

PAPER DETAILS

TITLE: ORTAÖĞRETİM GİRİŞ SINAVLARI OKS-SBS VE PISA SONUÇLARI İŞİĞİNDE
EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

AUTHORS: Yılmaz SARIER

PAGES: 107-129

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1492908>

Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi

Yılmaz SARIER¹

ÖZET

Bu araştırmada, ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçlarının değerlendirilmesi ve bu bağlamda Türkiye’de bireylere eğitimde ne derecede fırsat eşitliği sağlanabildiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla çalışmada, istatistikî veriler kullanılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmada kullanılan veriler, Türkiye İstatistik Kurumu, OECD ve Milli Eğitim Bakanlığının internet adreslerinden elde edilmiştir. Araştırmada bulgular ışığında ulaşılan bazı önemli sonuçlar şunlardır: (1) OKS-SBS ve PISA sonuçlarında Türkiye’de öğrenci performansının, cinsiyet ve bölgeler arasında önemli farklılıklar gösterdiği söylenebilir. (2) Eğitim-öğretim kademesi yükseldikçe okullaşma oranı kızlar aleyhine azalmakta, kız öğrenciler, eğitim hakkından daha az yararlanmakta ve dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliği tam manasıyla sağlanamamaktadır. (3) Türkiye’de öğrenci sayısı yıllar geçtikçe artmasına rağmen öğretmen ve derslik sayısı aynı oranda artmamaktadır. (4) Türkiye’de uygulanan merkezi sınavların (OKS, SBS) öğrencileri resmi okullar dışındaki kurumlara (özel dersane, etüt merkezi vb.) yönlendirdiği gözlemlenmektedir. (5) Sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel değişkenler öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı farklılık oluşturabilmektedir.

ANAHTAR Kelimeler: OKS, SBS, PISA, eğitimde fırsat eşitliği, eğitimde fırsat eşitsizliği.

An Evaluation of Equal Opportunities in Education in the Light of High School Entrance Exams (OKS-SBS) and PISA Results

ABSTRACT

In this study, an evaluation of high school entrance exams (OKS-SBS) and PISA results an analysis of how much equal opportunity is provided to the individuals in Turkey are aimed. For this purpose, statistical data are used and interpreted in this study. It is a descriptive study. The data used were obtained from the web sites of Turkey Statistics Institute, the OECD and the Ministry of National Education Turkey. Some important conclusions reached in the light of the research findings are as follows: (1) It exposes that student performance in Turkey have significant differences between genders and regions

¹ Doktora Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Eskişehir/Türkiye, yilmazsariyer@yahoo.com

in OKS-SBS and PISA results. (2) As the grades get higher, school enrollment rate decreases against females; the female students benefit less from their right to be educated; and consequently equal opportunities in education cannot be realized. (3) Although the number of students in Turkey increases over the years, the number of teachers and classrooms do not increase at the same rate. (4) It is observed that the central tests in Turkey (like OKS, SBS) push students to institutions other than public schools (like private courses, study centers, etc.). (5) Socio-economic and socio-cultural variables create a big difference in terms of academic success among students.

KEYWORDS: OKS, SBS, PISA, equal opportunities in education, inequality of opportunities in education.

GİRİŞ

Eğitim, toplumları ilgilendiren ve toplumsal yaşamda önemli rol oynayan bir süreçtir. Ayaz'a (1994) göre eğitim, kişileri yaşadığı toplumun ve toplumun bağlı bulunduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmalıdır.

Eğitim insanın bireysel, çevresel ve sosyal yönlerden başarıya ulaşmasında; barış, özgürlük, sosyal adalet ve evrensel bütünlük ideallerine erişmesinde temel araçtır. Eğitim, insanın bireysel hedeflerine, tüm yetenek ve yaratıcılık potansiyellerinin oluşmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle eğitimde bireysel, ulusal ve küresel boyutlarda sürekli bir gelişim ve değişim sağlamak gereklidir (Alkan, 2001). Çünkü bilginin güç olarak görüldüğü bilişim çağında bireysel, toplumsal ve evrensel gelişimin temel boyutunu eğitim oluşturmaktadır.

Bir ülkenin kalkınması ve toplumsal refahın artırılmasında en önemli etken eğitimidir. Bu nedenle eğitimin ülke genelinde ve bölgeler arasında, köy-kent ve kadın-erkek tüm nüfusa eşit bir şekilde sunumu oldukça önemli bir konudur.

Devlet, eğitim ve öğretimi başta gelen görevi sayarak tüm vatandaşların eşit imkânlar içinde, bilime dayalı, düşündüren, bilinçlendiren nitelikte bir eğitim görmesini sağlamayı amaç edinmelidir. Eğitimde fırsat eşitliğini ve eğitimin toplumla bütünleşmesini sağlamak sosyal devletin göreğidir. Bu bağlamda devletin, eğitim faaliyetlerini planlanması ve fırsat eşitliğini sağlamak için gerekli önlemleri alması en önemli görevlerindendir.

Eğitim hakkı, çocuğun en önemli temel haklarından biridir. Eğitim olmadan insanlar üretken olamazlar ve kültürel açıdan zengin bir yaşam sürdüremezler. Eğitim hakkının gerçekleştirilememesi, demokrasi ve toplumsal ilerleme, böylece de uluslararası barışa ve güvenliğe zarar verecektir.

Hem bireyin hem de toplumun gelişmesi; herkese yeteneği, kapasitesi ve ilgisi doğrultusunda eğitim görme hakkının sağlanmasına bağlıdır. Ayrıca, insan hakları ile ilgili uluslararası belgelerin ve anayasaların temel ilkeleri olan hürriyet, eşitlik ve demokrasi, bireyin ve toplumun gelişmesi sağlanmadıkça

gerçekleştirilemez. Çünkü insan hakları ve demokrasi, ancak halkın belli bir eğitim düzeyine ulaştırılmasıyla korunup gerçekleştirilebilir. Bununla ilgili olarak Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS)'nde Eğitim Hakkına; “Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz” şeklindeki ikinci madde ile değinilmektedir (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, 1. Protokol).

1948 tarihli Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesine göre: Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim hiç olmazsa temel eğitim evrelerinde parasızdır. Temel eğitim zorunludur. Mesleki ve teknik eğitimden herkes yararlanabilmelidir. Yüksek öğrenim yeteneklerine göre herkese açık olmalıdır (İHEB, Madde 26).

Çocuk Hakları Beyannamesinin 28. maddesine göre; Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle:

- a) İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler;
- b) Orta öğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar;
- c) Uygun bütün araçları kullanarak, yüksek öğretime yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler;
- d) Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler;
- e) Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.

Türkiye’de eğitimde her bireye fırsat ve imkân eşitliği sağlanması amacı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Milli Eğitim Temel Kanunu ile yasal temellere dayandırılmıştır. Bu bağlamda eğitimde genellik ve eşitlik ilkesine göre; her yurttaş, hiçbir ayırım gözetilmeksizin öğrenim ve eğitim hakkına sahiptir. Eğitimde, hiçbir kişiye, aileye veya zümreye ayrıcalık tanınmaz. Fırsat ve olanak eşitliği ilkesine göre ise toplum bireylerine, eğitim görmede fırsat ve olanak eşitliği sağlanır. Maddi olanaklardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim basamaklarına kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla, devletin mali olanaklarına göre parasız yatılı, burs, kredi ve benzeri yollarla gerekli yardımlar yapılır. Durumları dolayısıyla özel eğitime gereksinimleri olan çocukları ve gençleri, topluma yararlı kılacak biçimde yetiştirmek ve onlara sağlıklı, dengeli ve güçlü bir kişilik kazandırmak amacıyla, çağdaş ve bilimsel eğitim yöntem ve olanakları gözetilerek, gerek okul içinde gerekse okul dışında gerekli koruyucu, güçlendirici, geliştirici ve yetiştirici önlemler alınır. Bu ilkelere göre bütün bireyler eşittir. Köyde yaşayanlar ile şehirde yaşayanlar, fakir olanlarla zengin olanlar, kızlarla erkekler arasında eğitimden yararlanma konusunda herhangi bir eşitsizlik söz konusu olmamalıdır (Yaylacı, 2009).

