değerlendirerek gerekli düzeltmeleri yapmalarına da destek verecektir. Ancak, bulgular üzerindeki görüşme ve danışmanlıkların eşgüdümlü bir biçimde yönetilmesi ve sorunların içtenlikle tartışılması gerekmektedir.

Yıllık rapor geliştirmenin ilk aşamasında Türkiye’nin daha küçük ve daha az iddialı gösterge ve analizlerle işe başlaması ve Türkiye’de aciliyeti en yüksek alanlar ile verilerin halihazırda mevcut olduğu alanlara öncelik verilmesi uygun olacaktır. Yıllık raporun MEB’nin anasayfasında yayınlanmasıyla tüm ülkedeki paydaşların verilere kolayca erişebilmesi sağlanabilir. Buna

ek olarak, raporun çalıştaylar yoluyla tüm ülkede farklı paydaşlara ulaştırılması ve bu sayede üzerinde tartışılması, yukarıda verilen ve kapsamlı müzakerelere sahne olan İrlanda örneğinde görüldüğü gibi bir tartışma platformu, bir uzlaşım ve ülkede gerekli politika değişikliklerine yönelik bir eylem temeli oluşturulmasını sağlayacaktır. Hazırlanacak yıllık raporun kapsamı ve genişliği zaman içinde artabilir. Yıllık raporun hazırlık ve tartışma sürecini desteklemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı’nda, dağıtım ve tartışma aşamalarında hükümet ile yüksek düzeyde ilişkisi olan bir birim kurulabilir.⁴⁹

73. Her okul için, girdi ve çıktıları içeren okul karnelerinin oluşturulmasıyla toplumun kullanımına geniş ölçüde bilgi sunulması. Okul karneleri, öğrenim malzemelerinin ulaşılabilir olması, öğretmen nitelikleri gibi eğitim *girdileri* ve mezuniyet oranları, başarı testi sonuçları, yıldan yıla gelişme gibi *çıkıtlarının* okul düzeyinde incelenmesini, yayımlanmasını ve tartışılmasını sağlayarak yerel okullara gerekli değişimlerin gerçekleştirilmesine yönelik baskı uygulanması için öğrenciler, ebeveynler ve topluluklara daha fazla söz hakkı verir. Ayrıca, bu veriler düşük başarı gösteren okullara, performanslarını artırma, en önemli ihtiyaçlarını belirleme, sorunları ele alma ve değişimi zaman içinde ölçmede yardımcı olmaya yönelik destek verilmesinde kullanılabilir. Bu tür bir yaklaşım ile eğitimin genel kalitesini arttırmak ve eşitliklessnessi azaltmak için Türkiye’de ele alınması gereken bir konu olan farklı okul türleri arasında öğrenim çıktılarında görülen büyük farkların etkisi hafifletilebilir. Eğer zaman içinde okul performansı iyileşmezse diğer adımlara başvurulabilir.

Hindistan, Avustralya ve ABD gibi bazı ülkelerde eyalet düzeyinde rapor formunda ve internette karneler oluşturulmaktadır. Örneğin Hindistan’da Ulusal Eğitim Planlaması ve Yönetimi Üniversitesi’ne (The National University of Educational Planning and Administration) ait internet sitesinde 1,25 milyon okulun eyalet, bölge ve okullara göre kategorilendirilmiş karnelerine ulaşılabilir.⁵⁰ Öğrencilerin özellikleri,

⁴⁸ Bu rapor ile ilgili daha fazla bilgi için, bkz. <http://nces.ed.gov/programs/coe/>.

⁴⁹ Aralık 2007’de, MEB, hesap verebilirlik, mali saydamlığın artırılması ve kamu yönetim yapısı işleyişinin düzeltilmesi amacıyla, 1508 sayılı kanun doğrultusunda yeni bir İç Denetim Birimi (IDB), oluşturmuştur. Birim ilk raporunu 2009 yılında çıkarmış ve MEB’in gün-gün yönetimini analiz etmiştir. Böyle bir yıllık rapor eğitim sisteminin yönetimi için gerekli bir araç olduğu için övgüye değer bir çabadır. 2010 raporu ise, bu çalışmada vurgulanan okul öncesi eğitim, dersaneler ve özel okullar alanlarında ve istatistiki bilgilerin organizasyonu ve yayınlanmasının üzerinde duracaktır. Bu birimin çalışmaları hakkında daha fazla bilgi için, <http://icden.meb.gov.tr> ye bakınız.

⁵⁰ Hindistan için, <http://schoolreportcards.in>, Avustralya için <http://www.myschool.com.au> ya bakınız. Amerika Birleşik Devletlerinde, her devlet okulu karneleri için kendi web sitesi geliştirir. Bu web sitesi iyi bir örnek Ohio’dur (bkz. www.ode.state.oh.us/GD/Templates/Pages/ODE/ODEDetail.aspx?page=279)

mevcut kaynaklar ve öğrenim çıktıları okul türüne göre büyük farklar gösterdiğinden, okul düzeyindeki verilerin analizinde okuldaki kaynaklar ve okulun sosyo-ekonomik durumu incelenmelidir. Bu, öğrenci gelir dağılımının okul türüne göre değiştiği ve okul performansı ile yakından bağlantılı olduğu Türkiye’de önemli bir konudur. Hatta, farklı sosyo-ekonomik art-yetişimlere sahip 15 yaşındaki gençlerin farklı okullara yerleştirilmiş olduğunu belirten bir araştırmaya göre, Türkiye okullar arasındaki uçurumun en büyük olduğu ikinci OECD ülkesidir (Field et al., 2007). Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile ilgili veriler, ülkeler ve verilerin erişilebilirliğine bağlı olarak değişebilir. Örneğin, yukarıda bahsedilen Hindistan çıkışlı raporlar, burslu okuyan ya da okul kitabı veya üniforma için devlet desteği alan öğrenci sayısı hakkında bilgi vermektedir.

74. E-Okul Veritabanında yapılacak geliştirmelerle, eğitimle ilgili verilerin kapsamının, kalitesinin ve elde edilebilirliğinin geliştirilmesi. E-Okul Veritabanı’nın kalite ve kapsamı artırılıp boşluklar doldurulduğunda, veritabanının okul ve sistem düzeyinde eğitim belgeleme ve analiz potansiyeli oldukça

büyüktür. Kapsamlı ve tam veriler kullanılarak E-okul veritabanı yıllık eğitim raporu ve okul karneleri geliştirmek ve eğitim çıktılarındaki gelişmeleri ölçmek ve değerlendirmek için kullanılabilir. Daha önce de bahsedildiği gibi, veritabanının bazı bölümlerinin bir süre önce Dünya Bankası tarafından kullanılması ve analizi sonucunda ortaya çıkan bulgu ve verilerin kapsamlı olması ve kalitesi konusunda sorunların bulunduğunu ve güncel işlevini aksatmakta olduğunu gösteriyor. Eğer MEB ve Türkiye İstatistik Kurumu işbirliğini uluslararası standartlar ve sınıflandırmalara göre sürdürürse bu veritabanında toplanan veriler ideal şekliyle eğitim kurumlarının çıktıları, eğitim çıktıları, eğitim politikaları, eğitime yönlendirilen işgücü ve finansal kaynakları, eğitim sistemlerinin yapısal özellikleri ve eğitimin ekonomik ve sosyal çıktıları kapsayabilir. Veritabanı yalnızca eğitimin gelişim süreci ve etkisine dair gösterge ve analiz meydana getirmek ve ortaya koymakla kalmayacaktır. Aynı zamanda politikacıların Türk eğitim sistemindeki boşlukları net olarak belirleyerek temel eğitimde genel kalite ve eşitliği iyileştirmek için doğru yöne doğru yönlendirilmesini de sağlayacaktır.

Bölüm VI: Sonuç

75. Türkiye eğitime erişimi her ne kadar son on yılda hatırı sayılır ölçüde yaygınlaştırmışsa da, hâlâ birbiriyle ilgili iki cephede önemli zorluklarla karşı karşıyadır: kalite ve eşitlik. Türkiye’nin eğitim sistemi, ülkenin büyüme ve rekabet hedeflerine göre düşük

kalitededir ve birçok OECD ülkesine göre sistem önemli ölçüde eşitsizdir. Tablo 6.1’de, dört politika seçeneğinin (okul öncesi eğitim, öğretmenler, finansman ve bilgi) her birinin, temel eğitimin kalitesi ve eşitliği üzerinde beklenen etkileri özetlenmektedir.

Tablo 6.1: Politika Seçenekleri ve Kalite ile Eşitlik Üzerinde Beklenen Etkileri

Politika Alanı	Politika Seçenekleri	Beklenen Etki
Okul Öncesi Eğitim	o 2014-15’e kadar Türkiye’de anaokuluna kayıt oranının yüzde 100’e ulaşmasını sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığı’nın erken çocukluk eğitiminin genişletilmesiyle ilgili halka açılmasının sonraki aşamalarının düzenlenmesi.	• Ülke çapında 5 yaşındaki çocukların okula kayıt oranının ve en dezavantajlı illerde eğitime geri dönüş oranının artması.
	o Kamu ve özel sektör tarafından sağlanan erken çocukluk eğitimi için bir kalite güvence çerçevesi oluşturulması	• Öğretmen-öğrenci oranları için daha açık hedefler, erken çocukluk dönemi öğretmenleri için yeni koşullar ve yeni bir kalite derecelendirme sisteminin oluşturulması.
	o Erken çocukluk eğitimin önemini vurgulayan bilgilendirme kampanyalarının yaygınlaştırılması	• Çocuklarının okula daha erken başlaması yönünde ebeveynlerin isteklerinin artması.
Öğretmenler	o Yeni öğretmenlerin, öğrenimin ilk birkaç yılında desteklenmesi ve onlara sorumluluk verilmesi.	• Öğretmenlik mesleğinin bütünü için daha iyi bir ortam.
	o Yüksek kaliteli öğretmenleri çekmek ve işte kalmalarını sağlamak için parasal ya da parasal olmayan yeni teşviklerin yaratılması.	• Daha yüksek maaş alan, motivasyonu daha yüksek ve daha becerikli öğretmen kadroları.
	o Öğretmen eğitimini iyileştirme, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimin uyumlu hale getirilmesi ve okula dayalı öğretmen eğitimi stratejilerinin oluşturulması	• Daha iyi eğitilmiş öğretmenler ve öğretmen gücü genelinde becerilerin dağılımında daha az eşitsizlik, öğretmenler genelinde artırılmış işbirliği ve öğretmenler arası daha geniş etkileşim.
Finansman	o Kişi başı ilkesine dayalı, fon formüllü düzenlemelerle halk eğitimini finanse edecek yeni bir sistemin getirilmesi	• En dezavantajlı okulların kalitesini arttırmak için daha yüksek düzeyde girdi.
	o Kamu kaynaklarının en fazla gereksinimi ve en yüksek geri dönüşü olan gruplara yönelik olarak hedeflenmesi	• Bu gruplara yapılan yatırımdan eğitime daha yüksek geri dönüş oranları (örneğin; daha düşük düzeylerde eğitim, en dezavantajlı bölgeler ve kızlar).
	o Orta ve yüksek eğitime giriş sınavlarının gözden geçirilmesi	• Özel finansmana olan bağlılığın azaltılması veya bu fonların, kalite artırımı faaliyetleri için kamusal sisteme yeniden yatırılması.
Bilgi	o Türkiye’deki temel eğitimin durumu ile ilgili yıllık rapor hazırlanarak, eğitim konusundaki kamusal tartışmanın teşvik edilmesi	• Eğitim sistemi performansının daha iyi tanınması ve anlaşılması; eğitim reformu için daha fazla tartışma ve destek.
	o Her okul için, girdi ve çıktılar içeren okul karnelerinin oluşturulmasıyla tek tek okullar ile ilgili bilgilerin geniş halk kitleleri için erişilir hale getirilmesi	• Okul düzeyinde geliştirilmiş şeffaflık ve sorumluluk; güç kazanmış ebeveynler ve öğrenciler.
	o E-Okul Veritabanında yapılacak iyileştirmelerle, eğitimle ilgili verilerin kapsamının, kalitesinin ve elde edilebilirliğinin artırılması	• Eğitimde politika oluşturma ve ebeveynlerin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin karar vermeleri için daha iyi veri.

76. Çeşitli politika seçenekleri, beklenen etkileri ve taşıdığı riskler bakımından ödünleşimlerle karşı karşıyadır. Söz konusu risk tanımı oldukça geniş bir tanımdır, çünkü bu tür girişimlerin politik ekonomisi, beklenen mali giderler ve bu tür değişiklikleri hayata geçirmek için gerekli teknik ve lojistik bilgi ve kapasite ile ilgili riskleri de içine almaktadır. Elbette, risk ve beklenen etki derecesi arasında pozitif bir ilişki vardır.

77. Bölümün kalan kısmında, her bir dört politika alanı için beklenen etki ve olası riskler tartışılacaktır. Önerilen her bir seçeneğin finansal giderlerinin değerlendirilmesi, seçenekler arasındaki ödünleşimler arasından seçim yapmayı kolaylaştıracaktır, ancak bu değerlendirme bu raporun kapsamının dışındadır. Bunun yerine önümüzdeki görevin karmaşıklığı nedeniyle, çalışmada, “büyüklük derecelerine” odaklanılmaktadır. Böylece Türk Hükümeti, beklenen faydalar karşısındaki esas zorluklar ve kısıtlamaların ne olduğu konusunda daha iyi hakim olabilir.

Okul Öncesi Eğitim

78. Üç okul öncesi eğitim girişimi de birbiriyle yakın bir ilişki içindedir ve bu üç girişimi en iyi biçimde yürütmenin yolu aralarında eşgüdüm sağlamaktır. Bu girişimler Türkiye’yi uluslararası kalite standartlarıyla uyumlu bir sistemi uygulama konusunda teşvik edecek ve daha geniş bir kapsam ve erişimde daha eşitlikçi bir ortam sağlayacaktır.

79. Bir sonraki adımda okul öncesi kayıt oranının en düşük olduğu illere odaklanılması ve herkesin bir yıllık anaokulu eğitimi almasını sağlamak için, MEB’in okul öncesi eğitimde genişleme açılımının sonraki aşamalarını belirlemek, en çok ihtiyaç olan bölgelerdeki öğrencileri anaokuluna daha önce yerleştirerek etki artırılabilir. Bulgular, erken eğitimin en çok ihtiyacı olanlara en fazla katkıyı sağladığını göstermektedir. Başarılı bir uygulama, olası inşaat faaliyetleriyle birlikte bu bölgelerdeki genişleme maliyetinin daha yüksek olması nedeniyle daha fazla riskle karşı karşıya kalabilir. Ayrıca, 2014-15 eğitim-öğretim yılına kadar anaokuluna ülke çapında yüzde 100 katılım sağlanması amacına ulaşmak isteniyorsa, bu giderlerin önümüzdeki birkaç yıl içinde karşılanması gerekecektir. Bir an önce ihtiyaçlar ve gerekli planlamaya odaklanmak çok daha yararlı olacaktır. MEB’in belirlediği hedeflere ulaşmasında gerekli olan

genişleme için tüm giderleri belirlenmiş bir planı yok gibi görünüyor. Bu tür bir plan olmadan, MEB’in iddialı hedeflerine kısa sürede başarılı bir biçimde ulaşma ihtimali oldukça düşüktür.

80. Kamu ve özel sektör tarafından sağlanan erken çocukluk eğitimi için bir kalite güvence çerçevesi oluşturulması, yüksek nitelikli eğitim tercihlerini ortaya koyabilmek için gerekli bir adımdır. Özellikle de, Türkiye’nin hedeflerine ulaşması için, merkezler, okullar ve anaokullarını içeren, daha geniş bir okul öncesi seçenek yelpazesine ihtiyaç duyulacaktır. Eğitimin sağlanması ve finansman için kamu ve özel sektör arasında belirli bir derecede işbirliği gerektirecek bu tür bir okul öncesi genişleme, bir kalite güvence çerçevesinin olması durumunda çok daha etkili bir biçimde gerçekleştirilebilir. İyi bir kalite çerçevesinin büyük bir etkisi olacaktır ve büyük boyutlu bir genişleme gerçekleştirilmeden önce ya da bu genişleme gerçekleştirilirken bir kalite çerçevesinin bulunması şarttır. Bu seçeneğin gideri, diğer okul öncesi seçenekleriyle karşılaştırıldığında oldukça uygundur, ancak düşük kaliteli eğitim sağlayıcıları sisteme girdiği takdirde bir çerçeve oluşturulmamanın götürüsü oldukça yüksek olacaktır. Düşük nitelikli eğitim sağlayıcıları sisteme katıldıktan sonra, bir kalite güvence çerçevesini uygulamaya geçirmek daha zor olacaktır.

81. Özellikle gereksinimin en çok olduğu bölgelere odaklanıldığında, erken çocukluk eğitiminin önemiyle ilgili bilgi kampanyaları düzenlemenin olumlu etkileri olacaktır. Kampanyalar dikkatli bir biçimde tasarlanıp yürütüldüğü takdirde, göreceli olarak daha az risk ortaya çıkacaktır. Yine de yeterli anaokulu ve düşük maliyetli okul öncesi seçenekleri bulunmadığında okul öncesi eğitime talepteki artış sorunlara neden olabilir.

Öğretmenler

82. Öğretmen kalitesini yükseltmek üzere başvurulacak politika seçeneklerinin öğrenci başarısı üzerinde büyük etkisi olabilir. Ancak bazı seçenekler diğerlerine göre çok daha risklidir. Doğru tasarlandığı ve uygulandığı takdirde, yeni öğretmen politikaları öğretimin ve öğrenimin kalitesini arttırmaya yardımcı olacaktır. Yine de, seçeneklerin barındırdığı riskler büyüktür, çünkü yapılacak değişiklikler mevcut durumun pek çok yönü açısından zorluk yaratacaktır. Ayrıca Türkiye’deki öğretmenlerin hali hazırda büyük

olan ve büyümeye devam eden sayısı düşünüldüğünde maliyeti artırıcı etkisi olabilir. Bazı değişiklikler sadece sektörün içinde değil toplumun tamamında ciddi görüş ayrılıkları yaratabilir. Aynı zamanda, öğretmenlerin merkezi rolü düşünüldüğünde, mevcut durumu sürdürmek de maliyetli ve riskli olacaktır.

83. Yeni öğretmenlerin, öğrenimin ilk birkaç yılında desteklenmesi ve onlara sorumluluk verilmesinin kalite üzerinde büyük bir etkisi vardır. Çünkü öğretmenliklerinin ilk birkaç yılı (öğretmen seçimi, atama ve iyi öğretmenlerin elde tutulması) uzun vadedeki başarı için kilit öneme sahiptir. Bu yaklaşım yeni öğretmenlere şu andakinden daha fazla dikkat göstermeyi ve destek vermeyi gerektirecek, böylece yeni öğretmen istihdam etmenin maliyetini arttıracaktır. Her yıl pek çok yeni öğretmen alarak genişleyen eğitim sisteminin yaratacağı baskı, öğretmenlerin sınıfta kendi başarılarına öğretmeye başlamadan önce uygulanan süreçlerin daha uzun ve yoğun olmasını zorlaştırmaktadır. Gerekli adımlar anın ihtiyaçlarını karşılamada eksik kalabilir ve bu nedenle söz konusu seçeneğin barındırdığı riskleri arttırabilir. Türkiye durumunda olduğu gibi, niceliğe ilişkin baskı yoğun olduğunda genellikle kaliteden ödün verilir.

84. Yüksek nitelikli öğretmenleri çekmek ve işte kalmalarını sağlamak için parasal ya da parasal olmayan yeni teşviklerin yaratılması daha fazla ücret alan ve motivasyonu daha yüksek öğretmenlerin görev yapmasını sağlayacaktır. Bu durumun da öğrencilerin öğrenmesi üzerinde çok büyük etkisi olacaktır. Ancak değişiklikler, mevcut öğretmen maaşlarının yeterli olduğu konusunda birbirinden farklı görüşlerin olduğu durumlarda öğretmen ücretleri konusu da dahil olmak üzere, özellikle parasal ödüller konusunda ciddi görüş ayrılıkları doğurabileceğinden riskli olabilir. Performansa dayalı ödeme ya da ikramiyeler, performansın adil ve saydam bir şekilde nasıl ölçülüp ödüllendirileceği konusunda öğretmenler ve başkaları arasında sıklıkla endişe yaratan bir konudur. Öğretmenleri sınıftan çıkarmadan uzmanlıklarını ödüllendiren yeni rol ve sorumluluklar ya da en iyi öğretmenlerin en dezavantajlı bölgelerde yerleştirilmesi gibi parasal olmayan teşvikler daha az tartışmalı ve daha az masraflı olabilir, ancak bir bütün olarak öğretmenlik mesleği üzerinde yeterli etkiyi yaratamayabilir. Görüş ayrılığı yaratacak başka bir konu ise öğretmen ücretlendirme paketindeki değişikliklerin, en azından başlangıçta, sadece eğitim sektörü içindeki, mali olarak tarafsız bir ortamda, ne ölçüde gerçekleştirilebileceğidir.

85. Öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimin uyumlu hale getirilmesi ve okul temelli öğretmen eğitim stratejilerinin oluşturulması, doğru tasarlandığı ve uygulandığı takdirde büyük bir etki yaratacaktır. Ancak bu durumda da yüksek riskler mevcuttur. Bu seçenek Türkiye’de öğretmenlerin mesleğe hazırlanması sürecinin köklü biçimde yeniden düşünülmesini gerektirecektir. Bu, hem politik ekonomi açısından hem de mali açıdan yapılması zor bir değişikliktir. MEB ve YÖK arasında hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi konusunda eşgüdüm sağlanması ve politikaların uyumlu hale getirilmesi zorunluluğu, mevcut durumda pek çok değişiklik gerektireceğinden belli bir zaman alacaktır. Lider grupları ya da eşler arası ağların oluşturulması gibi, okul temelli öğretmen eğitimi stratejileri geliştirmek, sistemin bütününde bir zihniyet değişikliği gerektirecek olması bakımından zordur. Ancak, bu stratejiler öğretmenlik eğitimi verilen bir kurumda değil de okul düzeyinde geliştirilecek olduğundan, özellikle zaman içinde daha kolay uygulanacaktır ve eğitim maliyetlerini düşürecektir.