Bireylere eşit eğitim şansının sağlanması denilince, kaynaklara ulaşabilme ya da onlardan yararlanma imkânının verilmesi akla gelmektedir. Devletin eğitim

açısından sunduğu imkânlardan her birey eşit olarak yararlandığında, fırsat eşitliği belli bir oranda sağlanmış olmaktadır. Bu sunulan imkânlardan yararlanılamaması, eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır. Eğitim eşitliğinin sağlanabilmesi için, bireye bunun gereği olan maddi imkânların sunulması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle bu imkânlar bireyler tarafından devletten istenebilmelidir (Tunç, 1969) .

İçer'e (1997) göre eğitimde eşitsizlik ve yetersizliğe neden olan pek çok etmen vardır. Bunların başlıcaları ekonomik, coğrafi, toplumsal, siyasal ve biyolojik etmenlerdir ve özellikle eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen ekonomik etmenler, daha çok ailelerin ve devletin gelir düzeyini ifade etmektedir. Tezcan'a (1994) göre, aile geliri, bir kimsenin alacağı eğitimin sadece miktarını değil, aynı zamanda çeşidini de etkilemektedir. Yüksek gelirli ailelerin çocuklarına daha fazla eğitim verme olanakları vardır. Ailenin ekonomik durumu çocuğun alacağı eğitimi etkilemektedir. Çünkü ekonomik olanakların yeterliliği, bir öğrencinin eğitim kaynaklarına daha çabuk ve sorunsuz yararlanmasına sebep olmaktadır. Maddi imkânlar, aynı zamanda ev yaşamına da etki etmektedir. Öğrenciye ait odanın ve diğer eğitim olanaklarının varlığı ailenin ekonomik durumuyla ilişkilidir.

Sosyal sınıf ve gelir dağılımındaki eşitsizlik her zaman, eğitim hakkını belirlemede etkili olmuştur. Bu durum, zorunlu ilköğretim için de söz konusudur. Gelir dağılımındaki eşitsizliğin sonucu olarak eğitimde ikili bir yapı ortaya çıkmış, özel okullar maddi olarak daha iyi durumlarda olanlara daha nitelikli bir eğitim verirken, yoksul çoğunluğun gittiği okullar gittikçe azalan kaynaklar, bozulan eğitim şartları ve kalabalık sınıf mevcutları gerçeğiyle karşı karşıya kalmışlardır (Gök, 2004).

Türkiye'de öğrenci sayısı ile öğretmen sayısı doğru orantılı artmamıştır. Bu durum eğitimin niteliğinin düşmesine yol açmıştır (Tezcan, 1997). Sınıfların kalabalık oluşu, eğitimde kaliteyi düşüren etkenlerin başında gelmektedir. Kalabalık sınıflarda öğretmen-öğrenci etkileşimi yeterince sağlanamayacağı için ne verilen program tam anlamıyla uygulanabilir ne de beklenen hedeflere ulaşılabilir. Kalabalık sınıflar, eğitimde nitelik krizi yaratan ve acil çözüm bekleyen temel sorunlardan biri olmaktadır.

Tomul (2008) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, çocuğun ortaöğretimde öğrenci olabilmesinde etkili değişkenler, anne/babanın eğitim düzeyi, hane halkı büyüklüğü ve gelir düzeyidir. Tomul'a göre olumsuz koşullar öncelikle kızların eğitimini etkilemekte, bu koşulların iyileştirilmesi özellikle kız çocukların ortaöğretimde öğrenci olmasında önemli rol oynamaktadır. Anıl'a (2009) göre, Türkiye genelinde PISA 2006 uygulamalarına katılan öğrencilerin ebeveynlerinin çok azı üniversite eğitimi almış ve babaların eğitim düzeyi annelerin eğitim düzeyinden çok daha yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin fen bilimleri başarı puanı ile "babanın eğitim durumu", "tutum", "bilgisayar ortamı", "aile kültür zenginliği" ve

“annenin eğitim durumu” yordayıcı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Ülkenin toplumsal ve ekonomik düzenine ve düzeyine göre hemen her ülkede kadın-erkek arasında bazı yasal, toplumsal, ekonomik vb. eşitsizlikler bulunmaktadır (Adem, 1981). Gelişmiş ve gelişmekte olan her ülkede kadın eğitimi, erkeklere oranla daha düşük bir düzeyde kalmıştır.

Eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen coğrafi etmenler, köyler ve kentlerde, doğu ve batı bölgeleri arasında eğitim imkânlarının dengelenmemiş olmasıdır. Kırsal alanlardaki okullaşmanın yeterli düzeye çıkarılamayışı, öğretmen yetersizliği ve öğretmenlerin yurt çapında dengeli dağılımın sağlanamaması, bina araç- gereç yetersizliği gibi nedenler fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilemektedir (İçer, 1997). Türkiye’de eğitim hakkı konusunda karşılaştığımız bir gerçek de bölgesel farklılıklardır. Okula kayıt oranları özellikle Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgesinde Türkiye ortalamasının çok altındadır. Bölgede anadili Türkçe olmayan çocukların yaşadığı sorunlar vardır. Örneğin, 2003 yılı Üniversiteye Giriş Sınavında en düşük puan alan üç şehir Şırnak, Bitlis ve Hakkari’dir (Gök, 2004).

Bu faktörlerin aktörlerin yanı sıra eğitim sisteminin kendisinden kaynaklanan bir eşitsizlikten de söz edilebilir. Eğitime olan talebin tam olarak karşılanamaması sonucu yapılan sınavlar, öğretmen yetiştirme politikasında görülen aksaklıklar, bölgeler ve okullar arasında dengeli öğretmen dağılımının olmayışı gibi faktörler, eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkileyen etmenlerdir (İçer, 1997).

Türkiye’de sınavların belirleyiciliğinin erken yaşa çekilmesi ile birlikte, başarı ile ekonomik ve kültürel sermaye arasındaki ilişkinin daha da belirginleşme riski vardır. Çünkü gelir ve eğitim düzeyi arttıkça, ailenin çocuğun eğitimine yönelik sorunları ile meşgul olması ve çocuğun eğitim düzeyi doğrudan bir artış sergilemektedir (Dinçer ve Kolaşın, 2009).

Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS)

Türkiye’de eğitime olan talebin tam olarak karşılanamaması ve daha iyi eğitim alma isteği sonucu seçme sınavları hep var olmuştur. Bunlardan birisi Ortaöğretim Kurumları Seçme Sınavı (OKS), ortaöğretim ve dolayısıyla yükseköğretime daha nitelikli öğrenci yetiştirmek üzere uzun yıllardan beri yapılmaktadır. OKS 2007’ye kadar uygulanmıştır. 2008’den itibaren ise yerini 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde uygulanan Seviye Belirleme Sınavı (SBS)’na bırakmıştır. OKS ve SBS, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin geleceklerini belirlemede önemli bir konuma sahip olması açısından her yıl hazırlanışı, uygulanışı ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin, velilerin, eğitimcilerin ve tüm eğitim-öğretim kurumlarının dikkatini üstüne çekmektedir.

Ortaöğretime giriş sınavları, öğrenci ve aileler için büyük önem taşımaktadır. Yeterli düzeyde fizikî imkânlarla donatılmış, öğrencilerine yüksek kalitede eğitim-öğretim sunan “iyi” bir lisenin, “iyi” bir üniversite ile “geçerli” bir mesleğin hazırlayıcısı olduğuna inanan öğrenciler, daha altıncı sınıftan başlayarak bu sınava hazırlanmaktadır. Bu sınavlara giren aday sayısı her geçen gün artmaktadır. 2003 yılında yapılan sınava 600.289 aday girmiştir. 2006 yılında 811.000 öğrencinin başvuruda bulunduğu OKS’ye giren aday sayısı 798.307 olmuştur.