Finansman

86. Türkiye’deki eğitim harcamalarının verimliliğini ve eşitliğini arttırmak ve böylece daha iyi eğitim çıktıları alınmasına destek vermek finansman sisteminde değişiklikler yapılmasını gerektirmektedir. Bu değişiklikler genelde çok olumlu bir etki yaratmaktadır, ancak mevcut durumu değiştirdiği ve kazananlar ile kaybedenler arasında kaynakları yeniden dağıttığı ölçüde riskli de olabilirler.

87. Kişi başı ilkesine dayalı, fon formüllü düzenlemelerle eğitimi finanse edecek yeni bir sistem getirmenin etkisi de riski de orta düzeyde olacaktır. Formülün yaratılması konusunda ciddi zorluklar olsa da, bölgedeki ve dünyadaki pek çok ülkede böyle sistemler uygulanmaktadır. Bu değişiklik, kaynaklar öğrenci başına daha doğru biçimde tahsis edileceğinden ve eğitim maliyetini etkileyen faktörler açısından daha yeterli bir öğrenci başı kaynak tahsisi içereceğinden yararlıdır. Değişiklik, düşük risk değil orta risk kategorisindedir, çünkü okul özerkliği, okul yönetimi ve kapasite geliştirme gibi diğer tedbirlerin ne ölçüde doğru düzenleneceği ve uygulanacağı ile eğitim sektörü içerisinde kaynakların ne ölçüde yeniden dağıtılacağı belirsizdir.

88. Kamu kaynaklarının en fazla gereksinimi ve en yüksek getirisi olan gruplara yönelik olarak hedeflenmesi ülke çapındaki eğitim fırsatları üzerinde olumlu etki yaratacaktır. Ancak bu seçenek bir dizi ödünleşim gerektirecektir ve bunların en önemlisi grupların ve özel programların kapsamının belirlenmesi konusunda olacaktır. Finansal kaynak seviyesi sabit kalırsa, bir grup ya da bir eğitim seviyesi için yapılan artış diğerleri pahasına yapılmış olacaktır ve bir önceki seçenekte de belirtildiği gibi, bu alanı politik ekonomi açısından riskli hale getirecektir.

89. Orta ve yüksek eğitime giriş sınavlarının gözden geçirilmesi, ailelerin yaptığı özel harcamaların regresif etkisini azaltacak ve böylece eğitim fırsatlarının hem nüfus grupları hem de ülke çapında dağıtılması sağlayacaktır. Ancak bu, risklerle dolu olan hassas bir alandır. Bu alanda reform başlatmak ülke çapında eğitimde fırsat eşitliğini sağlama açısından çok önemlidir. Ancak, 50 yıllık bir seçim sisteminden kopmak, geniş bir paydaş grubundan (yüksek kaliteli okullar, yüksek sosyo-ekonomik aryetişime sahip öğrenciler, dershaneler) gelecekte bir direnişle karşılaşılmasına neden olabilir. Bunun sonucu olarak da, söz konusu tedbirleri uygulamanın sağlayacağı (muhtemelen önemli) yararları tehlikeye atabilir.

Bilgi

90. Üç bilgi seçeneği, teknik açıdan, görece daha az risk taşır. Ancak bu seçeneklerin etkili olabilmesi için Türkiye’de veri toplama, kullanma, yayma ve tartışma konularında bir kültür değişimi gerekmektedir. Yakın zamandaki bilgi girişimleri Türkiye’de eğitim sistemini iyileştirmek üzere daha iyi veriye ve veri kullanıma dair bir ilgi olduğunu göstermektedir. Eğer bir kültür değişimi yaşanır, bilgi seçeneklerinin muhtemel etkisi de büyük olacaktır. Bu değişim, veriler, analizler ve bulgular hakkında eşgüdümlü bir diyalog ve danışmanlığı ve sorunları açıkça tartışma istekliliğini gerektirir.

91. Türkiye’de temel eğitimin durumu konusunda yıllık rapor yayınlayarak eğitim konusundaki kamusal tartışmaları teşvik etmek, veri kalitesinin yüksekliğini sağlamak üzere uygun teknik ve finansal kaynakların ayrılması durumunda, görece az riskli bir seçenektir. Eğer Hükümet eğitimin durumu konusundaki bulguları kullanma, yayma ve tartışma konusuna gereken dikkati verirse, etki, Türkiye’deki

eğitim sistemindeki gerekli politika değişikliklerinin planlanması ve benimsenmesiyle daha da büyüyecektir. Ek olarak bir yıllık rapor, politikacıların sistem performansını izlemelerine ve kalitenin artırılması amacıyla değerlendirme ve gerektiğinde düzenlemeler yapmalarına yardımcı olacaktır.

92. Her okul için, girdi ve çıktıları içeren okul karnelerinin oluşturulmasıyla tek tek okullar ile ilgili bilgilerin geniş halk kitleleri için erişilir hale getirilmesi, paydaşlardan (veliler, öğrenciler, eğitim otoriteleri) gelecek baskısıyla birlikte temel eğitimin kalitesinin artmasını sağlayacaktır. Ancak, öğretmenler ve müdürler, okullarının durumu iyi değilse bu bilgilerin kamuya paylaşılmasına direnecek ve bu da böyle bir girişime yönelik potansiyel muhalefetin büyümesine neden olacaktır. Okul düzeyindeki veri analizinin okulun kaynaklarını ve aynı zamanda okulun sosyo-ekonomik konumunu sorgulaması gerekmektedir. Bütün bu faktörler nedeniyle, bu seçenek düşük risk kategorisinde değil, orta risk kategorisinde bulunmaktadır.

93. E-Okul Veritabanında yapılacak iyileştirmelerle, eğitimle ilgili verilerin kapsamının, kalitesinin ve elde edilebilirliğinin artırılması, yıllık eğitim durumu raporu, okul karneleri ve yeni bir finansman yaklaşımının uygulanması gibi diğer politika seçeneklerinin ön koşuludur. Bu iyileştirmeler, bölge ve şehirlerde okul öncesi eğitime katılım gibi hedeflere ulaşılmasındaki ilerlemeleri ölçmeye, reform çalışmalarını değerlendirmeye ve gerekli düzenlemeleri yapmaya yardımcı olacaktır. Bu yüzden, yüksek kalitede kapsamlı veri toplamanın uzun vadede yararı yüksektir, çünkü veri toplamak hem diğer politika seçenekleri üzerinde etkili olacaktır hem de görece çok daha az risk içermektedir. Risklerin az olmasına rağmen, e-okul veri tabanını da içeren bir EYBİS sisteminin, gerek veri kalitesi gerekse veri kullanımı açısından dikkatli biçimde oluşturulması önemlidir. Dünya Bankası’nın, yakın zaman önce e-okul veritabanının belli bölümlerini kullanarak yaptığı analizden elde edilen bulguların da gösterdiği gibi, veritabanı henüz tam potansiyeline ulaşmış değildir.

Son Görüşler

94. Türkiye, yakın gelecekte temel eğitimin niteliğini ve niceliğini arttırmada ciddi sorunlarla yüz yüzedir. Ancak, okul öncesi eğitim, öğretmenler,

finansman düzenlemeleri ile bilgi sunumu ve kullanımındaki reformlar bu süreci hızla başlatıp sürdürmek açısından kilit önemdedir. Türkiye, ortalama bir öğrencinin eğitimini tamamladığında sahip olduğu becerileri önemli oranda iyileştirmek ve ülkede var olan iller, bölgeler, okullar ve öğrenciler üzerindeki eşitsizliği azaltmak istiyorsa, bu alanlarda cesur reformlar yapması gerekmektedir. 2010 itibarıyla sistemin, gerek ülkenin büyüme ve rekabetçi olma beklentilerini, gerekse sosyal uyumunu riske attığı

gözlemlenmektedir. Maalesef, düşük risk içeren birkaç politika seçeneği dışında, bu belgede sunulan seçeneklerin çoğu orta ya da yüksek düzeyde risk içermektedir. Ancak, bu girişimlerin eğitim sistemi üzerinde orta ve yüksek düzeylerde etki yaratması beklenmektedir. Ayrıca bu girişimler, Türkiye'nin geçmişte olduğu gibi çığır açıcı reformlar (ör. zorunlu ilköğretime üç yıl ekleyen 1997 Eğitim Reformu) yapabilme kabiliyetinin olduğunu da gösterecektir. Zor olacaktır, ama buna değecektir. Ayrıca, mevcut politikaları aynen devam ettirmenin bedeli yüksektir.

Kaynaklar

- AÇEV (2009), “Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi: Erişim, Eşitlik ve Kalite”, İstanbul: AÇEV.
- Aksu, M., Demir, C. E., Daloğlu, A., Yıldırım, S. ve Kiraz, E. (2010), “Who are the future teachers in Turkey?: Characteristics of entering student teachers”, *International Journal Of Educational Development*, 30(1):91-101.
- Alacacı, C. ve Erbaş, A. (2010); “Unpacking the Inequality among Turkish Schools: Findings from PISA 2006”, *International Journal of Educational Development*, 30(2): 182-192.
- Alderman, H. (editor) (2011); “No Small Matter: The Impact of Poverty, Shocks, and Human Capital Investments in Early Childhood Development”; *Human Development Perspectives*, The World Bank
- Almond, D. ve Currie, J. (2011); ““Human Capital Development Before Age 5”, in *Handbook of Labor Economics*, Vol.4B, Ashenfelter, O. and Card, D. (eds.), North Holland, pp.1316-1486.
- Alonso, J.D. and Sánchez, A., eds. (yayına hazırlanıyor); “Reforming Education Finance in Transition Countries: Six Case Studies in Per Capita Financing Systems”, *Directions in Development Series*, Washington, DC: The World Bank.
- Aran, M. A., Llanos, M., Can, R. ve Uraz, A. (2009), “Inequality of Opportunities and Early Childhood Development Policy in Turkey”, *Turkey Welfare and Social Policy Analytical Work Program*, World Bank: Ankara.
- Atay-Turhan, T., Koç, Y. ve Işıksal, M. (2009), “The New Turkish Early Childhood Teacher Education Curriculum: a brief outlook”, *Asia Pacific Education Review* 10:345-356.
- Avustralya Hükümetleri Konseyi (2009); “National Quality Standard for Early Childhood Education and Care and School Age Care”, Avustralya Hükümetleri Konseyi: Early Childhood Development Steering Committee.
- Barrera-Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. ve Santibáñez, L. (2009); “Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management”; The World Bank: Washington, DC.
- Bayrakçı, M. (2009), “In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: A Comparative Analysis of Institutions and Practices”, *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1): 10-22.
- Bekman, S. and Gürlehel, C.F. (2005); “Doğru Başlangıç: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim (The Right Start: Pre-School Education in Turkey)”, *Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TUSIAD, Turkish Association of Industrialists and Businessmen)*.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, I. (2005), “Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 4(7): 21-35.
- Burger, K. (2010); “How Does Early Childhood Care and Education Affect Cognitive Development? An International Review of the Effects of Early Interventions for Children from Different Social Backgrounds”, *Early Childhood Research Quarterly* 25(2): 140-165.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Ronfeldt, M. ve Wyckoff, J. (2010); “The Role of Teacher Quality in Retention and Hiring: Using Applications-to-Transfer to Uncover Preferences of Teachers and Schools”, *NBER Working Paper #15966*, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Carneiro, P. ve Heckman, J. (2004), “Human Capital Policy”, *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?* kitabında, Heckman, J. ve Krueger, A. (eds.), Massachusetts: The MIT Press, pp.77-239.
- Cascio, E. (2009); “Do Investments in Universal Early Education Pay Off? Long-Term Effects of Introducing Kindergartens into Public Schools”, *NBER Working Paper #14951*, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

- Cassidy, T. (2005), "Education Management Information System Development in Latin America and the Caribbean: Lessons and Challenges", Inter-Amerikan Kalkınma Bankası için hazırlanan arka plan çalışması.
- Chawla, M., Horn, R., Jain, S., Kapoor, S., Sahmali, F., Sethi, A., Peker, U. ve Emil, F. (2005); "How Much Does Turkey Spend on Education? Development of National Education Accounts to Measure and Evaluate Education Expenditures", "Turkey Education Sector Study: Sustainable Pathways to an Effective, Equitable and Efficient Education System for Preschool through Secondary School Education" raporu için hazırlanan arka plan çalışması, Washington, DC: The World Bank.
- Cleveland, G. ve Krashinsky, M. (2003); "Financing ECEC Services in OECD Countries", Yayınlanmamış Makale.
- Coffey, C. (2007), "Early Child Development Is a Business Imperative", Early Child Development From Measurement to Action. A Priority for Growth and Equity kitabında; Young, M. E. ve Richardson, L. M. (eds.), Washington D.C.: The World Bank, pp.33-42.
- Coolahan, J. (2002); "Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning", OECD Education Working Paper No.2, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Coolahan, J. (2008); "A Case Study of Education Reform in Ireland (With Emphasis on Quality Promotion)", Dünya Bankası tarafından düzenlenen Kaliteli Eğitimi Tanıtım Çalıştayındaki sunum, Ankara, May 7.
- Cox, C. (2008); "Chilean Education Reform: Consistent Search for Quality and Equity Results", Dünya Bankası tarafından düzenlenen Kaliteli Eğitimi Tanıtım Çalıştayındaki sunum, Ankara, May 7th.
- Çakıroğlu, E. ve Çakıroğlu, J. (2003); "Reflections On Teacher Education In Turkey", European Journal of Teacher Education, 26(2):253-264.
- Çıngı, H., Kadılar, C. ve Koçberber, G. (2007), "Türkiye Genelinde İlk ve Ortaöğretim Olanaklarının İncelenmesi ve Belirlenen Aksaklıklara Çözüm Önerilerinin Getirilmesi", Hacettepe Üniversitesi: Ankara, TÜBİTAK Project No.106K077.
- Deniz, S. ve Şahin, N. (2006), "The Restructuring Process of Teacher Training System in Turkey: A Model of Teacher Training Based on Post-Graduate Education (PGCE)", Journal of Social Sciences 2(1): 21-26.
- Dinçer, M.A. ve Uysal, G. (2010), "Determinants of Student Achievement in Turkey", Bahçeşehir Üniversitesi, BETAM Working Paper.
- Duygan, B. ve Güner, N. (2006); "Income and Consumption Inequality in Turkey: What Role Does Education Play?", The Turkish Economy: The Real Economy, Corporate Governance and Reform kitabında, Altuğ, S. ve Filiztekin A. (eds.), Londra ve New York: Routledge, pp. 61-91.
- EBRD (yayına hazırlanıyor); "World Bank Life in Transition Survey: Round 2", London: European Bank for Reconstruction and Development
- Engle, P., Black, M., Behrman, J., Cabral de Mello, M., Gertler, P., Kapiriri, L., Martorell R., Young, M. and the International Child Development Steering Group (2007), "Strategies To Avoid The Loss Of Developmental Potential In More Than 200 Million Children In The Developing World", The Lancet 369 (9557): 229-242.
- ERI (2009a), "Eğitimde Eşitlik: Politika Analizi ve Öneriler", İstanbul: Education Reform Initiative.
- ERI (2009b), "Eğitim İzleme Raporu 2008", İstanbul: Education Reform Initiative.
- Ergün, O. (2009); "Türkiye Eğitim Finansmanı Ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi (TEFBIS)", MEB'de Sunum, etimesgut.meb.gov.tr/dokumanlar/tefbis/tebis.pps adresinden 24 Mart 2010'da alındı.
- Eurydice (2007), "School Autonomy in Europe: Policies and Measures", Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.
- Eurydice (2009), "Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities", Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.

- Eurydice (2010), “Organisation of the Education System in Turkey: 2008-09”, Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.
- Farr, S. (2010); “Teach for America - Teaching as Leadership: The Highly Effective Teacher’s Guide to Closing the Achievement Gap”, San Francisco: Jossey-Bass.
- Fernald, L., Kariger, P., Engle, P. ve Raikes, A. (2009); “Examining Early Child Development in Low-Income Countries: A Toolkit for the Assessment of Children in the First Five Years of Life”, Washington, DC: The World Bank.
- Ferreira, F. ve Gignoux, J. (2010); “Inequality of Opportunity for Education: Turkey”, Equity in a Globalizing World, kitabında Kanbur, R. ve Spence, M. (eds.), Washington, D.C.: The World Bank, pp.131-156.
- Field, S., Kuczera, M. ve Pont B. (2007); “No More Failures: Ten Steps to Equity in Education”, OECD Education and Training Policy Series, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Gershberg, A. (2005); “Towards an Education Decentralization Strategy for Turkey: Guideposts from International Experience”, “Turkey Education Sector Study: Sustainable Pathways to an Effective, Equitable and Efficient Education System for Preschool through Secondary School Education” için hazırlanan not, Washington, DC: The World Bank.
- Goe, L. (2007), “The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis”, Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goldhaber, D., Gross, B., ve Player, D. (2009); “Teacher Career Paths, Teacher Quality, and Persistence in the Classroom: Are Schools Keeping Their Best?”, CALDER Working Paper No.29, Washington, DC: The Urban Institute.
- Göl-Güven, M. (2009), “Evaluation Of The Quality Of Early Childhood Classrooms In Turkey”, Early Child Development and Care, 179(4): 437-451.
- Grantham-McGregor S., Cheung Y.B., Cueto S., Glewwe P., Richter L., Strupp B., ve Uluslararası Çocuk Gelişimi Yönetim Grubu (2007), “Development Potential in the First 5 Years for Children in Developing Countries”, The Lancet 369 (9555): 60-70.
- Grun, R. (2008), “Financing Early Childhood Development: A Look At International Evidence And Its Lessons”, Washington, D.C: The World Bank.
- Gürkaynak, I., Üstel, F. ve S. Gülgöz. (2003), “Eleştirel Düşünme”, İstanbul, Turkey: Education Reform Initiative/Istanbul Policy Center.
- Gürün, A. ve Millimet, D. L., (2008), “Does Private Tutoring Payoff?,” IZA Discussion Papers 3637, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Halle, T., Forry, N., Hair, E., Perper, K., Wandner, L., Wassel, J. ve Vick, J. (2009); “Disparities in Early Learning and Development: Lessons from the Early Childhood Longitudinal Study – Birth Cohort (ECLS-B)”, Washington, DC: Child Trends.
- Hanushek, E. (2008), “The Economic Benefits of Improved Teacher Quality”, Soguel, N. and Jaccard, P. (eds.) Governance and Performance of Education Systems kitabında The Netherlands: Springer Verlag, pp.107-135.
- Hanushek, E. (2009), “Teacher Deselection”, in Creating a New Teaching Profession, Goldhaber, D. and Hannaway, J. (eds.), Washington, DC: The Urban Institute Press, pp.165-180.
- Hanushek, E. (2010), “The Economic Value of Higher Teacher Quality”, NBER Working Paper #16606, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Hanushek, E. ve Wößmann, L. (2006), “Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences- in-Differences Evidence Across Countries,” Economic Journal, 116(510):C63-C76.
- Hanushek, E. ve Wößmann, L. (2007a), “The Role of Education Quality in Economic Growth”, World Bank Policy Research Working Paper 4122, Washington, D.C.: The World Bank.

- Hanushek, E. ve Wößmann, L. (2007b), “Education Quality and Economic Growth”, Washington, D.C.: The World Bank.
- Hanushek, E. and Wößmann, L. (2010), “The Economics of International Differences in Educational Achievement”, NBER Working Paper #15949, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Harmon, C., Oosterbeek, H. ve Walker, I. (2003); “Returns to Education: Microeconomics”, *Journal of Economic Surveys*, 17(2):115-155.
- Hattie, J. (2003), “Teachers Make a Difference: What Is The Research Evidence?”, Avustralya Konseyi Eğitim Araştırmaları Yıllık Konferansı’nda Öğretmen Kalitesi için sunulan not.
- Heckman, J. J. (2008), “The Case For Investing In Disadvantaged Young Children”, *Big ideas for children: Investing in our nation’s future kitabında*, First Focus (Ed.), Washington, DC: First Focus, pp. 49-58.
- Heckman, J. ve Cunha, F. (2007), “The Technology of Skill Formation”, *The American Economic Review*, 97(2):31-47.
- Hua, H. ve Herstein, J. (2003), “Education Management Information System (EMIS): Integrated Data and Information Systems and Their Implications in Educational Management”, *Karşılaştırmalı ve Uluslararası Eğitim Derneği Yıllık Konferansı Sunumu*, New Orleans, Louisiana, United States.
- Isoré, M. (2009); “Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review”, *OECD Education Working Paper No.23*, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Jhingran, D. ve Sankar, D. (2009), “Addressing Educational Disparity: Using District Level Education Development Indices for Equitable Resource Allocations in India”, *World Bank Policy Research Working Paper No. 4955*.
- Kağıtçıbaşı, C., Sunar, D., ve Bekman, S. (2001), “Long-Term Effects of Early Intervention: Turkish Low-Income Mothers and Children”, *Journal of Applied Psychology*, 22(4): 333-361.
- Kağıtçıbaşı, C., Sunar, D., Bekman, S., ve Cemalcılar, Z. (2005), “Erken Müdahalenin Erişkinlikte Süren Etkileri: Erken Destek Projesi’nin İkinci Takip Araştırması’nın Ön Bulguları”, İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Kaytaş, M. (2005), “Türkiye’de Okulöncesi Eğitiminin: Fayda Maliyet Analizi”, İstanbul: AÇEV.
- Kirabo Jackson, C., ve Bruegmann, E. (2009); “Teaching Students and Teaching Each Other: The Importance of Peer Learning for Teachers”, *American Economic Journal: Applied Economics* 1(4): 85–108.
- Lavy, V. (2011); “What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence”, NBER Working Paper #16885, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Levačić, R. (2008), “Funding Schools by Formula”, Soguel, N. ve Jaccard, P. (eds.), *Governance and Performance of Education Systems kitabında*, The Netherlands: Springer Verlag, pp.205-245.
- Levin, B. (2003); “Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning”, Paper Commissioned by the Education and Training Policy Division of the Organisation for Economic Co-operation and Development for the Equity in Education Thematic Review.
- Magnuson, K, Ruhm, C., ve Waldfogel, J. (2007); “Does Prekindergarten Improve School Preparation and Performance?”, *Economics of Education Review*, 26(1):33-51.
- McMahon, W. (2004); “The Social and External Benefits of Education”, *International Handbook on the Economics of Education kitabında*, Johnes, G. and Johnes, J. (eds.), Massachusetts, USA: Edwar Elgar Publishing Ltd., pp.211-259.
- McMahon, W. (2006); “Education Finance Policy: Financing the Nonmarket and Social Benefits”, *Journal of Education Finance*, 32(2):264-284.
- MONE (2008), “Öğretmenlik Mesleği Genel Özel Alan Yeterlikleri”, Ankara: Ministry of National Education.
- MONE (2009a), “E-Okul Kullanım Kılavuzu”, Ankara: Ministry of National Education.