SBS, ilköğretim kapsamı içerisinde Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve İngilizce derslerinden ilköğretimin 6, 7 ve 8’inci sınıflarında öğrencinin derslerden, o yılın müfredatında belirtilen kazanımları elde etme seviyesinin ölçüleceği, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl haziran ayında ders kesiminden sonra düzenlenen merkezi sistem sınavlarıdır. Sorular, kazanımlar esas alınarak öğrencinin; yorumlama, analiz etme, eleştirel düşünme, sonuçları tahmin etme, problem çözme vb. yeterliliklerini ölçecek nitelikte hazırlanır (MEB, 2010).

Testlerin değerlendirilmesinde, Türkçe - Matematik (TM) Ağırlıklı Standart Puan ve Matematik - Fen (MF) Ağırlıklı Standart Puan olmak üzere her aday için iki puan türü hesaplanmaktadır. Hesaplanan standart puanlar her testin katsayısıyla çarpılarak her test için ağırlıklı standart puan belirlenmektedir. SBS’de ise 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde alınan puanlar kullanılarak öğrencilerin ortaöğretime geçişleri sağlanmaktadır.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)

Bir ülkedeki eğitimin niteliğinin ölçülebilmesi, değerlendirilmesi aşamasında uluslararası sınavlar önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, PISA sınavlarını değerlendirmek, mevcut durumun anlaşılmasının yanında ülkeler arası karşılaştırmalar yaparak, geleceğe dönük politikalar geliştirmek açısından da önemlidir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA), on beş yaş grubu öğrencilerinin kazandıkları bilgi ve beceriler üzerine yapılan bir tarama araştırmasıdır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) 2000 yılından itibaren üç senede bir OECD ülkeleri ve diğer katılımcı ülkelerde PISA uygulamaları yürütmektedir. PISA sınavları ile farklı ülkelerdeki öğrencilerin, okuma, fen bilimleri, matematik ve problem çözme alanlarındaki beceri seviyelerinin ölçülmesi ve karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Sınav, öğrencilerin düşüncelerini analiz edebilme, akıl yürütme ve okulda öğrendikleri kavramları kullanarak etkin bir iletişim kurma becerilerine sahip olup olmadıklarını ölçmeyi ve bunlara ilişkin politika belirlemeye yönelik düzenli göstergeler üretilmesini sağlamaktadır (OECD, 2008). PISA çerçevesinde cevaplanmaya çalışılan başlıca sorular şunlardır;

1. On beş yaş grubundaki öğrenciler, bilgi toplumunda karşılaşacakları sorunların üstesinden gelmeye ilişkin olarak ne ölçüde yetiştirilmektedir?
2. On beş yaş grubundaki öğrenciler günlük yaşamda karşılaşacakları karmaşık okuma materyallerini okuduklarında ne ölçüde anlayabilmektedir?
3. On beş yaş grubundaki öğrenciler, okuldaki matematik ve fen derslerinde öğrendiklerini daha çok teknoloji ve bilimsel gelişmeye dayanan bir dünya düzeninde ne ölçüde kullanabilmektedir?
4. On beş yaş grubundaki öğrenciler toplum yaşamına etkili olarak katılabilmek için gerekli olan bilgi ve becerilere ne derece sahiptir?
5. On beş yaş grubu öğrencilerinde gözlenen şekliyle öğrenme motivasyonu derse ilgi ve öğrenme biçimi tercihi gibi faktörler performansı ne derecede etkileyebilmektedir?

PISA 2003 ve 2006'ya katılan Türkiye'nin hangi düzeyde bulunduğu belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi, özellikle Türk Eğitim Sistemi'ne yeni bir vizyon oluşturma aşamasında önem kazanmaktadır. MEB'de (2004) bu sınavı önemseyişini şu şekilde ifade etmektedir: PISA 2003 sonuçları doğrultusunda eğitim sisteminde yapılan yeniliklerin, 2006 ve 2007 yıllarında öğrenci başarısına yansımaları yine diğer ülkelerle karşılaştırılmalı olarak izlenecek, bu yolla eğitim sisteminde yapılan yeniliklerin ilk sonuçlarının uluslar arası perspektifte görülmesi mümkün olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı, sistemin eksikliklerinin ortaya çıkmasını, yenileşme çabalarının yönünü ve niteliğini belirleme bakımından da önemli bulmaktadır.

PISA sınav sonuçlarının analiz edilmesi ve değerlendirilmesi, bir ülkedeki eğitim sisteminin aksayan yönlerinin belirlenmesine yardımcı olacaktır. Nitekim Dünya Bankası Eğitim Raporunda (2006) PISA sınavı ve Türk Eğitim Sisteminin değerlendirmesi ile şu çarpıcı sonuçlara ulaşılmıştır: Türkiye'de eğitim sisteminin yapısı uluslararası normlara uygun değildir. Türk Eğitim Sistemi, çok az öğrenciyi iyi eğitmekte ancak öğrencilerin çoğunu başarısız kılmaktadır. ÖSS ve benzeri sınavlar, eğitim sisteminde kaliteyi düşürmekte, öğrenci ve öğretmen gelişimini desteklememektedir. Türkiye'de öğretmen başına ve derslik başına, düşen öğrenci sayısı oldukça yüksektir. Bütçeden eğitime ve araştırmaya ayrılan pay, öğrenci başına yapılan harcama düzeyi ve kişi başına düşen milli gelir oldukça düşüktür. Bütün bu sonuçlar düşünüldüğünde Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin yeterince sağlanabildiğini söylemek oldukça zordur.

YÖNTEM

Bu araştırma derleme türünde, betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçlarının değerlendirilmesi ve bu bağlamda Türkiye'de bireylere eğitimde ne derecede fırsat eşitliği sağlanabildiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla çalışmada, istatistikî veriler kullanılmış ve yorumlanmıştır. Bu araştırmada kullanılan veriler, Türkiye İstatistik Kurumu, OECD ve Milli Eğitim Bakanlığının internet adreslerinden elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından incelenip tekrar değerlendirilen veriler

sonucunda tablolar oluşturulmuştur. Tablolarda yüzde ve frekanslardan yararlanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, öncelikle OKS-SBS ve PISA sonuçları incelenmiştir. Ardından Türkiye’de eğitimde eşitliği etkileyebileceği düşünülen bazı değişkenler açısından tablolar yardımı ile karşılaştırmalar yapılmıştır.

OKS ve SBS Sonuçlarının Değerlendirilmesi

2003 ve 2009 yılları arasında uygulanan OKS ve SBS sonuçları aşağıdaki tablolarda görülmektedir. MEB’in bu sınavlarla ilgili verdiği istatistiklerin oldukça sınırlı olmasından dolayı geniş bir veri tabanına ulaşılamamaktadır. Bu bağlamda aşağıda ulaşılan veriler ışığında yorumlar yapılabilmektedir. (İlgili internet adresleri: <http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/istatistik.html> ve <http://oges.meb.gov.tr/arsiv.htm>)

Tablo 1. Ortaöğretime Giriş Sınavları Sayısal Bilgiler

Yıl	Sınava giren aday sayısı	Sınavı kazanan aday sayısı	Sınavı kazanamayan aday sayısı	Diğer (sınavı iptal edilen+mülakata girmeye hak kazanan)	Kazanamayanların yüzdesi
2003	600289	108544	457522	34223	% 76
2004	634787	127375	493831	13581	% 78

Kaynak: MEB, 2009

Tablo 1 incelendiğinde sınava giren sayısında her yıl bir önceki yıla göre artış gözlenmektedir. Sınava giren adayların % 75’in daha fazlası (% 76 ve % 78) sınavı kazanamamakta ve öğrenim görmek istedikleri okullara yerleşememektedirler. Bu bulgu ile Türkiye’de uygulanan sınavların eğitimde fırsat eşitsizliğine daha fazla kapı açtığı söylenebilir.