- MONE (2009), “Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı”; Ankara: Ministry of National Education.
- MONE (2010), “2011 Yılı Bütçe Raporu”; Ankara: Ministry of National Education.
- MONE (2011), “Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2010-2011 (National Education Statistics: Formal Education 2010-2011)”; Ankara: Ministry of National Education.
- Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M., and Elder, L. (2011), “Investing in Young Children: An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation”, Directions in Development, Human Development. The World Bank: Washington D.C.
- Neal, D. (2011); “The Design of Performance Pay in Education”; NBER Working Paper #16710, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Nores, M., ve Barnett, W.S. (2010); “Benefits of Early Childhood Interventions Across the World: (Under) Investing in the Very Young”, Economics of Education Review, 29(2):271-282.
- Oberhuemer P. ve Ulrich, M. (1997), “Working with Young Children in Europe: Provision and Staff Training”, London: Paul Chapman Publishing.
- OECD (2001), “Starting Strong: Early Childhood Education and Care”, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2005), “Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers”, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2006), “Starting Strong II: Early Childhood Education and Care”, SourceOECD, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2007a), “PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow’s World: Results from PISA 2006”, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2007b), “Reviews of National Policies: Basic Education in Turkey”, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2009a), “Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS”, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2009b), “Doing Better for Children”. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2009c), “Early Childhood Education and Care”, Education Today: The OECD Perspective kitabında, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, pp. 9-15.
- OECD (2009d), “Education at a Glance 2009: OECD Indicators”. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2009e), “Highlights from Education at a Glance 2008”, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2009f), “OECD in Figures 2009”, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2010a), “PISA 2009 at a Glance”, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2010b), “PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science”, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2011a), “Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World”, Background Report for the International Summit on the Teaching Profession, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2011b), “Establishing a Framework for Evaluation and Teacher Incentives: Considerations for Mexico”, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

- Ohio Eğitim Bakanlığı (2009); “Education Management Information System Manual”, from <http://www.ode.state.oh.us/GD/Templates/Pages/ODE/ODEDetail.aspx?page=3&TopicRelationID=1292&ContentID=42941&Content=75185> adresinden 24 Kasım 2009’da alındı.
- ÖSYM (2006); “Selection and Placement of Students in Higher Education Institutions in Turkey”, Ankara: Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.
- ÖSYM (2009), “2009 Booklet of Student Selection and Placement System Candidates’ Preferences for Higher Education Programs”, Ankara: Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.
- ÖYGM (2009), “General Directorate of Teacher Training and Education Strategic Plan 2010-2014”, Ankara: Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Özden, Y. (2004), “Academic Characteristics of Teacher Pool Between 1982 and 2002 In Turkey”, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9:117-129.
- Özgan, H. (2009), “An Evaluation Related with Preschool Education in Turkey”, *World Applied Sciences Journal*, 7(3):312-319.
- Özoğlu, M. (2010), “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları (Problems of Teacher Training in Turkey)”, *SETAV Turkey*, 17 (February).
- Patrinos, H. (2008); “Returns to Education: The Gender Perspective”, *Girls’ Education in the 21st Century: Gender Equality, Empowerment, and Economic Growth* kitabında, Tembon, M., and Fort, L. (eds.), Washington DC: The World Bank, pp.53-66.
- Polat, S. (2008); “Türkiye’de Eğitim Politikalarının Fırsat Eşitsizliği Üzerindeki Etkileri”, Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Poon, A.C.S. (2008), “The Development of Pre-Primary Services in Hong Kong: Quality review as a lever of continuous school improvement”, *International Journal of Child Care and Education Policy*, 2(1):15-26.
- Powell, M. (2006); “Rethinking Education Management Information Systems”, *InfoDev Working Paper No.6*, Washington, D.C.: The World Bank.
- Ripley, A. (2010), “What makes a great teacher?” *The Atlantic*, January/February.
- Rockoff, J. (2004), “The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data”, *American Economic Review* 94(2): 247-52.
- Ross K. ve Levačić, R. (1999), “Needs-based Resource Allocation in Education – Via Formula Funding of Schools”, *International Institute for Educational Planning; UNESCO*, Paris.
- Santiago, P. (2002), “Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages”, *OECD Education Working Papers*, No. 1, OECD Publishing.
- Schacter, J. ve Thum, Y. M. (2004), “Paying For High- And Low-Quality Teaching”, *Economics of Education Review*, 23(4): 411-430.
- Schwartz, R., Hernandez, M. ve Ngo, J. (2010), “Attracting and Retaining Strong Teachers: A Model of High Support and High Accountability”, *Teaching Talent: A Visionary Framework for Human Capital in Education* kitabında, Curtis, R. and Wurtzel, J. (eds.), Harvard Education Press, pp.113-128.
- Schwartz, R., Wurtzel, J. ve Olson, L. (2007), “Attracting and Retaining Teachers”, *OECD Observer*, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Sclafani, S. ve Lim, E. (2008), “Rethinking Human Capital in Education: Singapore As A Model for Teacher Development”, Washington, D.C.: The Aspen Institute Education and Society Program.
- SPO (2010); “Millennium Development Goals Report 2010: Turkey 2010”, Ankara: State Planning Organization.
- Şahin, A. (2005), “Pathways to Teaching: Steps to Becoming a Teacher in Turkey”, “Turkey Education Sector Study: Sustainable Pathways to an Effective, Equitable and Efficient Education System for Preschool through Secondary School

- Education” için hazırlanan Politika Notu, Washington, DC: The World Bank.
- Tansel, A. ve Bircan, F. (2005), “Effect of Private Tutoring on University Entrance Examination Performance in Turkey”, IZA Discussion Paper No.1609, Bonn, Germany: IZA (Institute for the Study of Labor).
- Tansel, A. ve Bircan, F. (2006), “Demand for Education in Turkey: A Tobit Analysis of Private Tutoring Expenditures”, *Economics of Education Review*, 25(3): 303-313.
- Tansel, A. ve Bircan, F. (2008), “Private Supplementary Tutoring in Turkey Recent Evidence on Its Various Aspects”, ERC Working Papers 0802, ERC - Economic Research Center, Middle East Technical University: Ankara.
- UNESCO (2010), “Education for All Global Monitoring Report: Reaching the Marginalized”, Paris: UNESCO Publishing.
- UNICEF (2008), “The Child Care Transition: A League table of Early Childhood Education and Care in Economically Advanced Countries”, Florence, Italy: Innocenti Research Center.
- Vegas, E. and Santibáñez, L. (2010); “The Promise of Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean”, Washington, DC: The World Bank.
- Walker, S.P., Wachs, T.D., Gardner, J.M., Lozoff, B., Wasserman, G.A., Pollitt, E., Carter, J.A. ve Uluslararası Çocuk Gelişimi Yönetim Grubu (2007), “Child Development: Risk Factors for Adverse Outcomes in Developing Countries”, *The Lancet*, 369 (9556), 145-157.
- Wang, A.H., A.B. Coleman, R.J. Coley ve R.P. Phelps. (2003), “Preparing Teachers around the World”, Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- World Bank (2005a); “Options for the Reform of Higher Education in Turkey: A Policy Note”, Washington, DC: The World Bank.
- World Bank (2005b); “Turkey Education Sector Study: Sustainable Pathways to an Effective, Equitable and Efficient Education System for Preschool through Secondary School Education”, Washington, DC: The World Bank.
- World Bank (2005c), “Turkey: Joint Poverty Assessment Report”; Report No.29619-TU, Washington, DC: The World Bank.
- World Bank (2006a), “Turkey: Public Expenditure Review”, Washington, DC: The World Bank.
- World Bank (2006b), “World Development Report, Development and Equity”, Washington, DC: The World Bank.
- World Bank (2007a), “Turkey – Higher Education Policy Study. Volume 1: Strategic Directions for Higher Education in Turkey”, Washington, DC: The World Bank.
- World Bank (2007b), “Salient Findings of the Life in Transition Survey Europe and Central Asia Region”, Washington, DC: The World Bank.
- World Bank (2008a), “Good Practices in Health Financing”, The World Bank: Washington D.C.
- World Bank (2008b), “The Road not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa”, The World Bank: Washington D.C.
- World Bank (2009), “Turkey: Expanding Opportunities for the Next Generation. A Report on Life Chances”, Report No. 48627-TR, The World Bank: Washington D.C.
- World Bank (2010), “Implementation of Education Quality Assurance Reforms: Lessons for Chile from Selected OECD Systems and Local Reforms in Other Sectors”, The World Bank: Washington D.C.
- Yıldırım, I., Munir, K. ve Ergene, T. (2007); “High Rates of Depressive Symptoms Among Senior High School Students Preparing for National University Entrance Examination in Turkey”, *The International Journal on School Disaffection*, 4: 35-44.
- Yılmaz, H. (2006), “Equity in Primary and Secondary Education: Education Expenditures in Turkey”, “Turkey: Education Sector Study Conference” Tanıtım Konferansı teslimi, Ankara, March 17.

Yılmaz, H. ve Emil, F. (2008), “Social Expenditures At Different Levels Of Government: Turkey”, Dünya Bankası Sosyal Politika Çalışma için hazırlanan Arka Plan Çalışması, Ankara.

YÖK (2007), “Faculties of Teacher Training and Education (1982-2007)”, Ankara: Yükseköğretim Kurumu.

Young, M. E. ve Richardson, L. M. (eds.) (2007),

“Early Child Development From Measurement to Action. A Priority for Growth and Equity”, Washington D.C. The World Bank.

Zaidi, A., Alam, A., Mitra, P. ve Sundaram, R. (2009); “Satisfaction with Life and Service Delivery in Eastern Europe and the Former Soviet Union – Some Insights from the 2006 Life in Transition Survey”, World Bank Working Paper No.162, Washington, D.C.: The World Bank.