Tablo 2. Ortaöğretime Giriş Sınavları Test Ortalamaları

Yıllar	Türkçe (OKS: 25 SBS-23 Soru)	Matematik (OKS: 25 SBS-20 Soru)	Fen Bilgisi (OKS: 25 SBS-20 Soru)	Sosyal Bilgiler (OKS: 25 SBS-20 Soru)	İngilizce (17 soru)	Toplam (100 soru)
2003-OKS	9,94	3,11	3,63	8,25	8,25	24,93
2005-OKS	9,90	2,35	4,79	8,20	8,20	25,24
2009-SBS	9,44	2,35	5,25	9,51	5,65	26,95

Kaynak: MEB, 2009

Tablo 2’de sınavdaki derslerin test ortalamaları (net=üç yanlış bir doğruyu götürmektedir) görülmektedir. Türkiye’de öğrenciler sorulan 100 sorunun yaklaşık dörtte birini doğru olarak cevaplandırabilmektedirler. Bu bağlamda öğrencilerin sınavda düşük düzeyde başarı gösterdikleri söylenebilir. Bu durum özellikle matematik ve fen bilgisi derslerinde daha fazla gözlenmektedir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre 2006 OKS Puan Ortalamaları

	TM puanına göre ortalama
Toplam	248,954
Kız	250,846
Erkek	247,122

Kaynak: MEB, 2009 (Ortalamlar MEB verilerinin araştırmacı tarafından hesaplanması ile bulunmuştur)

Tablo 3’te cinsiyete göre 2006 yılındaki puan ortalamaları görülmektedir. 500 puan üzerinden değerlendirilen bu sınavda kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4. Bölgelere Göre OKS-SBS Puan Ortalamaları

	2003 (Toplam ağırlıklı puan)	2006 (TM puanına göre)	2009 (8. Sınıf SBS puanına göre)
Marmara	614,482	257,928	317,650
Ege	613,102	255,914	318,100
İç Anadolu	605,107	254,259	318,047
Akdeniz	605,025	252,948	313,979
Karadeniz	597,003	250,604	313,715
Güneydoğu Anadolu	586,108	234,643	292,331
Doğu Anadolu	584,826	236,367	281,070
Türkiye ortalaması	599,962	248,954	307.841

Kaynak: MEB, 2009 (Ortalamlar illerin bölgeleri düşünülerek MEB verilerinin araştırmacı tarafından hesaplanması ile bulunmuştur).

OKS puanlarının bölgelere göre ortalamaları Tablo 4’de görülmektedir. 2003 yılında sınavdan alınabilecek en yüksek puan yaklaşık 1036 iken 2006 ve 2009 yıllarında 500’dür. Tablo 4 incelendiğinde bölgeler arasında önemli sayılabilecek puan farklarının olduğu gözlenebilir. Bölge başarı sırası değişmediği gözlenmektedir. Ancak en başarılı iki bölge (Marmara ve Ege) ile en düşük düzeyde başarılı olan iki bölge (Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu) arasında 2003 yılında yaklaşık puan farkı 30 iken 2006 yılında 21 ve 2009 yılında ise 37 olduğu görülmektedir. Puanlama sistemi düşünüldüğünde (2003 tam puan 1036, 2006 ve 2009 tam puan 500) yıllar geçtikçe bölgeler arası farkın daha da arttığı söylenebilir. Bu bağlamda eğitimde bölgeler arasında bireylere eşit fırsatların sunulduğunu söylemek oldukça zordur.

PISA Sonuçlarının Değerlendirilmesi

2003 ve 2006 yıllarında uygulanan PISA'nın sonuçları aşağıdaki tablolarda görülmektedir. Veriler OECD ve MEB Earged'in internet sitelerinden alınmıştır.

Tablo 5. OECD Ülkelerinin ve Türkiye'nin 2003–2006 PISA Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

		2003 Ortalama	2006 Ortalama
Okuma	Türkiye	446	441
	OECD	492	494
Fen	Türkiye	434	424
	OECD	499	498
Matematik	Türkiye	424	423
	OECD	500	500

PISA, 2009

Tablo 5’de PISA 2003 ve 2006 sınav test sonuçlarının ortalamaları görülmektedir. Sınavda uygulanan her üç alanda da Türkiye’nin puan ortalamaları OECD ülkelerinden oldukça düşüktür. Bu bağlamda Türkiye’nin bu sınavlarda düşük düzeyde başarılı olduğu söylenebilir. Ayrıca yıllara göre bakıldığında olumlu bir gelişmenin olduğunu söylemekte oldukça zordur. Hatta 2006 PISA’da fen bilgisi, matematik ve okuma alanında Türkiye’nin puanları düşmekte iken OECD ülkelerinin puanlarında önemli bir değişiklik olmamıştır.

Öğrencilerin becerilerini kullanabilme durumlarına bağlı olarak PISA sınavında değerlendirme için altı yeterlik düzeyi tanımlanmaktadır. Tablo 6 da en düşük ve en yüksek düzeydeki öğrencilerin oranları görülmektedir.

Tablo 6. OECD Ülkeleri ve Türkiye'nin Başarı Düzeylerine İlişkin Değerlendirme Sonuçları

		PISA 2003		PISA 2006	
		En düşük düzeydeki öğrencilerin oranı (1. düzey ve Altı)	En yüksek düzeydeki öğrencilerin yüzdesi (5. ve 6. düzeyler)	En düşük düzeydeki öğrencilerin oranı (2. düzey ve Altı)	En yüksek düzeydeki öğrencilerin yüzdesi (5. ve 6. düzeyler)
Okuma	Türkiye	36,79	3,77	32,18	2,10
	OECD	19,03	8,28	20,12	8,56
Fen	Türkiye	-	-	44,56	0,92
	OECD	-	-	19,22	8,99
Matematik	Türkiye	52,23	5,48	52,09	4,18
	OECD	21,41	14,65	21,28	13,37

Kaynak: OECD, 2009

2003 yılında Türkiye öğrencilerinin yaklaşık yüzde 37’si okumada ve 52’si ise matematikte düşük düzeyde başarılı olmuştur. 2006 yılında ise durum pek fazla değişmemekle birlikte okuma alanında yaklaşık dört puanlık bir iyileşme

görülmektedir. En yüksek düzeydeki öğrencilerde ise başarı oldukça düşüktür. Bu bağlamda 2006 yılında OECD ülkelerindeki en yüksek düzeydeki öğrencilerin oranı Türkiye'nin oranının yaklaşık olarak matematikte üç, okumada dört ve fen bilgisinde dokuz katıdır. Bu bulgu Türkiye'deki öğrencilerinin PISA sınavlarında genel olarak düşük düzeyde başarılı olduğunu göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Tablo 7. 2003–2006 PISA Sonuçlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

		PISA 2003			PISA 2006		
		Genel Ortalama	Kız	Erkek	Genel Ortalama	Kız	Erkek
Okuma	Türkiye	440	459	425	447	471	427
	OECD	494	511	477	500	511	473
Fen	Türkiye	434	434,4	433,9	424	430	418
	OECD	499	496	502	500	499	501
Matematik	Türkiye	423	415	430	424	427	421
	OECD	500	506	494	498	503	492

OECD, 2009

Tablo 7’de cinsiyet değişkeni açısından puan ortalamaları görülmektedir. Türkiye’de okuma ve fen bilgisi alanlarında kızları puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak matematik alanında erkeklerin puanları kızlarınkinden 2003 yılında 15, 2006 yılında ise 6 puan yüksektir. Genel olarak değerlendirildiğinde sınavlarda kız öğrencilerin erkeklerden daha başarılı olduğu söylenebilir. Bu durum OKS ve SBS sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 8. Türkiye’deki Bölgelerin 2006 PISA Okuma, Fen ve Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanları

	Okuma	Fen	Matematik
Marmara	462	436	444
Ege	475	439	440
İç Anadolu	451	422	419
Akdeniz	474	452	452
Karadeniz	449	435	430
Güneydoğu Anadolu	409	383	372
Doğu Anadolu	405	384	385
Türkiye ortalaması	447	424	423

Kaynak: MEB EARGED, 2007

Tablo 8’de bölgelere göre PISA 2006 ölçme uygulamasının puan ortalamaları görülmektedir. OKS sonuçlarına paralel olarak Marmara ve Ege en başarılı iki bölge olurken, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgeleri en düşük başarıya sahip iki bölge olarak gözlenmektedir. Özellikle en düşük başarılı iki bölge Türkiye’nin ortalamasını oldukça olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda bu bölgelerde öncelikli olarak gerekli tedbirlerin alınması önemli görülmektedir. Kızların sınavlarda daha başarılı olduğu bulgusundan yola çıkılarak bu

bölgelerdeki kızların okullaşma oranının artırılması ile puan ortalamalarının da yükselebileceği söylenebilir.

Tablo 9. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik ve Sosyo-Kültürel Gelişmişlik Düzeyleri ve 2006 PISA Sonuçları

	Okuma		Fen		Matematik	
	En son çeyrek	En üst çeyrek	En son çeyrek	En üst çeyrek	En son çeyrek	En üst çeyrek
Türkiye	409	494	390	474	387	480
Finlandiya	519	578	535	598	519	585
OECD	448	537	456	547	455	544

Kaynak: PISA; 2009 sitesi <http://pisacountry.acer.edu.au/index.php>

Öğrencilerin sosyo-kültürel gelişmişlik düzeylerine bağlı olarak PISA 2006 puan ortalamaları Tablo 9'da görülmektedir. Tablo 9 incelendiğinde Türkiye'de sosyo-kültürel gelişmişlik düzeyi en son çeyrekte olan öğrencilerle en üst çeyrekte olanlar arasında büyük bir puan farkı vardır. Bu fark okumada 85, fen bilgisinde 84 ve matematikte 93'tür. Bu fark PISA matematik okuryazarlığı ölçme uygulamasında birinci olan Finlandiya'da 66'dır. Farkın çok çıkması bir anlamda eğitimde bireylere fırsat eşitliğinin daha az verildiğinin bir göstergesi olması açısından önemlidir. Sınav birincisi olan Finlandiya'da bu farkın az alması eğitimde bireylere daha fazla fırsat eşitliği sunulmasının bir işareti olabilir.

Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşitliğinin (Eşitsizliğinin) Göstergeleri

Yukarıda ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sınav sonuçlarının değerlendirilmesi verilmiştir. İnceleme sonucunda özellikle coğrafi bölgeler arasında puanlarda önemli farklılıkların bulunduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bölümünde istatistikler yardımı ile eğitimde fırsat eşitliğini etkileyebileceği düşünülen bazı değişkenlere göre değerlendirmelerde bulunulacaktır. Bu bölümdeki istatistiki verilere MEB ve TÜİK'in internet sitelerinden ulaşılmıştır.

Tablo 10. Yıllara Göre İlköğretim ve Ortaöğretimde Okullaşma Oranları

Eğitim Öğretim Yılı	İlköğretim Okullaşma Oranları			Ortaöğretim Okullaşma Oranları		
	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız
2002-2003	90.98	94.49	87.34	50,57	55,72	45,15
2003-2004	90.21	93,41	86,89	53,37	58,08	48,43
2004-2005	89.66	92.58	86.63	54,87	59,05	50,51
2005-2006	89.77	92.29	87.16	56.63	61.13	51.95

Kaynak: Tuik, 2007; MEB İstatistikleri, 2007-2008

Tablo 10'da yıllara göre ilköğretimde ve ortaöğretimde okullaşma oranları görülmektedir. İlköğretimde erkeklerde okullaşma oranı yaklaşık % 93 seviyelerinde, kızlarda ise % 87 seviyelerindedir. Kızlar ve erkekler arasında yaklaşık % 6'lık bir fark vardır. Ortaöğretimde ise erkeklerde okullaşma oranı

yaklaşık % 61 seviyelerinde, kızlarda ise % 52 seviyelerindedir. Kızlar ve erkekler arasında yaklaşık % 9'luk bir fark vardır. Bu bağlamda eğitim-öğretim kademesi yükseldikçe okullaşma oranı kızlar aleyhine azalmaktadır. Ortaöğretimde yetersizde olsa bir önceki yıla göre okullaşma oranı (% 1-2) artış göstermektedir. Bu bulgular ışığında kızların, eğitim hakkından daha az yararlandığı ve dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmadığı söylenebilir. OKS ve PISA sınavlarında kızların daha başarılı olduğu düşünüldüğünde bu grubun okullaşma oranı yükseltildiğinde başarının kısmen de olsa artacağı söylenebilir.

Tablo 11. Coğrafi Bölgelere Göre Okuryazar Oranları (2003)

Bölgeler	Toplam	Kız
Marmara	92,40	88,14
İç Anadolu	90,32	84,96
Ege	89,78	84,20
Akdeniz	88,16	81,96
Karadeniz	85,82	78,49
Güneydoğu Anadolu	77,71	65,90
Doğu Anadolu	73,22	60,16

Kaynak: Dinçer, Özaslan ve Kvasoğlu, 2003

Bölgeler açısından okuryazar oranları incelendiğinde ise önemli oranda bir dengesizliğin bulunduğu Tablo 11 incelendiğinde görülmektedir. Okuryazar oranı en yüksek üç bölgede % 90 civarında iken, en düşük olan iki bölgede bu oran yaklaşık % 75 civarındadır. Ayrıca, Marmara bölgesi ile Doğu Anadolu bölgesindeki kızların okuryazarlık oranları farkı yaklaşık % 28'dir. Bu durumun en önemli nedeni kuşkusuz sosyoekonomik yapının batıdan doğuya doğru farklılaşması olarak gösterilebilir. Doğuya doğru geleneksel davranış kalıplarının egemenliği arttıkça cinsiyet temelindeki ayrımcılığın yükseldiği ve buna bağlı olarak okuryazar oranının düştüğü söylenebilir. Dolayısıyla bu durumun OKS-SBS ve PISA sonuçlarına da yansıdığı görülmektedir.

Tablo 12. 23 Yaş Üstü Nüfusun Eğitim Durumu (2003)

	Toplam	Erkek	Kız
Okuryazar değil	12,61	4,08	20,67
İlkokul (5 yıl)	54,88	54,22	55,51
Ortaokul (8 yıl)	9,37	12,48	6,42
Lise	15,76	19,80	11,95
Üniversite	7,38	9,42	5,45

Kaynak: TÜİK 2003 HBA verilerinden hesaplanmıştır.

Tablo 12 yirmi üç yaş üstü nüfusun (2003) eğitim durumunu göstermektedir. Erkeklerin % 23,14'ü, Kızların ise sadece 17,40'ı lise ve üstü eğitimden mezun olmuşlardır. Okuryazar olmayan kızların oranı, erkeklerin oranının beş katından bile daha fazladır. Dolayısıyla eğitim durumu değişkenine göre cinsiyet açısından incelendiğinde yine önemli sayılabilecek bir dengesizlik olduğu

söylenebilir. Bu bağlamda özellikle okuma yazma bilmeyen halkın okuryazar hale getirilmesi oldukça önemlidir

Tablo 13. Yıllara Göre İlköğretimde Öğrenci, Öğretmen, Derslik Sayıları ve Oranları

Eğitim Öğretim Yılı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Öğretmen Oranı	Derslik Sayısı	Öğrenci Derslik Oranı
2002–2003	10.331.619	390.275	26,47	280.257	36,9
2003–2004	10.171.354	384.004	26,48	279.289	36,4
2004–2005	10.565.389	399.025	26,47	286.290	36,9
2005–2006	10.673.935	389.859	27,37	297.000	35,9

Kaynak: MEB İstatistikleri, 2003, 2004, 2005, 2006

Tablo 13’de ilköğretimde öğrenci, öğretmen, derslik sayıları ve oranları gözlenmektedir. Öğrenci sayısı yıllar geçtikçe artmasına rağmen öğretmen sayısı aynı oranda artmamıştır. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 2003’te 26,47 iken 2006’da 27,37’ye yükselmektedir. Dersliklerin kalabalık oluşu, eğitimde kaliteyi düşüren etkenlerin başında gelmektedir. Kalabalık dersliklerde öğretmen-öğrenci etkileşimi yeterince sağlanamayacağı için ne verilen program tam anlamıyla uygulanabilir ne de beklenen hedeflere ulaşılabilir. Kalabalık sınıflar, eğitimde nitelik krizi yaratan ve acil çözüm bekleyen temel sorunlardan biri olmaktadır. Derslik başına düşen öğrenci sayısı 2002–2003 eğitim öğretim yılında 36,9 iken 2005–2006 yılında 35,9’a düşmüştür. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen alımlarına ve yeni derslikler açılması konularına ağırlık vermesi gerekmektedir.