EK

Tablo A1 – Türkiye’de Okul öncesi Öğretim Programları

Sorumlu Kurum	Program
MEB	Anaokulları İlkokullardaki Anasınıfları Uygulamalı Anaokulları Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) Aile-Çocuk Eğitim Programı Anne-Baba-Çocuk Eğitim Programı
Okul öncesi Eğitim GM	Erken Çocukluk Eğitimi Projesi "İlkokula Geçiş" Projesi Okul-Veli-Çocuk Eğitim Programı Mobil Anaokulu Projesi Yaz Okulları
SHÇEK	Kreşler Gündüz Bakımevleri
Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (ÇYDD)	Okul öncesi Öğretmenleri için Hizmet İçi Eğitim Anne-Baba Eğitimi Çocuklar için Doğrudan Eğitim EÇG Gelişimi için Finansal Destek Okul Öncesi Eğitime Destek Anaokullarının İç Tasarımı
Anne-Çocuk Eğitim VAKFI (AÇEV)	Okul Öncesi Eğitim Programları "7 Çok Geç" Kampanyası Anne Destek Programı Anne-Çocuk Eğitim Programı Aile Mektupları Projesi Baba Destek Programı Okul Öncesi Veli-Çocuk Eğitim Programı
Kadın Emegini Değerlendirme Vakfı (KEDV)	"Kadın ve Çocuk Merkezleri" Projesi

Kaynak: Dünya Bankası'nın kaynak derlemesi

Tablo A2 – 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılında Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim İstatistikleri (Mutlak Değerler ve Yüzdeler)

Kurum Türü	Okullar	Öğrenciler			Öğretmenler			Sınıflar
		Toplam	Erkekler	Kızlar	Toplam	Personel	Sözleşmeli	
Anaokulları	2,506	224,314	117,720	106,594	9,374	6,789	2,585	9,954
Devlet	1,452	184,545	96,651	87,894	7,901	5,316	2,585	6,854
Özel	1,054	39,769	21,069	18,700	1,473	1,473	0	3,100
İlkokullardaki Sınıflar	23,397	844,780	437,934	406,846	30,799	17,570	13,229	31,224
Devlet	22,813	824,070	427,022	397,048	29,758	16,529	13,229	29,843
Özel	584	20,710	10,912	9,798	1,041	1,041	0	1,381
Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK)	1,585	39,948	21,170	18,778	7,608	7,608	0	4,663
657 sayılı Kurucu Yasa, 191. Madde	118	6,776	3,472	3,304	549	549	0	495
TOPLAM	27,606	1,115,818	580,296	535,522	48,330	32,516	15,814	46,336

Kurum Türü	Okullar	Öğrenciler			Öğretmenler			Sınıflar
		Toplam	Erkekler	Kızlar	Toplam	Personel	Sözleşmeli	
Anaokulları	9.1%	20.1%	20.3%	19.9%	19.4%	20.9%	16.3%	21.5%
Devlet	5.3%	16.5%	16.7%	16.4%	16.3%	16.3%	16.3%	14.8%
Özel	3.8%	3.6%	3.6%	3.5%	3.0%	4.5%		6.7%
İlkokullardaki Sınıflar	84.8%	75.7%	75.5%	76.0%	63.7%	54.0%	83.7%	67.4%
Devlet	82.6%	73.9%	73.6%	74.1%	61.6%	50.8%		64.4%
Özel	2.1%	1.9%	1.9%	1.8%	2.2%	3.2%		3.0%
Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK)	5.7%	3.6%	3.6%	3.5%	15.7%	23.4%		10.1%
657 sayılı Kurucu Yasa, 191. Madde	0.4%	0.6%	0.6%	0.6%	1.1%	1.7%	0.0%	1.1%
TOPLAM	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Kaynak: MEB verilerine göre Dünya Bankası (2011)

Not: SHÇEK, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'dur. 657 sayılı Kurucu Yasa'nın 191. Maddesinde belirtildiği üzere, "devlet memurları için gerektiğinde çocuk bakımevleri ve kreşleri kurulabilir." Kurumun ilke ve prosedürleri ve bunların nasıl yürütüleceği, Maliye Bakanlığı ile işbirliği ile Devlet Personel Başkanlığı'nın yürürlüğe koyduğu genel yönetmelikler tarafından belirlenmektedir.

Tablo A3 – Bir Öncesi Erken Çocukluk Öğretmen Eğitim Müfredatı (1998)

Ders		Kredi	Ders		Kredi
1. Dönem			2. Dönem		
İ	Okulöncesi Eğitim İlkeleri	3	İ	Anne-Çocuk Sağlığı	3
GE	Türçe I: Yazılı Anlatım	2	İ	Motor Gelişim ve Eğitim	3
GE	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	0	GE	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2
GE	Bilgisayar	3	GE	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	0
GE	Yabancı Dil I	3	GE	Yabancı Dil II	3
ÖM	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	İ	Okulöncesi Eğitimde Oyun	3
İ	İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	3	İ	Anne-Çocuk Beslenmesi	3
İ	Çocuk Gelişim ve Psikolojisi	3	İ	Staj I	3
Toplam Kredi		20	Toplam Kredi		20
3. Dönem			4. Dönem		
İ	Müzik Eğitimi I	3	İ	Müzik Eğitimi II	3
İ	Dil ve Kavram Gelişimi	3	İ	Akıl Sağlığı ve Uyum Sorunları	3
İ	Matematik Eğitimi	3	İ	Fen Eğitimi	3
İ	Bilgisayar yazma ve Okuma Eğitimi	2	İ	Beden Eğitimi ve Oyunlar I	3
ÖM	Gelişim ve Öğrenme	3	ÖM	Öğretmenlikte Planlama ve Değer.	4
GE	Konuşma ve Yazma I	3	GE	Konuşma ve Yazma II	3
Toplam Kredi		17	Toplam Kredi		19
5. Dönem			6. Dönem		
İ	Beden Eğitimi ve Oyunlar II	3	İ	Öğretim Yöntemleri I	3
İ	Görsel Sanatlar I	3	İ	Görsel Sanatlar II	3
İ	Çocuk Edebiyatı I	3	İ	Okulöncesi Eği.Materyal Geliştirme II	3
İ	Okulöncesi Eği.Materyal Geliştirme I	3	İ	Okulöncesi Eğitimde Drama	3
İ	Children with Special Needs	2	İ	Çocuk Edebiyatı I	3
İ	Anne-Baba Eğitimi	3	İ	Staj II	3
GE	Öğretim Tek.ve Materyal Tasarımı	3	ÖM	Sınıf Yönetimi	3
Toplam Kredi		20	Toplam Kredi		21
7. Dönem			8. Dönem		
İ	Staj III	3	ÖM	Rehberlik	3
İ	Seçmeli I	3	İ	Öğrenci Eğitimi	5
İ	Yaratıcılık ve Yaratıcı Faaliyetler	3	İ	Seçmeli III	3
GE	Seçmeli II	3	GE	Seçmeli IV	3
İ	Öğretim Yöntemleri II	3			
Toplam Kredi		15	Toplam Kredi		14

Toplam Kredi Sayısı: 146

İ İçerik ve erken çocukluk öğretim yöntemleri dersi; ÖM Öğretmenlik mesleği dersleri; GE Genel eğitim dersleri

Tablo A4 – Şu Andaki Erken Çocukluk Öğretmen Eğitim Müfredatı (2006'dan beri)

Ders		Kredi	Ders		Kredi
1. Dönem			2. Dönem		
İ	Okul Öncesi Eğitime Giriş	3	İ	Anne-Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım	3
GE	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	GE	Eğitim Felsefesi	2
GE	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	GE	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2
GE	Bilgisayar I	3	GE	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2
GE	Yabancı Dil I	3	GE	Yabancı Dil II	3
ÖM	Eğitime Bilimine Giriş	3	GE	Bilgisayar II	3
İ	İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	3	ÖM	Eğitim Psikolojisi	3
İ	Psikoloji	2			
Toplam Kredi			21 Toplam Kredi		
3. Dönem			4. Dönem		
İ	Anne-Çocuk Beslenmesi	2	İ	Erken Çocukluk Dönemi Gelişimi II	3
İ	Erken Çocukluk Dönemi Gelişimi I	3	İ	Çocuk Edebiyatı	3
İ	Yaratıcılık ve Geliştirilmesi	3	İ	Matematik Eğitimi	3
İ	Seçmeli I	3	İ	Çocuk Ruh Sağlığı	3
İ	Oyun	2	İ	Drama	3
ÖM	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	GE	Türk Eğitim Tarihi	2
GE	Eğitim Sosyolojisi	2	ÖM	Öğretim Tek. Ve Materyal Tasarımı	3
Toplam Kredi			18 Toplam Kredi		
5. Dönem			6. Dönem		
İ	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	3	İ	Özel Öğretim Yöntemleri II	3
İ	Müzik Eğitimi I	2	İ	Müzik Eğitimi II	3
İ	Görsel Sanatlar Eğitimi	3	İ	Materyal Geliştirme	3
İ	Fen Eğitimi	3	GE	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2
ÖM	Okul Deneyimi	3	ÖM	Özel Eğitim	2
ÖM	Sınıf Yönetimi	2	GE	Topluma Hizmet Uygulamaları	2
ÖM	Özel Öğretim Yöntemleri I	3	ÖM	Ölçme ve Değerlendirme	3
GE	İstatistik	2	GE	Etkili İletişim	3
Toplam Kredi			21 Toplam Kredi		
7. Dönem			8. Dönem		
İ	Anne-Baba Eğitimi	2	İ	İlköğretime Haz.ve İlköğretim Prog.	2
İ	Seçmeli II	2	İ	Araştırma Projesi II	2
İ	Araştırma Projesi I	2	İ	Seçmeli III	2
ÖM	Öğretmenlik Uygulaması I	5	İ	Seçmeli IV	2
GE	Seçmeli I	3	ÖM	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	3
ÖM	Rehberlik	3	ÖM	Öğretmenlik Uygulaması II	5
Toplam Kredi			17 Toplam Kredi		
Toplam Kredi Sayısı: 152					
İ İçerik ve erken çocukluk öğretim yöntemleri dersi; ÖM Öğretmenlik mesleği dersleri; GE Genel eğitim dersleri					

Kaynak: Atay-Turhan et al., 2009

Tablo A5 – OECD TALIS Sonuçları, 2009 – Türkiye’deki Öğretmen Havuzu’nun Anahtar Özellikleri ve TALIS Ortalaması ile Karşılaştırılması, Lise öncesi Ortaöğretim Okulları, 2007/08 TALIS Average, lower secondary education schools, 2007/08

		Türkiye	TALIS Ortalaması	Oran
Cinsiyet dağılımı	Kadın Öğretmenler (%)	52,0	69,3	0,75
	Kadın Okul Müdürleri (%)	8,8	44,6	0,20
Öğretmenlerin yaş dağılımı	25 yaş altı öğretmenler (%)	10,1	3,0	3,37
	25-29 yaşındaki öğretmenler (%)	33,8	12,1	2,79
	30-39 yaşındaki öğretmenler (%)	35,0	28,0	1,25
	40-49 yaşındaki öğretmenler (%)	14,7	29,6	0,50
	50-59 yaşındaki öğretmenler (%)	6,2	23,5	0,26
	60 ya da üstü yaşta öğretmenler (%)	0,1	3,9	0,03
Eğitim kazanımı	Yüksek öğretim öncesi orta öğretim sonrası ya da daha düşük (%)	0,0	3,4	0,00
	Yüksek öğretim – Lisans derecesinden aşağı (%)	6,0	12,9	0,47
	Lisans derecesi (%)	88,2	52,1	1,69
	Yüksek lisans derecesi (%)	5,6	30,9	0,18
	Doktora derecesi (%)	0,2	0,7	0,29
İstihdam durumu	Kadro (%)	88,3	84,5	1,04
	1 öğretim yılından fazla süre için belirli süreli sözleşme (%)	4,6	4,6	1,00
	1 öğretim yılından daha az süre için belirli süreli sözleşme (%)	7,0	11,1	0,63
İş deneyimi	2 yıl ya da daha az (%)	18,0	8,3	2,17
	3-10 yıl arası (%)	50,7	29,2	1,74
	11-20 yıl arası (%)	19,4	26,9	0,72
	20 yıldan fazla (%)	12,0	35,5	0,34

Source: OECD (2009a), Tables 2.1 to 2.4, pp.41-2.