Tablo 14. Bölgelere Göre Öğretmen Ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayıları (2005–2006)

Bölgeler	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı
İstanbul	33	53
Batı Marmara	23	25
Doğu Marmara	26	34
İç Anadolu	22	26
Ege	23	29
Akdeniz	26	35
Karadeniz	21	25
Güneydoğu Anadolu	37	50
Doğu Anadolu	31	38

Kaynak: MEB, 2006

Tablo 14 incelendiğinde öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısında da bazı eşitsizliklerin olduğu görülmektedir. Ülkemizdeki eğitim öğretim kurumlarının, sınıflarının, öğretmenlerinin ve eğitimi etkileyen tüm unsurların bölgesel farklılıklar göstermesi eğitimde fırsat eşitliğini engellemektedir. İstanbul, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde bir öğretmene diğer bölgelere oranla daha fazla öğrenci (30’da fazla) düşmektedir. Bu bölgelere

öğretmen alımlarında öncelik verilmesi sorunun giderilmesinde yardımcı olacaktır. İstanbul, Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu, Akdeniz ve Doğu Marmara’da derslik başına düşen sayı oldukça fazladır. Bu bölgelere yeni okullar ve derslikler açılması ile eşitliğin sağlanabileceği söylenebilir.

Tablo 15. Yıllara Göre, GSMH, Milli Eğitim Bütçesi, Yatırıma Ayrılan Pay ve Oranlar

Yıllar	GSMH (TL)	MEB Bütçesi	MEB Bütçesini GSMH’ya oranı	MEB Yatırım Bütçesi	Yatırım bütçesinin MEB bütçe oranı
2003	356.661.000.000	10.179.997.000	2,85	1.479.050.000	14,53
2004	428.932.000.000	12.854.642.000	3,00	1.244.150.000	9,68
2005	485.058.000.000	14.882.258.500	3,07	1.230.306.000	8,27
2006	539.870.000.000	16.568.145.500	3,07	1.411.498.000	7,49

MEB İstatistikleri, 2005–2006, 2007–2008

Tablo 15 incelendiğinde GSMH’nın çok azı MEB bütçesine (% 2,85-3,07 arasında) ayrılmaktadır. Bu oranlar gelişmiş ülkelerde % 10’a kadar ulaşabilmektedir. Ayrıca MEB için bu ayrılan paranın büyük çoğunluğu personel giderlerine gitmekte, çok azı (2006 yılında 7,49) yatırımlara ayrılmaktadır. 2003 yılında MEB bütçesinden yatırıma % 14,53 pay ayrılırken, yıllar geçtikçe bu oran azaldığı gözlenmektedir (2004=9,68, 2005=8,27, 2006=%7,49). Bu bağlamda öğrencilere daha kaliteli bir eğitim sunabilmek için bu oranlar mutlaka artırılmalıdır.

Tablo 16. Eğitim Harcamalarının Finansman Kaynaklarına Göre Dağılım Yüzdeleri

Yıl	Merkezi Hükümet	Hane Halkı	Özel ve Tüzel Kişi, Kuruluş	Yerel İdareler
2003	61	33,5	2,5	1
2004	59	37,5	2,5	1
2005	56	39	3,5	1,5
2006	55	39	4	2

Kaynak: MEB, 2006; Tuik, 2007

Tablo 16’da 2003–2006 yılları arasındaki eğitim harcamalarının finansman kaynaklarına göre dağılımı görülmektedir. 2003 yılında merkezi hükümetin eğitim harcamalarının % 61’ini, 2006 yılında ise % 55’ini karşıladığı gözlenmektedir. Hane halkının ise 2003 yılında harcamaların % 33,5’ünü, 2006 yılında ise % 39’unu karşıladığı görülmektedir. Bu durum halkın bir kısmının özel okullara ve dersanelere yönelmesi ile açıklanabilir. Tablo 17’de bu dönemde dersane sayıları, dersaneye devam eden öğrenci sayıları ve öğretmen sayıları görülmektedir.

Tablo 17. Yıllara Göre Özel Dersane, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

Eğitim Öğretim Yılı	Özel Dersane Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
2002–2003	2.122	606.522	19.881
2003–2004	2.568	668.673	23.730
2004–2005	2.984	784.565	30.537
2005–2006	3.928	925.299	41.031

MEB İstatistikleri, 2007–2008

Tablo 17 incelendiğinde, özel dersane, dersanelere devam eden öğrenci ve öğretmen sayılarının, 2002–2006 yılları arasında sürekli artış gösterdiği görülmektedir. 2002–2003 eğitim öğretim yılında 606.522 öğrenci özel dersanelere devam ederken, 2005–2006 yılında bu sayı 925.299’a yükselmiştir. 2002 yılında özel dersane sayısı 2.122 iken, 2006 yılında bu rakam 3.928’e ulaşmıştır. Aynı dönemde öğretmen sayısı 19.881’den 41.031’e yükselmiştir. Bu bağlamda, özellikle OKS sınavlarına hazırlanan öğrenciler ilköğretimin son yıllarında özel dersanelere gitmekte, dolayısıyla veliler daha fazla harcama yapmaktadırlar. Türkiye’de uygulanan merkezi sınavların (OKS, SBS, ÖSS) öğrencileri resmi okullar dışındaki kurumlara (dersane, etüt merkezi, özel ders vb.) yönlendirdiği gözlenmektedir. Bu bağlamda yine eğitimde fırsat eşitsizliğinin ortaya çıktığı söylenebilir. Maddi açıdan imkânı olan anne-babalar çocuklarını bu dersanelere göndermekte iken imkânı bulunmayan veliler öğrencilerini gönderememektedirler. Dolayısıyla sınavlarda farklı bölgelerdeki öğrenciler arasında puan ortalamalarında büyük farklılıklar ve dengesizlikler ortaya çıkmaktadır.

Tablo 18. Yüzde Yirmilik Gelir Gruplarına Göre Eğitim Harcamaları

Gelir Grubu	2002	2006
Birinci % 20 (Geliri En Düşük Grup)	1,00	1,00
İkinci % 20	1,03	4,49
Üçüncü % 20	2,81	5,92
Dördüncü % 20	4,21	8,45
Beşinci % 20 (Geliri En Yüksek Grup)	13,63	21,37

Kaynak: Duygan ve Güner (2006), TÜİK, 2007.

Tablo 18’de gelir gruplarına göre eğitim harcama oranları görülmektedir. 5. gelir grubundaki ailelerin eğitim harcamaları, 1. gelir grubundaki ailelerin harcamalarının 2002 yılında 13,63 katı iken 2006 yılında 21,37 katına çıkmıştır. Bu bulgu Türkiye’deki gelir dengesizliğinin artarak devam ettiğini göstermektedir. Ayrıca harcama eşitsizliğinin 4. dilimden 5. dilime geçerken katlanarak arttığı da gözlenmektedir. Dolayısıyla, en yüksek gelir grubundakilerin diğerlerine oranla daha iyi bir eğitim alma fırsatına sahip oldukları söylenebilir. Bu bağlamda devlet, bu eşitsizliği ortadan kaldırmak için yasa ve yönetmeliklerde belirtildiği üzere, maddi açıdan yetersiz olan öğrencileri mutlaka desteklemelidir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuçlar

Ortaöğretim giriş sınavlarına katılan adayların % 75'in daha fazlası sınavı kazanamamakta ve öğrenim görmek istedikleri okullara yerleşememektedirler. Türkiye'de öğrenciler sorulan 100 sorunun yaklaşık dörtte birini doğru olarak cevaplandırabilmektedirler. Bu bağlamda, öğrencilerin sınavda düşük düzeyde başarı gösterdikleri gözlenmektedir. Bu başarısızlığın özellikle matematik ve fen bilgisi derslerinde daha fazla olduğu görülmektedir.

2006 OKS'da kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlenmektedir. OKS ve SBS'da en başarılı iki bölge (Marmara ve Ege) ile en düşük başarıya sahip olan iki bölge (Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu) arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir. Yıllar geçtikçe bölgeler arası farkın daha da arttığı söylenebilir. Bu bağlamda, eğitimde bölgeler arasında bireylere eşit fırsatların sunulduğunu söylemek oldukça zordur.

PISA'da uygulanan her üç alanda da Türkiye'nin puan ortalamaları OECD ülkelerinden oldukça düşüktür. 2003 yılında Türkiye öğrencilerinin yaklaşık yüzde 37'si okumada ve 52'si ise matematikte oldukça düşük düzeyde başarı göstermiştir. 2006 yılında OECD ülkelerindeki en yüksek düzeydeki öğrencilerin oranı, Türk öğrencilerinin en yüksek düzeyde bulunan oranının yaklaşık olarak matematikte üç, okumada dört ve fen bilgisinde dokuz katıdır.

Türkiye'de okuma ve fen bilgisi alanlarında kızların puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak matematik alanında erkeklerin puanların kızlarınkinden 2003 yılında 15, 2006 yılında ise 6 puan yüksektir. OKS sonuçlarına paralel olarak Marmara ve Ege en başarılı iki bölge olurken, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgeleri en düşük düzeyde başarılı iki bölge olarak gözlenmektedir. Özellikle düşük düzeydeki iki bölge Türkiye'nin ortalamasını oldukça olumsuz etkilemektedir. Türkiye'de sosyo-kültürel gelişmişlik düzeyi en son çeyrekte olan öğrencilerle en üst çeyrekte olanlar arasında büyük bir puan farkı vardır. Bu fark okumada 85, fen bilgisinde 84 ve matematikte 93'tür. Bu fark matematikte sınav birincisi olan Finlandiya'da 66'dır. Farkın çok çıkması bir anlamda eğitimde bireylere fırsat eşitliğinin daha az verildiğinin bir göstergesi olması açısından önemlidir.

Eğitim-öğretim kademesi yükseldikçe okullaşma oranı kızlar aleyhine azalmaktadır. Bu bağlamda kızların, eğitim hakkından daha az yararlandığı ve dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmadığı söylenebilir.

Okuryazar oranı, en yüksek olan üç bölgede % 90 civarında iken, en düşük olan iki bölgede bu oran yaklaşık % 75 civarındadır. Ayrıca, Marmara bölgesi ile Doğu Anadolu bölgesindeki kızlar ile erkekler arasındaki okuryazarlık oranları farkı yaklaşık % 28'dir. Bu bağlamda bir eşitsizliğin bulunduğu gözlenmekte dolayısıyla bu durum OKS ve PISA sonuçlarına da yansdığı söylenebilir.

Yirmi üç yaş üstü nüfus açısından incelendiğinde (2003) erkeklerin % 23,14'ü, kızların ise sadece 17,40'ı lise ve üstü eğitimden mezun olmuşlardır. Okuryazar olmayan kızların oranı ise erkeklerin oranının beş katından bile daha fazladır.

Türkiye'de öğrenci sayısı yıllar geçtikçe artmasına rağmen öğretmen ve derslik sayısı aynı oranda artmamaktadır. İstanbul, Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu, Akdeniz ve Doğu Marmara'da derslik başına düşen öğrenci sayı oldukça fazladır.

GSMH'nın çok azı MEB bütçesine (% 2,85-3,07 arasında) ayrılmaktadır. Bu oranlar gelişmiş ülkelerde % 10'a kadar ulaşabilmektedir. Ayrıca MEB için bu ayrılan paranın büyük çoğunluğu personel giderlerine gitmekte, çok azı (2006 yılında 7,49) yatırımlara ayrılmaktadır.

Özel dersane, dersanelere devam eden öğrenci ve öğretmen sayılarının, 2002–2006 yılları arasında sürekli artış gösterdiği görülmektedir. Türkiye'de uygulanan merkezi sınavların (OKS, SBS, ÖSS) öğrencileri resmi okullar dışındaki kurumlara (dersane, etüt merkezi, özel ders vb.) yönlendirdiği gözlenmektedir. Maddi açıdan imkânı olan anne-babalar çocuklarını bu dersanelere göndermekte iken imkânı bulunmayan veliler öğrencilerini gönderememektedirler. Dolayısıyla sınavlarda farklı bölgelerdeki öğrenciler arasında puan ortalamalarında büyük farklılıklar ve dengesizlikler ortaya çıkmaktadır.

Gelir gruplarına göre eğitim harcama oranları açısından 5. gelir grubundaki ailelerin (maddi açıdan gelişmiş) eğitim harcamaları, 1. gelir grubundaki ailelerin harcamalarının 2002 yılında 13,63 katı iken 2006 yılında 21,37 katına çıkmıştır. Bu bulgu Türkiye'deki gelir dengesizliğinin artarak devam ettiğini göstermektedir.

Sosyo-ekonomik şartlar, gelir, altyapı yetersizliği bir taraftan bazı öğrencilerin okula devam etmesini engellerken, diğer taraftan eğitime devam eden öğrenciler arasında okul başarısı açısından büyük bir farklılık yaratmaktadır. Nitekim OKS-SBS ve PISA sonuçları da Türkiye'de öğrenci performansının cinsiyet, okul ve bölgeler arasında önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

1. Eğitim politikaları ve bunlara kaynaklık eden eğitim felsefeleri yeniden gözden geçirilmeli ve çağa uygun, mevcut sorunlara çözüm üretebilecek nitelikte politikalar üretilmelidir. Bu bağlamda, OKS-SBS ve PISA sonuçları MEB ve YÖK'ün işbirliği ile uzmanlarca bütün yönleriyle değerlendirilmeli, başarıyı artırıcı etkin çözümler geliştirilmelidir. Başarılı ülkelerin eğitim sistemleri derinlemesine incelenmeli ve Türkiye için pratik öneriler sunulmalıdır.

2. Eğitimde fırsat eşitliğini geliştirmek yönünde; tüm bireylere en üst basamağa kadar eğitim hakkı sağlanmalı, her bireyin kendi yetenek ve potansiyelinin tamamından yararlanabilmesi için etkin eğitim politikaları geliştirilmelidir.
3. Özellikle sınavlarda en düşük düzeyde başarılı iki bölge (Doğu Anadolu-Güney Doğu Anadolu) Türkiye'nin sınav ortalamalarını oldukça olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda bu bölgelerde öncelikli olarak gerekli tedbirlerin alınması oldukça önemlidir. Kızların sınavlarda daha başarılı olduğu bulgusundan yola çıkılarak bu bölgelerdeki kızların okullaşma oranı artırılmalıdır. Özellikle bu bölgelerde kız çocukların okula erişimi ve devamı konusunda aile, yerel yönetim, sivil toplum kuruluşları, MEB ve diğer birimlerin işbirliği temelinde etkin bir politika yürütülmelidir.
4. Başarısızlığın ve eşitsizliğin azaltılmasında özellikle okuma yazma bilmeyen halkın okuryazar hale getirilmesi oldukça önemlidir. Örgün eğitim kurumları kadar önemsenmeyen yetişkin eğitimi çağın gereksinimlerine göre düzenlenmeli, eğitimin yaşam boyu sürekliliği sağlanmalıdır.
5. Geleceğe yönelik insan kaynağı planlaması yapılmalıdır. Hangi alanlarda ve ne kadar öğretmene gereksinim duyulduğu belirlenmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmen almalı ve yeni derslikler açmalıdır.
6. Bütçeden eğitim için ayrılan pay ve bu paydan araştırma ve geliştirmeye ayrılan oran olanaklar ölçüsünde artırılmalıdır.
7. Türkiye'deki gelir dengesizliğinin artarak devam ettiğinden dolayı maddi açıdan yetersiz olan öğrenciler belirlenmeli ve mutlaka desteklenmelidir. Bu bağlamda ailelere ve çocuklara yönelik yardım, yönlendirme ve rehberlik gibi sosyal hizmetler geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Acar, Ozan (2008). *PISA Sonuçları Işığında Türkiye'nin Rekabet Gücünün Değerlendirilmesi*. (15.06.2009)
www.tepav.org.tr/tur/admin/dosyabul/upload/Politika_notu_ozan_acar.pdf
- Aml, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA)'nda Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 34(152), 87-100.
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, 1. Protokol, <<http://www.yargitay.gov.tr/aihm/pr1.html>> (15.06.2009)
- Ayaz, N. (1994). *TBMM 1995 Yılı Bütçe Raporu*, Ankara.
- Berberoğlu, Giray ve İlker Kalender (2005). Öğrenci Başarısını Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 22 (4), 21-35.
- Cameron, S. ve Heckman, J. (2001). The Dynamics of Educational Attainment for Black, Hispanic, and White Males. *Journal of Political Economy*, 109 (3), 455-499.
- Dinçer, M. Alper ve G. Uysal Kolaşın (2009). *Türkiye'de Öğrenci Başarısızlığında Eşitsizliğin Belirleyicileri. Eğitim Reformu Girişimi*, İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Duygan, B. ve Güner, N. (2006). Income and consumption inequality in Turkey: what role does education play?. S. Altuğ ve A. Filiztekin (der.), *The Turkish Economy*:

- The Real Economy, Corporate Governance and Reform and Stabilization Policy içinde (63-91). Londra: Routledge.
- Dünya Bankası Eğitim Raporu (2006). *Türkiye-Eğitim Sektörü Çalışması*. Rapor No. 32450-TU.
- EARGED (2005). *PISA 2003 Projesi - Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi B..
- EARGED (2007). *PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, Ulusal Ön Rapor*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Gök, F. (2004). Eğitim Hakkı: Türkiye Gerçeği. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*
- Gültekin, M. (2007). Dünyada ve Türkiye’de İlköğretimde Yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 2.
- İçer, M. M. (1997). *Türkiye’de Eğitim Sisteminin Genel Amaçları ve Temel Eğitim İlkelerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- İHEB (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi), (2009). www.munazara.ege.edu.tr/belge/insanhaklari.doc (15.06.2009)
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2004). *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2003-2004*. Ankara: MEB.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2005). *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2004-2005*. Ankara: MEB.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006). *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-2006*. Ankara: MEB.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2007). *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2006-2007*. Ankara: MEB.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2008). *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2007-2008*. Ankara: MEB.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2009). Sayısal veriler, <http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/istatistik.html>. (15.06.2009)
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2010). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2602_1.html (15.01.2010)
- PISA, (2009). PISA Country Profiles. <http://pisacountry.acer.edu.au/index.php> (15.06.2009)
- OECD, (2007). *PISA 2006, Science Competencies for Tomorrow’s World*, Vol. 1. Paris: OECD Publications.
- OECD, (2008). *Education at a Glance, OECD Indicators*. www.oecd.org/edu/eag2008 (16.06.2009)
- Ünal, S. (1984). *Eğitimde Fırsat Eşitsizliği Araştırması*. Hacettepe Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tezcan, M.(1994). *Eğitim Sosyolojisi*. Zirve Ofset, Ankara.
- Tomul, E. (2008). Türkiye’de Ailenin Sosyo-Ekonomik Özelliklerinin Eğitime Katılım Üzerinde Görel Etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 153-168.
- TUİK, (2007). *İstatistik Göstergeler 1923-2007*. http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=0&KITAP_ID=158 (16.06.2009)
- Tunç, S. (1969). *Türkiye’de Eğitim Eşitliği*. Başnur Matbaası, Ankara.
- Yaylacı, A. F. (2009). *Türk Eğitim Sisteminde Demokratikleşme*. <http://www.egitim.aku.edu.tr/afyayla2.htm> (16.06.2009).

SUMMARY

Providing equal opportunities in education to every individual in Turkey is based on legal grounds by the Constitution of the Republic of Turkey and the Basic Law of National Education. In this context, with respect to the principle of equality in education; every citizen, without any discrimination, has the right to learning and education. In education, no individual, family or community can be privileged. With respect to the principle of equality of opportunities and facilities, in education, equal of opportunities and facilities are provided to the community members.

National and international high stake tests are important in the process of measurement and evaluation of the quality of education in a country. In this context, evaluating the OKS-SBS and PISA tests is important not only for understanding the current situation, but also for making comparisons between countries, as well as, developing future-oriented policies.

In this study, an evaluation of OKS-SBS and PISA results between 2003 and 2006 and as a result, an analysis of how much equal opportunity is provided to the individuals in Turkey are aimed.

This research is a descriptive study. The data used in this research were obtained from the web sites of Turkey Statistics Institute, the OECD and the Ministry of National Education Turkey. The tables have been constructed as a result of the data reviewed and re-evaluated by the researcher. Percentages and frequencies have been used in the tables.

Based on OKS test statistics, more than 75% of exam participants are unable to win and can not be accepted by the schools they want to attend. In Turkey, students can answer correctly about a quarter of the 100 questions asked. In this context, it can be concluded that students are failed the test. Between regions in Turkey, it can be considered that there are significant differences in terms of points.

Based on PISA 2003 and 2006 test results, Turkey's average score is considerably lower than the average of OECD countries. In this context, Turkey can be concluded as quite unsuccessful in these tests. The fact that Turkey's test score is higher than only Mexico out of 30 OECD countries participated in the test supports this failure.

When the enrollment rate is analyzed in terms of region, a significant imbalance can be seen. Literacy rate is around 90% in the three highest regions, while it is around 75% in the three lowest regions. Besides, the difference in literacy rate of girls between the Marmara region and the East Anatolian region is approximately 28%.

In Turkey, although the number of students has been increasing throughout the years, the number of teachers has not been increasing at the same rate. Number of students per teacher was 26.47 in 2003, however in 2006 it is raised to 27.37. in Istanbul, Southeastern Anatolia and Eastern Anatolia regions, there are more students per teacher (over 30) than in other regions.

In Turkey, a very few percentage of GNP is allocated for the MONE budget (between 2,85-3,07%). These rates can reach up to 10% in developed countries. In addition, the vast majority of the money allocated for Ministry of Education is used for personnel expenses, very few (in 2006, 7.49) is allocated for investments. In 2003, 14.53%, was allocated from the MONE budget for the investments, while the years have passed, this ratio have decreased (2004 = 9.68, 2005 = 8.27 2006 = 7.49%).

It has been observed that number of students attending and number of teachers hired in the private after-school courses, have continually increased between 2002-2006. Special education students While 606,522 students were attending private after-school courses in the academic year 2002-2003, this number has increased to 925,299 in 2005-2006. It has been observed that the central examinations (OKS, SBS, OSS) implemented in Turkey redirect students to institutions other than official schools (after-school courses, study centers, private lessons, etc.).

It can be inferred that in OKS-SBS test, the difference between regions have been increased more over the years. Based on this, it is difficult to say that equal opportunities are offered to individuals in education between the regions.

Parallel to the OKS-SBS results, Marmara and Aegean regions are the most successful two regions at PISA, while the Southeastern Anatolia and Eastern Anatolia regions are observed as the most unsuccessful two regions. Especially the two unsuccessful regions have a very negative impact on Turkey's average.

There is a significant difference between the average points of students in the first and last quarter of socio-cultural level in Turkey. This difference is 85 in reading, 84 in math and 93 in science. This difference is 66 in Finland where the students ranked first in mathematics. The significance of the difference is important especially as an indicator of providing less equal opportunities in education to individuals.

As the grade level increases, the enrollment ratio decreases against girls. In the light of these findings, it can be concluded that girls benefit less from their rights to education, and consequently equal opportunities in education is not provided.

In Turkey, although the number of students has been increasing throughout the years, the number of teachers and classrooms have not been increasing at the

same rate. In Istanbul, Southeastern Anatolia, Eastern Anatolia, Meditarrenian and Eastern Marmara, the number of students per classroom is pretty high.

It has been observed that the central examinations (OKS, SBS, OSS) implemented in Turkey redirect students to institutions other than official schools (after-school courses, study centers, private lessons, etc.). Parents who have financial power can send their children to these institutions, while others cannot. Therefore, among the students in different regions in examinations, large differences and imbalances in mean scores are observed.

Socio-economic conditions, income, lack of infrastructure prevent some students to attend school, while on the other hand, create a significant difference among students continuing education in terms of school performance. Indeed, the results of OKS-SBS and PISA indicate that student performance in Turkey shows significant differences between genders, schools and regions.