Tablo A6 - ??????? A5in aynısı yazılmış

		Türkiye	TALIS Ortalaması	Oran
Gelişim programlarına son 18 aydakinden daha fazla katılmak isteyen öğretmenler, farklı özelliklere göre	Tüm Öğretmenler (%)	48,2	54,8	0,88
	Kadın Öğretmenler (%)	51,3	56,3	0,91
	Erkek Öğretmenler (%)	44,8	51,7	0,87
	40 yaş altı öğretmenler (%)	51,2	57,5	0,89
	40 ya da daha üstü yaş öğretmenler (%)	37,2	52,4	0,71
	Yüksek öğretim – Lisans derecesinden aşağı(%)	26,2	48,1	0,54
	Lisans derecesi (%)	48,8	55,4	0,88
	Yüksek lisans ya da daha üstü derece	58,8	56,6	1,04
	Devlet okullarındaki öğretmenler	48,4	54,9	0,88
	Özel okullardaki öğretmenler	41,6	53,3	0,78
Öğretmenlerin üst düzey mesleki gelişim gereksinimleri (yandaki alanlarda mesleki gelişime “büyük oranda ihtiyacı” olduğunu belirten öğretmenlerin oranı)	İçerik performans standartları (%)	9,8	16,0	0,61
	Öğrenci değerlendirme uygulamaları (%)	9,2	15,7	0,59
	Sınıf Yönetimi (%)	6,7	13,3	0,50
	Alan (%)	8,9	17,0	0,52
	Öğretim uygulamaları (%)	9,0	17,1	0,53
	Bilişim ve İletişim Teknoloji Öğretim Becerileri (%)	14,2	24,7	0,57
	Özel gereksinimi olan öğrencilere öğretim (%)	27,8	31,3	0,89
	Öğrenci disiplini ve davranış sorunları (%)	13,4	21,4	0,63
	Okul yönetim ve idaresi (%)	9,3	9,7	0,96
	Çokkültürlü bir ortamda öğretim (%)	14,5	13,9	1,04
	Öğrenci danışmanlığı (%)	9,5	16,7	0,57
	Genel gelişim ihtiyacı endeksi (Maksimum = 100)	43,0	53,0	0,81

Kaynak: OECD (2009a). Tablo 3.3-3.4, ss.83-84.

Tablo A7 – OECD TALIS Sonuçları, 2009 – Türkiye’deki öğretmen havuzunun geliştirilmesinde gerekli anahtar özellikler ve TALIS Ortalaması ile Karşılaştırılması, Lise Öncesi Ortaöğretim Okulları, 2007/08

		Türkiye	TALIS Ortalaması	Oran
Son 18 ayda mesleki gelişime katılan öğretmenler	Bazı mesleki gelişimlere katılan öğretmenler (%)	74,8	88,5	0,85
	Öğretmenlerin mesleki gelişime katıldığı ortalama gün (tüm öğretmen ortalaması)	11,2	15,3	0,73
	Öğretmenlerin mesleki gelişime katıldığı ortalama gün (yalnızca katılanların ortalaması)	14,9	17,3	0,86
	Öğretmenlerin zorunlu olarak katıldığı mesleki gelişimlerin ortalama yüzdesi (%)	72,8	51,0	1,43
Son 18 ayda mesleki gelişim alınan ortalama gün sayısı, farklı özelliklere göre	Kadın Öğretmenler	13,6	17,5	0,78
	Erkek Öğretmenler	16,2	16,9	0,96
	30 yaş altı öğretmenler	16,9	20,9	0,81
	30-39 yaşındaki öğretmenler	13,6	18,9	0,72
	40-49 yaşındaki öğretmenler	14,4	17,4	0,83
	50 ya da daha üstü yaş öğretmenler	10,6	14,4	0,74
	Yükseköğretim – Lisans derecesinden aşağı	10,6	17,6	0,60
	Lisans derecesi	15,0	17,0	0,88
	Yüksek lisans ya da daha üstü derece	19,3	19,3	1,00
	Devlet okullarındaki öğretmenler	15,0	17,5	0,86
	Özel okullardaki öğretmenler	14,9	16,6	0,90
	Köy okullarındaki öğretmenler	15,1	17,2	0,88
	Kasaba okullarındaki öğretmenler	17,4	17,7	0,98
	İlçe okullarındaki öğretmenler	14,9	17,2	0,87
İl okullarındaki öğretmenler	14,4	17,4	0,83	
Büyükşehir okullarındaki öğretmenler	15,8	22,1	0,71	
Son 18 ayda öğretmenlerin aldığı mesleki gelişim türleri	Kurs ve çalıştaylar (%)	62,3	81,2	0,77
	Eğitim konferans ve seminerleri (%)	67,8	48,9	1,39
	Mesleki yeterlik programları (%)	19,2	24,5	0,78
	Başka okullara yapılan gözlem ziyaretleri (%)	21,1	27,6	0,76
	Mesleki gelişim ağı (%)	39,4	40,0	0,99
	Bireysel ve kubaşık araştırma (%)	40,1	35,4	1,13
	Rehberlik ve eşitler arası gözlem (%)	32,2	34,9	0,92
	Mesleki edebiyat okumaları (%)	80,6	77,7	1,04
	Öğretimi iyileştirmek için resmi olmayan diyalog (%)	92,8	92,6	1,00

Kaynak: OECD (2009a), Tablo 3.1-3.2, ss.80-82.

Tablo A8-OECD Ülkelerinde Öğretmenlerin Maaşları, 2007

		İlköğretim				Lise			
		Başlangıç maaşı/ minimum eğitim	15 yıllık deneyimden sonra maaş /minimum eğitim	En yüksek maaş /minimum eğitim	15 yıllık deneyimden sonraki maaşın kişi başı GSYİH'ya oranı	Başlangıç maaşı/ minimum eğitim	15 yıllık deneyimden sonra maaş /minimum eğitim	En yüksek maaş /minimum eğitim	15 yıllık deneyimden sonraki maaşın kişi başı GSYİH'ya oranı
OECD ÜLKELERİ	Almanya	43 387	53 345	57 630	1.56	51 512	62 372	71 546	1.82
	Avustralya	32 259	44 245	44 245	1.17	32 406	44 942	44 942	1.19
	Avusturya	28 172	37 307	55 852	1.01	29 863	41 469	61 170	1.12
	Belçika (Fl.)	29 680	41 605	50 744	1.17	36 850	53 233	64 007	1.50
	Belçika (Fr.)	28 369	39 885	48 774	1.13	35 260	51 195	61 674	1.45
	Birleşik Devletler	35 907	43 633	m	0.96	34 672	43 966	m	0.97
	Çek Cumhuriyeti ²¹	481	29 127	35 551	1.21	22 798	31 119	38 208	1.29
	Danimarka	35 691	40 322	40 322	1.12	35 011	49 264	49 264	1.37
	Finlandiya	28 201	36 578	46 003	1.06	31 846	43 040	55 778	1.24
	Fransa	23 640	31 800	46 920	0.97	26 294	34 454	49 711	1.05
	Hollanda	34 272	44 410	49 541	1.13	35 858	63 169	71 738	1.61
	İngiltere	30 172	44 507	44 507	1.26	30 172	44 507	44 507	1.26
	İrlanda	31 977	52 972	60 025	1.17	31 977	52 972	60 025	1.17
	İskoçya	30 366	48 436	48 436	1.37	30 366	48 436	48 436	1.37
	İspanya	34 250	39 912	49 466	1.26	39 367	45 786	55 779	1.45
	İsveç	27 498	31 996	36 750	0.87	29 554	35 005	39 813	0.96
	İsviçre	41 998	54 339	66 906	1.32	56 166	72 990	86 732	1.78
	İtalya	24 945	30 174	36 765	0.99	26 877	33 778	42 179	1.11
	İzlanda	22 443	25 227	29 304	0.71	25 389	32 251	33 828	0.90
	Japonya	27 284	48 742	61 627	1.45	27 284	48 742	63 296	1.45
	Kore	31 717	54 798	87 745	2.21	31 590	54 671	87 617	2.20
	Lüksemburg	49 902	68 720	101 707	0.86	71 883	89 864	124 898	1.13
	Macaristan	11 216	14 515	19 309	0.77	12 855	18 110	24 358	0.97
	Meksika	14 006	18 420	30 579	1.32	m	m	m	m
	Norveç	32 148	36 298	40 163	0.68	34 336	38 684	42 325	0.72
	Polonya	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portekiz	21 304	34 876	54 698	1.52	21 304	34 876	54 698	1.52
	Slovakya	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	14 063	15 693	17 515	1.21	14 063	15 693	17 515	1.21	
Yeni Zelanda	19 236	37 213	37 213	1.36	19 236	37 213	37 213	1.36	
Yunanistan	26 326	32 107	38 619	1.13	26 326	32 107	38 619	1.13	
	OECD ortalaması	28 687	39 007	47 747	1.17	32 183	44 782	54 440	1.30
	AB 19 ortalaması	29 518	39 610	48 506	1.14	32 946	45 513	55 600	1.29
Partner Ülkeler	Brezilya	m	m	m	m	m	m	m	m
	Şili	10 922	12 976	17 500	1.11	10 922	13 579	18 321	1.16
	Estonya	10 459	9 419	13 015	0.46	10 459	9 419	13 015	0.46
	İsrail	14 099	16 466	23 009	0.62	14 099	16 466	23 009	0.62
	Rusya Federasyonu	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovenya	27 190	31 754	33 630	1.19	27 190	31 754	33 630	1.19

Kaynak: OECD (2009d). Notlar için bakınız Ek-3 (www.oecd.org/edu/eag2009). Eksik veriler yerine semboller hakkında bilgi için Okuyucuların Kılavuzu'na bakın.

Tablo A9-1995-2005 arası OECD ülkelerinde eğitim masraflarında Temel Eğilimler

Anahtar Soru	En üst üç eğilim
Eğitime ne kadar harcama yapıyor?	<p>1) GSYİH üzerinden eğitim harcamaları \approx 6% (ağırlıklı ortalama)</p> <p>2) 1995-2005 arasında, eğitim harcamalarındaki artış (10 yılda %42) GSYİH büyüme hızını geçmiştir.</p> <p>3) Eğitim masraflarının toplam kamu harcamalarına oranı da artmıştır (%11'den %13'e).</p>
Özel finansmanın rolü nedir?	<p>1) Eğitim harcamalarının büyük çoğunluğu (tüm eğitim seviyeleri için toplam yaklaşık %86) özel sektör tarafından finanse edilmektedir</p> <p>2) Özel finansmanın özellikle iki eğitim seviyesinde (ilkokul öncesi ve yüksek öğretim) yoğunlaştığı görülmektedir.</p> <p>3) İlkokul öncesi eğitime yapılan özel finansman, toplam ilkokul öncesi eğitim harcamalarının beşte biridir (%20); yüksek öğretimde ise bu oran dörtte birden fazladır (27%).</p>
Eğitime finansmanı nereye harcanıyor?	<p>1) Yüksek öğretim dışındaki eğitim harcamalarının %90'dan fazlası tekrarlayan kalemleri içermektedir</p> <p>2) Personel maaşları, yüksek öğretim dışındaki tekrarlayan harcamaların yaklaşık %80'ini oluşturmaktadır.</p> <p>3) Üniversite ve yüksek öğretim kurumlarında araştırma geliştirme (ArGe) harcamaları, bu öğretim seviyesindeki toplam harcamanın yaklaşık dörtte biridir.</p>

Kaynak: OECD (2009e), ss.49-65'ten Dünya Bankası uyarlaması

Tablo A10-Eğitim finansmanında eşitlik Kanıtları ve temel politika önerileri

Anahtar Alan	Kanıt	Politika Önerisi
Eğitim finansmanında öncelikler	<p>1) Sosyo-ekonomik artışıdaki eksikliği gidermek için kamu kaynaklarını kullanarak eşitliğe yüksek geri dönüş oranı (ör. okulu bırakma oranını düşürmek için yoksul ailelere yapılan hibe).</p> <p>2) Eğitim harcamaları birçok ülkede sektörler arasında kaymaktadır, bazı durumlarda regresif bir eğilim göstermektedir (ör. genellikle özel kaynakların aktarılacağı yüksek öğretime öncelik verilmesi)</p> <p>3) Özellikle dezavantajlı çocuklar için, kaliteli ve masrafları karşılanabilir erken çocukluk eğitimi büyük önem taşımaktadır (paranın karşılığının alındığı en önemli alan)</p>	<p>1) Yoksullar için ihtiyaç temelli finansmanın bir kısmı uygulanmalıdır; bu finansman liyakat temelli gerekliliklere bağlanmamalıdır, çünkü bu durum ulaşılmak istenen hedeften uzaklaşılmasına neden olabilir (ör. okulu bırakma oranlarını düşürmek).</p> <p>2) Erken çocukluk eğitiminin paralı ancak yüksek öğretimin ücretsiz olduğu ülkeler, politikalarını acilen gözden geçirmelidir (regresif).</p> <p>3) Erken çocukluk eğitimi eşitlik için en öncelikli alandır. Bu eğitim seviyesinde herhangi bir ücret alınıyorsa, bu ücretleri ödemeyecek kadar yoksul olanlar bundan muaf tutulmalıdır.</p>
Hedef (özellikle en çok gereksinimi olan öğrenci ve bölgeler)	<p>1) Ülkelerin iç yapısında, harcamada bölgesel özerklik, kaynakların en yoksul bölgelere aktarılmasını sağlayacak mekanizmalar ile dengelenmediği sürece, kaynak aktarımında farklılıklara neden olabilir.</p> <p>2) Pek çok ülkede, dezavantajlı öğrencilerin eğitim gördüğü okul ya da okul bölgelerine ek kaynak aktarımını sağlamak için özel tasarımlar hazırlanmaktadır.</p> <p>3) Genellikle en az deneyimli öğretmenler en "zor" okullarda çalışmaktadır.</p>	<p>1) Ülkelerin, kaynakları yeniden dağıtmak ve kaynak dağıtımında bölgesel eşitsizlikleri en aza indirmek için yeterli mekanizmalara gereksinimi vardır. Ancak böylelikle ülke çapında asgari standartlara ulaşılabilir.</p> <p>2) Dezavantajlı öğrencilere destek olmak için, ilave kaynakların okullar aracılığıyla kanalize edilmesi gerekmektedir. Bu gibi kaynakları "etiketlemekten" kaçınarak okul ve öğrencilerin "damgalanması" engellenebilir.</p> <p>3) Deneyimli öğretmenler, dezavantajlı okullar için en önemli kaynaktır. Öğretmenlerin bu gibi okullarda çalışması için bir teşvik sistemi oluşturulmalıdır (<i>yeni öğretmen tazminat tasarımları</i>).</p>
Güvenilirlik (çıktılar geliştirmek için kaynaklar politika oluşturmada kullanılmalı)	<p>1) Birçok ülke eğitimde eşitlik için sayısal hedefler belirlemiştir.</p> <p>2) Her bir öğrencinin temel beceri performanslarının ulusal düzeyde ölçülmesi, eğitim sisteminin birçok öğesinin performansını ölçmek için temel bir araç haline gelmiştir.</p> <p>3) Birçok ülkede, sonuçların okul seviyesinde yayılmasının istenilen bir şey olduğu ya da politik ve/ya da yasal olarak kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir.</p>	<p>1) Ülkeler eğitim finansmanında eşitliği ölçmek için az sayıda sayısal hedef belirlemelidir (ör. erkenden okulu bırakma sayısından düşüş)</p> <p>2) Eğitim sistemlerinde, ulusal öğrenci öğrenim değerlendirmelerinin nasıl uygulanacağı ve zaman içinde nasıl sürdürüleceği dikkatli bir biçimde planlanmalı ve elde edilen sonuçlardan yıllık raporlar hazırlanmalıdır.</p> <p>3) Ülkeler, okul düzeyi test sonuçlarının yayılmasını dikkatli bir biçimde planlamalı, en zayıf okullara destek vermeli ve tüm okulların istenilen seviyeye gelmesi için elde verileri kullanmalıdır.</p>

Kaynak: Field et.al.'dan Dünya Bankası uyarlaması (2007), ss.20-24.

Tablo A11-OECD ülkelerinde eğitim seviyesine göre Öğrenci başına Eğitim Masrafı Toplamı (2006 ABD Doları Satın Alma Gücü Paritesi değeri)

OECD Ülkesi	Öğrenci başına yıllık harcama			İlintili eğitim harcaması oranları		
	İlköğretim	Ortaöğretim	Yüksek öğretim	Orta/İlk	Yüksek/İlk	Yüksek/Orta
Lüksemburg	13.676	18.144	-	1,3	-	-
ABD	9.709	10.821	25.109	1,1	2,6	2,3
Norveç	9.486	11.435	16.235	1,2	1,7	1,4
İzlanda	9.299	8.493	8.579	0,9	0,9	1,0
Danimarka	8.798	9.662	15.391	1,1	1,7	1,6
İsviçre	8.793	13.268	22.230	1,5	2,5	1,7
Avusturya	8.516	10.577	15.148	1,2	1,8	1,4
Birleşik Krallık	7.732	8.763	15.447	1,1	2,0	1,8
İtalya	7.716	8.495	8.725	1,1	1,1	1,0
İsveç	7.699	8.496	16.991	1,1	2,2	2,0
Belçika	7.072	8.601	13.244	1,2	1,9	1,5
Japonya	6.989	8.305	13.418	1,2	1,9	1,6
Hollanda	6.425	9.516	15.196	1,5	2,4	1,6
İrlanda	6.337	8.991	11.832	1,4	1,9	1,3
Avustralya	6.311	8.700	15.016	1,4	2,4	1,7
İspanya	5.970	7.955	11.087	1,3	1,9	1,4
Finlandiya	5.899	7.533	12.845	1,3	2,2	1,7
Fransa	5.482	9.303	11.568	1,7	2,1	1,2
Almanya	5.362	7.548	13.016	1,4	2,4	1,7
Portekiz	5.138	6.846	9.724	1,3	1,9	1,4
Yeni Zelanda	4.952	6.043	9.288	1,2	1,9	1,5
Kore	4.935	7.261	8.564	1,5	1,7	1,2
Macaristan	4.599	3.978	6.367	0,9	1,4	1,6
Polonya	3.770	3.411	5.224	0,9	1,4	1,5
Slovakya	3.221	2.963	6.056	0,9	1,9	2,0
Çek Cumhuriyeti	3.217	5.307	7.989	1,6	2,5	1,5
Meksika	2.003	2.165	6.462	1,1	3,2	3,0
Türkiye	1.862	4.362	9.747	2,3	5,2	2,2
Kanada	-	7.774	22.810	-	-	2,9
Yunanistan	-	-	-	-	-	-
OECD ortalaması	6.437	8.006	12.336	1,2	1,9	1,5

Kaynak: OECD (2009f) s.50'den yazarın ayrıntılandırması ve hesaplar Chawla et.al.'dan (2005), Ek 2, Özet Tablolar 6, 7 ve 9

Not: Ülkeler, ilköğretimde okuyan her çocuğun yıllık masrafı esaslı üzerinden en yüksek masraf yapan ülkeden aşağıya doğru sıralanmıştır.

Tablo A12-Türkiye E-Okul Veritabanı Temel İçeriği (E-Okul EI Kitabı İncelemesi)

Bilgi Türü	Temel İçerik
Okul Bilgisi	Adres, telefon/faks numarası, websitesi bilgisi, okul türü
Öğrenci Bilgisi	Vatandaşlık, Kimlik numarası, adı, babasının/annesinin adı, doğum yeri/tarihi, cinsiyeti, medeni hali, sorumlu ebeveyn, sınıf/şube, okul numarası, öğrencinin birlikte yaşadığı kişiyle ilgili ayrıntılı kayıtlar, yaşadıkları evin kiralık mı olduğu yoksa evin sahibi mi oldukları, öğrencinin kendine ait bir odasının olup olmadığı, evin nasıl ısıtıldığı, öğrencinin okula nasıl geldiği, öğrenci çalışıyorsa, evde çekirdek aile üyeleri dışında kimlerin bulunduğu, öğrencinin geçirdiği kazalar/ameliyatlar, öğrencinin geçirdiği ciddi/kronik hastalıklar, öğrencinin devamlı kullanması gereken protez/cihaz/ilaç, boy/kilo, kardeş sayısı, ailenin gelir düzeyi, bir harp malulü/şehidin çocuğu olup olmadığı, yatılı okula gidip gitmediği, aldığı burslar, öğrencinin otobüsle eğitim kapsamına girip girmediği,vs
Ebeveyn bilgileri	Ebeveynlerin vatandaşlığı, kimlik numarası, sağ olup olmadıkları, meslekleri, eğitim seviyeleri, iletişim bilgileri, gelir düzeyleri,vs

Kaynak: MEB verilerine göre Dünya Bankası (2009a)